



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ειδίκευση: Διοικητικές και Επιμορφωτικές Λειτουργίες στην

Εκπαίδευση

**ΘΕΜΑ: Ο διευθυντής, το σχολικό κλίμα
και η σχολική αποτελεσματικότητα: Οι
απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης Χανίων.**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της

Τσαφάρáκη Αρετής

Επιβλέπων Καθηγητής

Ελευθεράκης Θεόδωρος

Ρέθυμνο, 2020

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
ΚΕΦ.1 ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	9
1.1 Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας	9
1.1.1 Εισαγωγικά στοιχεία	9
1.1.2 Ιστορική προοπτική	10
1.2 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου	12
1.3 Το αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη πραγματικότητα	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΗΓΕΣΙΑ ΕΝΤΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ	21
2.1. Το περιεχόμενο της ηγεσίας.....	21
2.1.1. Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις	22
2.1.2. Η ηγεσία στην εκπαίδευση	25
2.2. Ηγεσία & διοίκηση σχολικών μονάδων.....	28
2.2.1. Η ηγεσία εντός της σχολικής τάξης – διδακτικό προσωπικό	29
2.2.2. Η ηγεσία στις σχολικές μονάδες – διευθυντικές αρχές	33
2.2.3. Η σχολική ηγεσία υπό το πρίσμα του υποδιευθυντή	37
2.3. Μορφές & στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας	38
2.3.1. Βασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις.....	39
2.3.2. Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας.....	41
2.3.3. Αυταρχικό στυλ ηγεσίας.....	45
2.3.4 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	46
2.3.5 Ηγεσία για τη Μάθηση	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	51

3.1. Η έννοια του σχολικού κλίματος	51
3.2. Κατηγορίες σχολικού κλίματος	54
3.2.1. Ανοικτό & κλειστό σχολικό κλίμα	54
3.2.2. Αυτόνομο & ελεγχόμενο σχολικό κλίμα	56
3.2.3. Οικείο σχολικό κλίμα.....	58
3.2.4. Πατερναλιστικό σχολικό κλίμα	59
3.3. Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος.....	62
3.4. Οι επιδράσεις του σχολικού κλίματος	67
3.4.1. Ψυχολογικές επιδράσεις.....	68
3.4.2. Παιδαγωγικές – μαθησιακές επιδράσεις.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ- ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ	71
4.1 Το σχολικό κλίμα στα αποτελεσματικά σχολεία	71
4.2 Οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολείων.....	73
4.3 Συνάρτηση διευθυντικής εμπλοκής, σχολικού κλίματος & σχολικής αποτελεσματικότητας	76
ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	80
ΚΕΦ. 1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	80
1.1 Μέθοδος και σκοπός έρευνας	80
1.2 Μέσα συλλογής δεδομένων	81
1.3 Δειγματοληψία.....	83
1.4 Διεξαγωγή της έρευνας- Συλλογή δεδομένων	83
1.5 Ανάλυση δεδομένων	84
1.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	84
ΚΕΦ. 2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	87
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	117
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	122

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	135

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βελτίωση και ο εκδημοκρατισμός του σχολικού κλίματος ως παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας και μάθησης αποτελεί σημαντικό ζήτημα, τόσο της διεθνούς βιβλιογραφίας όσο και πολλών εμπειρικών μελετών. Στο πλαίσιο αυτό, μοχλός για τη διαμόρφωση και τη διατήρηση του θετικού σχολικού κλίματος θεωρείται η σχολική ηγεσία.

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στη διαμόρφωση και διατήρηση του θετικού σχολικού κλίματος, ως παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας, αφενός μέσω της επισκόπησης της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και αφετέρου μέσω της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις σε 20 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χανίων.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ιδιαίτερος θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Θεόδωρο Ελευθεράκη, Επίκουρο Καθηγητή στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης για την πολύτιμη καθοδήγησή του, την υπομονή, την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που μου δείχνει σε κάθε συνεργασία μας.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω και σε όλους στους αξιόλογους καθηγητές, τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου για την συνεργασία μας αυτά τα έτη στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης με Ειδίκευση στις Διοικητικές και Επιμορφωτικές Λειτουργίες στην Εκπαίδευση.

Τέλος, θέλω να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, στην αδερφή μου και σε όλους όσους με υποστήριξαν και με ενθάρρυναν σε όλη την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και στάθηκαν σημαντικοί ηθικοί αρωγοί στην προσπάθειά μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως έχει δείξει η διεθνής βιβλιογραφία και έρευνα, το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και την επίδοση των μαθητών, όπως και τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Πασιαρδή, 2001). Για τον λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντική η ανάδειξη του σε πρωτεύοντα στόχο στο πλαίσιο λειτουργίας του συνόλου της σχολικής κοινότητας. Δεδομένου, ότι η αποτελεσματική ηγεσία έχει αποδειχθεί μείζονος σημασίας για τη δημιουργία θετικού και δημοκρατικού σχολικού κλίματος, κύριος σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να μελετηθεί ο ρόλος που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στη διαμόρφωση και διατήρηση του θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Σήμερα είναι κατανοητό ότι η έρευνα για την ηγεσία δεν περιορίζεται στο πεδίο της πολιτικής και των οργανισμών, αλλά ότι αποτελεί ένα φαινόμενο και μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε κάθε πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας και της κοινωνικής ζωής. Δεν αφορά μόνον τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του ενός προσώπου που ηγείται (ηγέτη), αλλά συναρτάται με τα ιδεώδη και τα πιστεύω κάθε εποχής, κάθε περιοχής αλλά και των ατόμων (υποστηρικτών), μέσα από τα οποία αναδύεται ο ηγέτης και τα οποία υφίστανται τα αποτελέσματα των αποφάσεων και δράσεών του (Αργυροπούλου, 2017). Ειδικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης, αναδεικνύονται ολοένα και συχνότερα στατιστικά σημαντικές εμπειρικές και ποιοτικά ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των αξιών, χαρακτηριστικών και στρατηγικών δράσεων της ηγεσίας και της βελτίωσης των σχολικών συνθηκών (Dayetal., 2009). Παράλληλα, αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι τα επιτυχημένα και αποτελεσματικά σχολεία αναπτύσσουν πιο θετική κουλτούρα και κλίμα όταν επηρεάζονται θετικά από την ηγεσία του σχολείου (Voight, Austin, & Hanson, 2013).

Αν και η πρόσφατη βιβλιογραφία έχει αναγνωρίσει τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας ως καθοριστικό για τη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος που προωθεί τις δημοκρατικές αξίες και επικεντρώνεται στις ανάγκες των μαθητών, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να εστιάζουν στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο της ηγεσίας. Με γνώμονα το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν εξίσου

στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας και είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι στάσεις, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθεί η σημαντικότητα της συνεργασίας της σχολικής ηγεσίας, τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές και να εξεταστεί ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.

Στο πρώτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας μελετάμε την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου και τα χαρακτηριστικά του εστιάζοντας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας επικεντρώνεται στο φαινόμενο της ηγεσίας και εξετάζει την έννοια της, τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τις κυριότερες μορφές ηγεσίας που συναντάμε στο σχολικό πλαίσιο. Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μελετάει την έννοια και τις κατηγορίες του σχολικού κλίματος, καθώς και την επίδραση του στους μαθητές. Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους επιχειρεί τη μελέτη και κατανόηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος, ως παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Στο πρώτο κεφάλαιο του εμπειρικού μέρους της εργασίας παρουσιάζουμε τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και περιγράφουμε την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη θεματική ανάλυση και περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων, όπως συλλέχθηκαν από τις ποιοτικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Ακολουθεί η συζήτηση και ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων και η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία συγγραφής της.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦ.1 ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.1 Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας

1.1.1 Εισαγωγικά στοιχεία

Η έννοια της αποτελεσματικότητας κατέκτησε κεντρική θέση στη διοίκηση των οργανισμών από το 1938 που πρωτοεμφανίστηκε στο έργο του Barnard, το οποίο έκανε λόγο για την αποδοτικότητα του οργανισμού και την επάρκεια των εργαζομένων. Στην εκπαίδευση, ο όρος αποτελεσματικότητα προσλαμβάνει κεντρική θέση τη δεκαετία του 1970 και έκτοτε έχει μοναδική θέση στο εκπαιδευτικό λεξιλόγιο (Θεοφιλίδης, 2012: 175).

Η σχολική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην απόδοση της εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία μπορεί να εκφραστεί ως αποτέλεσμα του σχολείου, το οποίο με τη σειρά του αξιολογείται με βάση τη μέση επίδοση των μαθητών στο τέλος μιας περιόδου της επίσημης εκπαίδευσης. Με βάση αυτή την έννοια, αναπτύχθηκε ένας ακριβέστερος ορισμός της σχολικής αποτελεσματικότητας βάσει πολλών και διαφορετικών ερευνητικών μελετών, που χρωματίζονται από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Ωστόσο, παρά τις διαφορετικές αυτές προοπτικές, μπορεί να θεωρηθεί ως βάση του ορισμού ένα σχετικά απλό σχήμα, το οποίο αποτελείται από ένα σύνολο ελαφρών συνθηκών σχολικής εκπαίδευσης (αιτίες) και από ένα μικρό φάσμα τύπων κριτηρίων (επιδράσεων) (Scheerens, 2000).

Οι Beare, Caldwell and Millikan (1989) υποστηρίζουν ότι η έννοια της αποτελεσματικότητας αναφέρεται σε έναν οργανισμό που πρέπει να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους, ενώ ο Botha (2010) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται όταν «το σχολείο εκπληρώνει τους στόχους του». Αντίστοιχα, στο έργο του Edmonds, του Brookover και του Lezotte (1979) η αποτελεσματικότητα του σχολείου αναφέρεται στα καλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ερευνητές όπως οι Bliss, Firestone & Richards (1990) και οι Stoll and Fink (1996) είναι της άποψης ότι η σχολική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τους ανθρώπους και τους διαθέσιμους πόρους, γεγονός που υποδηλώνει μια συσχέτιση με την προσβασιμότητα του οικονομικού κεφαλαίου, ενώ οι Hoy and Miskel (2001: 290) υποστηρίζουν ότι ένα

σχολείο είναι αποτελεσματικό εάν το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων του ικανοποιεί ή υπερβαίνει τους στόχους του.

Μια από τις θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας επικεντρώνεται κυρίως σε μεταβλητές που αφορούν τους μαθητές, οι οποίες θεωρείται ότι προβλέπουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι επικεντρώθηκαν σε μαθητικούς παράγοντες, όπως οι ικανότητες μάθησης, η προσωπικότητα και τα κίνητρα, καθώς και σε μεταβλητές που μετρούν τις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στις αίθουσες διδασκαλίας (Creemers, 2005). Παράλληλα, η κοινωνιολογική προοπτική επικεντρώνεται σε διάφορους παράγοντες που καθορίζουν το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών, όπως το φύλο, το κοινωνικό κεφάλαιο και η ομάδα ομοτίμων. Η προσέγγιση αυτή δεν εξετάζει μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και τον βαθμό στον οποίο τα σχολεία κατορθώνουν να μειώσουν τη διακύμανση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, προκύπτουν δύο διαστάσεις μέτρησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου, η ποιότητα και η ισότητα (Creemers & Kyriakides, 2005).

1.1.2 Ιστορική προοπτική

Αφετηρία των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία αποτέλεσε η έρευνα που δημοσίευσαν το 1966 ο Coleman και οι συνεργάτες του με τίτλο «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες». Ενώ είχε ως στόχο να δείξει τον βαθμό στον οποίο η σχολική επίδοση σχετίζεται με το εθνικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, στη μελέτη διερευνήθηκε επίσης, η πιθανή επίδραση του σχολικού παράγοντα στα επιτεύγματα της μάθησης. Η συγκεκριμένη έρευνα «ήταν έκπληξη για πολλούς γιατί υποβάθμιζε τη συνεισφορά του σχολείου στη μείωση της κοινωνικής ανισότητας» (Θεοφιλίδης, 2012: 176), ενώ ανέδειξε τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στην αναπαραγωγή και διατήρησή τους, υπογραμμίζοντας την ανάγκη τα «αποτελεσματικά σχολεία» να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της κοινωνικής ισότητας (Scheerens, 2000).

Τη μελέτη του κοινωνιολόγου Coleman ακολούθησε η μελέτη του Jencks (1972), τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύθηκαν στο βιβλίο *Ανισότητα: Επανεξέταση των επιδράσεων της οικογένειας και του σχολείου στην Αμερική*. Το βασικό συμπέρασμα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν ότι τα εκπαιδευτικά

αποτελέσματα οφείλονται κατά μεγάλο μέρος στα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, όπως ικανότητα κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και μόνο κατ' ελάχιστο στην επίδραση της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012: 176). Επιπλέον, η μελέτη υποστήριξε ότι η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση δεν παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της θέσης των μη προνομιούχων μαθητών στην κοινωνία (Δαδαμόγια, 2014).

Από τη δεκαετία του '70 και μετά, παρατηρείται αύξηση των ερευνών που επιχειρούν να οριοθετήσουν και να μετρήσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ο Edmonds (1979) ήταν ένας από τους πρώτους ερευνητές που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία των μαθητών εξαρτάται κυρίως από το σχολείο και όχι από την κοινωνική και οικονομική τους προέλευση (Δαδαμόγια, 2014: 40). Βάσει μελετών που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο Edmonds ανέπτυξε ένα μοντέλο μέτρησης της αποτελεσματικότητας που βασίζεται σε πέντε παράγοντες: ηγεσία, υψηλές προσδοκίες, σχολικό κλίμα, εστίαση στην αξιολόγηση και έμφαση στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων (Scheerens, 2000).

Κατά την ίδια δεκαετία, τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών συγκλίνουν λίγο πολύ γύρω από πέντε παράγοντες, που προσδιορίζονται στη βιβλιογραφία ως το «μοντέλο πέντε επιπτώσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας»: ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία, έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, ομαλό και ασφαλές περιβάλλον, υψηλές προσδοκίες για την επίτευξη των μαθητών και συχνή αξιολόγηση της προόδου των μαθητών (Scheerens, 2000).

Κατά τη δεκαετία του 1980, πολλοί ερευνητές όπως οι Weber, Rutter, Brookover, Lezotte κ.ά. άρχισαν να εστιάζουν τις έρευνες τους στους παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στο έργο του σχολείου και στην επιτυχία των μαθητών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι το σχολείο και κάποιες παράμετροι του, όπως το κλίμα, η δομή και ο τρόπος οργάνωσης παίζουν βασικό ρόλο στην ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και κατ' επέκταση στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Δαδαμόγια, 2014: 39).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι μελέτες για τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν επικεντρωθεί στην αναγνώριση του σχολείου, της τάξης και των παραγόντων του πλαισίου που συνδέονται όχι μόνο με την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και με την

πλήρη κοινωνική, γνωστική και ψυχική ανάπτυξη των μαθητών (Scheerens, Witziers & Steen, 2013). Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012: 175), οι έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα συνεχίζουν να είναι συχνές και μάλιστα βελτιωμένες, κυρίως λόγω της κατά καιρούς κριτικής των ερευνών αποτελεσματικότητας.

Αναλυτικότερα, ο πρώιμος ορισμός των αποτελεσματικών σχολείων βασίστηκε στην έννοια της ισότητας μεταξύ παιδιών από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές τάξεις, ενώ δόθηκε κυρίως από την άποψη της γνώσης του βασικού προγράμματος σπουδών, δηλαδή της ανάγνωσης και της αριθμητικής. Με την πάροδο του χρόνου προστέθηκαν και άλλες πτυχές στην έννοια της αποτελεσματικότητας: ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, γνωστικές δεξιότητες, δημιουργικότητα, επικοινωνιακή ικανότητα και συναισθηματική ανάπτυξη (Bliss, Firestone & Richards, 1990).

Επιπλέον, το κίνημα των πρώιμων ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία είδε το σχολείο ως μονάδα αλλαγής. Τελικά, κατέστη σαφές ότι η βελτίωση του σχολείου που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών θα μπορούσε να διατηρηθεί μόνο με ισχυρή περιφερειακή υποστήριξη. Παράλληλα, οι θεωρίες οργανωτικής διαχείρισης συνέβαλλαν στο να τονιστούν οι έννοιες της αποκέντρωσης και της ενδυνάμωσης, η σημασία της οργανωτικής κουλτούρας και οι αρχές της συνολικής διαχείρισης της ποιότητας και βελτίωσης, προσθέτοντας σημαντικές διαστάσεις στην κατανόησή μας για τα αποτελεσματικά σχολεία (Lezotte, χ.χ.).

1.2 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου

Οι ερευνητές για τη σχολική αποτελεσματικότητα ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη και τη δοκιμή μιας θεωρίας σχετικά με το τι προκαλεί την αποτελεσματικότητα: ποιοι παράγοντες, ποια χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης οδηγούν στην αποτελεσματικότητα, ή με άλλα λόγια, τι κάνει τις διαφορές στην αποτελεσματικότητα μεταξύ των σχολείων. Σε αρκετές ερευνητικές παραδόσεις μετράται η ηγεσία, το εκπαιδευτικό κλίμα και η διάρθρωση της διδασκαλίας και από αυτά εξάγονται τα συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Οι περισσότερες έρευνες από τη δεκαετία του 1990 και μετά παρέχουν μια περιεκτική περιγραφή των παραγόντων της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι μελέτες των Levine και Lezotte (1990) για τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών

σχολείων περιλαμβάνουν την ισχυρή ηγεσία, τις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, την επικέντρωση στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων μάθησης, το θετικό κλίμα και πολιτισμικό περιβάλλον, τις υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις για τους μαθητές, την πρόοδο των μαθητών, την εξειδίκευση του προσωπικού και την ιδιαίτερη συμμετοχή των γονέων. Αυτές οι δύο ανασκοπήσεις εξειδικεύτηκαν από τους Teddlie and Reynolds (2005), οι οποίοι κατηγοριοποίησαν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα σε εννέα τομείς: (1) αποτελεσματική ηγεσία, (2) αποτελεσματική διδασκαλία, (3) εστίαση στην μάθηση, (4) υψηλές προσδοκίες για όλους, (5) δικαιώματα και ευθύνες μαθητών, (6) παρακολούθηση της προόδου σε όλα τα επίπεδα, (7) ανάπτυξη προσωπικού, (8) συμμετοχή των γονέων.

Οι Shannon and Bylsma (2007) συγκέντρωσαν τα εννέα πιο κοινά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων που προέρχονταν από διάφορες μελέτες, ως εξής:

1. Σαφής και κοινή εστίαση: Κρίσιμο στοιχείο ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι ο προσδιορισμός του βασικού του σκοπού ως οργανισμού και η σαφήνεια της αποστολής του, μέσω της οποίας το προσωπικό μοιράζεται την κατανόηση και τη δέσμευση για τους στόχους, τις προτεραιότητες, τις διαδικασίες αξιολόγησης και τη λογοδοσία (Lezotte, χ.χ.). Προκειμένου να βελτιωθούν τα σχολεία, ένα σημαντικό πρώτο βήμα είναι η καθιέρωση μιας σαφούς και κοινής εστίασης στη μάθηση, η οποία παρέχει τη βασική κατεύθυνση για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας αυξημένη βεβαιότητα σε σχέση με τη διδακτική πρακτική. Δημιουργεί επίσης, ένα κοινό όραμα που συλλαμβάνει τη φαντασία και τον ενθουσιασμό των μελών της σχολικής μονάδας, καθώς και συγκεκριμένους στόχους που εστιάζουν την προσοχή, στην προσπάθεια και τους πόρους (Shannon&Bylsma, 2007). Για τον Θεοφιλίδη (2012: 179), το αποτελεσματικό σχολείο έχει συλλογικό όραμα, ενώ τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και οι γονείς και οι μαθητές συμμερίζονται την ίδια αντίληψη για τους στόχους του σχολείου.

2. Υψηλά πρότυπα και προσδοκίες για όλους τους μαθητές: Οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να αποδίδουν καλύτερα και είναι πιο ικανοί, όταν οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλές προσδοκίες και πιστεύουν στην ικανότητά τους να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα (Shannon & Bylsma, 2007), ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών

(Πασιαρδής&Πασιαρδή, 2000). Μια σημαντική πτυχή της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται ότι αναμένεται να μάθουν και ο βαθμός στον οποίο αυτές οι προσδοκίες ενισχύονται. Ο Botha (2010: 38) υποστηρίζει ότι οι προσδοκίες μπορούν να είναι είτε θετικές ή αρνητικές: οι δάσκαλοι επικοινωνούν τις προσδοκίες και τις ενισχύουν διαφορετικά. Σε αυτό το πλαίσιο, «δίνεται συνεχής έμφαση στην επίτευξη στόχων ανωτέρου επιπέδου (ανάλυση, σύνθεση, καλλιέργεια κριτικής σκέψης και λύση προβλήματος) ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε μαθητή» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 23).

3. Αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου: Η άσκηση του ηγετικού ρόλου, με τον διευθυντή να αποτελεί πρόσωπο-κλειδί, θεωρείται ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή για την ενίσχυση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και εκμάθησης του σχολείου προέκυψε τη δεκαετία του 1980 στο πλαίσιο της έρευνας του αποτελεσματικού σχολείου και χαρακτηρίστηκε ως εκπαιδευτική ηγεσία (Shannon & Bylsma, 2007). Μέσω της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο διευθυντής μεταδίδει την αποστολή και το όραμα του σχολείου σε όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας, ενώ φροντίζει να δημιουργήσει ένα εργασιακό κλίμα, που προωθεί τους στόχους της σχολικής μονάδας και ευνοεί την ανέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

4. Υψηλά επίπεδα συνεργασίας και επικοινωνίας: Η τακτική και σαφής επικοινωνία είναι θεμελιώδους σημασίας για τα αποτελεσματικά σχολεία: η μάθηση των μαθητών ενισχύεται όταν τα σχολεία, οι οικογένειες και οι κοινότητες μοιράζονται στόχους, επιδεικνύουν αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη και συνεργάζονται για την προώθηση της ευημερίας των μαθητών (Shannon and Bylsma, 2007: 59). Ο Southworth (2004) υποστηρίζει ότι η συνεχής και δομημένη συνεργασία των εκπαιδευτικών βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης σχεδόν σε οποιοδήποτε περιβάλλον. Αντίστοιχα, για τον Θεοφιλίδη (2012: 179) η συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη πνεύματος συλλογικής προσπάθειας. Μπορεί να ενισχυθεί με «την ανάληψη συνεταιριστικής διδασκαλίας, την ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις και τη δημιουργία χώρων για ελεύθερες συζητήσεις και άτυπη επικοινωνία».

5. Πρόγραμμα σπουδών, οδηγίες και αξιολογήσεις σύμφωνα με τα πρότυπα: Το αναλυτικό πρόγραμμα ενός αποτελεσματικού σχολείου πρέπει να εκφράζει τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού, να είναι διατυπωμένο με σαφήνεια και να προάγει τις δεξιότητες που αναμένονται από τους μαθητές (Θεοφιλίδης, 2012: 179). Το ίδιο υποστηρίζει και η Δαδαμόγια (2014: 41), σύμφωνα με την οποία «η σαφήνεια τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και των σκοπών και των στόχων του σχολείου διευκολύνει την υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες επιφέρουν αποτελέσματα ανωτέρου επιπέδου. Ως προς την αξιολόγηση, οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000: 26) τονίζουν την αναγκαιότητα να αξιολογούνται, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα αναφέρουν ότι χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων αποτελεί η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών μέσω διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Ελευθεράκη (2009: 68), στα δημοκρατικά σχολεία η αξιολόγηση πρέπει να είναι ένα μέσο, το οποίο δε θα δημιουργεί ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ μαθητών, γονέων, δασκάλων και φορέων της εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά αντιθέτως, μέσω της ανατροφοδότησης μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, θα γίνεται ένα μέσο προόδου, ευγενούς άμιλλας και συνεργασίας. Αυτού του τύπου η αξιολόγηση οδηγεί σε ένα δημοκρατικό, συνεργατικό σχολείο, που δεν τιμωρεί με τη βαθμολογία, αλλά καταγράφει το εκπαιδευτικό έργο και τα αποτελέσματά του.

6. Συχνή παρακολούθηση της μάθησης και της διδασκαλίας: Για τον Southworth (2004: 60), σημαντικό ρόλο στα αποτελεσματικά σχολεία παίζει η συνεχής παρακολούθηση, η οποία περιλαμβάνει την επίσκεψη στις τάξεις, την παρατήρηση των εκπαιδευτικών εν ώρα εργασίας και την παροχή ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο, καθώς και σε άλλους ενδιαφερόμενους που είναι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Οι Shannon and Bylsma (2007: 86) εξηγούν ότι η παρακολούθηση της διδασκαλίας και της μάθησης απαιτεί να δοθεί προσοχή, τόσο στη μάθηση των μαθητών όσο και στην αποτελεσματικότητα των διαδικασιών σχολείου και τάξης. Υποδεικνύουν επίσης, ότι η μάθηση παρακολουθείται μέσω ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης, ενώ η διδασκαλία παρακολουθείται από ομάδες διαχείρισης σχολείων και προγράμματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, η Δαδαμόγια (2014: 45) υποστηρίζει ότι βάσει πολλών ερευνών αποδεικνύεται ότι τα αποτελεσματικά σχολεία

«έχουν καλά συγκροτημένους μηχανισμούς ελέγχου των αποδόσεων μαθητών, τάξεων, σχολείων και προγραμμάτων».

7. Εξειδικευμένη επαγγελματική εξέλιξη: Η αποτελεσματική διδασκαλία λαμβάνει χώρα όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται, εξελίσσονται σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο και εκτίθενται σε νέες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας ανάλογες με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Οι Shannon and Bylsma (2007: 96) ισχυρίζονται ότι υπάρχει αυξανόμενη συναίνεση ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα για θετική αλλαγή της διδασκαλίας και για βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Για τον Θεοφιλίδη (2012: 178), βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική ανάπτυξη του προσωπικού είναι η εμπλοκή όλου του προσωπικού στη διαδικασία του σχεδιασμού των επιμορφωτικών δράσεων και η επιδίωξη στόχων που θεωρούν σημαντικούς για την επαγγελματική τους ανέλιξη. Ο ίδιος συγγραφέας προτείνει την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, καθώς συμβάλλει στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο των προγραμμάτων και τις διδακτικές προσεγγίσεις και στη μεθόδευση του εκσυγχρονισμού των αντιλήψεων και των μεθόδων εργασίας τους. Γνωρίζοντας ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σύνθετος, δύσκολος και χρήζει συνεχής ανάγκης μετασχηματισμού, σημαντικό είναι να μπορέσει ο εκπαιδευτικός φέρει την αλλαγή μέσω της μετεκπαίδευσης-επιμόρφωσής του. «Η διαδικασία αυτή θα τον βοηθήσει να απελευθερωθεί, να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών, να γίνει περισσότερο δημιουργικός. Περισσότερο από ποτέ σήμερα θέλουμε τον εκπαιδευτικό ακροατή, συνοδοιπόρο, δημιουργό» (Πηγάκη, 2010).

8. Υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον: Οι Shannon and Bylsma (2007) δηλώνουν ότι σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον η εστίαση στη μάθηση και στον μαθητή και η μέγιστη χρήση του διαθέσιμου χρόνου μάθησης θεωρούνται βασικά στοιχεία των αποτελεσματικών σχολείων. Ο Edmonds (1979: 22) υποστήριξε ότι η αποτελεσματική διδασκαλία των σχολείων παρέχει ασφαλή και ομαλά σχολικά περιβάλλοντα στους μαθητές, ενώ η Δαδαμόγια (2014: 42) αναφέρει ότι το ασφαλές και κατάλληλα δομημένο περιβάλλον αφορά στη «θετική στήριξη του διδακτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, από το οποίο απουσιάζει η άσκηση πίεσης από τον εκπαιδευτικό και το αίσθημα ανασφάλειας από το μαθητή». Στα αποτελεσματικά σχολεία, το περιβάλλον μάθησης σχετίζεται με «την κοινή οπτική για τους στόχους

και το σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο εργάζονται οι μαθητές», ενώ η έμφαση δίνεται στην ποιότητα και την ποσότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Δαδαμόγια, 2014: 45). Οι Hopkins and Reynolds (2001) επίσης, υποστηρίζουν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία και οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι κατανοούν και δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη σχέση μεταξύ των πρακτικών της τάξης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και παρέχοντας στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες την καθοδήγηση που χρειάζονται για να πετύχουν.

9. Υψηλό επίπεδο συμμετοχής της οικογένειας και της κοινότητας: Οι συνεργατικές σχέσεις και η επικοινωνία είναι απαραίτητες στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου και της κοινότητας, καθώς έχει πλέον καταστεί σαφές ότι η συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερομένων οδηγεί σε αποτελεσματικά σχολεία. Ο Constantino (2005) γράφει για την αναγκαιότητα της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς, δηλώνοντας ότι τα παιδιά έχουν πλεονεκτήματα όταν οι γονείς τους υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τις σχολικές δραστηριότητες. Ο ίδιος μελετητής (2005: 152) υποστηρίζει ότι τα σχολεία πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς για τα πρότυπα και τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται το πρόγραμμα σπουδών, τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι μέθοδοι αξιολόγησης, τα σχολικά προγράμματα, οι κώδικες πειθαρχίας και η πρόοδος των μαθητών. Όπως άλλωστε υποστηρίζουν οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000: 29), «τα δικαιώματα των γονιών και η σπουδαιότητα της συμβολής τους μέσα στο σχολείο πρέπει να αναγνωρίζονται από όλο το προσωπικό και να καταβάλλεται κάθε προσπάθεια ώστε οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν τα παιδιά τους». Το κλειδί για την επιτυχία της ανάπτυξης ενός ποιοτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι η ισότιμη και θετική στάση των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, των διευθυντών, των κοινοτήτων και των κρατικών θεσμών, καθώς και η συμμετοχή όλων αυτών των φορέων στην εφαρμογή των βασικών αρχών της αποτελεσματικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα βοηθάει στο να προσδιοριστούν και να ικανοποιηθούν οι τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Οι Hopkins and Reynolds (2001) ανέπτυξαν ένα πλαίσιο για τις σχολικές, οικογενειακές και κοινοτικές συνεργασίες που περιελάμβανε έξι τύπους συμμετοχής για αποτελεσματικές συνεργατικές σχέσεις: γονική μέριμνα, επικοινωνία,

εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων και κοινοτική συνεργασία. Όπως γίνεται κατανοητό, τα σχολεία και οι κοινότητες πρέπει να ενωθούν για να αυξήσουν το «κοινωνικό κεφάλαιο» που είναι απαραίτητο για να βοηθήσουν τους μαθητές και τις οικογένειες τους να αντιμετωπίσουν τις κοινές προκλήσεις (Wagner, 2002), ενώ παράλληλα, μπορεί να διασφαλίσει ότι όλες οι πλευρές θα έχουν λόγο στις όποιες αποφάσεις και πολιτικές, οι οποίες με τη σειρά τους θα προάγουν μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

1.3 Το αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη πραγματικότητα

Η εκπαίδευση, που αποτελεί κοινωνικό θεσμό που εξυπηρετεί τις ανάγκες της κοινωνίας, είναι απαραίτητη για να επιβιώσει και να ευδοκιμήσει η κοινωνία. Δεν πρέπει να είναι μόνο πλήρης, βιώσιμη και αποτελεσματική, αλλά πρέπει να βελτιώνεται συνεχώς για να αντιμετωπίσει τόσο, τις προκλήσεις της ταχέως μεταβαλλόμενης και απρόβλεπτης πραγματικότητας όσο και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη (2011), οι εξελίξεις αυτές περιλαμβάνουν την εισαγωγή των εκπαιδευτικών τεχνολογιών, την αναθεώρηση – αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών, την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μεθόδων διδασκαλίας και την υιοθέτηση περισσότερο ανθρωπιστικών μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας, μεταξύ των οποίων η συμπερίληψη και η διαπολιτισμικότητα. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι ερευνητές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής απαιτείται να καινοτομήσουν στη θεωρία και την πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και όλες τις άλλες πτυχές αυτής της πολύπλοκης οργάνωσης, για να εξασφαλίσουν την ποιοτική προετοιμασία όλων των μαθητών για τη ζωή και την εργασία.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, το περιβάλλον μάθησης πρέπει να επικεντρώνεται στους μαθητές ως βασικοί συμμετέχοντες στη διαδικασία, να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους και να αναπτύσσει την κατανόηση της δράσης τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τα προσανατολισμένα στη μάθηση περιβάλλοντα ενθαρρύνουν την αυτορρύθμιση των μαθητών, γεγονός που ενισχύει την ανάπτυξη μετα-γνωστικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να παρακολουθούν, να αξιολογούν και να βελτιστοποιούν την απόκτηση και τη χρήση της γνώσης (Hinton και Fischer 2008) καθώς και τις δεξιότητες ρύθμισης των

συναισθημάτων και των κινήτρων τους στη μαθησιακή διαδικασία (Boekaertes 2010).

Επιπλέον, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα περιβάλλοντα μάθησης θα πρέπει να βασίζονται στην κοινωνική φύση της μάθησης και να ενθαρρύνουν μια οργανωμένη συνεργατική εκπαίδευση, καθώς «η κατασκευή ατομικής γνώσης πραγματοποιείται αποτελεσματικότερα στο πλαίσιο διαδικασιών αλληλεπίδρασης και συνεργασίας» (De Corte 2010: 320). Η ομαδική συνεργασία, αν είναι επαρκώς οργανωμένη και δομημένη, μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό, τόσο στα σχολικά επιτεύγματα όσο και στην ενδυνάμωση των συμπεριφοριστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Barron και Darling-Hammond 2010).

Επιπρόσθετα, τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης είναι αναγκαίο να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στις ατομικές διαφορές των εκπαιδευόμενων, συμπεριλαμβανομένων των προηγούμενων γνώσεών τους. Οι μαθητές διαφέρουν όχι μόνο ως προς ορισμένες πτυχές σημαντικές για τη μαθησιακή διαδικασία (προηγούμενες γνώσεις, ικανότητες, πεποιθήσεις στην εκμάθηση, μορφές και στρατηγικές μάθησης, ενδιαφέροντα, κίνητρα και συναισθήματα), αλλά και σε πτυχές που αφορούν το πολιτιστικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Η βασική πρόκληση είναι να καταφέρει το σχολικό πλαίσιο και πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν αυτές τις διαφορές και να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα μπορούν να μάθουν μέσα στο πλαίσιο ενός κοινού συστήματος εκπαίδευσης και πολιτισμού (Barron και Darling-Hammond 2010).

Η κατανόηση των διαφορών στο υπόβαθρο, το περιβάλλον και τα σημεία εκκίνησης, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα να συμπεριληφθούν διάφορες προοπτικές στη διαδικασία εκμάθησης, αποτελούν απαραίτητη συνιστώσα της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μάθησης. Τα περιβάλλοντα μάθησης θα πρέπει να μπορούν να περιλαμβάνουν και να αξιοποιούν τις εν λόγω διαφορές, ώστε να προσφέρουν αποτελεσματική μάθηση σε όλους τους μαθητές. Υπό αυτό το πρίσμα, η ηγεσία των σύγχρονων σχολείων έχει καταστεί προτεραιότητα στις ατζέντες της εκπαιδευτικής πολιτικής μεταξύ όλων των αναπτυγμένων χωρών, καθώς παίζει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων επηρεάζοντας τα κίνητρα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και το περιβάλλον και το κλίμα στο οποίο εργάζονται. Η αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου είναι

απαραίτητη για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΗΓΕΣΙΑ ΕΝΤΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ

2.1. Το περιεχόμενο της ηγεσίας

Το θηλυκό ουσιαστικό (η) ηγεσία, δύναται να προσδιοριστεί εννοιολογικά με πολλούς τρόπους. Πρωτίστως, ως ηγεσία ορίζεται «οποιαδήποτε δύναμη ή θέση εξουσίας κατέχει ένα άτομο εντός ενός κοινωνικού, επαγγελματικού ή ακαδημαϊκού πλαισίου», ενώ ένας πιο εμπειριστατωμένος ορισμός της ηγεσίας έχει δοθεί από την Taormina (2008), σύμφωνα με την οποία η ηγεσία επιτελείται από το λεγόμενο *ηγέτη*, ένα πρόσωπο που διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως βασικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, που τον καθιστούν ικανό «να πετυχαίνει αποστολές, στόχους και καθήκοντα», ενώ η χαρισματική του προσωπικότητα είναι πάντα σε θέση να διοικεί και να κατευθύνει τα πρόσωπα στα οποία απευθύνεται προς την επίτευξη των στόχων διατηρώντας ταυτόχρονα ένα συνεργατικό και υγιές κλίμα ανάμεσα στα πρόσωπα που διοικεί – εξουσιάζει.

Η σχέση, η οποία διέπει τον ηγέτη με τον οπαδό του και την κατάσταση με τον προς επίτευξη στόχο ονομάζεται *ηγεσία*. Ωστόσο, η ηγεσία και αυτό το είδος της αλληλεπίδρασης που δημιουργείται μεταξύ των παραγόντων που τη συνθέτουν, δύναται να επηρεαστεί από διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλλά και από τις αξίες, τις στρατηγικές, τις φιλοσοφίες και από την ίδια την κοινωνία. Εξ' ορισμού, η ηγεσία θα πρέπει να επιτελείται από έναν ηγέτη, ο οποίος θα πρέπει να διατηρεί ένα ομαδικό πνεύμα, με στόχο να επιτευχθούν οι στόχοι της ηγεσίας. Στα πλαίσια του περιεχομένου της ηγεσίας, υπάγονται επιμέρους έννοιες, όπως είναι η έννοια του έργου (Marshall, 1992). Σύμφωνα με τον Ford (2017), «ως έργο ορίζεται το αποτέλεσμα το οποίο επιτυγχάνεται υποχρεωτικά σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Σε όλα τα έργα υπάρχουν συγκεκριμένα χρονικά όρια, τα οποία καθορίζουν το «when» (πότε;), έτσι ώστε να στεφθούν με επιτυχία οι στόχοι».

Γενικότερα, σύμφωνα με τον Wragg (2003), η έννοια της ηγεσίας έχει κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις και, ένα σημαντικό πλήθος ακαδημαϊκών υπογραμμίζει πως η χρήση και η αξιοποίηση του όρου ποικίλει σημαντικά από πολιτισμό σε πολιτισμό και από κοινωνία σε κοινωνία. Στην ουσία, η έννοια και το περιεχόμενο της ηγεσίας συνίσταται από κοινωνικά κατασκευασμένες αρχές – social constructivism (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός), αφού, χρησιμοποιείται σε

συνάρτηση με την κοινωνία, το περιβάλλον και τις καταστάσεις. Για παράδειγμα, οι κοινωνικές και νομικά θεσμοθετημένες νόρμες προάγουν τον εκπαιδευτικό ως τον ηγέτη μιας σχολικής αίθουσας, όμως, σε ορισμένες περιπτώσεις, ανάλογα τις καταστάσεις, τις κοινωνίες και το περιβάλλον, ως ηγέτης μπορεί να θεωρηθεί και ένας μαθητής, ο οποίος έχει συγκεκριμένα χαρίσματα και στοιχεία προσωπικότητας.

Σημειώνεται πως σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), στο πλαίσιο της διασαφήνισης του περιεχομένου της ηγεσίας, οφείλεται να γίνει λόγος για τη λειτουργική και κοινωνική φύση της ηγεσίας. Στην ουσία, ένας ηγέτης μπορεί να έχει λειτουργικό ρόλο, δηλαδή, να συμβάλλει στην επίτευξη ορισμένων στόχων, καθώς και να εκτελεί ορισμένα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί για να συντονίσει τους διοικούμενους, ωστόσο, ένας ηγέτης συχνά έχει και κοινωνικό ρόλο, όπως προτάσσεται τις εκάστοτε κοινωνικές νόρμες και πολιτισμικούς αξιακούς κανόνες.

Το περιεχόμενο της ηγεσίας είναι ποικίλο και πολυδιάστατο, όμως, συνοδεύεται από τέσσερις (4) βασικές πτυχές και συνιστώσες: α) οι άνθρωποι υποκινούνται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες από διάφορους παράγοντες και διάφορες καταστάσεις, β) ο ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να εμπνέει τα άτομα τα οποία διοικεί, γ) ο ηγέτης πρέπει να υιοθετεί το απαραίτητο ύφος και την αρμόζουσα συμπεριφορά, δ) από το ύφος και τη συμπεριφορά του ηγέτη δημιουργείται το ανάλογο κλίμα που θα υποκινήσει το άτομο το οποίο θα εκτελέσει την εντολή ή θα υλοποιήσει το στόχο. Βεβαίως, στα πλαίσια του περιεχομένου της ηγεσίας περιλαμβάνεται και ένα μεγάλο πλαίσιο από θεωρητικές προσεγγίσεις και θεωρητικά – εννοιολογικά μοντέλα (Καρβούνης, 2011).

2.1.1. Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις

Η ηγεσία, είτε εφαρμόζεται στα επιχειρηματικά πλαίσια, είτε στα εκπαιδευτικά ή πολιτικά πλαίσια, συνοδεύεται από συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν το έναυσμα για τη δημιουργία επιμέρους θεωρητικών μοντέλων, αναλόγως τη φύση της ηγεσίας. Σε γενικές γραμμές, η ηγεσία και ο λειτουργικός – κοινωνικός ρόλος της, άρχισε να εξελίσσεται μετά το πέρας του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, περίοδο κατά την οποία άρχισαν παράλληλα να εμφανίζονται τα πρώτα λειτουργικά – κοινωνικά ηγετικά πρότυπα. Το πρώτο πρότυπο που εμφανίστηκε, ήταν το λεγόμενο *Θεώρηση της Ηγεσίας Βάσει των Χαρακτηριστικών*, πρότυπο που θεωρείται «το πρότυπο όλων των προτύπων» και «το μοντέλο όλων των μοντέλων» (Everard & Morris, 1999).

Σύμφωνα με τους Everard&Morris (1999), με βάση το ανωτέρω πρότυπο, είχε θεσπιστεί η έννοια της ηγεσίας ως η διοίκηση ενός οργανισμού και η διοίκηση των πόρων εντός του οργανισμού (ιδίως των ανθρώπινων, δηλαδή, του εργατικού δυναμικού) με έμφαση σε ανθρωποκεντρικά και γνήσια ηγετικά χαρακτηριστικά. Συνήθως, οι ηγετικές, αυτές, ικανότητες δεν απαριθμούνται, ούτε αναγνωρίζονται υποχρεωτικά σε άτομα που κατέχουν μια ηγετική θέση. Επίσης, σύμφωνα με τον Wragg (2003), τις ίδιες ικανότητες ένα άτομο δύναται, είτε να τις κατέχει και να τις ασκεί, είτε όχι και, οι ίδιες ικανότητες άλλοτε να οδηγούν στην επιτυχία και άλλοτε στην αποτυχία, ενώ, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο ο ηγέτης να διαθέτει λίγα από αυτά τα χαρακτηριστικά ή να διαθέτει διαφορετικά.

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον Wragg (2003), το προφίλ ενός ηγέτη που εφαρμόζει στην πράξη το μοντέλο που περιγράφεται στο παρόν σημείο, περιλαμβάνει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά και στοιχεία, τα οποία συνθέτουν τον κύριο θεωρητικό άξονα του μοντέλου. Αυτά τα στοιχεία είναι τα εξής:

- 1) Η ικανότητα ενός ηγέτη να αντιλαμβάνεται τον χώρο και τον χρόνο κατά τρόπο αποτελεσματικό, κερδοφόρο και λειτουργικό θα μπορούσε, σαφώς, να συνδεθεί με μία σημαντική ηγετική ικανότητα.
- 2) **Συναισθηματική Νοημοσύνη:** Στον χώρο της ηγεσίας, είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεται το άτομο την αίσθηση που δίνει η κάθε κίνηση ή στρατηγική που θα ακολουθήσει προκειμένου να λειτουργεί διπλωματικά.
- 3) **Γνώσεις/ πολυμάθεια:** Σαφώς, οι ειδικές γνώσεις και η ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί αυτόνομα, αλλά και να είναι χρήσιμος σε πολλούς τομείς, αποτελεί προσόν που συμβάλλει αποτελεσματικά και ικανοποιητικά σε ένα ηγετικό προφίλ.
- 4) **Αυτογνωσία/ αυτοπεποίθηση:** Δύσκολα ένα άτομο χωρίς πίστη στον εαυτό του, αλλά και αυτοπεποίθηση θα μπορούσε να ηγηθεί, αλλά και να επιβληθεί πάνω σε άλλους ανθρώπους.
- 5) **Συστηματική σκέψη:** Η συστηματική σκέψη βοηθάει στην ορθή κατανομή αρμοδιοτήτων, αλλά και στην έγκαιρη πρόβλεψη τυχόν δυσκολιών και δυσμενών καταστάσεων.
- 6) **Ακεραιότητα:** Χαρακτηριστικό μίας ισχυρής προσωπικότητας που μπορεί κανείς να εμπιστευτεί.

- 7) **Πίστη σε αξίες:** Είναι όλα εκείνα τα ιδανικά και τα στοιχεία που μπορεί να συνθέσουν μία ισχυρή προσωπικότητα, αλλά ταυτόχρονα να εμπνέουν εμπιστοσύνη σε άτομα που μοιράζονται ανάλογο τρόπο σκέψης
- 8) **Κύρος και κοινωνική υπευθυνότητα:** Στην εποχή της εικόνας, το προφίλ αλλά και η φήμη ενός ανθρώπου μπορεί να του δώσουν ώθηση, αλλά και προβάδισμα, ώστε να μπορεί εύκολα να υπερισχύσει έναντι των άλλων. Η κοινωνική του, ωστόσο, υπευθυνότητα, είναι αυτή που θα δημιουργήσει συνεργατικές δομές και μία αλτρουιστική αίσθηση στους διοικούμενους.
- 9) **Δικαιοσύνη:** Απαραίτητο χαρακτηριστικό για να διατηρηθεί η συνεργατική και εργασιακή συνοχή διότι παρέχει την αίσθηση της δικαίωσης που θα κατευνάσει επαναστατικές και εκρηκτικές αντιδράσεις.
- 10) **Επιμονή:** Αναμφισβήτητα πρόκειται για χαρακτηριστικό που οδηγεί στην επιτυχία, καθώς δείχνει θέληση για πραγματική επίτευξη στόχων και συναίσθηση της κατάστασης.
- 11) **Ισχυρή θέληση για υψηλές επιδόσεις:** Είναι δεδομένο ότι ένας ηγέτης πρέπει να θέτει υψηλούς στόχους, ακόμη και αν γνωρίζει και ο ίδιος ότι δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν.
- 12) **Εποπτική Ικανότητα:** Μια ηγετική προσωπικότητα οφείλει να γνωρίζει την κατάσταση που επικρατεί στη δομή που εποπτεύει, προκειμένου να ελέγχει αποτελεσματικά και έγκαιρα την πορεία προς το στόχο.

Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά που υπάγονται στο πρότυπο της Θεώρησης της Ηγεσίας Βάσει των Χαρακτηριστικών, συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Το ίδιο πρότυπο με βάση τα χαρακτηριστικά και της πτυχές του, δίνει το έναυσμα για τη δημιουργία περαιτέρω μοντέλων, τα οποία είναι αναρίθμητα και ποικίλουν ανάλογα με την κατάσταση και τη φύση της ηγεσίας. Ωστόσο, ένα μοντέλο το οποίο αποτελεί επέκταση του μοντέλου της Θεώρησης της Ηγεσίας Βάσει των Χαρακτηριστικών και βρίσκει ευρεία εφαρμογή στην πλειοψηφία των βιοποριστικών κλάδων και τομέων, είναι το μοντέλο του Likert. Το μοντέλο του Likert υποστηρίζει περισσότερο ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας καθώς θεωρεί ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικό. Το μοντέλο αυτό, συνοδεύεται από τέσσερις (4) σε αριθμό, βασικούς θεωρητικούς άξονες (Διακομανώλης, 2014):

- 1) **Το εκμεταλλευτικό σημείο:** Το σημείο αυτό, στηρίζεται σε μία περισσότερο αυταρχική διοικητική σχέση μεταξύ του ηγέτη και των

διοικούμενων. Η διοίκηση του οργανισμού λειτουργεί μέσω εντολών με απουσία οποιασδήποτε διαπροσωπικής εμπλοκής των στελεχών, ενώ είναι χαρακτηριστική η χαμηλή παραγωγικότητα.

- 2) **Το καλοπροαίρετο σημείο:** Στο σημείο αυτό, ο ηγέτης διατηρεί τον αυταρχικό του χαρακτήρα, όμως, σε μικρότερο βαθμό, αφού καλλιεργεί μία μορφή επικοινωνίας με τους διοικούμενους και γίνεται περισσότερο προσιτός προς όφελος των ίδιων των εργαζόμενων.
- 3) **Το συμβουλευτικό σημείο:** Στο σημείο αυτό, υπάρχει εμπιστοσύνη στη λειτουργία της ομάδας, ενώ δεν ακολουθείται συχνά η τακτική της τιμωρίας. Η επικοινωνία με τους διοικούμενους είναι υπαρκτή σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ παράλληλα, χρησιμοποιούνται και οι γνώσεις των εργαζόμενων προς την επίτευξη των στόχων.
- 4) **Το συμμετοχικό σημείο:** Πρόκειται για μια περισσότερο δημοκρατική ηγετική συμπεριφορά, καθώς επιτρέπει ουσιαστικότερες συνεργασίες με τους διοικούμενους αλλά και την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων μέσω διαλόγου και συζήτησης.

Το συμμετοχικό σύστημα, σύμφωνα με τη Στραβάκου (2003), προκειμένου να είναι αποδοτικό, θα πρέπει να στηρίζεται στις αρχές της ομαδικότητας (αφού είναι σημαντικό να δημιουργείται συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εργαζόμενων), στην παρακίνηση (αφού ο ηγέτης θα πρέπει να φροντίσει ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες που θα παρακινούν τους εργαζόμενους), στη θέσπιση υψηλών στόχων (διότι θα πρέπει να υπάρχουν υψηλές αποδόσεις) και τέλος, στο συντονισμό της ομάδας (καθώς ο ηγέτης θα πρέπει να διατηρεί ένα ομαδικό πνεύμα, ώστε μέσω της συνεργασίας να επιτευχθούν γρηγορότερα οι στόχοι).

2.1.2. Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Όπως προσημειώθηκε, τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις της ηγεσίας, διαφέρουν σημαντικά από τον κλάδο ή κατάσταση στην οποία εφαρμόζονται. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, τα θεωρητικά μοντέλα της ηγεσίας είναι, επίσης, πολλά και ποικίλουν σημαντικά από πολιτισμό σε πολιτισμό και από κοινωνία σε κοινωνία, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει παράλληλα το γεγονός ότι η εννοιολογική ερμηνεία της ηγεσίας και της φύσης της, διέπεται από τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Για αρχή, σημειώνεται πως στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στην πλειοψηφία των κοινωνιών και πολιτισμών, ιδίως του Δυτικού κόσμου

και των αναπτυγμένων χωρών, ως ηγέτης – διοικητής – εξουσιαστής, θεωρείται ο διευθυντής (Pareek, 2010).

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003), ο διευθυντής είναι ο αρμόδιος ηγέτης για την εφαρμογή των βασικών αρχών και πτυχών της σχολικής διοίκησης (π.χ., συντονισμός των εκπαιδευτικών, επίλυση συγκρούσεων και προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων κ.α.) και, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων είναι αρμόδιος για την εκτέλεση ενεργειών και δράσεων με στόχο την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών για την επιτέλεση των στόχων της εκάστοτε εκπαιδευτικής βαθμίδας (Καρβούνης, 2011· Pareek, 2010).

Επιπλέον, η ηγεσία αν και τυπικά και επίσημα εκτελείται από τον διευθυντή εντός μιας σχολικής μονάδας, άλλοι συμμετέχοντες φορείς σε ένα σχολικό οργανισμό (π.χ. γονείς, μαθητές, σχολικοί ψυχολόγοι – σύμβουλοι, κ.α.), συχνά υιοθετούν ηγετικά καθήκοντα σε άτυπο – ανεπίσημο βαθμό, στηριζόμενοι στην αρχή της συνεργασίας και της ηγετικής ομαδικότητας. Υπάρχουν αναρίθμητα θεωρητικά μοντέλα περί της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία, φυσικά, διαφέρουν μεταξύ τους για το λόγο ότι συνιστούν κοινωνικές κατασκευές και συνήθως εφαρμόζονται από τη θεωρία στην πράξη ανάλογα με τις κοινωνικές νόρμες του εκάστοτε πολιτισμού. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα μοντέλα για την εκπαιδευτική ηγεσία, τα οποία είναι λίγο έως πολύ κοινά σε ορισμένες χώρες και πολιτισμούς του κόσμου και, ένα από αυτά τα μοντέλα είναι το θεωρητικό μοντέλο του Fiedler – κοινώς γνωστό και με την εναλλακτική ονομασία το *Μοντέλο του Fiedler* (Townsend, 2007).

Με βάση το ανωτέρω μοντέλο, σύμφωνα με τον Townsend (2007), ο ηγέτης δε διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που μπορεί να αποκτήσουν πάγια δομή ως μία ενιαία φόρμουλα – κάτι το οποίο θυμίζει και τις βασικές αρχές του μοντέλου της Θεώρησης της Ηγεσίας Βάσει των Χαρακτηριστικών και επιβεβαιώνει πως η Θεώρηση της Ηγεσίας Βάσει των Χαρακτηριστικών συνιστά «τη μητέρα όλων των μοντέλων». Με βάση το μοντέλο του Fiedler, ο ηγέτης μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια και το αποτελεσματικό ακολουθούμενο στυλ βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με άλλους παράγοντες, όπως ο τρόπος ρύθμισης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι καταστάσεις και οι συνθήκες του περιβάλλοντος. Επί της ουσίας, δε μεταβάλλει ο ηγέτης το στυλ για τη διοίκηση των εργαζομένων (εκπαιδευτικών) που θα ακολουθήσει, αλλά τα στοιχεία αυτά μεταβάλλουν το ηγετικό

προφίλ, ανεξάρτητα αν ο ίδιος ο διοικητής δίνει έμφαση τελικά στην πραγματοποίηση του καθήκοντος ή στις σχέσεις με τα άτομα γύρω του (π.χ. μαθητές, γονείς κ.α.).

Ο Fiedler, σύμφωνα με τον Townsend (2007), αναγνωρίζει δύο μορφές διοίκησης εργαζομένων (εκπαιδευτικοί) με βάση το μοντέλο του: α) τη διοίκηση των εκπαιδευτικών με κατευθυντήριες μορφές – όπου ο ηγέτης έχει χαρακτηριστική υπεροχή ως προς τη συμβολή του στο έργο (εκπαίδευση) και κατέχει κεντρικό ρόλο στη διοικητική δομή των εκπαιδευτικών και β) τη διοίκηση των εκπαιδευτικών με φιλελεύθερα στοιχεία – όπου ο ηγέτης στοχεύει στη δημιουργία ενός θετικού, συνεργατικού και ομαδικού κλίματος εντός του σχολικού ιδρύματος, με απώτερο σκοπό την αυτό-οργάνωση και την αυτοκυβέρνηση των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον Pareek (2010), για να κατορθώσει κανείς να διακρίνει την αποτελεσματικότερη μορφή ηγεσίας εντός ενός αποτελεσματικού σχολείου, θα πρέπει να λάβει υπόψη του ορισμένους καθοριστικούς παράγοντες, που κατά τον Fiedler είναι τρεις (3) σε αριθμό:

- 1) **Σχέσεις εκπαιδευτικού & ηγέτη:** Για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης, είναι καθοριστικής σημασίας η επιρροή του ηγέτη επί της ομάδας που τον ακολουθεί.
- 2) **Έκταση ύπαρξης και μεθόδευσης στο εκτελούμενο έργο (εκπαίδευση):** Για να υπάρξει αποτελεσματικός έλεγχος και ταχύτερη απόδοση επί τω έργω, η λεπτομερής μεθόδευση και ο σχεδιασμός συνιστούν απαραίτητα εργαλεία στα χέρια ενός ηγέτη που στοχεύει στο συντονισμό.
- 3) **Η υφιστάμενη «δύναμη» του ηγέτη:** Είναι χαρακτηριστικό ότι ανάλογα με την πραγματική διευθυντική εξουσία του ηγέτη στους υφισταμένους του επηρεάζεται πρόδηλα και η ρυθμιστική του δύναμη στους ρυθμούς απόδοσης, ανάπτυξης και οργάνωσης.

Αναμφίβολα, η θεωρία και το μοντέλο του Fiedler είναι σημαντική καθώς χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα ως προς το ακολουθούμενο διοικητικό στυλ εργαζομένων. Το ίδιο μοντέλο, επίσης, έχει λεχθεί πως έχει δώσει το έναυσμα για την ανέγερση και δημιουργία περαιτέρω θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν τη διοίκηση και ηγεσία εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων, ενώ παράλληλα το ίδιο μοντέλο θεωρείται συχνά και ο προάγγελος του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης (Pareek, 2010).

2.2. Ηγεσία & διοίκηση σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999), η έννοια της διοίκησης των σχολικών μονάδων αναφέρεται «σε εκείνα τα πρόσωπα, τα οποία συγκεντρώνουν ορισμένες αρμοδιότητες και είναι υπεύθυνα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, της τάξης και για την τήρηση των κανόνων. Τα άτομα αυτά είναι το διδακτικό προσωπικό, ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής». Αν και η έννοια της ηγεσίας παραπέμπει περισσότερο στον διευθυντή και λιγότερο στα άλλα δυο πρόσωπα και φορείς, σε ορισμένες κοινωνίες και πολιτισμούς σύμφωνα με τον Διακομανώλη (2014), οι εκπαιδευτικοί και ο υποδιευθυντής, θεωρείται ότι έχουν κοινές αρμοδιότητες και εξουσίες με μικρές διαφοροποιήσεις, ενώ, σε άλλες χώρες τη μόνη εξουσία και ηγεσία κατέχει ο διευθυντής, τον οποίο αναπληρώνει συνήθως ο υποδιευθυντής.

Ωστόσο, οφείλεται να σημειωθεί πως ο εκπαιδευτικός, ο διευθυντής, ο μαθητής, ο γονέας, ο σχολικός σύμβουλος, ο σχολικός ψυχολόγος και ο υποδιευθυντής συνιστούν τα βασικά άτομα που συμμετέχουν μέσα σε ένα σχολικό ίδρυμα και η ιεραρχία – τοποθέτησή τους καθορίζεται με βάση τα καθήκοντα που επιτελούν (Καραγιώργης, 1977). Έτσι, στο πλαίσιο της ηγεσίας και της διοίκησης των σχολικών μονάδων, ο διευθυντής συντονίζει όλους τους φορείς και, όταν χρειάζεται επιμέρους βοήθεια, εμπλέκεται σε σημαντικό βαθμό ο υποδιευθυντής. Ο ρόλος του υποδιευθυντή, επίσης, είναι να κανονίζει συχνά και τα γραφειοκρατικά καθήκοντα, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ηγέτης απέναντι στον μαθητικό και γονεϊκό πληθυσμό (Μπουζάκης, 2001).

Η ηγεσία εντός μιας σχολικής μονάδας είναι ένα περίπλοκο έργο και απαιτεί γνώσεις, εμπειρία και επαρκείς δεξιότητες. Δεν υπάρχει γενικός ορισμός του επικεφαλής του σχολείου, αλλά αφορά τις πρακτικές και τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Το πεδίο της εκπαιδευτικής διαχείρισης σχετίζεται με ποικίλες προσεγγίσεις και καθιερωμένους κλάδους, όπως η οικονομία, η γενική διαχείριση, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η πολιτική επιστήμη (Φούκας, 2014). Η καλή διαχείριση και ηγεσία του σχολικού περιβάλλοντος, αναμένεται να παράγει προγραμματισμένη εργασία με τη βοήθεια εξουσιοδοτημένων ατόμων, εντός του προβλεπόμενου προϋπολογισμού και εντός των καθορισμένων προθεσμιών. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα απαιτούν από τη διοίκηση να σχεδιάζει, να οργανώνει, να κατευθύνει, να ελέγχει και να αξιολογεί καθημερινές δραστηριότητες για την

εκπλήρωση εκπαιδευτικών στόχων μέσω του προσωπικού συντονισμού και του προϋπολογισμού (Parshiadis, 2001).

2.2.1. Η ηγεσία εντός της σχολικής τάξης – διδακτικό προσωπικό

Στα πλαίσια της μελέτης της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η γνώση για τη δομή της εξουσίας – ηγεσίας γενικότερα και πιο συγκεκριμένα, του ρόλου που διαδραματίζει η γραφειοκρατία στη δημόσια σχολική διοίκηση. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003), τα γνωστά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας (π.χ. τελετουργική τήρηση των λειτουργικών προϋποθέσεων και όρων των κρατικών μηχανισμών, η υποταγή στις ιεραρχίες, η επιβολή των μέσων πάνω στο στόχο κ.α.), μεταφέρονται με απόλυτο τρόπο στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Έτσι, οι βασικές πτυχές της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας είναι η ιεραρχική δομή των καθηκόντων των σχολικών φορέων, όπως εύλογα περιγράφηκε προηγουμένως, η συγκέντρωση όλων των εξουσιών στο πρόσωπο του διευθυντή και τέλος, «ο λεπτομερειακός προσδιορισμός των σχέσεων μέσα στο σχολείο, σχέσεων που καθορίζουν τη δράση του δασκάλου και θέτουν υπό έλεγχο τη συμπεριφορά του, πέρα από τον ιδιαίτερο χώρο της τάξης του, και στον ευρύτερο χώρο του σχολείου, όπου αναπτύσσει σχέσεις με τους συναδέλφους, το διευθυντή, τους γονείς, τις προϊστάμενες αρχές και τα κέντρα αποφάσεων».

Σύμφωνα με τη Χρονοπούλου και τον Τσουντα (1996), ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο ως προς τη διοίκηση και οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα είναι αρμόδιος για τη μετάδοση των κυρίαρχων αξιών, με απώτερο στόχο την ενσωμάτωση του μαθητικού πληθυσμού στα πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά σχήματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ένας κάτοχος μιας συγκεκριμένης θέσης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, συνίσταται σε εκείνες τις συμπεριφορές που οφείλει να προβάλλει, μέσα σε συγκεκριμένες προσδοκίες που θέτονται από το κοινωνικό σύνολο για τον εκπαιδευτικό θεσμό. Σύμφωνα με τους Biddle & Thomas (1966), οι προσδοκίες της κοινωνίας για τον ρόλο του εκπαιδευτικού συνιστούν μια από τις βασικότερες αρχές στις οποίες υπακούει η ηγεσία εντός των σχολικών μονάδων, η οποία ηγεσία φροντίζει να εκπληρώσει ο εκπαιδευτικός αυτές τις προσδοκίες και κατ' συνέπεια, να επιτευχθεί μια κοινωνική ομαλότητα και εξισορρόπηση. Άλλωστε, εξ' ορισμού, ο ρόλος συνιστά «το σύνολο των προσδοκιών και των συμπεριφορών που συνδέονται με τον κάτοχο μιας ορισμένης θέσης μέσα στους θεσμούς. Ο ρόλος είναι εκείνη η συμπεριφορά, η οποία

μορφοποιείται από τις συγκεκριμένες προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου και προδιαγράφει τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του κάθε ανθρώπου ανάλογα με αυτές. Σε κάθε θέση αντιστοιχεί και ένας κοινωνικός ρόλος, ο οποίος μπορεί να είναι αυστηρός ή τυπικός, άτυπος ή χαλαρός».

Οι κρατικοί έλεγχοι εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ασκούνται και κατοχυρώνονται με έμμεσο τρόπο από τη γενικότερη οργάνωση του σχολικού ιδρύματος, με τις μορφές και τα περιεχόμενα της διδακτέας ύλης, αλλά και από τις συμπεριφορές που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), για να φτάσει ένας εκπαιδευτικός από τις γενικές επιταγές του συντάγματος και του νόμου μέσα σε μια σχολική αίθουσα, διαμεσολαβεί ένα σύνολο νόμων, νομοθετικών και προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίου, στοιχεία τα οποία παγιώνουν τα διάφορα στερεότυπα ιδεολογικού και κοινωνιολογικού χαρακτήρα, διαιωνίζοντας τον επιλεκτικό χαρακτήρα των σχολείων.

Οι σχολικές νομοθεσίες δεν περιορίζονται μόνο στο να υπαγορεύουν με διεξοδικό τρόπο τους τρόπους, μέσω των οποίων οργανώνονται και λειτουργούν τα σχολεία, αφού συχνά οι ίδιες επεμβαίνουν και διαμορφώνουν ακόμα και τις κοινωνικές σχέσεις των φορέων που εργάζονται μέσα σε ένα σχολείο (Wragg, 2003). Κατά τους Χρονοπούλου και Τσουντα (1996), μια συχνή και κοινή μορφή οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση, είναι η εφαρμογή του σχολικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί είναι αρμόδιοι για την εφαρμογή αυτού του προγράμματος, όπως εύλογα επιτάσσεται από τα νομικά κείμενα, των οποίων το περιεχόμενο θεωρείται ως έγκυρη γνώση. Συνεπώς, μέσα στη σχολική αίθουσα, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ηγέτης, αφού διαδραματίζει τον καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, της αναπτυξιακής εξέλιξης και της κοινωνικοποίησης των μαθητών, μεταξύ άλλων.

Ο εκπαιδευτικός, ως ηγέτης της σχολικής αίθουσας, ο οποίος είναι αρμόδιος για την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, θα πρέπει να κινείται με βάση τις σχετικές νομοθεσίες. Σε εθνικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός κινείται με βάση το Νόμο υπ' αριθμόν 1566/85, νόμος ο οποίος διασαφηνίζει ότι:

[..] «ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος να συμβάλλει στην ολόπλευρη αρμονική ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά, να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς

την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους, να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας, να αναπτύσσουν δημιουργική κρίση και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου. Τέλος, να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και να προάγουν τον πολιτισμό. Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό».

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Χατζηστεφανίδη (2005), στο πλαίσιο της ηγεσίας εντός μιας σχολικής μονάδας από έναν εκπαιδευτικό, επιτελούνται επιμέρους ενέργειες, που λαμβάνονται κυρίως με την πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και συνήθως δεν εμπλέκεται ο διευθυντής. Τέτοιες διαδικασίες περιλαμβάνουν την αλληλοβοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω της ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών ή ιδεών ή ακόμα και μέσω της ανταλλαγής επαγγελματικών και εκπαιδευτικών πόρων. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών συνιστά μια διαδικασία, η οποία θεωρείται ο θεμέλιος λίθος για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, αλλά και ενός θετικού ηγετικού προτύπου εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Μέσω της διαδικασίας αυτής, δεν εφαρμόζεται ένα αυστηρό ηγετικό διδακτικό στυλ, ενώ παράλληλα εξαλείφονται ή προβλέπονται φαινόμενα αθέμιτου ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Επίσης, σύμφωνα με τον Marshall (1992), ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης της σχολικής αίθουσας, θα πρέπει να υιοθετήσει ορισμένα διοικητικά – ηγετικά στυλ και να αποτελέσει τον μεσάζοντα ανάμεσα στη γνώση και τον μαθητικό πληθυσμό, με απώτερο στόχο να διευκολύνει, να προσανατολίσει και να συνεργαστεί με τα παιδιά, υιοθετώντας παράλληλα τον ρόλο του ανθρωπιστή, του δημοκράτη, του σύμβουλου, του ψυχοθεραπευτή, του κοινωνιολόγου και του παιδαγωγού. Άλλωστε, η υιοθέτηση τέτοιων ηγετικών στυλ από τον εκπαιδευτικό στη σχολική αίθουσα, υπάγεται στις βασικές πτυχές και συνιστώσες της αυθεντικής παιδαγωγικής επιστήμης και στις κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες. Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να εκμεταλλεύεται την εξουσία και ηγετική δύναμη που του δίνεται εντός μιας σχολικής αίθουσας και μέσω αυτού του τρόπου να προβάλλει αθέμιτες συμπεριφορές, ως εκ τούτου, το ανωτέρω φαινόμενο φαίνεται να συμβαίνει σε πολλά σχολικά ιδρύματα και αίθουσες

και, στο σημείο αυτό αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή, ο οποίος μπορεί να προλάβει και να αντιμετωπίσει επαρκώς τέτοιες καταστάσεις.

Στο παρόν σημείο τονίζεται πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μεταδότη των απαραίτητων γνώσεων στα παιδιά και ως φορέας κοινωνικοποίησης του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και ως ηγέτης της σχολικής αίθουσας, αναλύεται σε εκτεταμένο βαθμό από τους ασχολούμενους στον τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι ίδιοι μελετητές και ακαδημαϊκοί αντιμετωπίζουν το σχολείο ως ένα μικρό κοινωνικό σύνολο, μέσα στο οποίο τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί – καθώς και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες σχολικοί φορείς, αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους. Μέσα στο ίδιο σύνολο δημιουργούνται διάφορες σχέσεις (π.χ. σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και σχέσεις μεταξύ των μαθητών), ενώ παράλληλα, μέσα στο ίδιο σύνολο κάνουν την – πολλές φορές διακριτή, εμφάνισή τους, οι πολιτισμικές και θρησκευτικές αξίες του εκάστοτε πολιτισμού και κοινωνίας (Pareek, 2010).

Η σχέση μεταξύ κοινωνιολογίας και εκπαίδευσης υπήρξε πάντοτε θέμα συζήτησης, αλλά και μια αφορμή για διάφορες συγκρούσεις, αφού, ο ένας κλάδος αναφέρει πως η εκπαίδευση έχει σκοπό να ξεπεράσει τις ανισότητες της κοινωνίας, ενώ ο άλλος λέει ότι η πρωταρχική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να προωθήσει την κατάσταση ισορροπίας της κοινωνίας. Ο κοινωνιολόγος που ευνοεί τη δεύτερη θεωρία αναφέρει ότι η παιδεία είναι μια κοινωνική προσπάθεια για την ένταξη του ατόμου στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, πεποίθηση την οποία δεν αναιρεί το εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, επειδή οι κοινωνίες είναι ποικίλες και περίπλοκες και συνεχώς εξελίσσονται, αυτή η εξέλιξη και εναλλαγή αξιών – προτύπων, που συχνά συμβαίνει αρκετά γρήγορα, προκαλεί προβλήματα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Φραγκουδάκη, 1985). Για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων έχει προταθεί η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ως ηγέτη της σχολικής τάξης – και συνεπώς, ως βασικού θεμελιωτή του σχολικού κλίματος και της προαγωγής της γνώσης (Καντζάρα, 2008), έτσι ώστε να ενημερώνεται διαρκώς για τις πιθανές εξελίξεις που συμβαίνουν ή επρόκειτο να συμβούν, με στόχο να εναρμονιστεί η κοινωνία και η εκπαίδευση και να επιτευχθούν οι στόχοι της πρώτης μέσω της δεύτερης (Parshiadis, 2001).

2.2.2. Η ηγεσία στις σχολικές μονάδες – διευθυντικές αρχές

Σύμφωνα με τον Φούκα (2014), εν έτη 1963 σε εθνικό επίπεδο, με την έλευση των φιλελεύθερων εξουσιών, οι εκπαιδευτικοί κατόρθωσαν να προχωρήσουν στη δημιουργία μιας πιο δημοκρατικής σχολικής διάρθρωσης, αναβαθμίζοντας ταυτόχρονα την κατάρτιση των λειτουργιών των σχολικών ιδρυμάτων, ιδίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη χρονολογία εκείνη και μετέπειτα, τα προγράμματα διδασκαλίας των σχολικών μονάδων αναδιοργανώνονται και βελτιώνονται, η Ακαδημία μετατρέπεται σε Πανεπιστήμιο και, κατά το 1974, καταργείται ένα σύνολο από ακραίους και συντηρητικούς θεσμούς. Δυο χρόνια αργότερα, καθιερώνεται επίσημα στην Ελλάδα η δημόσια και δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω του Νόμου υπ' αριθμόν 309/1976 και, μέσα σε όλες αυτές τις εξελίξεις σημαντική πορεία επιτεύχθηκε στην ηγετική θέση του διευθυντή.

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2001), το 1976 μέσω του Νόμου υπ' αριθμόν 309/1976, διασαφηνίστηκε το γεγονός ότι ο διευθυντής συνιστά τον επικεφαλής του σχολείου, τον διορισμένο υπάλληλο που εκτελεί τις εντολές του εργοδότη του (ο οποίος είναι το κράτος) και λειτουργεί ως ο θεμελιώδης σύνδεσμος μεταξύ των εκπαιδευτικών πτυχών και στόχων και του σχολικού ιδρύματος. Σύμφωνα με τον ανωτέρω νόμο, «οι διευθυντές ασκούν, πέραν των διδακτικών και καθηκόντων διοικητικά επί του προσωπικού, εποπτικά δε επί όλης της λειτουργίας του σχολείου, ενώ παράλληλα συντάσσουν ειδική έκθεση δια το υπ' αυτούς διδακτικό προσωπικό και έχουν πειθαρχική δικαιοδοσία επί των δασκάλων ως πειθαρχικοί προϊστάμενοι». Ο ρόλος του διευθυντή και το ηγετικό του πρόσωπο στην Ελλάδα διευρύνεται περαιτέρω αρκετά χρόνια αργότερα, μέσω του Νόμου υπ' αριθμόν 1566/85.

Μέσω του ανωτέρω νόμου, ο διευθυντής αναλαμβάνει καινούργιες ευθύνες και ορίζεται ως το κύριο ηγετικό πρόσωπο, που είναι αρμόδιο για την ομαλή λειτουργία του σχολικού ιδρύματος, έχοντας καθήκον να συντονίσει τη σχολική ζωή, να επιβάλλει την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των κρατικών εντολών, ακόμα και να συμμετάσχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους – κάτι το οποίο, βέβαια καταργήθηκε αρκετά χρόνια αργότερα. Η εξουσία του διευθυντή είναι θεσμικά καθορισμένη, «εφ' όσον το δικαίωμα να δίνει εντολές και η απαίτηση να εκτελούνται, απορρέουν από τα καθήκοντά του, όπως ορίζονται από τη διοικητική ιεραρχία» (Μπουζάκης, 2002). Ωστόσο, οι γραφειοκρατικοί κανόνες, όσο λεπτομερείς και αν είναι, δεν μπορούν να

καλύπτουν όλο το φάσμα των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου και απαιτούν άμεσες λύσεις». Μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον και στο πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης αυτού, ισχύουν οι λεγόμενοι *άγραφοι κανόνες*, οι οποίοι, σύμφωνα με τη Στραβάκου (2003), συχνά απορρέουν δεσμευτικοί και καθοριστικοί για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Ο διευθυντής, επίσης, συχνά έχει και δικαιοδοσίες με ανεπίσημο χαρακτήρα, δηλαδή, εκείνες που, για παράδειγμα, αναφέρονται στις προσωπικές σχέσεις που θα πρέπει να έχει με τους υφιστάμενους του. Οι δικαιοδοσίες αυτές, εκφράζουν τη δύναμη και εξουσία του διευθυντή μέσα στο σχολικό περιβάλλον και δύνανται να συνιστούν είτε φιλικές παραινέσεις ή τυπικές παρατηρήσεις ή συστάσεις, ακόμα και την παροχή ή στέρηση των προνομίων του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2001). Σύμφωνα με τη Στραβάκου (2003), ο χειρισμός της σύγκρουσης μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και ενός γονέα δεν υπαγορεύεται από τις τυπικές οργανωτικές δομές ενός σχολείου, αντιθέτως, συνιστά ένα αντικείμενο διαπραγμάτευσης που θα επιτευχθεί μεταξύ του γονέα, του εκπαιδευτικού και του διευθυντή και το αποτέλεσμα της οποίας είτε θα δυσχεράνει, είτε θα βελτιώσει την κατάσταση. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Καρβούνη (2011), ο διευθυντής ως ηγέτης ενός σχολικού περιβάλλοντος έχει τη δυνατότητα να αποτρέψει ή να επιλύσει δυσάρεστες καταστάσεις που μπορεί να λάβουν χώρα μέσα σε στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Παπαναούμ (2001), οι δικαιοδοσίες του διευθυντή, είτε τυπικού, είτε ανεπίσημου χαρακτήρα είναι αρκετά ισχυρές, καθώς έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν, τόσο τις υπηρεσιακές εξελίξεις των εκπαιδευτικών, όσο και να θίξουν το κοινωνικό, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τους κύρος. Ωστόσο, ο Διακομανώλης (2014) σημειώνει πως συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον διευθυντή ως «ένα θύμα» ή «ένα γρανάζι» της γραφειοκρατίας και λιγότερο ως «εκπρόσωπο της εξουσίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον».

Η ανωτέρω άποψη των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές, σύμφωνα με τον Διακομανώλη (2014), επιβεβαιώνεται περαιτέρω και από τους ίδιους τους διευθυντές, οι οποίοι σημειώνουν πως αισθάνονται προς τους υφιστάμενούς τους «μόνο τύποις προϊστάμενοι», δηλαδή, ουσιαστικά, «υποβαθμισμένοι». Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2001), η γνωστή οικονομική δυσπραγία και χρηματοπιστωτική κρίση και τα μηδαμικά έως και ανύπαρκτα μέσα που έχει στη διάθεσή της η εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχουν διαμορφώσει μια δύσκολη πραγματικότητα, την οποία καλείται

να αναλάβει το πρόσωπο του διευθυντή. Συνεπώς, εκ των πραγμάτων, ο διευθυντής αναγκάζεται να επωμιστεί και καθήκοντα που είναι δευτερεύουσας σημασίας. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2011), οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αποδέχονται το θεσμό του διευθυντή, εναρμονίζονται με την ηγετική θέση που κατέχει και θεωρούν απαραίτητη την παρουσία του στο σχολικό περιβάλλον.

Το ανωτέρω γεγονός, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2011), ενισχύεται από την παρατήρηση ότι, όταν ερωτώνται για τα προσόντα που πρέπει να έχει ένας καλός διευθυντής – ηγέτης μέσα σε ένα σχολικό χώρο, παρουσιάζουν το προφίλ του διευθυντή του σχολικού ιδρύματος στο οποίο εργάζονται, αν και σε άλλες περιπτώσεις, οι τυπικές ηγετικές δικαιοδοσίες του διευθυντή παρουσιάζονται ως «μετρημένες» και το φάσμα των αποφάσεων που λαμβάνονται από το διευθυντή, «περιορισμένο». Το είδος της ισχύος και της ηγεσίας – εξουσίας που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για τον διευθυντή, περιορίζεται κυρίως στις ανεπίσημες δικαιοδοσίες «να επιλύει μικρές προστριβές και συγκρούσεις σε προσωπικό επίπεδο, δίχως αυτό να συνιστά μια πραγματική απειλή για το εκπαιδευτικό κύρος».

Ο διευθυντής, σίγουρα, διαδραματίζει έναν άκρως σημαντικό ρόλο στη διοίκηση και την οργάνωση μιας σχολικής μονάδας, καθώς δύναται να συμβάλλει στην επίλυση πολλών πιθανών καταστάσεων, που ίσως συμβούν εντός ενός σχολικού περιβάλλοντος, καταστάσεις οι οποίες μπορεί να αποβούν μοιραίες για το κύρος του εκπαιδευτικού, αλλά και για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, εάν δεν επέμβει ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας (Marshall, 1992). Σύμφωνα με τον Καρβούνη (2011), η σχέση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ως μια ισότιμη πράξη δούναι και λαβείν, διαδικασία η οποία συχνά παρουσιάζεται ως μια συνεργασία με αυθόρμητο χαρακτήρα, κατά την οποία τόσο ο ηγέτης – διευθυντής, όσο και οι εκπαιδευτικοί, ελίσσονται μεταξύ των επιταγών του εκπαιδευτικού και διευθυντικού θεσμού, ώστε ο καθένας από αυτούς να προχωράει στην κάλυψη των εκάστοτε εμφανιζόμενων αναγκών και ταυτόχρονα, να αποφεύγει ή και να μειώνει τις πιθανότητες να δημιουργηθούν επιπλοκές ή δυσάρεστες καταστάσεις.

Σύμφωνα με τον Διακομανώλη (2014), παρά το γεγονός ότι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας «δεν παρεμποδίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών», η αρμονία των μεταξύ τους σχέσεων, συχνά απειλείται κάθε φορά που κάνουν την εμφάνισή τους στο προσκήνιο μεταβολές στον τρόπο που ελέγχονται

οι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα, μέσω του Νόμου υπ' αριθμόν 1566/85, ο διευθυντής είχε την εξουσία να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, κάτι το οποίο προκάλεσε προστριβές στις μεταξύ τους σχέσεις.

Σημειώνεται πως, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), πέραν του ηγετικού ρόλου του διευθυντή στα προαναφερθέντα, ένας διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και για την πειθαρχία των μαθητών, για την ανάπτυξη, υλοποίηση και αξιολόγηση των προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και για τη διαδικασία της πρόσληψης νέου εκπαιδευτικού προσωπικού. Όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία συνιστούν το πλαίσιο των δικαιοδοσιών, δικαιωμάτων και δυνατοτήτων ενός διευθυντή στην Ελλάδα, ωστόσο, όπως έχει σημειωθεί και σε προηγούμενο σημείο της εργασίας, οι εξουσιαστικοί και ηγετικοί ρόλοι των σχολικών φορέων διαφέρουν σημαντικά από κοινωνία σε κοινωνία και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, ο Διακομανώλης (2014) σημειώνει πως η εκπαίδευση ως θεσμός και το κοινωνικό σύνολο συμβαδίζουν «και περπατούν παράλληλα στο ίδιο σταυροδρόμι, αφού η κοινωνία επηρεάζει την εκπαίδευση και τις σχετικές πολιτικές της και το αντίστροφο».

Έτσι, για παράδειγμα, ενώ στην Ελλάδα ο διευθυντής μεταξύ άλλων ασχολείται με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και ο υποδιευθυντής είναι ένας (1) σε αριθμό, στα σχολεία της Γερμανίας (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), ο διευθυντής του σχολείου δεν ασχολείται με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες – οι οποίες αναλαμβάνονται από ένα γραμματέα που έχουν τα Γερμανικά σχολεία, ενώ, οι υποδιευθυντές είναι τουλάχιστον δυο (2). Άλλο παράδειγμα αποτελούν τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βέλγιο, όπου στο θεσμό του διευθυντή και του υποδιευθυντή, μετέχουν ενεργά και οι γονείς, οι οποίοι μαζί με τον εκπαιδευτικό μπορούν να αξιολογήσουν επίσημα (μέσω του Βέλγικου Συλλόγου Γονέων) και το εκπαιδευτικό έργο. Οι διαφορές αυτές μεταξύ της Ελλάδας, της Γερμανίας και του Βελγίου, από κοινωνιολογική σκοπιά, μπορούν να αποδοθούν στους κοινωνικούς θεσμούς και αξίες της εκάστοτε χώρας (Pareek, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Pareek (2010), φαίνεται πως το Βέλγιο δίνει μεγάλη έμφαση στον ρόλο και στην άποψη των γονέων για τον ικανοποιητικό σχεδιασμό, οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων, καθώς θεωρεί πως έχουν τη δυνατότητα να προβάλλουν μια αντικειμενική άποψη για τις εκπαιδευτικές ενέργειες που επιτελούνται προς το μαθητικό πληθυσμό, πάντοτε με σεβασμό στις

ανάγκες και τις δυσκολίες, που πολλές φορές επέρχονται από το εκπαιδευτικό έργο, με απώτερο στόχο τη συμμετοχή του παιδιού σε ένα ποιοτικά και άρτια διαμορφωμένο σύστημα. Αντιθέτως, τα σχολικά ιδρύματα στη Γερμανία βασίζονται στην αρχή του ισομερισμού των καθηκόντων και στην ελάφρυνση των καθηκόντων των διευθυντών, εξ' ου και η συμμετοχή δυο (2) υποδιευθυντών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην περίπτωση της Ελλάδας, η συμβολή των γονέων δεν ορίζεται επισήμως, όπως στην περίπτωση του Βελγίου, αλλά οι απόψεις των γονέων είναι καλοδεχούμενες, αν και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε επίσημο επίπεδο επιτελείται από τα αρμόδια θεσμικά όργανα.

2.2.3. Η σχολική ηγεσία υπό το πρίσμα του υποδιευθυντή

Εντός των πλαισίων της σχολικής διοίκησης, ηγεσίας και οργάνωσης, πέραν των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο υποδιευθυντής. Γενικότερα, υπάρχει η πεποίθηση πως μονάχα ο διευθυντής συνιστά το πρόσωπο, στο οποίο συγκεντρώνονται όλες οι εξουσίες και τα δικαιώματα ηγεσίας, πεποίθηση η οποία είναι μερικώς λανθασμένη, αφού στα πλαίσια της ηγεσίας ενός σχολικού περιβάλλοντος, μετέχει και ο υποδιευθυντής. Ο υποδιευθυντής γενικότερα, υποστηρίζει τον διευθυντή μέσω καθημερινών εργασιών και ενεργειών, ενώ παράλληλα, συνήθως είναι υπεύθυνος για το χειρισμό διαφόρων ευαίσθητων εγγράφων (π.χ. τα αρχεία των μαθητών), λειτουργώντας ως σύνδεσμος επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και του διευθυντή (Καρβούνης, 2011).

Σύμφωνα με τον Καραγιώργη (1977), ο θεσμός του υποδιευθυντή καθιερώθηκε με επίσημο τρόπο για πρώτη φορά στην Ελλάδα μόλις το 1914 μέσω του Νόμου υπ' αριθμόν 240/1914, όπου κατά το άρθρο 19 του ίδιου νόμου, οι υποδιευθυντές οφείλουν «τους διευθυντές τοις σχολείοις δεν υπάρχουν ιδιοι υποδιευθυνταί αναπληρούσιν οι εκ των συνυπηρετούντων αρχαιότεροι εν τω βαθμώ», γεγονός το οποίο υποδηλώνει ότι «η αναπλήρωση του διευθυντή του σχολείου επιτυγχανόταν από τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό ως προς το βαθμό. Συνεπώς, η ανάθεση της σχολικής υποδιεύθυνσης επιτυγχανόταν μόνο μέσω ενός συγκεκριμένου και ληξιπρόθεσμου χρονικού κριτηρίου». Επιπλέον, σημειώνεται πως οι υποδιευθυντές συχνά, επωμίζονται ένα πολύ μεγάλο μέρος της γραφειοκρατίας, χωρίς να συνοδεύονται από κάποια μείωση στο διδακτικό ωράριο, το οποίο συχνά υφίσταται αυξήσεις με την παράλληλη αύξηση των καθηκόντων που πρέπει να

επιτελεστούν από τον υποδιευθυντή, καθήκοντα που αναθέτονται, συνήθως, από τους διευθυντές. Τα καθήκοντα αυτά, έχουν θεσπιστεί στην Ελλάδα μέσω της Υπουργικής Απόφασης υπ' αριθμόν Δ1/105657/02 (ΦΕΚ1340/16-10-02).

Με βάση την ανωτέρω απόφαση, ο υποδιευθυντής ευθύνεται για:

[...] την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου, να συντάσσει τα απογραφικά δελτία, να συμπληρώνει και να αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες τα στατιστικά στοιχεία και όσα άλλα ζητούνται από αυτές, να καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόμενες της ημέρας σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και να έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του, να μεριμνεί για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, να τηρεί το βιβλίο υλικού του σχολείου και να φροντίζει για την παραλαβή και καλή λειτουργία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και των ειδών εξοπλισμού του σχολείου και να μεριμνεί για την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και μαθητικών εκλογών.

Σύμφωνα με ορισμένες κοινωνιολογικές έρευνες που επιτεύχθηκαν σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Pareek, 2010, Townsend, 2007, Parshiadis, 2001, Καρβούνης, 2001, Wragg, 2003), διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των διευθυντών σε σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου, αναθέτουν τις λεγόμενες «δύσκολες δουλειές» στον υποδιευθυντή, ιδίως τις γραφειοκρατικού χαρακτήρα.

2.3. Μορφές & στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας

Μέσα σε μια σχολική μονάδα συμμετέχει ένα σύνολο ατόμων και φορέων, καθένας από τους οποίους επιτελεί το δικό του μοναδικό ρόλο, έχοντας συγκεκριμένες εξουσιαστικές και ηγετικές θέσεις, τόσο επίσημα, όσο και ανεπίσημα, μέσα σε σαφώς καθορισμένα χρονικά και χωρικά πλαίσια (Φούκας, 2014). Το άτομο που έχει τις περισσότερες εξουσίες με νομικά θεσμοθετημένο τρόπο, είναι ο διευθυντής. Ο διευθυντής κατά την άσκηση των καθηκόντων, εξουσιών και ηγετικών του δικαιωμάτων, ενσωματώνει κάθε φορά ένα (ή περισσότερα, ανάλογα την κατάσταση), διευθυντικό στυλ και μορφή ηγεσίας (Καρβούνης, 2011). Το εκάστοτε στυλ ηγεσίας που υιοθετείται δύναται να επιφέρει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα, να δημιουργήσει θετικό ή αρνητικό σχολικό κλίμα και τέλος, να επηρεάσει είτε θετικά, είτε αρνητικά τις σχέσεις του διευθυντή με τα υπόλοιπα συμμετέχοντα μέλη του σχολείου (Τσουντας & Χρονοπούλου, 1996).

Τα εκάστοτε υιοθετούμενα στυλ και συμπεριφορές από το διευθυντή ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος διαφέρουν όχι μόνο ανάλογα με τις καταστάσεις, αλλά και από την ιστοριογραφία της εκάστοτε χώρας ως προς τον εκπαιδευτικό τομέα, τις

ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του, από τις αξίες, τα ήθη, τα έθιμα και τον πολιτισμό της κοινωνίας, αλλά, και από τις προσδοκίες του κοινωνικού ή/και κρατικού συνόλου (Ανδρέου, 1999). Οι βασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης καταπιάνονται σε σημαντικό βαθμό με τον ρόλο του διευθυντή σε μια σχολική μονάδα, επιτυγχάνοντας εκτεταμένες αναφορές στα διευθυντικά στυλ που οφείλει να υιοθετήσει και σε αυτά που οφείλει να αποφεύγει (Pareek, 2010).

2.3.1. Βασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Ένα πλήθος μελετών με κοινωνιολογικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Μαργου, 2009, Pareek, 2010), ασχολήθηκαν εκτεταμένα με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ταυτότητα ενός διευθυντή – ηγέτη εντός ενός σχολικού περιβάλλοντος και, οι ίδιες μελέτες απέδειξαν πως οι ίδιες ηγετικές ταυτότητες είναι πολλαπλές, υποκειμενικά και κοινωνιολογικά – κοινωνικά κατασκευασμένες και ανασυγκροτημένες και μπορούν να αλλάξουν μέσα από αλληλεπιδράσεις εντός των προσωπικών, εργασιακών και πολιτικών πλαισίων. Μάλιστα, μέσα από τις ίδιες έρευνες, διαπιστώθηκε πως τρία (3) είναι τα βασικά χαρακτηριστικά – παράγοντες των ηγετικών ταυτοτήτων των σχολικών διευθυντών: α) οι ταυτότητες επηρεάζονται από τον πολιτισμό, την τάξη, τη φυλή, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις αξίες, τις ιδιότητες, τις στάσεις και τις κοινωνικές προσδοκίες, β) υπάρχει μια βαθιά δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της ταυτότητας, των εκπαιδευτικών πολιτικών περιβάλλοντος και του σχολείου και της κοινότητας του ως πρωταρχικός χώρος κύριας δέσμευσης και γ) η συναισθηματική νοημοσύνη και το εκάστοτε υιοθετούμενο στυλ συμπεριφοράς, είναι σημαντικά στοιχεία στη σχετική σταθερότητα (ή αστάθεια) μιας διευθυντικής προσωπικότητας.

Σύμφωνα με τον Pareek (2010) και τον Townsend (2007), η έμπνευση για πολλούς από τους σημερινούς ασχολούμενους με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης γενικότερα, για τις κοινωνιολογικές προεκτάσεις του ρόλου του σχολικού διευθυντή ειδικότερα, προέρχεται συχνά από τον Marx και τον Weber, αλλά και από τις μελέτες των Bowles, Gintis και Coleman. Ειδικά, οι τρεις τελευταίοι μελετητές, έδωσαν αυξημένη προσοχή στη θεωρία των συγκρούσεων και στις ανισότητες που καθορίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο LoisWeis αναφέρει, πως «οι αρχές του Bowles και του Gintis υποστηρίζουν ότι τα σχολεία αναπαράγουν άμεσα τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες που είναι ενσωματωμένες στην καπιταλιστική οικονομία. Οι μαρξιστικές ευαισθησίες τους επικρίνουν την

καπιταλιστική οικονομία ως κινητήρια δύναμη πίσω από μια κοινωνική και ατομική ανάγκη για κέρδος, εξουσία, ηγεσία και κυριαρχία, σε αντίθεση με την πολιτική οικονομία που προάγει τη δημοκρατία και την ισότητα. Αυτή η σύγκρουση διαδραματίζεται στις αίθουσες διδασκαλίας και πολλές φορές καθορίζει και τη συμπεριφορά ενός διευθυντή μέσα στο σχολικό σύστημα».

Επίσης, σύμφωνα με τον Townsend (2007), μια από τις σημαντικότερες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στη διοίκηση, ηγεσία και οργάνωση της εκπαίδευσης από τους διευθυντές, έχει επιτευχθεί από τους Vroom&Yetton, οι οποίοι διαμόρφωσαν ένα μοντέλο ηγεσίας, αφού ανακάλυψαν ένα κενό στις ήδη εκπεφρασμένες θεωρίες σχετικά με τη συμπεριφορά του ηγέτη. Προκειμένου να καλύψουν αυτό το κενό, δημιούργησαν πέντε θεωρητικές κατασκευές ανάλογα με τη συμμετοχή ή όχι των λοιπών ατόμων σε ένα σχολικό χώρο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διασαφηνίζοντας πως επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές προσδοκίες, τον πολιτισμό και την κοινωνική προέλευση:

- 1) **1^ο Αυταρχικό Στυλ:** Ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις μόνος του, με βάσει τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει και έπειτα τις διαβιβάζει στους υφιστάμενους (εκπαιδευτικούς).
- 2) **2^ο Αυταρχικό Στυλ:** Ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις μόνος του στηριζόμενος, τόσο σε πληροφορίες που ο ίδιος έχει συγκεντρώσει, αλλά και σε πληροφορίες που έχει συλλέξει από τους υφισταμένους του.
- 3) **1^ο Συμβουλευτικό Στυλ:** Ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις μόνος του, όμως, προηγουμένως, συμβουλευέται ατομικά καθέναν από τους υφισταμένους του.
- 4) **Δημοκρατικό Στυλ ή 2^ο Συμβουλευτικό Στυλ:** Οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες και συζητήσεις τόσο του ηγέτη, όσο και των υφισταμένων.

Σύμφωνα με τους Vroom και Yetton, όπως εύλογα σημειώνει ο Townsend (2007), κάθε στυλ μπορεί να υιοθετηθεί σε διάφορες καταστάσεις, όμως, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες, ιδίως της κοινωνικής θέσης των διευθυντών. Αναλυτικότερα, το να βρίσκεται ένα άτομο σε μια θέση ισχύος και να θεωρείται ως ηγέτης, συχνά τον ανάγει, τόσο οικονομικά, όσο και κοινωνικά και, συνήθως, τα άτομα τα οποία πριν βρεθούν στη διευθυντική θέση βρίσκονταν επίσης σε υψηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, τείνουν να

ακολουθούν το τρίτο και τέταρτο στυλ κατά τους Vroom & Yetton. Αντιθέτως, άτομα τα οποία βρέθηκαν για πρώτη φορά σε θέση εξουσίας, τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο το πρώτο και δεύτερο στυλ ηγεσίας κατά τους Vroom & Yetton.

Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές αντιλήψεις και προσδοκίες για τον ρόλο του διευθυντή σε μια κοινωνία, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για ένα διευθυντή που καλείται να επιλέξει ένα στυλ συμπεριφοράς και ηγεσίας. Για παράδειγμα, σε ορισμένες κοινωνίες – χώρες, αναλόγως το κοινωνικό, οικονομικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και την ηλικία, το φύλο και τις εμπειρίες, απόψεις και αντιλήψεις των ατόμων σε ένα κοινωνικό σύνολο, ένας διευθυντής μπορεί να θεωρείται ένα άτομο το οποίο θα πρέπει να εμπνέει το φόβο, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι (εκπαιδευτικοί) να παρακινούνται να εκτελούν καλύτερα και ποιοτικότερα τα καθήκοντά τους, ενώ, αντίθετα, σε άλλες κοινωνίες, ένας διευθυντής μπορεί να θεωρείται ένα άτομο που θα εμπνέει δικαιοσύνη και ασφάλεια στους εργαζομένους (εκπαιδευτικοί), ώστε οι τελευταίοι να παρακινούνται να εκτελούν καλύτερα και ποιοτικότερα τα καθήκοντά τους (Parshiadis, 2001).

Σύμφωνα με τον Pareek (2010), οι ποικίλες μεταβολές και εκφάνσεις των κοινωνιών και οι κοινωνικές προσδοκίες που έχουν οι γονείς, οι κοινωνίες, οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι ίδιοι οι διευθυντές, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πλαισίου με πολυδιάστατο χαρακτήρα, το οποίο πλαίσιο παράλληλα διαμορφώνει το ηγετικό ύφος του διευθυντή. Εντός των ανωτέρω πλαισίων, έτσι, και με βάση τους ανωτέρω παράγοντες, ένα ηγετικό διευθυντικό προφίλ μέσα σε μια σχολική μονάδα μπορεί να είναι αυταρχικό, πειστικό, ανθρωπιστικό, αδιάφορο/ εξουσιοδοτημένο και δημοκρατικό. Αυτά τα διευθυντικά προφίλ συνοδεύονται από τα δικά τους μοναδικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες και διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία.

2.3.2. Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας

Το δημοκρατικό στυλ σχολικής ηγεσίας, συνιστά, σύμφωνα με την πλειοψηφία των ακαδημαϊκών, τη βέλτιστη μορφή ηγεσίας που μπορεί να υιοθετήσει ένας διευθυντής εντός μιας σχολικής μονάδας. Οι δημοκρατικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των ομάδων σε όλες τις αποφάσεις, δουλεύουν σκληρά για την επίτευξη συναίνεσης πριν επιλέξουν μια πορεία δράσης και προχωρήσουν στην υλοποίηση των όποιων ενεργειών απαιτούνται για να επιτευχθεί ένας στόχος. Αυτός ο τύπος ηγεσίας είναι ιδιαίτερα κοινός, για παράδειγμα, σε μια λέσχη όπου τα μέλη ψηφίζουν για τις δραστηριότητες ή τα σχέδια που πρέπει να ακολουθήσουν. Η

δημοκρατική ηγεσία, στην ουσία, είναι ένα είδος ηγετικού στυλ, στο οποίο τα μέλη της ομάδας παίρνουν έναν πιο συμμετοχικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας, ο κάθε φορέας μέσα σε ένα σχολείο έχει την ευκαιρία να συμμετάσχει ενεργά, οι ιδέες ανταλλάσσονται ελεύθερα και η συζήτηση ενθαρρύνεται (Καρβούνης, 2011).

Ενώ η δημοκρατική διαδικασία τείνει να επικεντρώνεται στην ισότητα των ομάδων και την ελεύθερη ροή ιδεών, ο ηγέτης της ομάδας εξακολουθεί να υπάρχει για να προσφέρει καθοδήγηση και έλεγχο. Ο δημοκρατικός ηγέτης είναι επιφορτισμένος να αποφασίζει ποιος είναι στην ομάδα και ποιος έχει τη δυνατότητα να επιβεβαιώνει τις διάφορες αποφάσεις που ανάγονται. Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει πως το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος συνιστά έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τύπους ηγεσίας, αφού οδηγεί σε υψηλότερη παραγωγικότητα, καλύτερες συνεισφορές από τα μέλη της ομάδας και αυξημένο ηθικό (Διακομανώλης, 2014).

Σύμφωνα με τον Διακομανώλη (2014), ορισμένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της δημοκρατικής ηγεσίας περιλαμβάνουν τα εξής: α) τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να μοιράζονται ιδέες και απόψεις, παρόλο που ο ηγέτης διατηρεί τον τελικό λόγο πάνω από τις αποφάσεις, β) τα μέλη της ομάδας αισθάνονται περισσότερο αφοσιωμένα στη διαδικασία και γ) η δημιουργικότητα ενθαρρύνεται και ανταμείβεται.

Οι ερευνητές προτείνουν ότι οι αποτελεσματικοί δημοκρατικοί ηγέτες έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν την τιμιότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη, το θάρρος, τη δημιουργικότητα, την επάρκεια και τέλος, τη δικαιοσύνη. Οι ισχυροί δημοκρατικοί ηγέτες εμπνέουν εμπιστοσύνη και σεβασμό μεταξύ των ομάδων, ενώ παράλληλα, είναι ειλικρινείς και βασίζουν τις αποφάσεις τους στην ηθική και τις αξίες τους. Οι υποστηρικτές τείνουν να αισθάνονται εμπνευσμένοι για να αναλάβουν δράση και να συμβάλλουν στην ομάδα. Επειδή τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να μοιραστούν τις σκέψεις τους, η δημοκρατική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες ιδέες και πιο δημιουργικές λύσεις.

Η έρευνα σχετικά με τις μορφές ηγεσίας έχει δείξει επίσης, ότι η δημοκρατική ηγεσία οδηγεί σε υψηλότερη παραγωγικότητα μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ παράλληλα, ένα βασικό στοιχείο του συγκεκριμένου στυλ είναι ότι οι δημοκρατικοί

ηγέτες δίνουν το ελεύθερο στους συμμετέχοντες σε ένα σχολείο να συμμετάσχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων (Παπαναούμ, 2001). Σύμφωνα με τον Wagg (2003), το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει τη διοίκηση με συναίνεση μέσω διαβουλεύσεων με το προσωπικό, τους γονείς και άλλων προσώπων ή οργανισμών εντός και εκτός του σχολικού οργανισμού. Ο δημοκρατικός επικεφαλής ηγέτης σύμφωνα με τον Καρβούνη (2011), είναι επίσης γνωστός ως *συμβουλευτικός ηγέτης*, ο οποίος διατηρεί το δικαίωμα να λάβει την τελική απόφαση. Όλα τα μέλη του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών και του προσωπικού, έχουν συμβολή στη λειτουργία και την ευημερία του σχολείου με βάση το συγκεκριμένο στυλ.

Επιπρόσθετα, το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας προάγει και προωθεί τη συνεργασία, την ομαδικότητα και τη συναδελφικότητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι προτάσσει πάνω από όλα τον παράγοντα άνθρωπο, εξασφαλίζει την ευτυχία στους εργαζόμενους και διατηρεί ευχάριστο κλίμα στις εργασιακές δομές, ενώ παράλληλα, υπάρχει ιδιαίτερα αυξημένο κλίμα ομαδικότητας, επικοινωνίας, αλλά και δημιουργικότητας μεταξύ των εργαζόμενων και των στελεχών, ενώ είναι εμφανές ότι διατηρεί περισσότερο σταθερές και συνεκτικές οργανωτικές δομές (Καρβούνης, 2011).

Ωστόσο, τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει αυτό το στυλ ηγεσίας αφορούν κυρίως στην επίτευξη υψηλών αποδόσεων, καθώς πολλές φορές δεν εξασφαλίζεται η απαραίτητη ομογενοποιημένη δομή που θα κινηθεί με τον ίδιο βηματισμό προς την επίτευξη του στόχου. Επομένως, σε περιπτώσεις που δε γίνει πρόβλεψη και μελέτη των ανωτέρω μειονεκτημάτων, το εν λόγω στυλ μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία. Για να αποφευχθεί μία τέτοια έκβαση, συνήθως γίνεται δανεισμός ορισμένων στοιχείων του εξουσιαστικού τύπου, όπως ο καθορισμός του οράματος, σαφής προσδιορισμός των στόχων και των προτύπων εργασίας. Ωστόσο, ενώ η δημοκρατική ηγεσία έχει περιγραφεί ως το πιο αποτελεσματικό ηγετικό στυλ, έχει κάποια πιθανά μειονεκτήματα. Σε καταστάσεις, όπου οι ρόλοι είναι ασαφείς η δημοκρατική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχίες επικοινωνίας και σε μη ολοκληρωμένα έργα (Διακομανώλης, 2014).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος ενδέχεται να μην έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ή δεξιότητες για να κάνουν ποιοτικές συνεισφορές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η δημοκρατική ηγεσία μπορεί επίσης να οδηγήσει τα μέλη της ομάδας να αισθάνονται ότι οι απόψεις και οι ιδέες τους δεν λαμβάνονται

υπόψη, γεγονός που μπορεί να μειώσει την ικανοποίηση και το ηθικό. Έτσι, η δημοκρατική ηγεσία εντός ενός σχολικού περιβάλλοντος, λειτουργεί μακράν καλύτερα, όταν τα μέλη της ομάδας είναι πρόθυμα να μοιραστούν τις ιδέες τους και υπάρχει γενικά αρκετός χρόνος για να μπορέσουν όλοι να συνεισφέρουν και εν τέλει, να αναπτύξουν ομαδικά ένα σχέδιο για την επίλυση ενός ζητήματος ή για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Στραβάκου, 2003). Στο σημείο αυτό, οφείλεται να σημειωθεί πως, σύμφωνα με τον Διακομανώλη (2014) και τον Καρβούνη (2011), παρά τα λίγα μειονεκτήματα που έχει το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, τείνει να ακολουθείται από την πλειοψηφία των διευθυντών σε Δυτικές και αναπτυγμένες χώρες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδίως στη δευτεροβάθμια.

Σύμφωνα με τον Mandler (2007), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συγκεκριμένα, φοιτούν παιδιά, τα οποία έχουν διανύσει την περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας τους και πλέον βρίσκονται στη φάση της ύστερης παιδικής ηλικίας – γνωστή και ως *εφηβεία*. Οι έφηβοι διανύουν, έτσι, μια περίοδο που έχει χαρακτηριστεί ως μια «νέα γέννηση», αφού τα παιδιά σύμφωνα με τον Wilmshurst (2011), εξερευνούν τον εαυτό τους, συνάπτουν τις πρώτες μακρόχρονες και ώριμες φιλίες τους, έρχονται σε στενότερη επαφή με το άλλο φύλο, περνούν περισσότερο χρόνο στο σχολείο και, καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα πλήθος εξελικτικών χαρακτηριστικών που κάνουν την εμφάνισή τους. Ομοίως, ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με ένα πλήθος εφήβων με διαφορετικές προσωπικότητες και ανάγκες, τις οποίες ανάγκες καλείται παράλληλα να ικανοποιήσει και ο εκπαιδευτικός.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τον Διακομανώλη (2014) και τη Στραβάκου (2003), έχουν εντοπιστεί αρκετά ζητήματα που αφορούν τη σχέση των εφήβων με το σχολείο, με τους συμμαθητές και με τη σχολική επίδοση, ζητήματα που πολλές φορές δε δύνανται να αντιμετωπιστούν επαρκώς από τον εκπαιδευτικό και απαιτείται η συμβολή του διευθυντή. Τα ζητήματα αυτά, είναι γνωστά σε άτυπο επίπεδο ως «δύσκολες περιστάσεις» και καλούνται έτσι για το λόγο ότι απαιτούν εξειδικευμένη παρέμβαση, η οποία δίνεται από το διευθυντή. Ένας διευθυντής που ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας θεωρείται ικανότερος να αντιμετωπίσει αυτές τις «δύσκολες περιστάσεις», από ότι είναι ένας διευθυντής που ακολουθεί το αυταρχικό στυλ ηγεσίας που περιγράφεται παρακάτω.

2.3.3. Αυταρχικό στυλ ηγεσίας

Υπάρχει ένα μεγάλο πλήθος ερευνητικών προσεγγίσεων που έχουν λάβει χώρα τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο, οι οποίες επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζονται περισσότερες «δύσκολες περιστάσεις» από ότι εντοπίζονται σε ιδρύματα πρωτοβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ίδιες έρευνες επισημαίνουν πως η πλειοψηφία των διευθυντών σε αυτά τα ιδρύματα υιοθετούν περισσότερο το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, παρά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο στυλ δε θεωρείται ανθρωπιστικό και δημοκρατικό, και συνεπώς, αποτελεσματικό (Στραβάκου, 2003).

Η εξουσιαστική ηγεσία είναι ένα στυλ ηγεσίας στο οποίο ο ηγέτης υπαγορεύει και ελέγχει όλες τις αποφάσεις. Σήμερα θεωρείται ένα στυλ που μπορεί να βοηθήσει σε ορισμένες καταστάσεις, αλλά μόνο ως μέρος μιας μεγάλης σειράς εργαλείων στη διάθεση του ευέλικτου ηγέτη. Οι αυταρχικοί ηγέτες συνήθως κάνουν επιλογές βάσει των δικών τους ιδεών και κρίσεων και σπάνια δέχονται συμβουλές από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η αυταρχική ηγεσία περιλαμβάνει έναν απόλυτο, αυταρχικό έλεγχο μιας ομάδας ή ενός καθήκοντος, όπου ο ηγέτης επιβάλλει την άποψή του και καθορίζει μόνος του τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Μακροπρόθεσμα, η υιοθέτηση μόνο ενός αυταρχικού στυλ ηγεσίας μπορεί να είναι πιο επιζήμιο συγκριτικά με το δημοκρατικό στυλ, καθώς θεωρείται μια δικτατορική μορφή συμπεριφοράς, που μπορεί να υπονομεύσει τους ανθρώπους και να καταπνίξει τη δημιουργικότητα τους (Καρβούνης, 2011).

Η τέχνη της ηγεσίας είναι να είναι ευέλικτη, όπου ο ηγέτης επιλέγει και χρησιμοποιεί το σωστό στυλ για να ταιριάζει στην κατάσταση. Τούτου λεχθέντος, υπάρχουν οφέλη για τη χρήση αυτής της αυταρχικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, εάν τα καθήκοντα πρέπει να ολοκληρωθούν με μεγάλη επείγουσα ανάγκη, είναι λογικό το γεγονός να αναλάβει δράση μόνο ο διευθυντής και όχι τα υπόλοιπα μέλη, ωστόσο, φαίνεται πως ακόμα και σε καταστάσεις που υπάρχει χρόνος για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, ο αυταρχικός ηγέτης πάλι επιλέγει να λαμβάνει μόνος του τις όποιες αποφάσεις και να εφαρμόσει μόνο τις δικές του απόψεις και ιδέες. Για το λόγο αυτό, έχει σημειωθεί πως στο αυταρχικό ηγετικό προφίλ ενός σχολικού διευθυντή, ο διευθυντής παρουσιάζει έναν υπέρμετρο δυναμισμό τόσο ως προς τις επιλογές του και την εφαρμογή των στόχων του σχολείου, όσο και στην επίβλεψη και των ελέγχου της δραστηριότητας των υφισταμένων – εργαζομένων (Διακομανώλης, 2014).

Επίσης, αυτό το ηγετικό στυλ συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται από αποφασιστικότητα και, πολλές φορές, απολυταρχική στάση απέναντι στην ομάδα. Συνήθως, μια τέτοια ηγετική συμπεριφορά μπορεί να φέρει ως αποτέλεσμα χαμηλό ηθικό στους εργαζόμενους, αύξηση του αριθμού αποχωρήσεων από τον οργανισμό, εκφοβιστικό και τρομοκρατικό κλίμα επί των συνθηκών εργασίας και αδυναμία λήψης αποφάσεων από τους υφιστάμενους, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται από τους ανώτερους κατ' αποκλειστικότητα. Το εν λόγω ηγετικό στυλ έχει περισσότερες αρνητικές επιπτώσεις στον εργασιακό χώρο παρά θετικές (Διακομανώλης, 2014). Για παράδειγμα, οι εργαζόμενοι δεν νιώθουν ευθύνη προς τον εργασιακό στόχο, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ο μόνος στόχος τους είναι οι χρηματικές απολαβές. Βέβαια, το εν λόγω στυλ μπορεί να παρουσιάσει θετικά αποτελέσματα μόνο σε εξαιρετικά έκτακτες και επείγουσες περιπτώσεις, προκειμένου να φέρει βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και να διατηρηθεί η συνοχή της δομής και της λειτουργίας του σχολείου (Καρβούνης, 2011).

2.3.4 Μετασχηματιστική ηγεσία

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές και σύνθετα προβλήματα που απαιτούν άμεση λήψη αποφάσεων, δείχνουν ότι τα συνήθη ηγετικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες δεν αρκούν για την κάλυψη των αναγκών της διεύθυνσης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Παράλληλα, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας καλείται να ανταπεξέλθει σε διπλό ρόλο, καθώς για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου πρέπει να λειτουργεί ταυτόχρονα ως ηγέτης και ως διοικητικός. Βασική διαφορά της διοίκησης από την ηγεσία, σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012: 54), είναι η εξής: «ο ηγετικός ρόλος σχετίζεται με τη διαμόρφωση των επιδιώξεων, προτεραιοτήτων, σκοπών και ειδικών στόχων, ενώ ο διοικητικός αφορά τον τρόπο που θα πραγματοποιθούν οι επιδιώξεις». Ο διοικητικός διευθύνει, ελέγχει, αξιολογεί και τηρεί χρονοδιαγράμματα και διαδικασίες, ενώ ο ηγέτης προωθεί την χάραξη του σκοπού της σχολικής μονάδας.

Υπό το πρίσμα αυτό, άρχισε να υιοθετείται η μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία συνδέθηκε «με τη δημοκρατικότερη αντίληψη και τη συμμετοχικότητα στη διοίκηση των σχολείων και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Starratt, 2017:57). Εισηγητής της έννοιας της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι Burns (1978) ο οποίος υποστήριξε ότι αυτού του είδους ηγεσία υφίσταται όταν τα άτομα εμπλέκονται με

τέτοιο τρόπο, ώστε ηγέτης και υφιστάμενος να αλληλεπιδρούν και να ανέρχονται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής (Burns, 1978). Σύμφωνα με τον ίδιο (1985), οι υφιστάμενοι μετασχηματίζονται σε ηγέτες και υιοθετούν επιδιώξεις και στόχους, σημαντικούς τόσο για τους ίδιους, όσο και για τη σχολική μονάδα στο σύνολό της.

Περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας χρησιμοποιώντας ηθικές έννοιες, ο Burns ορίζει στην πραγματικότητα αυτό το στυλ ηγεσίας ως ηθική ηγεσία. Οι Jovanovic and Ciric (2016) δηλώνουν ότι μόνο όσοι απευθύνονται στα υψηλά ιδεώδη και τις ηθικές αξίες μπορούν να ονομαστούν μετασχηματιστικοί ηγέτες. Μέσω του χαρίσματος ή της εξιδανικευμένης επιρροής ο ηγέτης εκφράζει τις πεποιθήσεις του μέσα από ένα σαφές σύστημα αξιών και χτίζει την εμπιστοσύνη μεταξύ του ίδιου και των οπαδών του είναι χτισμένη με τέτοιο τρόπο που να βασίζεται σε ηθικούς λόγους. Οι Simola, Barling and Turner (2012) ορίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως ένα είδος ηγεσίας, στο οποίο οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών οργανώνονται «γύρω από έναν συλλογικό σκοπό» με τέτοιο τρόπο ώστε να μετασχηματίζουν, να κινητοποιούν και να ενισχύουν τις ενέργειες και τις ηθικές προσδοκίες των οπαδών.

Η μεταφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί έργο του Leithwood και των συνεργατών του, οι οποίοι μελέτησαν και αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον χώρο του σχολείου, κατηγοριοποιώντας ταυτόχρονα τις λειτουργίες της με ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, τη συμμετοχικότητα και την ενδοσχολική συνεργασία (Starratt, 2017:58).

Βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται να είναι η διαμόρφωση μιας κουλτούρας που να αποτελεί έμπνευση και όραμα για τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τον Leithwood και τους συνεργάτες του, η γενική έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας προσαρμόζεται στον τομέα της εκπαίδευσης ως εννοιολογικό μοντέλο χαρακτηρισμένο από τους ακόλουθους οκτώ τομείς: *εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση* (Θεοφιλίδης, 2012).

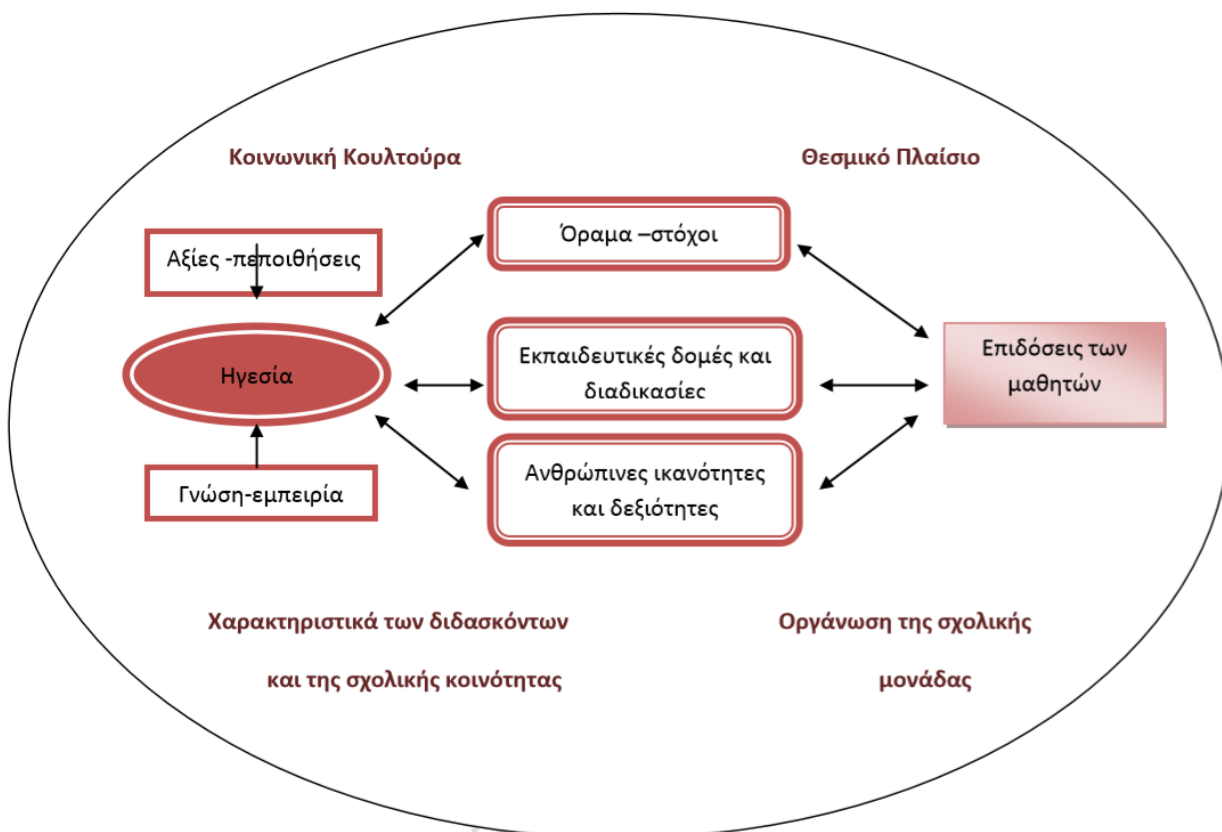
Το καίριο ερώτημα που προκύπτει από τα παραπάνω αφορά το ποια είναι τελικά τα βασικά γνωρίσματα που ορίζουν έναν σχολικό ηγέτη, ως ηγέτη που ακολουθεί το μετασχηματιστικό μοντέλο. Σύμφωνα με μελέτη των Leithwood και Jantzi (Θεοφιλίδης, 2012: 210), ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης: «εργάζεται για τον καθορισμό κατεύθυνσης για τη σχολική μονάδα ως σύνολο (π.χ. δημιουργεί όραμα σχολείου), γίνεται συνεπικός σε άτομα ή/και ομάδες (π.χ. παραδειγματίζει με τις ενέργειες και τις αξίες του), αναδομεί τη σχολική μονάδα (π.χ. δημιουργεί συνεργατικές δομές και παραγωγικές σχέσεις με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας) και διεκπεραιώνει/διαχειρίζεται τα τρέχοντα ζητήματα (π.χ. επιλαμβάνεται διοικητικών θεμάτων)».

Σύμφωνα με τους Jovanovic and Ciric (2016: 499, 502), πολλοί συγγραφείς και ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενίσχυσε την προθυμία των εκπαιδευτικών να αφιερώσουν επιπλέον προσπάθεια στο εκπαιδευτικό τους έργο και να αλλάξουν τις διδακτικές πρακτικές ή συμπεριφορές τους. Επιπλέον, τα πιο σταθερά ευρήματα από αρκετές μελέτες συσχετίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία με την οργανωτική μάθηση, την οργανωτική αποτελεσματικότητα και την οργανωτική κουλτούρα. Το μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ φαίνεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την αποδοχή των εκπαιδευτικών, την καλύτερη απόδοση και την αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία στο σχολείο. Με άλλα λόγια, αυτό το στυλ ηγεσίας αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση, δημιουργεί θετικό κλίμα στο σχολείο, βελτιώνει την απόδοση και επίδοση των μαθητών, περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, καλλιεργεί την ποιότητα σε όλα τα επίπεδα, αυξάνει τη δέσμευση των μελών του σχολείου για την επίτευξη των στόχων και βελτιώνει την αποδοχή, το κίνητρο, τη δέσμευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο Sergiovani (2007: 72) αναφέρει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία στα σχολεία λειτουργεί «επειδή ταιριάζει καλύτερα στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία οργανώνονται και εργάζονται λόγω της ικανότητάς τους να αξιοποιούν υψηλότερα επίπεδα ανθρώπινου δυναμικού. Επίσης, μελετώντας τη μετασχηματιστική ηγεσία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι Leithwoodetal (2004) υποδηλώνουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην ενίσχυση των σχέσεων με τους γονείς. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας και μέσω της διαμεσολάβησης, ανάλογα με τις ανάγκες, μεταξύ δασκάλων και γονέων.

2.3.5 Ηγεσία για τη Μάθηση

Η ηγεσία για τη μάθηση περιγράφει προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι ηγέτες του σχολείου για να επιτύχουν σημαντικά σχολικά αποτελέσματα, με ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση των μαθητών. Ενώ ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» αρχικά επικεντρώθηκε στον ρόλο του διευθυντή, η «ηγεσία για τη μάθηση» υποδηλώνει μια ευρύτερη σύλληψη που ενσωματώνει, τόσο ένα ευρύτερο φάσμα ηγετικών χαρακτηριστικών όσο και πρόσθετους στόχους για δράση (Hallinger, 2011). Πράγματι, η Ηγεσία για τη Μάθηση, χωρίς να παραβλέπει τον σημαντικό ρόλο του Διευθυντή, επιτονίζει τη σημασία της μάθησης όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους διδάσκοντες (Αργυροπούλου, 2017). Τα πρόσφατο αυτό μοντέλο ηγεσίας τονίζει τον ζωτικό ρόλο της συνεργατικής, κοινής ηγεσίας στις προσπάθειες των σχολείων να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και να αυξήσουν την ικανότητα οργανωτικής ηγεσίας (Wieczorek & Lear, 2018).



Σχήμα 1. Η Ηγεσία για τη Μάθηση κατά τον Hallinger

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο της ηγεσίας για τη μάθηση, όπως προτάθηκε από τον Hallinger (2011), η ηγεσία εφαρμόζεται σε ένα οργανωτικό και

περιβαλλοντικό πλαίσιο και οι ηγέτες των σχολείων λειτουργούν σε ένα «ανοιχτό σύστημα» που αποτελείται όχι μόνο από την κοινότητα, αλλά και από το θεσμικό σύστημα και την κοινωνική κουλτούρα. Επιπροσθέτως, η άσκηση ηγεσίας μετριάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ηγετών, με τις προσωπικές αξίες, τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις και την εμπειρία των ηγετών ως πηγές διακύμανσης στην ηγετική πρακτική. Επιπλέον, το σχήμα δείχνει ότι η ηγεσία δεν επηρεάζει άμεσα τη μάθηση των μαθητών, αλλά ο αντίκτυπός του διαμεσολαβείται από διαδικασίες και συνθήκες σε σχολικό επίπεδο με τις οποίες υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση.

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτή η σύλληψη πλαισιώνει την ηγεσία όπως κατευθύνεται ρητά, αν και όχι αποκλειστικά, στην ανάπτυξη των μαθητών και ιδιαίτερα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην ουσία η μελέτη αυτή του Hallinger (2011) αποτελεί μια σύνθεση των θεμελιωδών συμπερασμάτων σαράντα προηγούμενων ετών έρευνας και υποδηλώνει ότι η Ηγεσία για τη Μάθηση αποτελεί έναν συγκερασμό της Διδακτικής, της Μετασχηματιστικής και της Διανεμημένης Ηγεσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

3.1. Η έννοια του σχολικού κλίματος

Η έννοια του σχολικού κλίματος μπορεί να οριστεί με ένα σύνολο τρόπων. Πρωτίστως, μπορεί να οριστεί ως «αυτή η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δημιουργείται σε μια τάξη μέσα στο πλαίσιο των σχέσεων αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών των και των μαθητών» (Ξωχέλλης, 1998: 7). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000: 186), «το σχολείο συνιστά ένα από τα χαρακτηριστικά περιβάλλοντα του κοινωνικού γίνεσθαι και μπορεί να κριθεί ως ευχάριστο ή δυσάρεστο και να επηρεάσει οποιονδήποτε βρίσκεται υπό την επίδρασή του». Με βάση τον ανωτέρω ορισμό, γίνεται διακριτό το γεγονός ότι η ορολογία του σχολικού κλίματος συνιστά για τον Μαλαφάντη (1990), έναν όρο που συγκεφαλαιώνει όλα τα κύρια χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία συνυπάρχουν μαζί με τις μαθησιακές διαδικασίες και σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο που όλοι οι σχολικοί φορείς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Επίσης, σύμφωνα με τους Guthrie & James (2002: 23), το σχολικό κλίμα «συγκαταλέγεται ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα μια σχολική μονάδα να είναι αποτελεσματική μαζί με την εκπαιδευτική ηγεσία, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους, το διδακτικό έργο, τη σχολική επίδοση και τη συμμετοχή των γονέων», ενώ παράλληλα, σύμφωνα με τον Apple (2006), το σχολικό κλίμα συνιστά μια σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου στο σύνολό του, που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφει τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζει τη στάση και συμπεριφορά τους στο σχολείο.

Επίσης, κατά τους Guthrie & James (2002: 26), το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει την ατμόσφαιρα, πολιτισμικού, πολιτικού και κοινωνικού χαρακτήρα, η οποία υπάγεται στο μαθησιακό περιβάλλον, «μέσα στο οποίο οι μαθητές αποκτούν διαφορετικές εμπειρίες, ανάλογα με τις κατευθύνσεις που δίνονται από τους δασκάλους και τη διεύθυνση». Ένας ακόμα πιο ενδιαφέρον ορισμός για την έννοια του σχολικού κλίματος έχει δοθεί από τον Ξωχέλλη (1990), ο οποίος σημείωσε ότι το σχολικό κλίμα αναφέρεται στις παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές, το ήθος των μελών μιας σχολικής κοινότητας.

Εξ' ορισμού, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001), το σχολικό κλίμα συνοδεύεται από τρεις (3) σε αριθμό, κύριες διαστάσεις:

α) τις σχέσεις, δηλαδή, στο βαθμό στον οποίο τα συμμετέχοντα άτομα μέσα σε μια σχολική μονάδα βοηθιούνται και αλληλοεπηρεάζονται,

β) την προσωπική ανάπτυξη, δηλαδή, στο βαθμό στον οποίο υφίσταται η βελτίωση και η εξέλιξη σε όλους τους τομείς σε ένα άτομο και

γ) τη συντήρηση και την αλλαγή, δηλαδή, στο βαθμό στον οποίο το περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας προάγει τις βασικές αρχές της δημοκρατικής και κριτικής παιδαγωγικής.

Στο σημείο αυτό, οφείλεται να σημειωθεί πως εξ' ορισμού, σύμφωνα με τη Νόβα – Καλτσούνη (2010), το σχολικό κλίμα αναφέρεται και στο κλίμα της σχολικής τάξης, το οποίο επηρεάζεται από τις δυναμικές που αναπτύσσονται εντός ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολικό κλίμα μιας τάξης βασίζεται στις κοινές αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις γενικότερες εκπαιδευτικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και υλικές διαστάσεις του περιβάλλοντος. Υπογραμμίζεται πως σύμφωνα με τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2006), το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει στην εννοιολογική ερμηνεία της επιμέρους στοιχεία, όπως είναι η οικολογία, η ατμόσφαιρα της τάξης και οι πολιτισμικές και κοινωνικές μεταβλητές που εκδηλώνονται σε τρία (3) κύρια επίπεδα.

Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής αίθουσας και συμπεριλαμβάνει τη διαμόρφωση του χώρου της σχολικής τάξης, τις ζωγραφιές και δημιουργίες των παιδιών, την εξωτερική παρουσία και τη συμπεριφορά των μαθητών. Το δεύτερο επίπεδο συνίσταται στις αξίες και τους στόχους που θέτει κάθε σχολική αίθουσα, επίπεδο το οποίο θεωρείται πως είναι λιγότερο εμφανές από το πρώτο επίπεδο και περιλαμβάνει κατά τον Καψάλη (2007) διάφορες αξίες, όπως είναι η ειλικρίνεια, η εμπιστοσύνη, η ομαδική εργασία και η συνεργασία, οι οποίες προσδίδουν την ταυτότητα και την προσωπικότητα της τάξης και της σχολικής μονάδας. Τέλος, το τρίτο επίπεδο σχετίζεται με τις λειτουργικές θεωρίες, τις οποίες εφαρμόζει από τη θεωρία στην πράξη μια σχολική τάξη και αφορά ζητήματα, όπως είναι ο χώρος, η ηθικότητα και η ανθρώπινη φύση (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνει μια συνοπτική αναφορά στην έννοια της σχολικής κουλτούρας, την οποία πολλοί ερευνητές αντιλαμβάνονται ως ταυτόσημη με το σχολικό κλίμα. Η σχολική κουλτούρα μπορεί να οριστεί ως «οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες» (Πασιαρδής, 2004: 150) και είναι αυτή που προσδίδει στη σχολική μονάδα την αίσθηση ταυτότητας, ενισχύει το αίσθημα αφοσίωσης προς αυτήν και καθορίζει τη συμπεριφορά και τη στάση των μελών της. Βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής κουλτούρας είναι ότι δεν μένει στάσιμη, αλλά έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί συνεχώς σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία, επιφέροντας τροποποιητικές αλλαγές στα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και αλλάζοντας και η ίδια ανάλογα με την κουλτούρα και την κοινωνική αντίληψη των ατόμων που μετέχουν στον οργανισμό (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

Σύμφωνα με τους Deal and Peterson, η έρευνα δείχνει ότι μια ισχυρή, θετική σχολική κουλτούρα έχει ως αποτέλεσμα διάφορες ευεργετικές λειτουργίες, όπως οι παρακάτω:

- Προώθηση της προσπάθειας και της παραγωγικότητας.
- Βελτίωση των συλλογικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων που με τη σειρά τους προωθούν την καλύτερη επικοινωνία και την επίλυση προβλημάτων.
- Υποστήριξη επιτυχημένων προσπαθειών αλλαγής και βελτίωσης.
- Δημιουργία δέσμευσης και βοήθεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών να ταυτιστούν με το σχολείο.
- Ενίσχυση της ενέργειας και τα κίνητρων των μελών του προσωπικού και των μαθητών.

3.2. Κατηγορίες σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα συνιστά έναν από τους θεμελιώδεις λίθους για την προάσπιση και δημιουργία ενός ποιοτικά και άρτια διαμορφωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα στο οποίο προάγεται η γνώση και αναπτύσσεται ομαλά ο ψυχοκοινωνικός και ψυχοσυναισθηματικός τομέας του παιδιού (Μαλαφάντης, 1990), ενώ παράλληλα αναπτύσσονται διάφορα συνεργατικά και επικοινωνιακά δίκτυα μεταξύ όλων των φορέων, μεταξύ των οποίων και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Παπανούτσος, 1958). Η ατμόσφαιρα που κυριαρχεί εντός των πλαισίων μιας σχολικής αίθουσας, οδηγεί στη διαμόρφωση του λεγόμενου *σχολικού κλίματος*, το οποίο κατηγοριοποιείται και ταξινομείται, έτσι ώστε να δηλώνει την προσωπικότητα και τον άτυπο χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος (Νόβα – Καλτσούνη, 2010).

Προτού ερμηνευτούν κριτικά οι ταξινομήσεις των σχολικών κλιμάτων, οφείλεται να σημειωθεί πως η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών επιδρά σε σημαντικό βαθμό πάνω στον μαθητικό πληθυσμό και στην ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης. Λόγου χάρη, εάν ένας διευθυντής ή ένας εκπαιδευτικός υιοθετεί αυταρχικές συμπεριφορές, τότε αυτόματα η διδασκαλία του εκπαιδευτικού και η συμπεριφορά του διευθυντή θα είναι αυταρχική, γεγονός το οποίο σύμφωνα με την πλειοψηφία των εμπειρικών προσεγγίσεων, οδηγεί στη δημιουργία ενός αυστηρά ελεγχόμενου και δυσάρεστου σχολικού κλίματος (Αραβανής, 2000). Σημειώνεται πως σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1998), στην περίπτωση όπου ένας εκπαιδευτικός υιοθετεί αυταρχικές συμπεριφορές και μεθόδους διδασκαλίας, δυσχεραίνει το έργο του διευθυντή, καθώς, όπως είναι γνωστό κατά τον Αραβανή (2000: 23), «από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός εισέλθει στη σχολική αίθουσα, είναι καθαρά προσωπικό του θέμα τι στάση θα κρατήσει και τι σκοπούς ή μεθόδους διδασκαλίας θα εφαρμόσει απέναντι στους μαθητές του».

3.2.1. *Ανοικτό & κλειστό σχολικό κλίμα*

Με βάση τα ανωτέρω, γίνεται διακριτό το γεγονός ότι οι δυο βασικοί παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη για να ταξινομηθεί ένα σχολικό κλίμα, είναι ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής. Έτσι, στην περίπτωση που γίνεται λόγος για ένα ανοικτό σχολικό κλίμα, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει την αμέριστη στήριξη, καθοδήγηση και βοήθεια από το διευθυντή, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μήτε περιορίζονται, μήτε κατευθύνονται

εξαρτώμενοι από το πρόσωπό του (Καψάλης, 2007). Στην κατηγορία του ανοικτού σχολικού κλίματος σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με πνεύμα αλληλεγγύης και δικαιοσύνης μεταξύ τους και εμπνέουν συναισθήματα και συμπεριφορές που διέπονται από συνεργασία, αρμονία, επαγγελματισμό, ευχαρίστηση και δικαιοσύνη. Αντιθέτως, ο διευθυντής στην ταξινόμηση ενός σχολικού κλίματος ως κλειστού, σύμφωνα με τον Αραβανή (2000), θέτει περιορισμούς και αυστηρές κατευθύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς, με τη συμπαράσταση, την ενθάρρυνση και τη στήριξη πολύ σπάνια να λαμβάνουν χώρα.

Σε περιπτώσεις όπου ένα σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται ως κλειστό, οι εκπαιδευτικοί σπανίως συνεργάζονται μεταξύ τους, ενώ με τον διευθυντή, ακόμα και τον υποδιευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο/ ψυχολόγο, τους γονείς και τους μαθητές διατηρούν εντελώς τυπικές στάσεις, οι οποίες πολλές φορές μπορεί να χαρακτηριστούν ως και ψυχρές (Ματσαγγούρας, 2003). Προκειμένου να γίνει μια περισσότερο εκτεταμένη ερμηνεία των πτυχών του ανοικτού και του κλειστού σχολικού κλίματος, οφείλεται να σημειωθεί πως το ανοικτό σχολικό κλίμα για τον Τριλιανό (2002), συχνά χαρακτηρίζεται ως το πιο δημοκρατικό σχολικό κλίμα, το οποίο προάγει δημοκρατικές συμπεριφορές και μεθόδους διδασκαλίας, αφού στηρίζεται κατεξοχήν στις βασικές πτυχές και συνιστώσες της δημοκρατίας.

Αναλυτικότερα, εντός ενός σχολικού περιβάλλοντος αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις και, οι μαθητές έχουν ανάγκη από ένα θετικό και οικείο σχολικό κλίμα, το οποίο θα ευνοεί τη μάθηση, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός θα επιτελεί το έργο του, μέσα σε μια φιλική και ευχάριστα διαμορφωμένη σχολική ατμόσφαιρα (Τριλιανός, 2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως προς τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ σημαντικός, καθώς οι σχέσεις εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο ελέγχου που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να ασκεί στους μαθητές του. Η επικοινωνία συνιστά μια από τις πιο βασικές πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων, η οποία είναι αμφίδρομη και εντός της επικοινωνιακής διαδικασίας, λαμβάνει μέρος και ο μαθητής (Guthrie & James, 2002). Η επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών είναι αναπόφευκτη, αφού, οποιαδήποτε συμπεριφορά ή στυλ υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός, οδηγεί στην αντίστοιχη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και μεταδίδει ένα συγκεκριμένο μήνυμα στο μαθητή (Μαλαφάντης, 1990).

Στην περίπτωση του ανοικτού σχολικού κλίματος, η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή διέπεται από τον αμοιβαίο σεβασμό, την ενσυναίσθηση και τη συμπάθεια, ενώ παράλληλα, στο ανοικτό σχολικό κλίμα η επικοινωνία μεταξύ αυτών των δυο φορέων διέπεται από αποτελεσματικότητα, αφού, τα θετικά και ευχάριστα συναισθήματα που απορρέουν από το ανοικτό σχολικό κλίμα οδηγούν στη σωστή κωδικοποίηση των μηνυμάτων από τον πομπό στον δέκτη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2004). Η επικοινωνία αυτή, όχι μόνο διαμορφώνει ένα θετικό και ανοικτό μαθησιακό κλίμα, αλλά και δίνει το έναυσμα για να δημιουργηθούν δημοκρατικές και θετικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, αλλά και του εκπαιδευτικού με το διευθυντή (Ματσαγγούρας, 2003).

Συνεπώς, σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (1990), το ανοικτό σχολικό κλίμα θεωρείται ένα δημοκρατικό και ανθρωπιστικό κλίμα εντός μιας σχολικής μονάδας, η οποία προάγει φαινόμενα και ιδεολογίες όπως ο αλτρουισμός, η ηθικότητα, η τιμιότητα, η αξιοπρέπεια, ο σεβασμός, η ευγένεια, η καλοσύνη, η συναδελφικότητα, η συνεργασία, η οργάνωση, η ωριμότητα, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η επιθυμία για μια συνεχιζόμενη ψυχοκοινωνική εξέλιξη, η αναγνώριση των λαθών και η φιλοπονία, μεταξύ άλλων.

Στην περίπτωση όπου επικρατεί το κλειστό κλίμα εντός μιας σχολικής μονάδας, οι ανωτέρω ιδεολογίες και αρχές συνήθως περιορίζονται, καθώς δεν αναγνωρίζονται ως οι θεμελιώδεις πτυχές για τη δημιουργία θετικών και αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ όλων των σχολικών φορέων (Αραβανής, 2000). Το κλειστό σχολικό κλίμα προάγει αρνητικά φαινόμενα μάθησης, όπως είναι η στείρα μετάδοση των γνώσεων, η παπαγαλία και ο άγονος εγκυκλοπαιδισμός, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί συχνά ψυχρές σχέσεις και τυπικές συμπεριφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

3.2.2. Αυτόνομο & ελεγχόμενο σχολικό κλίμα

Πέραν της κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης του σχολικού κλίματος σε ανοικτό και κλειστό, το σχολικό κλίμα δύναται να ταξινομηθεί και σε αυτόνομο ή ελεγχόμενο. Στην περίπτωση του αυτόνομου κλίματος, ο διευθυντής δεν προχωράει στην άσκηση μεγάλου ελέγχου στο διδακτικό προσωπικό, ενώ παράλληλα, τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος έχουν αξιόλογες σχέσεις χάρη στο υψηλό ομαδικό πνεύμα, όπως αυτό απορρέει από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των σχολικών φορέων (Ματσαγγούρας, 2000). Στην περίπτωση του αυτόνομου σχολικού

κλίματος, σύμφωνα με τον Τριλιανό (2004), ο εκπαιδευτικός μπορεί να λαμβάνει με ελευθερία αποφάσεις, να συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και να συμπεριφέρεται ως ενεργό μέλος του σχολείου με αυτονομία και ανεξαρτησία.

Στην αντίθετη περίπτωση, το ελεγχόμενο σχολικό κλίμα στοχεύει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές στο να επιτελέσουν τα βασικά και τυπικά καθήκοντά τους, κάτι το οποίο σημαίνει πως δε δίνεται ιδιαίτερη βάση στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Ματσαγγούρας, 1987). Το ελεγχόμενο κλίμα δε βασίζεται σε αρχές, όπως είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα, σε αντίθεση με το αυτόνομο κλίμα που προάγει τις βασικές αρχές της συναδελφικότητας. Για τον λόγο αυτό, το ελεγχόμενο σχολικό κλίμα θεωρείται ως μια προέκταση του κλειστού σχολικού κλίματος και το αυτόνομο σχολικό κλίμα συνιστά μια προέκταση του ανοικτού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001). Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται πως το σχολικό κλίμα συμπεριλαμβάνει εξ' ορισμού, τα άορατα και συμβολικά συστατικά ενός σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες, αλλά και ορατά στοιχεία, όπως είναι τα προγράμματα και η δομή ενός σχολείου (Τριλιανός, 2002).

Συνεπώς, με βάση τα ανωτέρω, η προσωπικότητα ενός σχολείου, μιας σχολικής τάξης και ενός σχολικού κλίματος αλληλεπιδρά και αλληλοεπηρεάζεται με την προσωπικότητα ενός εκπαιδευτικού και ενός διευθυντή. Με βάση τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν πως ένα ελεγχόμενο και κλειστό σχολικό κλίμα παρεμποδίζει σε σημαντικό βαθμό τη μάθηση, τη ψυχική ευεξία των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Πασιαρδή, 2001), αλλά και την ομαλή λειτουργία των σχολικών καθηκόντων, καθίσταται σαφές πως το καλύτερο για ένα σχολείο είναι να υιοθετήσει ένα ανοικτό και αυτόνομο σχολικό κλίμα, το οποίο μπορεί παράλληλα να λειτουργήσει ως ένας κατασταλτικός παράγοντας στο να κυλά ευχάριστα και ομαλά το σχολικό ωράριο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2004). Άλλωστε, μέσα σε ένα αυτόνομο σχολικό κλίμα, αναγνωρίζεται περισσότερο ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η διαδικασία της εκπαίδευσης γίνεται πιο εποικοδομητική, ενώ παράλληλα τα παιδιά μετέχουν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον που διέπεται από θετική αύρα και υπερισχύουν φαινόμενα όπως ο διάλογος, η επικοινωνία, η δημοκρατία και η αλληλεπίδραση (Ματσαγγούρας, 2003).

3.2.3. Οικείο σχολικό κλίμα

Μια ταξινόμηση του σχολικού κλίματος που ενσωματώνει τις βασικές πτυχές του ανοικτού και του αυτόνομου σχολικού κλίματος, είναι το οικείο σχολικό κλίμα. Στο οικείο σχολικό κλίμα εφαρμόζονται από τη θεωρία στην πράξη όλες οι βασικές αρχές του ανοικτού και αυτόνομου σχολικού κλίματος, με τη διαφορά ότι στο οικείο κλίμα φαινόμενα, όπως η συνεργασία και η ομαδικότητα λαμβάνουν χώρα στην πλειοψηφία των περιπτώσεων μεταξύ όλων των σχολικών φορέων (Ματσαγούρας, 2000). Επίσης, σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (1990), στο οικείο σχολικό κλίμα συνήθως δεν επιτυγχάνεται διαχωρισμός καθηκόντων (π.χ. τη γραφειοκρατία τη διαχειρίζονται συχνά και οι εκπαιδευτικοί πλην των διευθυντών), ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που έχουν οι γονείς των παιδιών στη μάθηση και προχωρούν στην άμεση συνεργασία με αυτούς, έχοντας συχνή επικοινωνία και καθημερινή αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1998), το οικείο σχολικό κλίμα αν και διέπεται από θεμελιώδεις αρχές της παιδαγωγικής, όπως είναι η δικαιοσύνη, η ισότητα, η αδελφοσύνη, η συναδελφικότητα, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, ο αμοιβαίος σεβασμός και η αλληλοβοήθεια, έχει επικριθεί από αρκετούς μελετητές (Apple, 2006, Guthrie & James, 2002), ως ένα σχολικό κλίμα που πολλές φορές οδηγεί σε παρεξηγήσεις, σε κακή σχολική οργάνωση, ακόμα και σε χαλαρές σχέσεις μεταξύ των σχολικών φορέων. Πιο συγκεκριμένα, για τους Guthrie & James (2002), ένα οικείο σχολικό κλίμα μπορεί εκ πρώτης όψεως να θεωρηθεί ως ένα μέσο για τη δημιουργία θετικών και ευχάριστων συναισθημάτων μεταξύ όλων των σχολικών φορέων, ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, λόγω του ότι δεν υπάρχει σαφής καθορισμός των καθηκόντων και των ορίων στις διαπροσωπικές σχέσεις, συχνά προκαλούνται προβλήματα, όπως είναι η υπερβολική εμπλοκή των γονέων στο έργο του εκπαιδευτικού, ακόμα και η υποβάθμιση της εξουσίας του διευθυντή.

Σαφώς και ένας διευθυντής δε θα πρέπει να εκμεταλλεύεται με αθέμιτο τρόπο τις εξουσίες που του έχουν δοθεί, ωστόσο, μέσα σε ένα οικείο σχολικό κλίμα, ο διευθυντής δε θεωρείται ως το κυρίαρχο πρόσωπο στην εκπαιδευτική ιεραρχία, το οποίο συντονίζει τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (Φρειδερίκου, 1991). Αντιθέτως, σύμφωνα με τους Guthrie & James (2002), εντός των οικείων σχολικών πλαισίων και κλίματος, ένας διευθυντής

θεωρείται περισσότερο ως ένας φίλος για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ακόμα και για τους μαθητές, με αποτέλεσμα πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, είτε να εκμεταλλεύονται τη χαλαρή στάση του διευθυντή και να ξεφεύγουν από το πλαίσιο των αρμοδιοτήτων και των επιθυμητών συμπεριφορών που πρέπει να έχουν, είτε να μη λαμβάνουν σοβαρά, τα όποια καθήκοντα που πρέπει να επιτελέσουν.

Η ταξινόμηση του οικείου σχολικού κλίματος έχει αποτελέσει ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα για τους ακαδημαϊκούς εδώ και πολλά χρόνια, τόσο στο διεθνές, όσο και το εθνικό σκηνικό, καθώς πολλές έρευνες που έχουν λάβει χώρα επί της θεματολογίας της σημαντικότητας, των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του οικείου σχολικού κλίματος παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα (Apple, 2006). Αυτά τα αποτελέσματα πολλές φορές λέγεται πως είναι η απόρροια που επέρχεται από την κοινωνική κατασκευή της έννοιας της εξουσίας, των εκπαιδευτικών καθηκόντων και του σχολικού κλίματος (Ξωχέλλης, 1990), ενώ παράλληλα, συχνά λέγεται πως τα αντιφατικά εμπειρικά αποτελέσματα προέρχονται εξαιτίας του ότι σε κάθε κράτος και χώρα ο εκάστοτε διευθυντής και εκπαιδευτικός επιτελεί τα καθήκοντά του μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Συνεπώς, για τους Guthrie & James (2002), αλλά και για τον Apple (2006), μια εμπειρική εξέταση του εάν το οικείο σχολικό κλίμα μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και στην ομαλότερη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στη συνεργασία όλων των σχολικών φορέων, αποτελεί μια πολύ δύσκολη προσέγγιση.

3.2.4. Πατερναλιστικό σχολικό κλίμα

Στην περίπτωση της ταξινόμησης ενός σχολικού κλίματος στην κατηγορία του πατερναλιστικού, γίνεται λόγος για ένα σχολικό κλίμα το οποίο διέπεται από την ελάχιστη συμμετοχή του διευθυντή ως προς τους περιορισμούς και τις κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή, ο διευθυντής περιορίζεται μόνο στα γραφειοκρατικά καθήκοντά του (Τσιπλητάρης, 2001). Σε αυτήν την περίπτωση, σύμφωνα με τον Τριλιανό (2004), οι εκπαιδευτικοί σπάνια συνεργάζονται μεταξύ τους, γεγονός το οποίο οδηγεί σε πολύ χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Λόγω των ανωτέρω γεγονότων, το πατερναλιστικό σχολικό κλίμα θεωρείται μια προέκταση του κλειστού και ελεγχόμενου σχολικού κλίματος, με τη διαφορά ότι ο διευθυντής δε

συμμετέχει ενεργά σε πιθανά σχολικά προβλήματα και απασχολείται περισσότερο με τις γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Τριλιανό (2004), στο πατερναλιστικό σχολικό κλίμα ο εκπαιδευτικός παροτρύνεται από το διευθυντή να επιτελέσει τα βασικά καθήκοντά του, τα οποία είναι να μεταλαμπαδεύσει τις απαραίτητες σχολικές και ακαδημαϊκές γνώσεις στα παιδιά, συνεπώς, ο διευθυντής υιοθετεί παρόμοιες στάσεις και συμπεριφορές. Επίσης, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), στο πατερναλιστικό σχολικό κλίμα, ο διευθυντής επιλύει τα όποια προβλήματα προκύψουν με τους μαθητές, συνήθως, με τις μεθόδους επιβολής ποινών (π.χ. ωριαία αποβολή) και δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα να ασχοληθεί εκτενώς και σε βάθος με το ζήτημα ή το πρόβλημα ή στην επίλυση αυτού με εναλλακτικούς τρόπους και μεθοδολογίες. Σύμφωνα με τη Νόβα – Καλτσούνη (2010), λόγω του ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τη σημερινή εποχή διέπονται από το πατερναλιστικό σχολικό κλίμα, έχει αυξηθεί ένα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας για αυτή τη σχολική κλιματική ταξινόμηση.

Αναλυτικότερα, το πατερναλιστικό σχολικό κλίμα – καθώς και τα υπόλοιπα σχολικά κλίματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως, υποδηλώνει την οργανωσιακή κουλτούρα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η έννοια της οργάνωσης αποτελεί μια συστηματική διαδικασία διαμόρφωσης, ενσωμάτωσης, συντονισμού στόχων εργασιών και δραστηριοτήτων σε πόρους για την επίτευξη των στόχων μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού (Molnar & Lindquist, 1994). Η οργάνωση στην εκπαίδευση πιο συγκεκριμένα, βοηθάει σε σημαντικό βαθμό για την επίτευξη των γενικών στόχων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, στη βέλτιστη χρήση και κατανομή των πόρων και για την ομαλή εκτέλεση των διαχειριστικών λειτουργιών. Ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος δεν μπορούν να υλοποιηθούν χωρίς κατάλληλη οργάνωση. Μια καλή οργανωτική δομή είναι απαραίτητη για την επέκταση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και διαμορφώνει την εκπαιδευτική κουλτούρα (Guthrie & James, 2002).

Η έννοια της οργανωσιακής εκπαιδευτικής κουλτούρας αναφέρεται στην ουσία στην οργανωτική εκπαιδευτική νοοτροπία, η οποία περιλαμβάνει τις προσδοκίες, τις εμπειρίες, τη φιλοσοφία του οργανισμού καθώς και τις αξίες που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των μελών και εκφράζεται στην εικόνα του εαυτού του μέλους, στις εσωτερικές λειτουργίες, στις αλληλεπιδράσεις με τον έξω κόσμο και στις

μελλοντικές προσδοκίες (Guthrie & James, 2002). Σύμφωνα με τον Apple (2006), η οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα περιλαμβάνει, επίσης, στον ορισμό της, το όραμα, τις αξίες, τα πρότυπα, τα συστήματα, τα σύμβολα, τη γλώσσα, τις υποθέσεις, τις πεποιθήσεις και τις συνήθειες του οργανισμού. Οι διάφοροι ορισμοί της εκπαιδευτικής οργανωσιακής κουλτούρας εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο οι διοικητικές συμπεριφορές επηρεάζουν το κλίμα της σχολικής μονάδας, ενώ, άλλοι ορισμοί τονίζουν τις συνιστώσες συμπεριφοράς των διευθυντών και τον τρόπο με τον οποίο η οργανωτική κουλτούρα επηρεάζει άμεσα τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Στην περίπτωση όπου μια εκπαιδευτική οργανωσιακή κουλτούρα διέπεται από το πατερναλιστικό κλίμα, λέγεται πως επικρατεί μια άρτια οργάνωση, αφού οι εκπαιδευτικοί επιτελούν τα βασικά καθήκοντά τους, όπως και ο διευθυντής, με αποτέλεσμα να μη συμβαίνουν σχεδόν ποτέ προβλήματα ή ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Πασιαρδή, 2004). Ωστόσο, αυτή η τυπική οργάνωση έχει επικριθεί από αρκετούς ακαδημαϊκούς (Apple, 2006: 87) για τον λόγο ότι δεν προάγει μια ανθρωπιστική και συνεργατική εκπαιδευτική και οργανωσιακή κουλτούρα, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται πως προάγει μια «ρομποτική» εκπαίδευση, όπου «όλοι οι σχολικοί φορείς λειτουργούν ως προγραμματισμένα ρομπότ να επιτελούν ορισμένες λειτουργίες και καθήκοντα και, εάν παρεκκλίνουν των εντολών που τους έχουν δοθεί, αναπρογραμματίζονται».

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η Πασιαρδή (2001) υποστηρίζει ότι όσον αφορά τις σχέσεις του διευθυντή και του σχολείου είναι δυνατόν να αναπτυχθούν τρία είδη σχολικού κλίματος:

- το τυπικό – απρόσωπο κλίμα, το οποίο συναντάται σε χώρους με έντονες γραφειοκρατικές δομές και απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών,
- το άτονο κλίμα, στο πλαίσιο του οποίου η σχολική μάθηση παραμελείται, καθώς τα μέλη δεν έχουν επίγνωση για τις αρμοδιότητές τους, και
- το τυπικό - προσωπικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζει τα δημοκρατικά οργανωμένα σχολεία, που ενισχύουν την προαγωγή της συνεργασίας και την ανάδειξη ηγετών που συμβάλλουν με τον τρόπο τους στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

3.3. Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που διαμορφώνουν και προάγουν ένα σχολικό κλίμα και οδηγούν στην ταξινόμηση ή/και το χαρακτηρισμό αυτού ως κλειστό, ανοικτό, ελεγχόμενο, αυτόνομο, οικείο και πατερναλιστικό. Ο πρώτος παράγοντας, είναι αυτός της δομής. Η δομή αναφέρεται στο ότι «όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης στο χώρο της εργασίας, τόσο πιο αυστηρό, αυταρχικό και ψυχρό κλίμα θα υπάρχει μέσα στο χώρο. Αντιθέτως, όταν υπάρχει το αίσθημα της εμπιστοσύνης και της επικοινωνίας το κλίμα είναι θετικό, ευχάριστο χωρίς απειλές» (Guthrie & James, 2002, σελ. 105). Η ανωτέρω κατάσταση για τον Apple (2006), επιφέρει θετικά αποτελέσματα, τόσο ως προς το ίδιο το σχολικό κλίμα ή το κλίμα της σχολικής τάξης, όσο και ως προς το εκπαιδευτικό έργο, ενισχύοντας παράλληλα την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού.

Ο δεύτερος παράγοντας που διαμορφώνει το σχολικό κλίμα, είναι το μέγεθος μιας σχολικής αίθουσας ή/και ενός σχολικού χώρου. Το μέγεθος αυτό, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς, όσο μικρότερη είναι μια σχολική αίθουσα, τόσο λιγότερα παιδιά συμμετέχουν εντός των πλαισίων της, συνεπώς, τόσο πιο εύκολο γίνεται το έργο του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα φιλικό και ζεστό κλίμα (Molnar & Lindquist, 1994). Ωστόσο, τα σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα σημειώνουν πως σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν μεγάλες σχολικές αίθουσες, και συνεπώς, περισσότερα παιδιά, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να δημιουργηθεί ένα υγιές και θετικό σχολικό κλίμα, αφού μέσα σε μια μεγαλύτερη αίθουσα δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση. Ωστόσο, πέραν του μεγέθους και της δομής, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το εξωτερικό περιβάλλον ενός σχολικού περιγύρου (Guthrie & James, 2002).

Το σχολείο σύμφωνα με τους Molnar & Lindquist (1994), δύναται να επηρεαστεί από αναρίθμητους εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η οικονομική κατάσταση του κράτους και η οικονομική και κοινωνική κατάσταση των μαθητών, ακόμα και ο πολιτισμός της κοινωνίας, οι διάφορες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα για την εκπαίδευση (εκπαιδευτικές πολιτικές). Όλοι αυτοί οι εξωτερικοί παράγοντες θα επιδράσουν είτε αρνητικά, είτε θετικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη Νόβα – Καλτσούνη (2010), μέσα σε μια κοινωνία διαπολιτισμικά και αξιακά διαμορφωμένη, όπου επικρατεί η κουλτούρα της αποδοχής και της ισότητας των ατόμων ανεξαρτήτως των ατομικών διαφορών τους, κουλτούρα,

η οποία θεσπίζεται και νομικά μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών πολιτικών και συνεπώς, επικρατεί μια ισορροπία ανάμεσα στις ταξικές και κοινωνικές διαφορές, το σχολικό κλίμα θα είναι δημοκρατικό, υγιές και θετικό. Αντιθέτως, μέσα σε μια κοινωνία, όπου η διαφορετικότητα δε γίνεται ανεκτή ή σεβαστή και το κράτος διανύει μια περίοδο οικονομικών και συνεπώς, κοινωνικών ανεπαρκειών και δυσχερειών, πιθανότατα το σχολικό κλίμα που θα διαμορφωθεί θα είναι αρνητικό.

Ένας επιπλέον παράγοντας που διαμορφώνει το σχολικό κλίμα, είναι οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων. Είναι γνωστό το γεγονός πως εντός ενός σχολικού περιβάλλοντος εργάζονται εκπαιδευτικοί, διευθυντές, υποδιευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι/ ψυχολόγοι κ.α. με διαφορετικά χαρακτηριστικά και στοιχεία προσωπικότητας, ενώ παράλληλα, εντός των ίδιων πλαισίων συμμετέχουν και γονείς με επίσης διαφορετικά γνωρίσματα και χαρακτήρες και φυσικά οι μαθητές, οι οποίοι έχουν διαφορετικές εμπειρίες, ποικίλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδεολογίες (Shaffer, 2005). Συνεπώς, σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (1990), μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον συμμετέχει ένα σύνολο ατόμων με διαφορετικές πεποιθήσεις και στοιχεία προσωπικότητας, τα οποία είτε θα έρθουν σε σύγκρουση με τα στοιχεία των υπόλοιπων μελών, είτε θα συνοδοιπορήσουν. Οπότε, στην περίπτωση που οι ατομικές διαφορές των ατόμων συγκρουστούν, τότε διαμορφώνεται ένα αρνητικό σχολικό κλίμα, ενώ στην περίπτωση που οι ατομικές διαφορές των ατόμων συνοδοιπορήσουν, τότε θα διαμορφωθεί ένα θετικό και υγιές σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με τον Shaffer (2005), ένας από τους τρόπους για να αναπτυχθεί το θετικό κλίμα σε ένα σχολικό χώρο, είναι η επικοινωνιακή μέθοδος. Η επικοινωνία γενικότερα μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία), μέσω διαφόρων καταστάσεων (π.χ. διαπροσωπική επικοινωνία ή διαδικτυακή επικοινωνία) και μέσω όλων των φορέων που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (π.χ. γονείς με εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικοί με διευθυντές ή μαθητές με εκπαιδευτικούς). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Guthrie & James (2002), η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ όλων των συνεργαζόμενων φορέων σε ένα σχολικό περιβάλλον συνιστά έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος γενικότερα, σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα και βαθμίδες. Στο σημείο αυτό, η συστημική προσέγγιση στην εκπαίδευση σημειώνει πως η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δυο ατόμων (π.χ. ενός μαθητή και ενός εκπαιδευτικού), θα επηρεάσει το σχολικό κλίμα, αλλά και το γενικότερο περιβάλλον.

Συμπληρωματικά, οφείλεται να υπογραμμιστεί πως την τελευταία δεκαετία έχει υπογραμμιστεί η σημαντικότητα των ψυχολογικών διαστάσεων που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής (Guthrie & James, 2002):

1. **Συνεκτικότητα:** Η συνεκτικότητα περιλαμβάνει τη φιλικότητα, και αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων σε ένα σχολικό οργανισμό.
2. **Διαφοροποίηση:** Η διαφοροποίηση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο γίνονται ανεκτές και διακριτές οι ατομικές διαφορές των φορέων που συμμετέχουν σε ένα σχολικό περιβάλλον.
3. **Τυπικότητα:** Η τυπικότητα αναφέρεται στην ύπαρξη και την εφαρμογή ενός πλήθους από τυποποιημένους κανόνες συμπεριφοράς.
4. **Υλικοτεχνική Υποδομή:** Η υλικοτεχνική υποδομή αναφέρεται στην υποδομή του σχολικού περιβάλλοντος και τις δυνατότητες που εκείνη δίνει στους μαθητές να αξιοποιήσουν τον υπάρχοντα εξοπλισμό και χώρο.
5. **Διενεκτικότητα:** Η διενεκτικότητα αναφέρεται στις προστριβές και τις εντάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και τους τρόπους μέσω των οποίων επιλύονται.
6. **Προθετικότητα:** Η προθετικότητα αναφέρεται στη σαφήνεια που έχουν οι στόχοι των σχολικών διεργασιών και καθηκόντων όλων των φορέων.
7. **Ευνοιοκρατία:** Η ευνοιοκρατία επρόκειτο για τη μεροληπτικά ευνοϊκή αντιμετώπιση από μέρος του εκπαιδευτικού μερικών μαθητών που ίσως έχουν πιθανά συμπεριφορικά προβλήματα ή δυσκολίες μάθησης.
8. **Δυσκολία:** Η δυσκολία αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο οι δυσκολίες ενός μαθητή, η στάση ενός εκπαιδευτικού και η συμπεριφορά ενός διευθυντή δύναται να δυσχεράνει το έργο της εκπαίδευσης.
9. **Δημοκρατικότητα:** Η δημοκρατικότητα αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν όλοι οι συμμετέχοντες φορείς σε ένα σχολικό χώρο να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων.
10. **Φατριασμός:** Ο φατριασμός αναφέρεται στην άρνηση του μαθητικού πληθυσμού να αναδειχθεί με το εκπαιδευτικό ή διευθυντικό δυναμικό.
11. **Ικανοποίηση:** Η ικανοποίηση αναφέρεται στην ευχαρίστηση που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός, διευθυντής ή μαθητής από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και έργα εντός ενός σχολικού περιβάλλοντος.

12. Αποδιοργάνωση: Η αποδιοργάνωση αναφέρεται στις συγχύσεις και τις ελλείψεις οργάνωσης που εντοπίζονται στις εκπαιδευτικές πράξεις, στο διευθυντικό έργο ή στη συμμετοχή των μαθητών.

13. Ανταγωνιστικότητα: Η ανταγωνιστικότητα αναφέρεται στις ανταγωνιστικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ όλων των συμμετεχόντων φορέων σε ένα σχολικό περιβάλλον, ειδικά μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα ανωτέρω, γίνεται διακριτό το γεγονός ότι για να διαμορφωθεί ένα σχολικό κλίμα, απαιτείται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση ενός συνόλου από παράγοντες, οι οποίοι παράλληλα οδηγούν στην ανέγερση ορισμένων συστημάτων που αφορούν το σχολικό κλίμα (Ματσαγγούρας, 2003) και τα οποία επηρεάζουν με τη σειρά τους το κλίμα της σχολικής μονάδας. Σημαντικό είναι σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι, το σχολικό κλίμα βασίζεται αρκετά στους πυλώνες και στις αρχές της συστημικής παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία προάγει την έννοια της επικοινωνίας ως έναν από τους βασικότερους παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος (Τσιπλητάρης, 2001).

Αναλυτικότερα, η βασική πτυχή της συστημικής προσέγγισης είναι ότι όλα τα άτομα μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον ανήκουν στο ίδιο σύστημα, συνεπώς, ό,τι ενέργεια επιτευχθεί από ένα φορέα, θα επηρεάσει και τους υπόλοιπους φορείς. Τόσο η δραστηριότητα του μαθητή, όσο και εκείνη του εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου γίνονται αντιληπτές από τον ευρύτερο περίγυρο με την έννοια της «διαπαιδαγώγησης» (Molnar & Lindquist, 1994). Σύμφωνα με τη Νόβα – Καλτσούνη (2010), οι όροι «αγωγή» και «κοινωνικοποίηση» εκφράζουν περίπου το ίδιο γεγονός, με τη διαφορά ότι η αγωγή αναφέρεται στη σκόπιμη και συνειδητή διαπαιδαγώγηση, ενώ, η κοινωνικοποίηση είναι ευρύτερη έννοια και περιλαμβάνει κάθε τύπο αμοιβαίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο που για τον Ματσαγγούρα (2000), οδηγεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του τελευταίου, χωρίς να είναι αναγκαστικά σκόπιμες και συνειδητές -δηλαδή σχεδιασμένες- παιδαγωγικές ενέργειες, οι οποίες διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα.

Στο πρώτο επίπεδο που αφορά τη συγχρονική θεώρηση, παρατηρείται ότι η θεσμική παιδαγωγική σχέση δεν περιλαμβάνει μόνο τις επιδράσεις του παιδαγωγού προς τον παιδαγωγούμενο, αλλά και εκείνες του παιδαγωγούμενου προς τον παιδαγωγό. Άρα αυτό που είναι γνωστό ως «αγωγή», ποτέ δεν είναι απλώς επίδραση

του δασκάλου απέναντι στο μαθητή, αλλά αμοιβαία επίδραση, δηλαδή αλληλεπίδραση μέσα στα πλαίσια ενός σχολικού συστήματος (Ξωχέλλης, 1990). Ακόμα και στην περίπτωση του μαθητή πρώτης δημοτικού που κάθεται σιωπηλός και φοβισμένος πίσω από το θρανίο του στην αίθουσα, ακούγοντας με δέος τον εκπαιδευτικό που προσπαθεί να του δώσει θάρρος, ουσιαστικά δεν εντοπίζεται ως μια επίδραση του εκπαιδευτικού πάνω στο μαθητή, αλλά αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Αραβανής, 2000). Έτσι, για την Πασιαρδή (2001), είναι φανερό το γεγονός ότι δεν υπάρχει μόνο μια, αλλά περισσότερες κατηγορίες αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της θεσμικής παιδαγωγικής σχέσης, όπως αυτή έχει αναπτυχθεί με βάση τις αρχές της συστημικής προσέγγισης.

Στο δεύτερο επίπεδο που αφορά τη διαχρονική και πολλές φορές, κοινωνικά κατασκευασμένη θεώρηση της παιδαγωγικής σχέσης παρατηρείται ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο δεν οργανώνεται στην ιστορική της εξέλιξη παντού και πάντοτε κατά τον ίδιο τρόπο, αφού, όπως σημειώθηκε σε προηγούμενα σημεία της εργασίας, η έννοια της εκπαίδευσης, του σχολικού κλίματος, ακόμα και των συμπεριφορικών στυλ που υιοθετούνται από έναν εκπαιδευτικό ή διευθυντή, διέπονται από τις αρχές του κοινωνικού κατασκευαστισμού (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Συνεπώς, εφόσον οι στόχοι των παιδαγωγικών ενεργειών που εκδηλώνονται στα πλαίσια της θεσμικής και συστημικής παιδαγωγικής σχέσης διαφοροποιούνται, τότε «οι τρόποι οργάνωσης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αλλάζουν και δεν είναι δυνατό να μένουν στατικές οι στερεότυπες προσδοκίες και απαιτήσεις που εκφράζονται αμοιβαία ανάμεσα στους μετέχοντες στην παιδαγωγική σχέση, οι οποίες προσδοκίες διαμορφώνουν παράλληλα και τα συστήματα του σχολικού κλίματος» (Φρειδερίκου, 1991: 46).

3.4. Οι επιδράσεις του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα και το κλίμα μιας σχολικής τάξης συνιστούν δυο από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν είτε θετικά, είτε αρνητικά στο μαθησιακό πληθυσμό και μπορούν είτε να δυσχεράνουν, είτε να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Μαλαφάντης, 1990). Προτού εξεταστούν κριτικά οι ψυχολογικές και μαθησιακές επιδράσεις του σχολικού κλίματος στο μαθητικό πληθυσμό, οφείλεται να επιτευχθεί μια σύντομη αναφορά στον ρόλο και τις επιδράσεις του σχολικού κλίματος ως προς το διδακτικό προσωπικό και τις διευθυντικές αρχές. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Guthrie & James (2002), η κακή υποστήριξη από τη διοίκηση, τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και η αίσθηση ότι δεν μπορούν να συμβάλουν στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο είναι λίγα από τα στοιχεία που συνδέονται με την κακή επίδοση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια, τη διαμόρφωση ενός αρνητικού σχολικού κλίματος.

Επιπλέον, το κλίμα του σχολείου μπορεί να επηρεάσει την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι κακές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους και η χαμηλή συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας σχετίζονται με τη συναισθηματική εξάντληση και μη ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, γεγονότα που δημιουργούν με τη σειρά τους ένα αρνητικό σχολικό κλίμα, το οποίο επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις διευθυντικές λειτουργίες, δυσχεραίνοντας το όλο εκπαιδευτικό έργο (Καψάλης, 2007). Άλλωστε, ο σχολικός χώρος για τον Ματσαγγούρα (2003), νοείται ως μια μικρή επικράτεια, στα σύνορα της οποίας παρέχονται θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνονται στο σύστημα του σχολείου σε καθορισμένη ημέρα και ώρα και επικεντρώνονται σε ένα σύνολο διαδικασιών, οι οποίες συχνά δεν επιτελούνται επαρκώς όταν υπάρχει ένα αρνητικό κλίμα, το οποίο οδηγεί και σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

3.4.1. Ψυχολογικές επιδράσεις

Οι μαθητές φαίνεται να επηρεάζονται αρκετά από το σχολικό κλίμα, ειδικά όσον αφορά τον ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Πρωτίστως, σημειώνεται πως όταν οι μαθητές βρίσκονται σε ένα χώρο, μέσα στον οποίο αποκτούν και αφομοιώνουν τις βασικές ακαδημαϊκές γνώσεις, αποκτούν εμπειρίες και περνούν γενικότερα ένα μεγάλο μέρος της μέρας και της ζωής τους, πρέπει να αναπτύσσουν υγιή και θετικά συναισθήματα, έτσι ώστε να κατορθώσουν παράλληλα να ανταποκριθούν στις όποιες απαιτήσεις προτάσσει το σχολείο (Τσιπλητάρης, 1998). Σύμφωνα με τον Αραβανή (2000), όταν ένας εκπαιδευτικός υιοθετεί αυταρχικές μεθόδους διδασκαλίας και όταν ο μαθητής μετατρέπεται σε έναν παθητικό αποδέκτη πληροφοριών, τότε δημιουργείται ένα αρνητικό σχολικό κλίμα που επηρεάζει τον ψυχοσυναισθηματικό τομέα του μαθητή.

Επίσης, σύμφωνα με τους Guthrie & James (2002), το αρνητικό σχολικό κλίμα δυσχεραίνει τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς ευνοεί τη δημιουργία ποικίλων αρνητικών συναισθημάτων και παρεμποδίζει την ανάπτυξη ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, γεγονός που φαίνεται να συνιστά και έναν βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη ορισμένων ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών εντός της σχολικής τάξης.

Αντιθέτως, ένα θετικό σχολικό κλίμα που βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, παρακινεί το παιδί να μετέχει ενεργά στη διαδικασία αφομοίωσης των πληροφοριών, μεταλαμπαδεύει τις απαραίτητες αξίες και ιδανικά και βοηθάει στην ομαλή συναισθηματική του ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2003). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Shaffer (2005: 76), όταν το παιδί μαθαίνει και δραστηριοποιείται μέσα σε ένα θετικό σχολικό κλίμα αναπτύσσει έντονο ενδιαφέρον για τη μάθηση, γεγονός το οποίο οδηγεί στη σχολική επιτυχία, ενώ παράλληλα τονώνει το ηθικό και την αυτοπεποίθηση του παιδιού (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2004).

Κατά τον Τριλιανό (2002), το θετικό σχολικό κλίμα στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους, εκφράζει υψηλές προσδοκίες, επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και την οργάνωση του σχολικού χώρου, δημιουργεί μια δημοκρατική ατμόσφαιρα, ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία, αποτιμά θετικά την επιτυχία και τέλος, μεταξύ άλλων, προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη

σχολική εργασία. Έχει υποστηριχτεί από πολλούς ακαδημαϊκούς (Apple, 2006, Guthrie & James, 2002, Ματσαγγούρας, 2000, Μαλαφάντης, 1990, Τσιπλητάρης, 1998) ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και τη σχολική παρακίνηση και συμμετοχή, ενώ παράλληλα, εξίσου ενδιαφέρουσα είναι και η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

3.4.2. Παιδαγωγικές – μαθησιακές επιδράσεις

Ένα θετικό και υγιές σχολικό κλίμα που διέπεται από δημοκρατικά χαρακτηριστικά, όχι μόνο επηρεάζει θετικά τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο του παιδιού, αλλά και τις παιδαγωγικές και μαθησιακές διαδικασίες (Αραβανής, 2000). Μέσα σε ένα αρνητικό σχολικό κλίμα, οι μαθητές τείνουν να αφομοιώνουν τις γνώσεις με παθητικό τρόπο, με αποτέλεσμα «να αναγκάζονται για πάρα πολλά χρόνια να συμμορφώνονται σε ένα είδος σχολικής κανονικότητας που ευνοεί την επιβολή αυταρχικών και μονότονων όρων και κανόνων» (Guthrie & James, 2002: 87).

Το σχολικό κλίμα δεν επηρεάζεται μονάχα από τη τυποποιημένη διαδικασία της διδασκαλίας και της οργάνωσης της τάξης, αλλά και από τον γενικότερο χώρο. Ο χώρος βέβαια, επιδράει και ψυχολογικά στη διάθεση του παιδιού, περισσότερο όμως επιδράει στο κομμάτι που αφορά την εκπαίδευση και την ακαδημαϊκή εξέλιξη (Μαλαφάντης, 1990). Το σχολικό κλίμα, όπως προσημειώθηκε, επηρεάζεται και διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τα χαρακτηριστικά του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος και, η μεταβλητή της οικολογίας δύναται να γίνει ορατή σε όλες τις σχολικές πτυχές και περιλαμβάνει τις φυσικές όψεις και πλευρές (π.χ. τοίχος), τις αίθουσες, τα εργαστήρια, τους κοινόχρηστους χώρους, τον εξοπλισμό, τα μέσα διδασκαλίας και άλλες πηγές μάθησης, τους χώρους όπου εκτίθενται εργασίες, ζωγραφιές κ.τ.λ., το φωτισμό, τον κλιματισμό κ.τ.λ. του κτιρίου και της τάξης (Molnar & Lindquist, 1994). Όταν σε όλες αυτές τις πλευρές ενός σχολείου επικρατεί ένα τυποποιημένο και αυστηρό κλίμα (π.χ. μονότονοι άσπροι τοίχοι, μικρές και αποπνικτικές αίθουσες κτλ), το παιδί δεν κατορθώνει να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και την ελεύθερη έκφραση, με αποτέλεσμα να νιώθει ότι «πνίγεται μέσα σε ένα περιβάλλον που έχει ως κύριο στόχο να μάθει στο παιδί να κολυμπάει» (Apple, 2006: 39).

Το αποτελεσματικό σχολείο θα πρέπει να διέπεται από ένα σχολικό κλίμα, το οποίο θα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση δίχως τυποποιημένες

διαδικασίες που μετατρέπουν «το σχολείο σε φυλακή» (Guthrie&James, 2002: 64). Το θετικό σχολικό κλίμα προάγει την ενεργή μάθηση και αναπτύσσει το ενδιαφέρον του παιδιού για συμμετοχή με πνεύμα συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μαθητικά μέλη, αλλά και ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και τον διευθυντή του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2000). Το σχολικό κλίμα γενικότερα επιδράει αρκετά στη μαθησιακή διαδικασία, αφού καθορίζει τη διδακτική συμπεριφορά και τη μαθητική ανταπόκριση. Συνεπώς, ένα θετικό σχολικό κλίμα οδηγεί σε θετική ακαδημαϊκή πορεία και γνωστική μαθητική επίτευξη, αφού προϋποθέτει θετικές και ανθρωπιστικές διδακτικές προσεγγίσεις (Αραβανής, 2000). Πολλές εμπειρικές προσεγγίσεις έχουν επιβεβαιώσει το γεγονός ότι όταν ο εκπαιδευτικός υιοθετεί ανθρωπιστικές διδακτικές συμπεριφορές και προσεγγίσεις (π.χ., έμφαση στις δυνατότητες των μαθητών), οδηγεί στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο προάγει τον καθορισμό υψηλών, αλλά εφικτών στόχων, την πίστη στο μαθητικό πληθυσμό, την αφοσίωση στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και την πνευματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Πασιαρδή, 2001).

Οι ίδιες εμπειρικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τον Τριλιανό (2004), έχουν αποδείξει πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι είναι αποτελεσματικοί, εάν το σχολείο έχει αποτελεσματική ηγετική θέση και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι θετικές, ως απόρροια ενός γενικότερου σχολικού κλίματος, ενώ παράλληλα, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), ένα θετικό σχολικό κλίμα όχι μόνο προάγει θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τους μαθητές, αλλά και τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και διευθυντών με στόχο την επιπλέον ενίσχυση αυτών των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ

4.1 Το σχολικό κλίμα στα αποτελεσματικά σχολεία

Η πλειοψηφία των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία έχει προσδιορίσει το σχολικό κλίμα ως ιδιαίτερα σημαντική μεταβλητή. Οι Hoy and Hannum (1997) και οι Tschannen-Moran et al. (2006) υποστηρίζουν ότι το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, ενώ αντίθετα, το αρνητικό σχολικό κλίμα μειώνει τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες των σχολείων και επηρεάζει αρνητικά τη μάθηση. Αυτή η σχέση κλίμα-επίτευγμα φαίνεται να είναι ισχυρή για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου (Gregoryetal., 2007·Jiaetal., 2009). Διάφοροι υπο-παράγοντες του σχολικού κλίματος έχουν βρεθεί επίσης, ότι έχουν ισχυρό αντίκτυπο στα σχολικά επιτεύγματα, όπως η εστίαση στη μάθηση (Goddardetal., 2000) και οι ισχυρές σχέσεις δασκάλου-μαθητή (Tschannen-Moranetal., 2006). Ιδιαίτερα οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών φαίνεται να λειτουργούν ως παράγοντας προσαρμογής στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών επιδόσεων, καθώς και των συμπεριφορών των μαθητών (Longobardietal., 2016).

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η καλή μάθηση, στα σχολεία που αναλύθηκαν σε μελέτη των Etxeberria, Intxausti and Azpillaga (2017) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι ζωτικής σημασίας να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο κλίμα, στο οποίο οι μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς, τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι παρόμοια με εκείνα που αναφέρθηκαν και σε άλλες μελέτες, όπως αυτή των Murillo and Hernández-Castilla (2011), η οποία υπογραμμίζει τη χρήση συνεργατικών μεθόδων και την προσοχή στην ποικιλομορφία ως παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη και την ενίσχυση του επίπεδου ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Υπάρχει εκτεταμένη έρευνα που δείχνει ότι το σχολικό κλίμα έχει βαθύ αντίκτυπο στην ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών, ενώ έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει θετικά την αυτοεκτίμηση τους (Kuperminic, Leadbeater, & Blatt, 2001) και σχετίζεται με τη μειωμένη παρουσία συμπεριφορικών προβλημάτων (LaRusso, Romer, & Selman, 2008). Επιπλέον, για τους Brown et al. (2012), το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με την υγιή ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, την αποτελεσματική προσπάθεια πρόληψης κινδύνων και προώθησης της υγείας, την αποτελεσματική κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και ατομική μάθηση και τα σχολικά επιτεύγματα.

Αναφορικά με την επίδραση του σχολικού κλίματος στους εκπαιδευτικούς, αρκετές μελέτες δείχνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα θετικό και υποστηρικτικό κλίμα είναι πιο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους (Singh & Billingsley, 1998). Ένα θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη μάθηση των μαθητών (Guo & Higgins D'Alessandro, 2011). Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι το κλίμα του σχολείου ενισχύει ή ελαχιστοποιεί τη συναισθηματική κόπωση των εκπαιδευτικών και τα αισθήματα χαμηλής προσωπικής επίτευξης (Grayson & Alvarez, 2008).

4.2 Οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολείων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα μελέτη, οι διευθυντές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως ηγέτες του σχολείου, επηρεάζοντας τις λειτουργίες, το κλίμα και την αποτελεσματικότητά του. Πολλές έρευνες των τελευταίων χρόνων έχουν προσπαθήσει να προσδιορίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου και αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Αν και υπάρχει ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών που απαριθμούνται στις έρευνες, οι περισσότερες από αυτές δείχνουν ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενσωματώνει δεξιότητες, που του επιτρέπουν να προσαρμόζεται σε διαφορετικές καταστάσεις και παράλληλα να λειτουργεί ως σχεδιαστής, οραματιστής, οργανωτής και παράγοντα αλλαγής.

Για τους Walshetal. (1992), η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να εντοπιστεί στις επιδόσεις της εργασίας των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση για εκπαιδευτικούς στόχους από όλους τους εμπλεκόμενους, την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και την ομαδική ανάπτυξη, ενώ για τον Donaldson (2001: 2) η αποτελεσματική ηγεσία κινητοποιεί τα μέλη να σκέφτονται, να πιστεύουν και να συμπεριφέρονται με τρόπο, που ικανοποιεί τις αναδυόμενες οργανωτικές ανάγκες και όχι απλά τις ατομικές ανάγκες ή επιθυμίες τους. Αντίστοιχα, οι Day and Sammons (2014) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές που χρησιμοποιούν δημοκρατικό στυλ ηγεσίας τείνουν να είναι πιο ευέλικτοι και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και των μαθητών, ενώ παράλληλα τους παρακινούν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Βάσει διάφορων διεθνών ερευνών, ιδιαίτερα αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας, σε συνάρτηση με το δημοκρατικό είναι το μετασχηματιστικό και το παιδαγωγικό. Ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία έχει παραδοσιακά τονίσει το όραμα και την έμπνευση, η παιδαγωγική ηγεσία υπογραμμίζει τη σημασία της καθιέρωσης σαφών εκπαιδευτικών στόχων, της βελτίωσης του προγράμματος σπουδών και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ηγεσίας, ο διευθυντής επικεντρώνεται στην προώθηση των καλύτερων αποτελεσμάτων για τους μαθητές, τονίζοντας τη σημασία της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και της ενίσχυση της ποιότητας τους. Ως εκ τούτου, όσο περισσότερο οι παιδαγωγικοί ηγέτες εστιάζουν στη διδασκαλία, τη μάθηση και τις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδρασή τους στα σχολικά επιτεύγματα (Day & Sammons, 2014).

Σύμφωνα με τη Δαδαμόγια (2014), στο πλαίσιο των συμμετοχικών στυλ ηγεσίας, οι διευθυντές έχουν συνήθως χαρακτηριστικά, όπως το ενδιαφέρον για τις ανάγκες του προσωπικού και των μαθητών, την ενθάρρυνση της καινοτομίας, τη χρήση της εξουσίας για διευκόλυνση και όχι για επιβολή και τέλος την προαγωγή ενός κλίματος συνεργασίας. Για τον Θεοφιλίδη (2012), ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου:

- *Εργάζεται συστηματικά για να έχει επιτεύγματα στον εκπαιδευτικό τομέα*
- *Διαμορφώνει κλίμα εργασίας που τονίζει υψηλές προσδοκίες*
- *Είναι πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας*
- *Είναι δυναμικός ηγέτης*
- *Συνεργάζεται αποτελεσματικά με άλλα άτομα*
- *Διατηρεί πειθαρχία και τάξη μέσα στο σχολείο*
- *Αξιοποιεί τους πόρους που διαθέτει το σχολείο*
- *Κάνει καλή χρήση του χρόνου*
- *Αξιολογεί τα επιτεύγματα του σχολείου.*

Όπως αναφέρει ο ίδιος συγγραφέας (2012: 184), σειρά ερευνών για την ηγεσία του δημοτικού σχολείου δείχνουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής:

- *Προωθεί τη διδασκαλία και μάθηση με το δικό του παράδειγμα*
- *Βεβαιώνεται ότι τα μέλη του διδακτικού προσωπικού εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα*
- *Παραμένει ο ίδιος παράδειγμα για μίμηση*
- *Θέτει υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό του, τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό*
- *Ενθαρρύνει τα μέλη του προσωπικού να αναλάβουν ευθύνες*
- *Εμπλέκει τον βοηθό διευθυντή στην καθιέρωση της πολιτικής του σχολείου και συνεργάζεται αρμονικά μαζί του*
- *Εμπλέκει το εκπαιδευτικό προσωπικό στη λήψη αποφάσεων και γενικά εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση όπου αυτό ενδείκνυται*
- *Γνωρίζει τις ανάγκες επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού και μεριμνά για την ικανοποίησή τους*
- *Εμβαθύνει στα διάφορα προβλήματα του σχολείου*

- *Βλέπει το σχολείο ως σύνολο*
- *Ενθαρρύνει και διατηρεί τη δημιουργία σχολικού κλίματος που υποβοηθεί την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών*
- *Δέχεται την ύπαρξη αβεβαιότητας για κάποιο χρονικό διάστημα*
- *Βεβαιώνεται ότι το σχολείο έχει σαφείς στόχους και αναπτυξιακό πρόγραμμα που ακολουθείται με συνέπεια*
- *Εξασφαλίζει τη συμμετοχή εξωτερικών φορέων στη ζωή και την εργασία του σχολείου.*

Αντίστοιχα, οι Day and Sammons (2014), συνοψίζοντας τα πορίσματα διάφορων εμπειρικών μελετών, υποστηρίζουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής:

- Έχει ισχυρό και σαφές όραμα για το σχολείο.
- Βελτιώνει τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης: οι περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές αναγνωρίζουν την ανάγκη να βελτιωθούν οι συνθήκες, με τις οποίες η ποιότητα της διδασκαλίας μπορεί να μεγιστοποιηθεί και ως αποτέλεσμα να βελτιωθεί η μάθηση και η απόδοση των μαθητών.
- Αναδιαρθρώνει τον σχολικό οργανισμό όταν χρειάζεται και επανασχεδιάζει τους ρόλους και τις ευθύνες, τόσο του ίδιου όσο και του υπόλοιπου προσωπικού.
- Παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς.
- Επανασχεδιάζει και εμπλουτίζει το πρόγραμμα σπουδών για να διευρύνει τις ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές.
- Παρέχει μια πλούσια ποικιλία επαγγελματικών ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης για το εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Συμβάλλει στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας.
- Συμβάλλει στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων εκτός της σχολικής κοινότητας, βελτιώνοντας τη φήμη του σχολείου και τη συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα.

4.3 Συνάρτηση διευθυντικής εμπλοκής, σχολικού κλίματος & σχολικής αποτελεσματικότητας

Το πάθος, η δέσμευση, τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη ως παράγοντες για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος εντοπίζονται σε όλη τη διεθνή βιβλιογραφία, με έντονα τα στοιχεία που υποστηρίζουν τη σύνδεση μεταξύ του σχολικού κλίματος, της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και των σχολικών επιτευγμάτων των μαθητών (Bulach, Lunnenberg & Potter, 2011). Ως εκ τούτου, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ο διευθυντής του σχολείου να δημιουργήσει ένα στυλ ηγεσίας που να επηρεάζει και να εμπνέει πραγματικά όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, προκειμένου να οικοδομήσει και να διατηρήσει ένα αποτελεσματικό σχολείο (Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012). Ο αποτελεσματικός ηγέτης ενισχύει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, συνεργάζεται με το προσωπικό σε ποικίλες δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης των προγραμμάτων σπουδών, των μαθησιακών πρακτικών, της αξιολόγησης και της επίλυσης προβλημάτων.

Υπάρχουν ολοένα και περισσότερες ενδείξεις ότι οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, διαμορφώνοντας τις συνθήκες και το κλίμα, στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες διδασκαλίας και εκμάθησης. Ένα μεγάλο σύνολο ερευνητικών μελετών σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης από ένα ευρύ φάσμα χωρών και σχολικών πλαισίων έχει επισημάνει τον κεντρικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχολείων (Teddlie & Reynolds, 2000·Townsend, 2007).

Ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από τις έρευνες αυτές είναι ότι η σχέση μεταξύ της ηγεσίας του σχολείου και της μάθησης των μαθητών είναι κυρίως έμμεση. Καθώς οι ηγέτες των σχολείων εργάζονται κυρίως έξω από την τάξη, ο αντίκτυπός τους διαμεσολαβείται σε μεγάλο βαθμό μέσω άλλων ανθρώπων, γεγονότων και οργανωτικών παραγόντων, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι πρακτικές στην τάξη και το σχολικό κλίμα (Hallinger and Heck, 1998). Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει τον ισχυρό ρόλο του σχολικού ηγέτη στη δημιουργία των συνθηκών για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν τα κίνητρα, τις ικανότητες και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τη σειρά τους διαμορφώνουν την πρακτική της τάξης και τη διδασκαλία των μαθητών.

Επιπλέον, η έρευνα σχετικά με τη συμβολή των διευθυντών στα αποτελέσματα των σχολείων αποκάλυψε μια σειρά ηγετικών ρόλων, πρακτικών και ευθυνών που συμβάλλουν ιδιαίτερα στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, όπως υποστήριξη και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών, καθορισμός στόχων και μέτρηση της προόδου, στρατηγική διαχείριση των πόρων και συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (Hallinger & Heck, 1998·Robinson, 2007).

Σε εμπειρική, μεικτής μεθοδολογίας, πολυ-προοπτική μελέτη για την επίδραση των διευθυντών στην αποτελεσματικότητα των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι διευθυντές είναι κεντρικοί παράγοντες για τη βελτίωση του σχολείου και έχουν ιδιαίτερη επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα· το έργο τους ενημερώνεται και οδηγείται από ισχυρές, σαφώς διατυπωμένες ηθικές και δεοντολογικές αξίες, που μοιράζονται με το υπόλοιπο προσωπικό· εργάζονται επίμονα για την οικοδόμηση της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς· ενισχύουν τις ηγετικές ικανότητες των συναδέλφων τους, μέσω της προοδευτικής κατανομής των ευθυνών και των αποφάσεων και δίνουν έμφαση στη δημιουργία μιας σειράς μαθησιακών και αναπτυξιακών ευκαιριών για όλο το προσωπικό (Sammons, 2007).

Ποσοτική έρευνα σε σχολεία στη Βόρειο Αμερική (στο: Day&Sammons, 2014) υποδηλώνει ότι η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα περισσότερο από ότι άλλοι παράγοντες, όπως το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και η ποιότητα της διδασκαλίας. Η μελέτη αναφέρει ότι «σχεδόν το 60% της επίδρασης ενός σχολείου στην επιτυχία των μαθητών οφείλεται στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή και των εκπαιδευτικών», με τους διευθυντές να αντιπροσωπεύουν το 25% . Ένας από τους κύριους παράγοντες που θεωρείται ότι συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση των σχολείων της μελέτης ήταν το γεγονός ότι, οι διευθυντές είχαν μια σαφή εικόνα της τρέχουσας κατάστασης του σχολείου και των μελλοντικών στόχων τους, προκειμένου να επιτύχουν σημαντικά αποτελέσματα για τα παιδιά.

Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει επίσης, σημαντικό ρόλο στη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης. Η σχολική μεταρρύθμιση είναι πιθανότερο να είναι επιτυχής εάν οι ηγέτες των σχολείων συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη και διαμόρφωση πολιτικής, μέσω του συνεχούς διαλόγου και διαβούλευσης με τους υπευθύνους για τη χάραξη

εκπαιδευτικών πολιτικών. Επιπλέον, οι διευθυντές έχουν σημαντικό ρόλο στη σύνδεση και την προσαρμογή των σχολείων στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Αν και μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αστικοποίηση, η μετανάστευση και το μέγεθος του σύγχρονου σχολείου έχουν αποδυναμώσει τους δεσμούς του με την κοινότητα, αυτές και άλλες πιέσεις στις οικογενειακές δομές συνέβαλαν ταυτόχρονα στο να καταστήσουν τις κοινοτικές ευθύνες των ηγετών των σχολείων ακόμη πιο σημαντικές. Οι σχολικοί ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των δεσμών μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και των κοινοτήτων που τα περιβάλλουν (Fullan, 2001).

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές προσπαθούν επίσης, να βελτιώσουν τα επιτεύγματα και την ευημερία των παιδιών, μέσω της συνεργασίας με άλλους φορείς και οργανισμούς, όπως οι τοπικές επιχειρήσεις, οι αθλητικοί σύλλογοι και οι κοινοτικές οργανώσεις (Pricewaterhouse Coopers, 2007). Στις ολοένα και πιο παγκοσμιοποιημένες και βασισμένες στην οικονομία γνώσεις, τα σχολεία πρέπει να θέσουν τα θεμέλια για τη διά βίου μάθηση, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα νέες προκλήσεις, όπως η αλλαγή των δημογραφικών προτύπων, η αύξηση της μετανάστευσης, οι μεταβαλλόμενες αγορές εργασίας, οι νέες τεχνολογίες και οι ταχέως αναπτυσσόμενοι τομείς γνώσης. Ως αποτέλεσμα αυτών των εξελίξεων, τα σχολεία υπόκεινται σε τεράστια πίεση για αλλαγή και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι να προσαρμόζεται και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις όποιες διαδικασίες αλλαγής (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Παράλληλα, οι διευθυντές που παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς, τους παρακινούν να δοκιμάσουν νέους μεθόδους διδασκαλίας και εναλλακτικές προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να είναι πιο αποτελεσματικές. Ως αποτέλεσμα, η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και η ικανοποίηση από την εργασία τους αυξάνεται, γεγονός που με τη σειρά του, έχει θετικό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους φοιτητές και τα άλλα μέλη του προσωπικού (Sammons, 2007). Πολλές μελέτες για την εκπαιδευτική ηγεσία υπογραμμίζουν την ανάπτυξη βελτιωμένων μαθησιακών περιβαλλόντων για τους εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας στην ικανότητα των διευθυντών να ενθαρρύνουν τις καινοτόμες συμπεριφορές (Halverson, Grigg, Pricehett, & Thomas, 2007·Silins & Mulford, 2004). Άλλες μελέτες δείχνουν ότι οι διευθυντές που αναπτύσσουν στρατηγικές για τη βελτίωση των σχολικών κτιρίων και εγκαταστάσεων, όπως το

φυσικό περιβάλλον, τις αίθουσες διδασκαλίας κ.τ.λ. ενισχύουν τις συνθήκες για υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μάθηση, καθώς και την ευημερία, τόσο του προσωπικού όσο και των μαθητών.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι, ως βασικός ενδιάμεσος μεταξύ της κεντρικής πολιτικής και της πρακτικής στην τάξη και ως πρωταρχικός παράγοντας που καθορίζει τις συνθήκες στο σχολείο για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, ο διευθυντής του σχολείου φέρει μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη μετάφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε βελτιωμένη διδασκαλία και μάθηση. Διάφοροι μελετητές (Elmore, 2008·Pont, Nusche & Moorman, 2008) προτείνουν ότι, μια βασική λειτουργία της σύγχρονης σχολικής ηγεσίας είναι να προωθεί την «οργανωτική μάθηση», δηλαδή την οικοδόμηση της ικανότητας του σχολείου για υψηλή απόδοση και συνεχή βελτίωση μέσω της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, του σχολικού κλίματος και των συνθηκών για τη βελτίωση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦ. 1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.1 Μέθοδος και σκοπός έρευνας

Σε κάθε επιστημονική έρευνα οι μέθοδοι αποτελούν τις τεχνικές ή διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με κάποιο ερευνητικό ερώτημα ή υπόθεση και η επιλογή των οποίων ωθεί σε έναν συγκεκριμένο τρόπο θέασης του κόσμου (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 15-6). Χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις ποσοτικές και τις ποιοτικές, καθορίζοντας την προσέγγιση που θα ακολουθηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι μέθοδοι της κοινωνιολογικής έρευνας δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά στηρίζονται σε παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα και τη σχέση του υποκειμένου με αυτήν (Κυριαζή, 1999: 17). Σε γενικό επίπεδο, η ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει τη χρήση μεθοδολογικών τεχνικών που αντιπροσωπεύουν την ανθρώπινη εμπειρία σε αριθμητικές κατηγορίες, μερικές φορές αναφέρονται ως στατιστικά στοιχεία. Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα παρέχει λεπτομερή περιγραφή και ανάλυση της ουσίας της ανθρώπινης εμπειρίας. Ωστόσο, υπάρχει αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των δύο προσεγγίσεων, τόσο στην πράξη όσο και στη θεωρία και για τον λόγο αυτό δεν πρέπει να θεωρούνται διαμετρικά αντίθετες. Οι δύο μέθοδοι έχουν δύο βασικά κοινά στοιχεία: Πρώτον, και οι δύο βασίζονται σε εμπειρική ή παρατηρήσιμη πραγματικότητα. Ανεξάρτητα από τις μεθοδολογικές και θεωρητικές διαφορές τους, οι ποιοτικοί και ποσοτικοί ερευνητές συμφωνούν ότι η κοινωνική έρευνα πρέπει να εξετάζει στα φαινόμενα του πραγματικού κόσμου, δεχόμενοι ότι υπάρχει μια πραγματικότητα που αξίζει περαιτέρω διερεύνησης. Δεύτερον, και στις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η επιστημονική έρευνα, απαιτεί λογική και συνέπεια, δηλαδή επιστημονική αυστηρότητα ή συστηματική τήρηση ορισμένων κανόνων και διαδικασιών (Marvasti, 2004: 7-8).

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 12), ενώ κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι βασίζεται σε μικρό αριθμό περιπτώσεων, με στόχο όχι τη γενίκευση τάσεων, αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους

στοιχείων (Κυριαζή, 1999: 51-2). Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε, καθώς επιδιώκουμε να αποκτήσουμε καλύτερη κατανόηση των σκέψεων, των στάσεων και των απόψεων των συμμετεχόντων και το πώς οι ίδιοι βιώνουν και κατανοούν το υπό μελέτη φαινόμενο.

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθεί η σημαντικότητα της συνεργασίας της σχολικής ηγεσίας, τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές και να εξεταστεί ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τη σχολική ηγεσία;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και των μαθητών;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

1.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Βασικό ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης είναι η δομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελείται από προκαθορισμένες, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεις αναφορικά με τα θέματα που είναι σημαντικά να καλυφθούν στο πλαίσιο της έρευνας. Η συνέντευξη αποτελεί κατεξοχήν τεχνική εφαρμογής της κλινικής μεθόδου για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και βασική αυτοτελή μέθοδο για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Συνιστά δηλαδή, μια μέθοδο και τεχνική επιστημονικής έρευνας που σκοπεύει στη συλλογή πληροφοριών σχετικών με κάποιο αντικείμενο. Για τον Βάμβουκα (2007: 229), η αποτελεσματικότητα της συνέντευξης εξαρτάται από τις επικοινωνιακές ικανότητες του συνεντευκτή, τις γνώσεις του για τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν τη διεξαγωγή της συνέντευξης και την εμπειρία και συνεχή εξάσκηση του.

Η συνέντευξη της συγκεκριμένης έρευνας περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 4 αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων:

A. Δημογραφικά στοιχεία

- 1) Φύλο:
- 2) Ηλικία:
- 3) Τι σπουδές έχετε κάνει;
- 4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

A. Γενικές Ερωτήσεις

- 5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;
- 6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

Γ. Ειδικές Ερωτήσεις

- 7) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;
- 8) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;
- 9) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;
- 10) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;
- 11) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;
- 12) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;
- 13) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;
- 14) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;
- 15) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

16) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

1.3 Δειγματοληψία

Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, στην οποία ο ερευνητής επιχειρεί να συγκεντρώσει το μεγαλύτερο δυνατό δείγμα με τυχαίες συνήθως τεχνικές δειγματοληψίας, που θα του επιτρέψουν να γενικεύσει και να παράσχει προβλέψεις για τον υπόλοιπο όμοιο πληθυσμό, ο ποιοτικός ερευνητής επιδιώκει όχι την ποσότητα αλλά την ποιότητα. Το δείγμα στις ποιοτικές μελέτες είναι ειδικό και συγκεκριμένο, καθώς πρέπει να έχει τα στοιχεία εκείνα που ο ποιοτικός ερευνητής θέλει να ερευνήσει, καθώς και τη γνώση και τη θέληση να συμμετάσχει στην έρευνα (Μαντζούκας, 2007). Χρησιμοποιείται η σκόπιμη δειγματοληψία, βάσει της οποίας «επιλέγεται ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του» (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 76).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 20 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Χανίων και των δύο φύλων, ηλικίας 29 έως 57 ετών, οι οποίοι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία στα Χανιά.

1.4 Διεξαγωγή της έρευνας- Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του έτους 2019, λίγο πριν την ολοκλήρωση των υπηρεσιακών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών. Αρχικά προηγήθηκε η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς, το περιεχόμενο της έρευνας και τη μαγνητοφώνηση της συνομιλίας, ώστε να διασφαλιστεί η συναίνεση των συνεντευξιαζόμενων και η διαβεβαίωση της ανώνυμης συμμετοχής τους σε αυτήν. Μετά από συνεννόηση για τον χρόνο και τον τόπο, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε κατάλληλο χώρο, την ημέρα και την ώρα που εξυπηρετούσε πρώτιστα τους συνεντευξιαζόμενους, για να διασφαλιστεί η εθελοντική συμμετοχή τους και η αναγκαία ιδιωτικότητα.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και εστίαζαν στο πώς, στο γιατί και στο με ποιον τρόπο, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των υποκειμένων και να διευκολυνθεί η συζήτηση. Κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων η ερευνήτρια προσπαθούσε να ενθαρρύνει τους ομιλητές κάθε φορά που

δυσκολεύονταν να εκφραστούν, να διατυπώνει όσο το δυνατό πιο καθαρά τις ερευνητικές ερωτήσεις και να χρησιμοποιεί παραδείγματα για την ευκολότερη κατανόησή τους. Στόχος της ήταν να τους κάνει να αισθανθούν άνετα και να τους παροτρύνει να δώσουν όσες πληροφορίες μπορούσαν.

Η διάρκεια κάθε συζήτησης κυμάνθηκε από 15 έως 25 λεπτά της ώρας. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων η ερευνήτρια ευχαρίστησε τους εκπαιδευτικούς για την υπομονή και τη συμβολή τους στην υλοποίηση της ερευνητικής της προσπάθειας. Τις επόμενες μέρες που ακολούθησαν, έγινε αρχικά η απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων και με βάση αυτές, η ερευνήτρια προχώρησε στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα της έρευνας της, την ανάλυσή τους, ώστε στο τέλος να διεξάγει τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της.

1.5 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία αποτελεί από τις συχνές μεθόδους στην ποιοτική έρευνα. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015: 114) η θεματική ανάλυση «είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και *θεματοποίησης* επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή *θεμάτων* τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα».

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης είναι τα ακόλουθα:

- Εξοικείωση με τα δεδομένα
- Κωδικοποίηση
- Αναζήτηση των θεμάτων
- Επανεξέταση των θεμάτων
- Ορισμός και ονομασία θεμάτων
- Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων.

1.6 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Η προστασία των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων σε μια έρευνα αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της διεξαγωγής της και τα ζητήματα της ενημερωμένης

συγκατάθεσης, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας είναι υψίστης σημασίας. Στο πλαίσιο της συνέντευξης εντοπίζονται τα ακόλουθα τρία βασικά ηθικά ζητήματα:

- Μείωση του κινδύνου ενδεχόμενης βλάβης: τα συμφωνημένα πρότυπα για την ηθική και τη δεοντολογία της έρευνας συμβάλλουν στη διασφάλιση ότι οι ερευνητές, εξετάζουν ρητά τις ανάγκες και τις ανησυχίες των ανθρώπων που μελετάνε και ότι δημιουργείται μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των ίδιων και των συμμετεχόντων στη μελέτη. Η ευημερία των συμμετεχόντων στην έρευνα πρέπει να αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα, με το ερευνητικό ζήτημα να είναι πάντα δευτερεύουσας σημασίας. Αυτό σημαίνει ότι εάν πρέπει να γίνει επιλογή μεταξύ του να προκληθεί οποιουδήποτε είδους βλάβη σε έναν συμμετέχοντα και ή στην έρευνα, είναι η έρευνα αυτή που θυσιάζεται (Macketal., 2005).
- Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα: είναι απαραίτητο σε κάθε έρευνα να διατηρηθεί η ανωνυμία του συμμετέχοντα σε σχέση με τις πληροφορίες που κοινοποιούνται και να διασφαλιστεί ότι δεν αποκαλυφθούν τα προσωπικά του δεδομένα ή η ταυτότητά του (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).
- Αποτελεσματική ενημέρωση των ερωτηθέντων σχετικά με τη φύση της μελέτης: Οι πιθανοί συμμετέχοντες θα πρέπει να έχουν λάβει πλήρη ενημέρωση ως προς τη φύση της έρευνας και τη μορφή της συνέντευξης. Επίσης, είναι σημαντικό να γίνεται σαφές στους συμμετέχοντες ότι έχουν το δικαίωμα να επανεξετάσουν τη συμμετοχή τους και να αποδεσμευθούν από την ερευνητική διαδικασία ανά πάσα στιγμή. Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής οφείλει να εξακριβώσει εάν και κατά πόσον οι πραγματικοί συμμετέχοντες έχουν κατανοήσει το αντικείμενο και τη διαδικασία της έρευνας και επιθυμούν πραγματικά να συμμετάσχουν σε αυτήν (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να τηρήσουμε όλους τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Για τον λόγο αυτό, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και για το τι να αναμένουν από τη συμμετοχή τους σε αυτήν, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου που ενδέχεται να απαιτείται. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το γεγονός ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι μπορούν κανείς να αποδεσμευθούν από αυτήν ανά πάσα στιγμή χωρίς αρνητικές επιπτώσεις. Τέλος, κατέστη σαφές σε όλους τους συμμετέχοντες πώς

θα τηρηθεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα και ότι δεν θα αποκαλυφθούν πληροφορίες οι οποίες είναι προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους.

ΚΕΦ. 2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α. Δημογραφικά στοιχεία

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι 14 είναι γυναίκες και οι 6 άνδρες, ηλικίας από 29 έως 57 ετών. Οι μισοί από αυτούς έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές και οι άλλοι μισοί έχουν πτυχίο παιδαγωγικών. Ως προς τα χρόνια εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί, κυμαίνονται από 2 έως 36.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
Άρρεν	50	Μεταπτυχιακό	24
Θήλυ	49	Μεταπτυχιακό	27
Θήλυ	31	Πτυχίο	10
Θήλυ	30	Πτυχίο	9
Θήλυ	30	Μεταπτυχιακό	7
Άρρεν	57	Πτυχίο	36
Θήλυ	36	Πτυχίο	13
Θήλυ	45	Πτυχίο	19
Άρρεν	41	Μεταπτυχιακό	15
Θήλυ	43	Πτυχίο	17
Θήλυ	37	Μεταπτυχιακό	12
Θήλυ	37	Πτυχίο	15
Θήλυ	53	Πτυχίο	23
Θήλυ	30	Μεταπτυχιακό	9
Άρρεν	29	Μεταπτυχιακό	2
Θήλυ	35	Πτυχίο	10
Άρρεν	31	Μεταπτυχιακό	8
Θήλυ	52	Μεταπτυχιακό	25
Θήλυ	29	Πτυχίο	6
Άρρεν	39	Μεταπτυχιακό	17

Β. Γενικές ερωτήσεις

Τα χρόνια που οι συμμετέχοντες εργάζονται σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα και συνεργάζονται με τον διευθυντή αυτής ποικίλλουν, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί:

ΌΝΟΜΑ	ΈΤΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	ΈΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑ
Ερ.1	12	3
Ερ.2	12	2
Ερ.3	6	6
Ερ.4	9	9
Ερ.5	1	1
Ερ.6	20	9
Ερ.7	10	9
Ερ.8	10	2
Ερ.9	10	2
Ερ.10	5	4
Ερ.11	11	11
Ερ.12	11	2
Ερ.13	17	2
Ερ.14	1	1
Ερ.15	1	1
Ερ.16	2	2
Ερ.17	2	2
Ερ.18	10	10
Ερ. 19	2	2
Ερ.20	8	5

Γ. Ειδικές ερωτήσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΛΕΞΕΙΣ/ΦΡΑΣΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	Κ1. Η συνεργασία της σχολικής ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς	<p>Θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-διεύθυνσης</p> <p>Συλλογική λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά ζητήματα</p> <p>Ελευθερία έκφρασης των εκπαιδευτικών</p>	<p>-άριστη σχέση (Ερ.1) -χωρίς προβλήματα ή προστριβές (Ερ.11) -καλύτερου σύντομα σχετικά η σχέση μας και γενικότερα το ψυχολογικό κλίμα στο σχολείο (Ερ.16) -μου δείχνει εμπιστοσύνη και αυτό είναι πολύ θετικό για εμένα (Ερ.19)</p> <p>-αποφάσεις παίρνει η διεύθυνση μόνη της μόνο σε θέματα μικρότερης σημασίας ή επείγοντα (Ερ.1) -οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά (Ερ.5) -λαμβάνονται συλλογικά μετά από συζήτηση του συλλόγου διδασκόντων (Ερ.7) -πάντα μέσα στο σύλλογο διδασκόντων (Ερ.18) -συλλογικά σε συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (Ερ.18)</p> <p>-υπάρχει ένα καθεστώς</p>

			<p>ελευθερίας στην άσκηση των παιδαγωγικών καθηκόντων(Ερ.1)</p> <p>-πολύ υποστηρικτικός σε σχέση με τις αποφάσεις των δασκάλων για διάφορα θέματα (Ερ.4)</p> <p>-ζητάει πάντα τη γνώμη μας (Ερ.7)</p>
K2. Η συνεργασία της σχολικής ηγεσίας με τους μαθητές	<p>Θετικές σχέσεις μαθητών με σχολική ηγεσία</p> <p>Η διεύθυνση φροντίζει για την ικανοποίηση των μαθητικών αναγκών</p>	<p>-πρόκειται για Διεύθυνση με ενδιαφέρον προς το παιδί. (Ερ.1)</p> <p>-πολύ καλή και φιλική (Ερ. 6)</p> <p>-αρμονική, ουσιαστική και παιδαγωγική (Ερ. 8)</p> <p>έχει καταφέρει να τον ακούνε και να τον σέβονται χωρίς να τον φοβούνται (Ερ. 14)</p> <p>-αφιερώνει χρόνο στα παιδιά (Ερ. 17)</p> <p>-προσαρμογή κατά το δυνατόν του σχολικού προγράμματος κατά τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών, εκδρομές κ.τ.λ. (Ερ.1)</p> <p>-δρώμενα και δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Ερ. 5)</p>	

		<p>-καλύπτονται κυρίως με διάλογο και με επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών (Ερ. 13)</p> <p>- η διεύθυνση οργανώνει και συντονίζει δράσεις συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης σε ομάδες μαθητών (Ερ. 14)</p> <p>-καλύπτει κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Ερ. 17)</p> <p>- ο διευθυντής εμπλουτίζει το εκπαιδευτικό υλικό (Ερ. 16)</p> <p>-λειτουργεί μάλλον περιορισμένα και σπερματικά (Ερ. 1)</p> <p>-μαθητική κοινότητα μόνο σε επίπεδο τάξης (Ερ. 10)</p> <p>-δε λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο μας, ούτε έχουν γίνει προτάσεις για τη λειτουργία του (Ερ. 16)</p>
Κ3. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος	Η συνεργασία σχολικής ηγεσίας και μαθητών ως παράγοντας θετικού σχολικού κλίματος	<p>-το θετικό-δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο θεμελιώνεται από τη σχέση μαθητών-διευθυντή, μαθητών-δασκάλου (Ερ. 2)</p> <p>-δημιουργεί αυτόματα και μία δημοκρατική</p>

		<p>Ο διευθυντής ως διαμορφωτής θετικού/δημοκρατικού κλίματος</p>	<p>ομάδα (Ερ. 7) -η δημοκρατική συνεργασία επηρεάζει και διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολείο... και δημοκρατικό (Ερ. 18)</p> <p>-ο ρόλος του διευθυντή είναι ο πιο σημαντικός κρίκος στην αλυσίδα που συνδέει την σχολική κοινότητα (Ερ. 1)</p> <p>-μπορεί να δημιουργήσει ένα ευχάριστο πλαίσιο συνεργασίας, βοήθειας και υποστήριξης (Ερ. 5)</p> <p>-η καθοδήγηση και η υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου (Ερ. 5)</p> <p>-ο σημαντικότερος ρόλος για τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο (Ερ. 9)</p> <p>-από τη διεύθυντρια ξεκινάει να διαμορφώνεται το στυλ του σχολικού κλίματος (Ερ. 12)</p> <p>-ο διευθυντής αποτελεί τον βασικό πυλώνα του σχολείου (Ερ. 15)</p> <p>-το στυλ ηγεσίας είναι καθοριστικό για τη διαμόρφωση ενός θετικού-δημοκρατικού</p>
--	--	--	---

			κλίματος (Ερ. 18)
Κ4. Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα	Ο Σύλλογος Διδασκόντων	Η συνεργασία των εκπαιδευτικών	<p>-η τακτική και συνεπής λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων (Ερ. 1)</p> <p>-η ευρύτερη κουλτούρα του Συλλόγου Διδασκόντων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση ενός θετικού-δημοκρατικού κλίματος (Ερ. 18)</p>
	Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και σχολείου-κοινότητας		<p>-σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (Ερ. 3)</p> <p>-ο χαρακτήρας και η συνεργατικότητα του διδακτικού προσωπικού (Ερ. 6)</p> <p>-σημαντικές οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ερ. 14)</p> <p>οι καλές σχέσεις και η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ερ. 20)</p> <p>-η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία σε ειλικρινή βάση (Ερ. 5)</p> <p>-η συνεργασία σχολείου και συλλόγου γονέων (Ερ. 6)</p> <p>-όλοι οι εμπλεκόμενοι με τη θετική τους στάση</p>

		(Ερ. 12) -η συνεργασία του σχολείου με φορείς της κοινότητας (Ερ. 14)
--	--	--

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

1. Η συνεργασία της σχολικής ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς

Επικοινωνία

Ένα από τα πρώτα ζητήματα που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα είναι η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, η μεταξύ τους επικοινωνία και η ύπαρξη τυχόν προβλημάτων ή διαφωνιών. Για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν υπάρχουν ή δεν έχουν προκύψει σημαντικά προβλήματα, που να μην έχουν επιλυθεί και να επηρεάσουν τη σχέση τους με τον διευθυντή/τρια. Ωστόσο, τέσσερεις από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα με τον διευθυντή, αν και όχι σε μεγάλο βαθμό.

Έχουμε καλή σχέση. Κατά καιρούς μπορεί να προκύψει πρόβλημα κυρίως στην περίπτωση χορήγησης αδειάς (Ερ.3)

...πολλές φορές χρειάζεται να αναλύσω κάποια αυτονόητα θέματα που αφορούν στους μαθητές μου και να δώσω ουσιαστικά οδηγίες για το πώς θα βοηθούσε να εξασκήσει τις ιδιότητες του ρόλου του στη δική μου τάξη και ομάδα μαθητών (Ερ.4)

Τα όποια προβλήματα υπάρχουν βασίζονται στην διαφορετική ιδιοσυγκρασία και τις διαφορετικές προσωπικές απόψεις για κάποια εκπαιδευτικά ζητήματα (Ερ.5)

Πολύ λίγα προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση σχολικών προβλημάτων κυρίως (Ερ.10)

Ως προς τη σχέση των συμμετεχόντων με τον διευθυντή/τρια του σχολείου, οι περισσότεροι τη σχολίασαν θετικά, χαρακτηρίζοντάς την καλή, πολύ καλή και άριστη.

Άριστη σχέση. Όσες φορές υπήρξε διχογνωμία ή διαφωνία ξεπεράστηκε με τον αμοιβαίο σεβασμό και τις αμοιβαίες υποχωρήσεις (Ερ.1)

Η συνεργασία μας είναι ιδιαίτερα καλή χωρίς ουσιαστικά προβλήματα (Ερ.7)

Άριστη θα έλεγα, χωρίς προβλήματα ή προστριβές (Ερ.11)

Κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι είναι ομαλή, τυπική και φυσιολογική, ενώ μια συμμετέχουσα τη χαρακτήρισε ως επιφανειακή, καθώς ο διευθυντής δεν αλληλεπιδρά συχνά με τον Σύλλογο Διδασκόντων:

Η σχέση μας είναι καλή, αν και περισσότερο επιφανειακή. Ο καθένας έχει τους δικούς του ξεκάθαρους λόγους, είναι θετικό ότι δεν αναθέτει δικές του ευθύνες και καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς, βέβαια, δε μπορώ να πω ότι η επικοινωνία μας είναι ουσιαστική. Δε συζητάμε τόσο για σπουδαία θέματα, για δράσεις ή για πρόληψη καταστάσεων, υπάρχει αρκετή απόσταση και δεν έχω τόσο το θάρρος να τον προσεγγίσω. Άλλωστε, συνεχώς είναι απασχολημένος στο γραφείο του. Περνάει περισσότερες ώρες μόνος του παρά με τον Σύλλογο Διδασκόντων, ευτυχώς όμως το σχολείο μας λειτουργεί αρμονικά, διαφορετικά ίσως προέκυπταν κάποια δυσλειτουργικά σημεία (Ερ.14)

Μία ερωτώμενη περιέγραψε τη σχέση της με τη διευθύντρια ικανοποιητική, αλλά ανέφερε ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς υπήρχε επιφυλακτικότητα μεταξύ τους, η οποία ξεπεράστηκε με την πάροδο του χρόνου.

Τη σχέση μου με τη διευθύντρια θα τη χαρακτήριζα ικανοποιητική. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς υπήρχε μία επιφυλακτικότητα από την πλευρά της, η οποία προκαλούσε αντίστοιχη στάση και από τη δική μου πλευρά. Με την πάροδο του χρόνου όμως αναπτύχθηκε μεταξύ μας περισσότερη επικοινωνία και εμπιστοσύνη κι έτσι καλυτέρευσε σύντομα σχετικά η σχέση μας και γενικότερα το ψυχολογικό κλίμα στο σχολείο, καθώς θεωρώ ότι οι σχέσεις των συναδέλφων παίζουν σημαντικό ρόλο στην καλή διάθεση και στα θετικά συναισθήματα που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου (Ερ. 16)

Σημαντικό είναι να αναφερθεί, ότι κάποιιοι από τους ερωτώμενους τόνισαν τη διακριτικότητα του διευθυντή και το ότι δεν παρεμβαίνει στο εκπαιδευτικό τους έργο, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν μια σχολική ηγεσία που λειτουργεί συμβουλευτικά και ενθαρρυντικά και όχι παρεμβατικά κάνοντας υποδείξεις.

.... Προσπαθώ να κάνω τη δουλειά μου σωστά και είναι σημαντικό ότι δεν παρεμβαίνει στο έργο μου, αλλά φαίνεται πως μου δείχνει εμπιστοσύνη και αυτό είναι πολύ θετικό για εμένα (Ερ.19)

...Έχουμε καλή επικοινωνία, δεν παρεμβαίνει ο ένας στο έργο του άλλου και όσες φορές έχει συμβεί κάτι και κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση του διευθυντή, εκείνος είναι διακριτικός και λειτουργεί περισσότερο συμβουλευτικά (Ερ.20).

Λήψη αποφάσεων

Η αποτελεσματική οργάνωση της σχολικής κοινότητας προϋποθέτει κανόνες, όρια, κατανομή ρόλων και ευθυνών και δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση μια τυχαία δημιουργία. Αντιθέτως, αποτελεί καρπό επίμονων προσπαθειών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, από όλα τα μέλη που την απαρτίζουν (Ελευθεράκης & Οικονομίδης, 2009:75). Υπό αυτό το πρίσμα, η δυνατότητα λήψης συλλογικών αποφάσεων στα διάφορα ζητήματα του σχολείου, κυρίως τα παιδαγωγικά, συμβάλλουν στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ της ηγεσίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ παράλληλα βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Όπως αναφέρθηκε από τους περισσότερους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, οι σημαντικές αποφάσεις και οι αποφάσεις που αφορούν παιδαγωγικά/εκπαιδευτικά ζητήματα λαμβάνονται συλλογικά. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων, στις συνεδριάσεις του οποίου λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις βάσει πλειοψηφίας.

Οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά. Όταν υπάρχει διαφωνία για κάποιο ζήτημα ακολουθείται η πλειοψηφία (Ερ.5)

Τις περισσότερες φορές για τα πιο σοβαρά ζητήματα λαμβάνονται από τον σύλλογο διδασκόντων, στα καθημερινά ζητήματα από τον διευθυντή (Ερ.6)

Όλες οι αποφάσεις για ζητήματα του σχολείου, των μαθητών και άλλα λαμβάνονται συλλογικά μετά από συζήτηση του συλλόγου διδασκόντων (Ερ.7)

Πάντοτε συλλογικά μετά από σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων (Ερ.11)

Πάντα μέσα στο σύλλογο διδασκόντων μέσα από ένα δημοκρατικό κύκλο διαλόγου (Ερ.18)

Αρκετοί εκπαιδευτικοί διαχώρισαν τις αποφάσεις για τα διοικητικά ζητήματα, αναφέροντας ότι συνήθως λαμβάνονται από τον διευθυντή/τρια.

Υπάρχει καθεστώς συλλογικής απόφασης, αλλά αποφάσεις παίρνει η διεύθυνση μόνη της μόνο σε θέματα μικρότερης σημασίας ή επείγοντα. Κατά καιρούς υπήρξε μικρής έντασης δυσφορία όταν η διεύθυνση εκτίμησε ως μικρής σημασίας ένα ζήτημα που ο Σύλλογος Διδασκόντων ή μέρος αυτού το θεώρησε σημαντικό (Ερ.1)

Όταν χρειάζεται για διάφορα ζητήματα που αφορούν όλο το σχολείο συλλογικά, για τα διοικητικά από την διευθύντρια (Ερ.13)

Συλλογικά λαμβάνονται όλες οι αποφάσεις που αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα, για τους μαθητές, για τους γονείς κ.τ.λ. Για διοικητικά τις αποφάσεις τις λαμβάνει μόνο η διευθύντρια (Ερ.17)

Πάντοτε συλλογικά σε συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Για κάποια διοικητικά θέματα βέβαια, αποφάσεις παίρνει μόνος του ο διευθυντής (Ερ.19)

Όπως έγινε φανερό από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, κάποιοι από αυτούς δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις, είτε γιατί θεωρούν ότι απουσιάζει ο εποικοδομητικός διάλογος ή επειδή ο διευθυντής λειτουργεί περισσότερο ατομικά. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να επηρεάζει, τόσο τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας όσο και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έχουν οι εκπαιδευτικοί λόγο ως προς τα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς είναι αυτοί που αλληλεπιδρούν καθημερινά με τους μαθητές και μπορούν να αναγνωρίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες και τις δυσκολίες τους.

Οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά. Συχνά όμως τη πρωτοβουλία την έχει ο διευθυντής (Ερ. 9)

Τις πιο πολλές φορές οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον διευθυντή ή προσπαθεί να πείσει τον σύλλογο διδασκόντων να αποδεχτεί τη δική του πρόταση (Ερ.10)

Πολλές φορές τυχαίνει να μην πέσουν στην αντίληψή μου διάφορα ζητήματα. Ο Διευθυντής έχει τη τάση να διεκπεραιώνει ατομικά θέματα που προκύπτουν, χωρίς να επιζητά διάλογο. Είναι προσηλωμένος πολύ στη δική του κρίση, την οποία δεν αμφισβητώ γιατί πράγματι τις περισσότερες φορές κάνει σωστή διαχείριση, όμως μου λείπει ο διάλογος και η αλληλεπίδραση. Για ζητήματα που έχουν να κάνουν με μαθητές και γονείς γίνεται συζήτηση στον Σύλλογο Διδασκόντων (Ερ.14)

Υπάρχει συνεργασία στα παραπάνω ζητήματα αν και θεωρώ πως τον τελευταίο λόγο τον έχει η ίδια. Θα ρωτήσει τη γνώμη μας, αλλά συνήθως πράττει όπως έχει συνηθίσει τα χρόνια εργασίας της σε αυτό το σχολείο. Μπορεί να την επηρεάσουμε σε μικρότερα ζητήματα, που όμως δεν έχουν μεγάλο αντίκτυπο στη σχέση με τους γονείς ή στο κομμάτι της διδασκαλίας στην τάξη της (Ερ.16)

Όλα γίνονται σχεδόν αυτόματα και δεν έχουμε χρόνο να επεξεργαστούμε αυτά που βιώνουμε λόγω της επιθυμίας του να επιλύει πολύ γρήγορα τα ζητήματα. Μονάχα όταν προκύπτουν πολύ σημαντικά θέματα πραγματοποιείται Σύλλογος Διδασκόντων, κυρίως για προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών και για θέματα που προκύπτουν με γονείς (Ερ.20).

Ελευθερία έκφρασης

Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία αναζητά συνεχώς νέους τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας, της μάθησης και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό, είναι να παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναφέρουν, τόσο τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν όσο και να εκφέρουν ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες τους για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και την παροχή αποτελεσματικότερης μάθησης.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν ο διευθυντής τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου. Οι περισσότεροι από αυτούς απάντησαν ότι τους δίνεται η δυνατότητα και να συζητήσουν υφιστάμενα προβλήματα ή κάποιο θέμα που τους απασχολεί και να εκφράσουν τις απόψεις τους, τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

...Κάνουμε σύλλογο και εκφράζεται ο καθένας που θέλει. Στο τέλος η απόφαση προκύπτει από τη πλειοψηφία. Σε περίπτωση που το θέμα δεν είναι τόσο σοβαρό, ώστε να γίνει συνέλευση του συλλόγου, στο γραφείο του διευθυντή συζητάμε με απόλυτη ελευθερία. Οι παρατηρήσεις του ίδιου είναι κυρίως συμβουλευτικές (Ερ.3)

Βεβαίως, ακούει τις ιδέες και τις γνώμες όλων των συναδέλφων. Είναι πολύ υποστηρικτικός σε σχέση με τις αποφάσεις των δασκάλων για διάφορα θέματα του σχολείου και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για προβλήματα της τάξης τους (Ερ.4)

... η ίδια μας ζητάει πάντα τη γνώμη μας για να πούμε αν και ποια προβλήματα αντιμετωπίζουμε στη σχολική μονάδα ή στη τάξη μας ο κάθε δάσκαλος ή δασκάλα ξεχωριστά (Ερ.7)

Ανέκαθεν ήταν διαλεκτικός και ενθάρρυνε την ιδιωτική πρωτοβουλία καθώς και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Ερ.11)

Εγώ προσωπικά είμαι πολύ ευχαριστημένη από τον τρόπο που η διευθύντρια μας ενθαρρύνει να πούμε τις ιδέες μας ή να συζητήσουμε μαζί της ό,τι μας απασχολεί σχετικά με τη τάξη ή τους γονείς των μαθητών (Ερ.12)

Μας δίνει τη δυνατότητα όποτε υπάρχει χρόνος και για πιο προσωπικές συζήτηση με κάθε εκπαιδευτικό, αλλά και στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων όλοι λένε τη γνώμη τους ελεύθερα. Η διευθύντρια πάντα μας ακούει και συζητάει για όποια θέματα προκύπτουν (Ερ.13)

...Στο Σύλλογο Διδασκόντων όποτε χρειάζεται να συζητηθεί κάτι και σε πιο προσωπικό επίπεδο και πάντα ακούει τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών (Ερ.19)

Σύμφωνα με έναν από τους ερωτηθέντες, η εμπιστοσύνη που δείχνει ο διευθυντής στην άσκηση των παιδαγωγικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών ίσως είναι μεγαλύτερη από ότι θα έπρεπε.

Γενικά, υπάρχει ένα καθεστώς ελευθερίας στην άσκηση των παιδαγωγικών καθηκόντων. Η Διεύθυνση εμπιστεύεται την διοικητική συνέπεια και την παιδαγωγική επάρκεια των διδασκόντων. Ίσως το πρόβλημα είναι ότι η εμπιστοσύνη είναι μεγάλη και δεν παρεμβαίνει ακόμη και όταν καλό θα ήταν να το κάνει (Ερ.1)

Για μια από τις συμμετέχουσες, ο διευθυντής του σχολείου δίνει τη δυνατότητα έκφρασης απόψεων, κυρίως όταν θέλει να αποφύγει να πάρει την ευθύνη της απόφασης του: «*Ναι, ορισμένες φορές, ειδικά όταν του είναι δύσκολο να πάρει την ευθύνη της απόφασης*» (Ερ.10). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ίδια συμμετέχουσα είχε δηλώσει ότι οι περισσότερες αποφάσεις στη σχολική μονάδα λαμβάνονται από τον διευθυντή.

Σύμφωνα με μία ακόμη από τους συμμετέχοντες, η δυνατότητα έκφρασης απόψεων και ιδεών των εκπαιδευτικών δεν δίνεται συχνά. Από τα όσα αναφέρει η συμμετέχουσα φαίνεται ότι ο διευθυντής προσπαθεί να διαχειρίζεται μόνος του αρκετά θέματα του σχολείου, ώστε να μην επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς.

Όταν συμβαίνει κάτι πολύ σημαντικό δίνει τη δυνατότητα έκφρασης στους εκπαιδευτικούς. Στην καθημερινότητα, όμως, δε δίνεται τόσο πολύ αυτή η δυνατότητα. Όχι, βέβαια, από δόλο αλλά από την τάση του να προλαβαίνει καταστάσεις ή να διαχειρίζεται τα προβλήματα άμεσα. Δε θέλει να χάνεται χρόνος, βέβαια, έχω καταλάβει ότι συχνά προσπαθεί να μας προστατεύει και να μη μας επιβαρύνει με θέματα εκτός της τάξης μας. Περισσότερο συζητάει σε προσωπικό επίπεδο με κάθε εκπαιδευτικό για θέματα που αφορούν τη τάξη του και όχι τόσο στο Σύλλογο. Να πω επίσης, ότι ως προσωπικότητα είναι πολύ κοινωνικός και κατά τη διάρκεια της ημέρας πραγματοποιούνται συζητήσεις, αλλά όχι τόσο για σχολικά θέματα περισσότερο για προσωπικά σε πιο φιλικό επίπεδο(Ερ.14).

Τέλος, ένας από τους ερωτηθέντες αναφέρει ότι η δυνατότητα συζήτησης με τον διευθυντή και έκφρασης ιδεών δίνεται όταν υπάρχει χρόνος και όταν ο διευθυντής έχει διευθετήσει τα τρέχοντα διοικητικά ζητήματα.

Ναι, όταν το επιτρέπει ο χρόνος και δεν υπάρχουν σημαντικές διοικητικές υποχρεώσεις που πρέπει να διευθετηθούν άμεσα, συζητάει μαζί μας, μας ακούει και προσπαθεί να βοηθήσει με όποιο τρόπο μπορεί (Ερ.20).

2. Η συνεργασία της σχολικής ηγεσίας με τους μαθητές

Επικοινωνία

Ένας σημαντικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση του διευθυντή/τριας με τα παιδιά του σχολείου και πιο συγκεκριμένα το πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτή τη σχέση και τη σημασία της. Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι περισσότεροι μίλησαν με πολύ θετικά λόγια για τις σχέσεις των μαθητών με τη σχολική ηγεσία και τις χαρακτήρισαν «καλές», «πολύ καλές», «φιλικές», «ουσιαστικές» και «άμεσες». Επιπλέον, οι απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών δείχνουν ότι η σχολική ηγεσία ενδιαφέρεται για τους μαθητές και τα τυχόν προβλήματα τους, γεγονός που καλλιεργεί και εμπνέει σεβασμό.

Πολύ καλή! Η συλλογική αίσθηση είναι ότι πρόκειται για Διεύθυνση με ενδιαφέρον προς το παιδί. (Ερ.1)

Οι σχέσεις των μαθητών με τη διευθύντρια του σχολείου είναι πολύ καλές. Μπορώ να πω ότι τα παιδιά αγαπούν και σέβονται τη διευθύντρια. (Ερ. 2)

Η σχέση μαθητών-διευθυντών είναι πολύ καλή και φιλική. Οι μαθητές βλέπουν τον διευθυντή ως ένα ξεχωριστό πρόσωπο στο σχολείο, δεν έχει διδακτικές ώρες και είναι για εκείνους το πρόσωπο που διοικεί όλο το σχολείο. (Ερ. 6)

Αρμονική, ουσιαστική και παιδαγωγική. Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από τη πλευρά της διευθύντριας για την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών. (Ερ. 8)

Φιλικές αλλά ταυτόχρονα οι μαθητές δείχνουν και τον απαιτούμενο σεβασμό προς το πρόσωπο του διευθυντή. (Ερ. 11)

Είναι πολύ αγαπητός και φιλικός στα παιδιά... (Ερ. 14)

Πολύ άμεσες! Η διευθύντρια μπαίνει σε κάποια τμήματα, σε μόνιμη βάση είτε κατά την απουσία κάποιου εκπαιδευτικού ή και στο διάλειμμα καμιά φορά. (Ερ. 18)

Ως προς την επαφή της Διεύθυνσης με τους μαθητές, κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι έρχεται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά, ενώ άλλοι θεωρούν ότι ναι μεν οι σχέσεις τους είναι καλές, αλλά η επαφή στερείται αμεσότητας και συχνότητας.

Συχνά πάνε στο γραφείο του και για συζητήσουν θέματα που τους απασχολούν...
(Ερ. 3)

Γενικά, αφιερώνει χρόνο στα παιδιά, δε κλείνεται στο γραφείο του μονάχα για τις διοικητικές του δουλειές. (Ερ. 17)

Ικανοποιητικές σχέσεις χωρίς ουσιαστικά προβλήματα, αλλά ούτε και με καθημερινή επικοινωνία. (Ερ. 13)

Ο ίδιος ενδιαφέρεται πολύ για το καλό όλων των παιδιών και δεν είναι ιδιαίτερα αυστηρός μαζί τους. Με εξαίρεση την ώρα της προσευχής όμως, δεν μπορώ να πω ότι έχει και καθημερινή επαφή με όλα τα παιδιά εάν δεν υπάρχει η ανάγκη ή κάποια δραστηριότητα σε εξέλιξη. (Ερ. 19)

Ο διευθυντής δεν είναι αυστηρός μαζί τους και οι μαθητές δε τον φοβούνται, ούτε όμως έχουν και πολύ συχνή επαφή μεταξύ τους. (Ερ. 20)

Σύμφωνε με αρκετούς συμμετέχοντες επίσης, η διεύθυνση καταφέρνει να κρατήσει τις ισορροπίες που χρειάζονται, ώστε οι μαθητές να δείχνουν σεβασμό, αλλά όχι φόβο.

Κρατάει σε γενικές γραμμές τις ισορροπίες. Είναι κοντά στους μαθητές αλλά και αυστηρή όπου χρειάζεται και λύνει τα προβλήματα πάντα με συζήτηση. (Ερ. 7)

...Σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσα να πω ότι τα παιδιά βλέπουν τη διευθύντρια του σχολείου μας με φόβο. (Ερ.12)

Είναι όσο αυστηρός χρειάζεται μαζί τους, θέτει όρια και προσπαθεί να τους μεταλαμπαδεύσει αξίες και κανόνες ζωής. Δεν είναι ο διευθυντής που φοβούνται τα παιδιά. Έχει καταφέρει να τον ακούνε και να τον σέβονται χωρίς να τον φοβούνται. Έχει χιούμορ, κάποιες φορές παίζει μαζί τους και όταν τους κάνει μάθημα χαίρονται πολύ. (Ερ. 14)

..όταν κάποιοι μαθητές με τη συμπεριφορά τους ξεπερνούν λίγο τα όρια, έχει τον τρόπο να επαναφέρει την τάξη χωρίς φωνές και απειλές. (Ερ. 17).

Μία συμμετέχουσα εξέφρασε μια αμφιβολία για το αν οι πολύ θετικές σχέσεις των μαθητών με τη διεύθυνση βοηθάνε στο να μπορέσει να τους βάλει όρια:

Οι σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή είναι πολύ καλές! Τους δίνει συμβουλές και επιδιώκει να τους εμπνέει μέσα από συζητήσεις. Ωστόσο, αυτό ίσως παίζει ρόλο στη δυσκολία που προκύπτει όταν ο διευθυντής χρειάζεται να ασκήσει με αυστηρότητα το ρόλο του. (Σε αυτό το σημείο ρώτησα την συνεντευξιζόμενη αν μπορεί να διευκρινίσει τι εννοεί όταν λέει με αυστηρότητα και αν μπορεί να δώσει κάποιο παράδειγμα) Για παράδειγμα όταν προσπαθεί να βάλει κάποια όρια σε μαθητές που είναι λίγο πιο ανήσυχοι και δημιουργούν προβλήματα στη τάξη τους. (Ερ. 4)

Παρά τις θετικές απαντήσεις για τη σχέση της διεύθυνσης με τους μαθητές, τρεις από τους συμμετέχοντες θεωρούν τον διευθυντή/τρια περισσότερο απομακρυσμένο και αυστηρό με τους μαθητές.

Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αυστηρότητα και χωρίς να διαγιγνώσκει το πρόβλημα των μαθητών και να δίνει λύση στο πρόβλημα που να έχει και διάρκεια. (Ερ. 10)

..παραδοσιακές σχέσεις, δηλαδή ο διευθυντής ως αυθεντία ή «δικαστής» και οι μαθητές απέναντι να ακούν και να σέβονται. (Ερ. 15)

Διατηρεί ωστόσο ένα ελαφρώς αυστηρό προφίλ, έτσι που τα παιδιά του δικού μου τμήματος, ίσως και των άλλων τάξεων, είναι λίγο απομακρυσμένα και δεν την προσεγγίζουν ιδιαίτερα. (Ερ. 16)

Ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών

Δεδομένου ότι η ικανοποίηση των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή στην αναγνώριση και κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διεύθυνση λαμβάνει υπόψη και φροντίζει για τις ανάγκες των μαθητών. Ως προς τους τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής/τρια φροντίζει για τις ανάγκες των μαθητών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη δημιουργία δραστηριοτήτων για τους μαθητές, την επαφή με τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό και την επικοινωνία και τον διάλογο.

Οι ανάγκες των παιδιών είναι πολυποίκιλες και ασφαλώς δεν μπορούν να καλυφθούν μόνο από τον διευθυνση. Οι προσπάθειες όμως είναι πολλές και σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικές. Αυτές που μπορώ τώρα να αναφέρω είναι η συνεργασία με φορείς Παιδαγωγικής Υποστήριξης και Ψυχικής Υγείας για ιδιαίτερα θέματα, η συνεργασία με γονείς και δασκάλους για θέματα που αφορούν ειδικά το παιδί, η άμεση ακρόαση αιτημάτων, παραπόνων κ.ά. και η προσαρμογή κατά το δυνατόν του σχολικού προγράμματος κατά τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών, εκδρομές κ.τ.λ. Γενικά πρόκειται για γραφείο Διεύθυνσης μάλλον ανοιχτό για τα παιδιά (Ερ. 1)

Ναι, σίγουρα φροντίζει ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου. Αυτό γίνεται με πολλούς τρόπους, π.χ. με παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ψυχαγωγικές και εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.τ.λ (Ερ. 2)

Ο διευθυντής μας φροντίζει να συζητάει και να ενημερώνετε από τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και από τους γονείς και τους δασκάλους σχετικά με τις ανάγκες και τα προβλήματα των παιδιών. Λειτουργεί και ομάδες γονέων εκτός σχολικού ωραρίου, αλλά συζητάει και ακούει τους μαθητές και στο γραφείο του. (Ερ. 4)

Γίνονται προσπάθειες σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο με δρώμενα και δραστηριότητες εντός σχολικού πλαισίου αλλά και στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών (π.χ. τα Σαββατοκύριακα με προβολή ταινίας, αφήγηση παραμυθιών ή με οργάνωση δρόμου υγείας κ.ά.). (Ερ. 5)

Η θετική στάση διευθυντή-μαθητών πάντα μόνο καλό κλίμα μπορεί να δημιουργήσει. Ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο και είναι και αυτός που καθοδηγεί και σίγουρα όταν είναι δημοκρατικός και συζητάει, προτείνει και ακούει τους μαθητές δημιουργεί αυτόματα και μία δημοκρατική ομάδα. (Ερ. 7)

Ναι, κυρίως με διάλογο και συνεργασία. (Ερ. 9)

Ναι στο μέτρο του δυνατού πάντα καλύπτονται κυρίως με διάλογο και με επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών.(Ερ. 13)

Φροντίζει πολύ να καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών. Θέλει τα παιδιά να είναι χαρούμενα, κοινωνικοποιημένα, συναισθηματικά ικανοποιημένα και με όρεξη για μάθηση. Προσπάθησε πολύ ώστε να στελεχωθεί γρήγορα το σχολείο με εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, για να έχουν τα παιδιά την ευκαιρία ολόπλευρης ανάπτυξης.

Επιπλέον, οργανώνει και συντονίζει δράσεις συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης σε ομάδες μαθητών, όπου μπορούν να αλληλεπιδρούν, να διαχειρίζονται προβλήματα, να εκφράζονται και μοιράζονται εμπειρίες. Επίσης, είναι ανοιχτός στο να βοηθάει να καλύπτονται ανάγκες που προκύπτουν, ακροάται ό,τι του λένε και άμεσα το διευθετεί. (Ερ. 14)

Ναι, φροντίζει να παρέχει ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο! Διακρίνεται από μεγάλη οργανωτικότητα και ευσυνειδησία, αρχικά, με την ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρέχει στα παιδιά. Ενδιαφέρεται επίσης, για τη βιωματική σχέση των παιδιών με το κοινωνικό περιβάλλον, οργανώνοντας εκπαιδευτικές εκδρομές. Διατηρεί μία καλή σχέση με τους γονείς και τους εμπλέκει αρκετά συχνά στις δραστηριότητες του σχολείου. (Ερ. 16)

Προσπαθεί για το περιβάλλον του σχολείου γενικότερα και εκτός από τις μαθησιακές, καλύπτει κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. (Ερ. 17)

Ναι, ενδιαφέρεται πολύ για τους μαθητές. Δεν κάνει ποτέ διακρίσεις, προσπαθεί να οργανώνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εκδρομές και φροντίζει να έχουν όλοι οι μαθητές το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό που χρειάζονται, ακόμα κι εκείνοι που οι οικογένειές τους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να τους πάρουν όλα τα σχολικά είδη. Προσπαθεί να βρει τρόπους να βοηθήσει, ώστε να μη τους λείψει κάτι και να μη νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης τους ή του σχολείου. (Ερ. 20)

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν και τον οργανωτικό ρόλο της διεύθυνσης ως σημαντικό για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο.

...έχει συμβάλει στην υλοποίηση πολλών έργων στο σχολείο και φροντίζει να υπάρχουν όλα τα μέσα και τα υλικά ώστε να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία, να γίνεται πιο ευχάριστη και τα παιδιά να ικανοποιούνται. (Ερ. 9)

Γίνεται μεγάλη προσπάθεια σε όλα τα επίπεδα έχω την εντύπωση. Ιδιαίτερα σε θέματα υποδομών π.χ. βαψίματα, κατασκευές, δημιουργία παιδικής χαράς, καθαριότητες... (Ερ. 15)

...Επίσης, φροντίζει για τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, για τη καθαριότητα και συντήρηση των τάξεων, της αυλής και εμπλουτίζει το εκπαιδευτικό υλικό όσο της επιτρέπουν τα οικονομικά του σχολείου (Ερ. 16)

Λειτουργία μαθητικών κοινοτήτων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων και το πως συμβάλλει σε αυτήν η διεύθυνση του σχολείου. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των απαντήσεων ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων είτε δεν λειτουργεί καθόλου ή λειτουργεί ανεπαρκώς και σε επίπεδο τάξης.

Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί μάλλον περιορισμένα και σπερματικά. Οι συλλογικές λειτουργίες και πρωτοβουλίες είναι ελάχιστες για παράδειγμα, υπάρχει μαθητική πρωτοβουλία για μηνιαία έκθεση ζωγραφικής, πινακοθήκη δηλαδή και αντίστοιχος διαγωνισμός. (Ερ. 1)

Σχετικά ικανοποιητικά. Προωθεί τη δημιουργία πενταμελούς στις μεγάλες τάξεις του σχολείου, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες μαθητών για δημιουργία εφημερίδας, ανακύκλωσης και τους επιβραβεύει. (Ερ. 7)

Υπάρχει μαθητική κοινότητα μόνο σε επίπεδο τάξης, όχι στο σχολείο. (Ερ. 10)

Δε λειτουργεί στο σχολείο μας, δίνεται πάντα η δυνατότητα στους μαθητές να λάβουν μέρος στην οργάνωση και την εκτέλεση δραστηριοτήτων, αλλά δεν λειτουργεί 5μελές (Ερ. 12)

Όχι, δε λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο μας, ούτε έχουν γίνει προτάσεις για τη λειτουργία του. (Ερ. 16)

Στον ρόλο που διαδραματίζει η διεύθυνση στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων δεν αναφέρθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες, ενώ οι περισσότεροι επισήμαναν ότι σημαντικότερος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

..Η Διεύθυνση διευκολύνει την πρωτοβουλία και την αναδεικνύει... Γενικά όμως οι πρωτοβουλίες είναι λίγες. (Ερ. 1)

Κατά τη γνώμη μου τη μεγαλύτερη συμβολή στη λειτουργία του έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Ο καθένας βοηθάει και προσφέρει τον χρόνο και την

εμπειρία του προκειμένου να γίνουν οι δράσεις και να συλλέξουν χρήματα για τον σχολικό συνεταιρισμό. Η διευθύντρια είναι παρούσα ενημερώνεται και βοηθάει όπου χρειαστεί αλλά την κύρια οργάνωση έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. (Ερ. 5)

...εξαρτάται από την επιλογή και τη διάκριση κάθε δασκάλου στη τάξη. (Ερ. 8)

...Η διευθύντρια συμβάλλει στη λειτουργία του όσο μπορεί με διευκολύνσεις και με διάλογο. (Ερ. 13)

Ο διευθυντής είναι ευέλικτος και διαθέσιμος, ακούει τα αιτήματα των παιδιών και βοηθάει στην επίτευξη τους. Βέβαια, δεν υφίσταται κάτι οργανωμένο ως προς τις μαθητικές κοινότητες, αν και στις μεγάλες τάξεις υπάρχουν μαθητικά συμβούλια και προωθείται η δράση τους σε κάποιο βαθμό. Για παράδειγμα, να φτιάχνουν επίσημα αιτήματα για τη τάξη, το σχολείο, τα οποία απευθύνονται είτε στη διεύθυνση του σχολείου είτε στο Δήμο. Τον τελευταίο καιρό προσπαθεί περισσότερο ο διευθυντής μας να επεκτείνει τη δράση των μαθητικών κοινοτήτων. Επιδιώκει να συγκεντρώσει τους μαθητές και να τους κάνει μία ομάδα με κοινούς στόχους, που εργάζονται από κοινού για το κοινό καλό. (Ερ. 14)

Όταν χρειάζεται επεμβαίνει ο εκπαιδευτικός όμως, όχι τόσο ο διευθυντής. (Ερ. 19)

Αν δεν κάνω λάθος, ο διευθυντής μας έχει αρχίσει να συντονίζει τον τελευταίο χρόνο ομάδες, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν, εκφράζονται και μοιράζονται ιδέες για την αντιμετώπιση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας. (Ερ. 20)

3. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Σκοπός του τρίτου μέρους της συνέντευξης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας, καθώς και άλλων παραγόντων στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Η συνεργασία σχολικής ηγεσίας και μαθητών

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ρωτήθηκαν για τον ρόλο της σχέσης των μαθητών με τον διευθυντή στη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς συμφώνησαν στο ότι θετικές σχέσης της διεύθυνσης με τους μαθητές έχουν σημαντική επίδραση στην καλλιέργεια

ενός θετικού και δημοκρατικού κλίματος, το οποίο λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, γιατί το θετικό-δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο θεμελιώνεται από τη σχέση μαθητών-διευθυντή, μαθητών-δασκάλου.(Ερ. 2)

Η θετική στάση διευθυντή-μαθητών πάντα μόνο καλό κλίμα μπορεί να δημιουργήσει.(Ερ. 7)

Ναι, φυσικά μπορεί να επηρεάσει προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση το κλίμα του σχολείου και αυτό για τον απλό λόγο ότι είναι εκπαιδευτικός και η συμπεριφορά της προς όλους...παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς δίνει το στίγμα του τρόπου επικοινωνίας. Επίσης, η θέση της ως υπεύθυνη της σχολικής μονάδας έχει στα μάτια των παιδιών ένα αυξημένο κύρος και συνεπακόλουθα μεγαλύτερο επηρεασμό πάνω τους.(Ερ. 16)

Πιστεύω πως σίγουρα ευνοεί. Ο διευθυντής και η δημοκρατική συνεργασία που επιδιώκει με το σύλλογο διδασκόντων και με τους μαθητές επηρεάζει και διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολείο... και δημοκρατικό.(Ερ. 18)

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την επικοινωνία, την εμπιστοσύνη και τον διάλογο ως βασικά χαρακτηριστικά μιας σχολικής ηγεσίας, η οποία προωθεί το δημοκρατικό κλίμα στη σχολική μονάδα, εμπνέοντας σεβασμό και όχι φόβο στους μαθητές.

Η σχέση των μαθητών με την διεύθυνση είναι μάλλον σχέση εμπιστοσύνης. Αυτό διευκολύνει την επίλυση διενέξεων και είναι υποστηρικτικό για ειδικές δυσκολίες ατομικές ή και προβλήματα στην κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται σε κάθε τμήμα (Ερ. 1)

...Ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο και είναι και αυτός που καθοδηγεί και σίγουρα όταν είναι δημοκρατικός και συζητάει, προτείνει και ακούει τους μαθητές δημιουργεί αυτόματα και μία δημοκρατική ομάδα. (Ερ. 7)

Σίγουρα ευνοεί, γιατί οι μαθητές νιώθουν πως έχουν άμεση πρόσβαση προς τη διευθύντρια και ότι θέλουν να πουν το λένε ελεύθερα χωρίς να φοβούνται.(Ερ. 12)

Ευνοεί τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος γιατί υπάρχει επικοινωνία και προωθείται συνεχώς ο διάλογος. (Ερ. 13)

Ναι κατά τη γνώμη μου ευνοεί. Τα παιδιά αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα και εμπιστοσύνη και εκφράζονται έτσι χωρίς να φοβούνται. (Ερ. 19)

Από τη στιγμή που ο διευθυντής δεν επιβάλλει τη γνώμη του με άσχημο τρόπο, δίνοντας ποινές και τιμωρίες, αντιθέτως φροντίζει με διάλογο και συζήτηση, αλλά και τοποθετώντας σωστά όρια όταν χρειάζεται η σχέση τους έτσι πιστεύω ότι μπορεί μόνο να οδηγήσει στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος. (Ερ. 20)

Λίγοι από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι σημαντικότερος παράγοντας στη διαμόρφωση του θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και η σχέση τους με τη διεύθυνση.

Σίγουρα επηρεάζει και ευνοεί την ύπαρξη δημοκρατικού κλίματος, όμως δεν τη θεωρώ καθοριστική σε σύγκριση με τη σχέση του με τους δασκάλους και τις δασκάλες του σχολείου. (Ερ. 3)

Κατά τη γνώμη μου η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή και η μεταξύ τους συνεργασία είναι αυτή που θα βοηθήσει στην ύπαρξη ενός ευχάριστου ή λιγότερου καλού κλίματος με τους μαθητές του σχολείου. Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορούν να λυθούν και να αντιμετωπιστούν πολλές καταστάσεις. (Ερ. 5)

...Εγώ θεωρώ ότι στο θετικό κλίμα των μαθητών συμβάλλουν οι δάσκαλοι των τάξεων σε μεγάλο βαθμό. (Ερ. 6)

Ο διευθυντής ως διαμορφωτής θετικού/δημοκρατικού κλίματος

Ως προς τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος, οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν τη σχολική ηγεσία ως τον σημαντικότερο και καθοριστικότερο παράγοντα. Το στυλ ηγεσίας, η προσωπικότητα του διευθυντή και η προαγωγή συνεργατικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών θεωρούνται από τους συμμετέχοντες βασικά χαρακτηριστικά για τη δημιουργία και τη διατήρηση θετικού/δημοκρατικού κλίματος.

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι ο πιο σημαντικός κρίκος στην αλυσίδα που συνδέει την σχολική κοινότητα. Θα έλεγα ότι σε κάθε σχολείο.. δίνει τον τόνο λειτουργίας τόσο σε θετική όσο και σε αρνητική κατεύθυνση. Στην διαδρομή μου έχω συναντήσει, τόσο θετικά, όσο και αρνητικά, τα καλύτερα παραδείγματα είναι οι περιπτώσεις όπου ο Διευθυντής παρεμβαίνει συχνά ως πρώτος μεταξύ ίσων. Οφείλει να παίρνει πρωτοβουλίες αλλά να αφουγκράζεται και να διαμορφώνει τη γνώμη του στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. (Ερ. 1)

Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που μπορεί να συμβάλλει με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τη στάση του σε μια καλή σχολική χρονιά αλλά ταυτόχρονα μπορεί και να δυσκολέψει το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων. Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας μπορεί να δημιουργήσει ένα ευχάριστο πλαίσιο συνεργασίας, βοήθειας και υποστήριξης ώστε να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες. (Ερ. 5)

Ναι, είναι σημαντικός γιατί διαμορφώνει ένα τέτοιο κλίμα που επηρεάζει και τη σχέση των δασκάλων μεταξύ τους και με τους μαθητές. Επίσης, διαμορφώνει θετικό κλίμα με τους γονείς των μαθητών και τη σχέση τους με το σχολείο των παιδιών τους. (Ερ. 6)

Ναι, το πιστεύω. Ο σημαντικότερος ρόλος για τη δημιουργία, αλλά και τη διατήρηση ενός δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο είναι αυτός του διευθυντή. (Ερ. 9)

Η θέση του διευθυντή στις καθημερινές δυσκολίες που προκύπτουν στο χώρο του σχολείου, ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς θεωρώ ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ομαλή λειτουργία ενός σχολείου και στην καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών. (Ερ. 11)

Απόλυτα, ο σημαντικότερος για εμένα. Από τη διευθύντρια ξεκινάει να διαμορφώνεται το στυλ του σχολικού κλίματος και η ίδια φροντίζει για διατήρησή του. (Ερ. 12)

Είναι καθοριστικός θα έλεγα. Ο διευθυντής πρέπει να είναι ηγέτης και να μπορεί να συντονίζει καταστάσεις και να επιλύει προβλήματα χωρίς να τιμωρεί. Να διαφυλάττει τις αξίες και τους κανόνες της ομάδας, να οραματίζεται και να συνεργάζεται με όλους τους παράγοντες του σχολείου για τη κατάκτηση του οράματός του. (Ερ. 14)

Σαφώς, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή αφού αποτελεί βασικό πυλώνα του σχολείου. (Ερ. 15)

Το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής πιστεύω ότι είναι πολύ καθοριστικό για τη διαμόρφωση ενός θετικού-δημοκρατικού κλίματος σε κάθε σχολείο. (Ερ. 18)

Σίγουρα, από τον ίδιο εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά το αν υπάρχει Δημοκρατία εντός της σχολικής κοινότητας. Χωρίς τον διευθυντή πιστεύω θα υπάρχει κατάρρευση ολόκληρου του συστήματος και το σχολικό κλίμα κάθε άλλο από θετικό και δημοκρατικό θα είναι. (Ερ. 19)

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι υπήρχαν και τρεις συμμετέχοντες που θεωρούν τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος σημαντικότερο από ότι της διεύθυνσης.

...Όμως, για τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο σημαντικότερο ρόλο επίσης παίζει η σχέση του μαθητή με τον δάσκαλο και όχι μόνο με τον διευθυντή (Ερ. 4)

Όχι, απαραίτητα, δυνατός είναι και ο σύλλογος διδασκόντων. (Ερ. 8)

Πρωταρχικό ρόλο στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο έχει το σύνολο του προσωπικού του σχολείου και μετά ο διευθυντής και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες. (Ερ. 10)

4. Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το ποιοι παράγοντες πιστεύουν ότι επηρεάζουν τη διαμόρφωση θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο. Βάσει των απαντήσεων γίνεται εμφανές ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και των γονέων και της κοινότητας έχει επίδραση στο πώς διαμορφώνεται το κλίμα της σχολικής μονάδας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τη σημασία των θετικών σχέσεων και της επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημαντικός παράγοντας είναι η τακτική και συνεπής λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Δυστυχώς πολλές φορές η λειτουργία αυτή υποβαθμίζεται είτε από την αδιαφορία των μελών του είτε από κατά τόπους αυταρχικά μοντέλα διεύθυνσης.

Επίσης, σημαντικός παράγοντας είναι η λειτουργία ενός υποστηρικτικού αλλά όχι παρεμβατικού συλλόγου γονέων.(Ερ. 1)

Θα αναφέρω σίγουρα τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, δηλαδή των εκπαιδευτικών του σχολείου και τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών.(Ερ. 3)

Πιστεύω σίγουρα η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία σε ειλικρινή βάση και όχι σε τυπικό πλαίσιο, η αμερόληπτη και ισότιμη αντιμετώπιση των συναδέλφων, αλλά και η καθοδήγηση και η υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου.(Ερ. 5)

Εκτός από τον διευθυντή σημαντικό ρόλο παίζει ο χαρακτήρας και η συνεργατικότητα του διδακτικού προσωπικού, η συνεργασία σχολείου και συλλόγου γονέων, αλλά και η οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών, όπως και το μορφωτικό τους επίπεδο.(Ερ. 6)

Δάσκαλοι με κύρος που κάνουν σοβαρά και δίκαια τη δουλειά τους, αλλά και δάσκαλοι που ακούν τους μαθητές και τα προβλήματά τους και παρεμβαίνουν εποικοδομητικά.(Ερ. 8)

Η κοινή λήψη αποφάσεων, ο ουσιαστικός διάλογος, το να υπάρχει όραμα, να λαμβάνονται πρωτοβουλίες από όλους και η κατανόηση των αναγκών των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού. (Ερ. 9)

Όλοι οι εμπλεκόμενοι με τη θετική τους στάση. Εάν δεν έχουν όλοι την ίδια στάση και καλή διάθεση διαταράσσεται η ισορροπία ανάμεσα στα μέλη του σχολείου.(Ερ. 12)

Είναι σημαντικές οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών, όπως και η συνεργασία του σχολείου με φορείς της κοινότητας, γιατί το σχολείο δε πρέπει να αποκόβεται από τη κοινωνία, αλλά να είναι συνέχειά της. Όταν οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από δημοκρατικό πνεύμα, τότε κάθε μέλος μόνο του και ολόκληρη η ομάδα έχουν κίνητρο, διάθεση, στόχο και επιθυμία για κοινή δράση, για το κοινό καλό. Βέβαια, οι σχέσεις πρέπει να είναι σε βάθος ουσιαστικές, ώστε να ενεργοποιούνται οι δεξιότητες όλης της ομάδας, οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι πόροι της. Επίσης, είναι καλό να επεκταθεί ο θεσμός των μαθητικών

κοινοτήτων που θα οργανώνονται, θα συνεργάζονται και θα διεκδικούν για το κοινό καλό.(Ερ. 14)

Ο Σύλλογος Διδασκόντων με την ευρύτερη κουλτούρα του επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση ενός θετικού-δημοκρατικού κλίματος. Όπως επίσης, το στυλ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και η συμπεριφορά τους στο χειρισμό των κρίσεων ή συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν κάποιες φορές στο σχολείο.(Ερ. 18)

Σίγουρα οι καλές σχέσεις και η καλή επικοινωνία γενικά μεταξύ των συναδέλφων, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών, η τήρηση των κανονισμών του σχολείου από όλους και η επίλυση προβλημάτων με συζήτηση και διάλογο.(Ερ. 20)

Στο τέλος της συνέντευξης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό μεταξύ του διευθυντή και των ίδιων ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες, καθώς κάποιοι από αυτούς δεν μπορούσαν να σκεφτούν ή να θυμηθούν κάποιο περιστατικό που τους έκανε εντύπωση. Τα περιστατικά που ανέφεραν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί παρατίθενται παρακάτω.

Από τα πάμπολλα περιστατικά θα επιλέξω τις περιπτώσεις που διαφώνησα σφοδρά με επιλογές της Διεύθυνσης. Δυσανασχέτησα με τον εύκολο τρόπο με τον οποίο πήρε η Διεύθυνση πρωτοβουλίες οι οποίες κατά την γνώμη μου ήταν εντελώς λανθασμένες ή αντιπαιδαγωγικές πχ άστοχες εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.τ.λ. Με εξέπληξε ευχάριστα η αποδοχή του λάθους από την Διεύθυνση και η κατανόηση, αυτό συμβαίνει με την παρούσα Διεύθυνση αλλά γενικά είναι σπάνιο. Σε γενικές γραμμές είναι σημαντικό η Διεύθυνση να έχει το ελεύθερο να λαμβάνει πρωτοβουλίες αλλά ταυτόχρονα να σέβεται τη γνώμη των συνεργατών της, όταν αυτή είναι καλοδιάθετη και τεκμηριωμένη. (Ερ. 1)

Ένα σχετικά πρόσφατο θετικό περιστατικό που μου έρχεται στο μυαλό είναι όταν ο διευθυντής με τους μαθητές της τάξης μου παρουσίασαν μία θεατρική παράσταση με αφορμή μία τοπική γιορτή. Τον όλο συντονισμό ανέλαβε ο ίδιος ο διευθυντής και τα παιδιά δημιούργησαν μόνα τους το θεατρικό έργο με καθοδήγηση από εκείνον. (Ερ. 3)

Ένα περιστατικό που συνέβη εκτός του σχολείου μεταξύ μαθητών ήρθε στο περιβάλλον του σχολείου! Ο διευθυντής προσπάθησε να διαχωρίσει το ρόλο του ίδιου αλλά και των δασκάλων από τέτοια θέματα και ωστόσο συζήτησε με γονείς και παιδιά προκειμένου να αμβλυνθούν οι εντάσεις που είχαν επηρεάσει μαθητές, δασκάλους και γονείς. Σαν αρνητικό θα έλεγα ότι αρκετές φορές έχουμε προβλήματα που αφορούν όλους τους συναδέλφους διοικητικά ή και επικοινωνιακά και δε λύνονται επειδή ο διευθυντής δεν ασκεί το ρόλο του με αυστηρότητα, αποφασιστικότητα και συνέπεια! (Ερ. 4)

Οι σχέσεις της διευθύντριας με τους μαθητές είναι καλές σε ικανοποιητικό βαθμό και επειδή το μέρος όπου εργάζομαι είναι χωριό υπάρχει αλληλεπίδραση της διευθύντριας και των μαθητών τόσο εντός του σχολείου όσο και εκτός. Στο θετικό θα αναφερόμουν στην προσπάθειά της να συμμετέχει σε δράσεις και να δημιουργήσει σχέσεις με τους μαθητές. Ως αρνητικό θα χαρακτήριζα την μεροληπτική στάση της διευθύντριας απέναντι σε συναδέλφους που γνωρίζει και συνεργάζεται χρόνια και σε αναπληρωτές που εργάζονται πρώτη χρονιά στο σχολείο. Τα θέματα αφορούν την ελαστικότητά της σε περίπτωση συστηματικής αργοπορίας συναδέλφων σε εφημερίες ή στη διάθεση χρημάτων για την αγορά υλικού για κατασκευές, βιβλίων κτλ. καθώς για κάποιους συναδέλφους υπάρχουν πάντα διαθέσιμα χρήματα ενώ για άλλους δεν υπάρχουν. (Ερ. 5)

Σε ένα σοβαρό προσωπικό πρόβλημα υγείας ο διευθυντής με βοήθησε πολύ, έδειξε κατανόηση και μου έδωσε περισσότερες μέρες αδείας χωρίς να τις δικαιούμαι το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η συνεργασία μας ήταν πολύ καλή και μέσα από τη δική μου καθοδήγηση βοήθησε τους μαθητές της τάξης μου ώστε να μην μείνουν πίσω στην διδακτέα ύλη. (Ερ. 6)

Σε δράσεις των παιδιών όπως για παράδειγμα ο καθαρισμός της αυλής, η έκδοση εφημερίδας, η διευθύντρια επιβράβευσε τους μαθητές όλων των τάξεων που συνέβαλαν σε όσα είπα προηγουμένως και έδωσε βραβεία σε κάθε μαθητή! (Ερ. 7)

Στην κατανομή των τάξεων τον Ιούνιο του 2017, σχεδόν μου επέβαλε να αναλάβω τη τάξη που επιθυμούσε, αν και υπήρχε το περιθώριο να επιλέξω άλλη τάξη που ήταν ελεύθερη και εγώ την ήθελα περισσότερο. Ο τρόπος του με δυσαρέστησε πολύ τότε. (Ερ. 10)

Κατά την αλλαγή τρόπου επιλογής των μαθητών, από το δικαίωμα μόνο των αριστούχων στην επιλογή όλων των μαθητών για τη σημαία στις παρελάσεις της 25ης Μαρτίου και 28ης Οκτωβρίου, υπήρξαν αντιδράσεις από τους καλούς μαθητές που όμως μετά από συζήτηση με τον διευθυντή εξομαλύνθηκαν. (Ερ. 11)

Θετικά περιστατικά για εμένα προσωπικά είναι η άμεση στήριξη της διευθύντριας σε περιπτώσεις ασθενείας μου ή των παιδιών μου. Δέχομαι έμπρακτη υποστήριξη, όταν αφορά τη διαχείριση των μαθητών μου κατά την απουσία μου, αλλά και υποστήριξη όσον αφορά τις οικογενειακές μου ανάγκες. Αυτό που δημιουργεί ανακούφιση, μεγάλη ελάφρυνση και μεγαλύτερο ζήλο για δουλειά! (Ερ. 12)

Ο διευθυντής μία φορά την εβδομάδα συντονίζει μία ομάδα μαθητών, συγκεκριμένα την τάξη μου. Η επιλογή της ομάδας έγινε γιατί υπάρχουν πολλοί μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και συχνά δημιουργούνται συγκρούσεις. Στην αρχή, κάποιοι μαθητές χλεύαζαν, δεν ήθελαν να συμμετέχουν και αποσύρονταν από τον κύκλο, όχι όμως και από την αίθουσα, καθώς δεν τους επιτρεπόταν. Έβλεπα τότε, ότι παρατηρούσαν τις δράσεις της ομάδας και σιγά σιγά άλλαζαν στάση, μέχρι που ζήτησαν να συμμετέχουν και οι ίδιοι. Αυτό πραγματικά ευχαρίστησε πολύ και εμένα και τον διευθυντή. Πλέον εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά, μοιράζονται σκέψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, πράγμα που έχει επεκταθεί και εκτός της ώρας του μαθήματος. Από τότε οι καυγάδες έχουν μειωθεί σημαντικά και έχει αλλάξει θετικά το κλίμα της τάξης, αλλά και του σχολείου. (Ερ. 14)

Μεταξύ μας δεν υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο περιστατικό. Θετικό: Ο διευθυντής συγχαίρει στην προσευχή μαθητές που διακρίθηκαν για κάποια δράση τους. Αρνητικό: Ενδεχομένως, μια παρέμβαση στην τάξη λόγω φασαρίας από ένα παιδί που το «απειλήσε» ότι αν συνεχίσει θα αλλάξει σχολείο. (Ερ. 15)

...Τα περισσότερα είναι θετικά και ένα που μου έδωσε ικανοποίηση τελευταία ήταν όταν κατάφερα να την πείσω να ξεκινήσουμε ένα πρόγραμμα παρακολούθησης παραστάσεων και άλλων εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου και ενώ στην αρχή ήταν αρνητική εν τέλει το πραγματοποιήσαμε και αντιλήφθηκε την ευκολία και τη σημαντικότητά του. Όσον αφορά τα παιδιά είναι προσεκτική και δε συμβαίνουν ιδιαίτερης σημασίας αρνητικά περιστατικά. Θετικό επίσης, μπορώ να αναφέρω το περιστατικό που της ζήτησαν μία ημέρα τα παιδιά να φέρει μερικά παιχνίδια για την αυλή και το έκανε με χαρά. (Ερ. 16)

Για θετικό θα πω τη στήριξη της διευθύντριας μου σε περιστατικό διένεξης δικής μου και γονέα ενός μαθητή της τάξης μου και ένα αρνητικό που μπορώ να σκεφτώ τώρα είναι όταν σε μια προσωπική συζήτηση που είχαμε πριν γίνει σύλλογος διδασκόντων και πάρουμε απόφαση, προσπάθησε να μου αλλάξει γνώμη για ένα θέμα που είχε δημιουργηθεί μεταξύ της διευθύντριας και των μαθητών. (Ερ. 18)

Στα θετικά μπορώ να πω μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών, φαίνεται ότι γνωρίζει τα παιδιά πολύ καλά και σέβεται τις ανάγκες τους. Στα αρνητικά ίσως θα μπορούσα να αναφέρω την υπερβολική επιείκεια που δείχνει κάποιες φορές σε μαθητή ή μαθητές του σχολείου που δημιουργούν πολλά προβλήματα σε συμμαθητές τους. Η συμπεριφορά τους μπορεί να είναι πολύ άσχημη απέναντι στα άλλα παιδιά και ο διευθυντής κατά τη γνώμη μου δεν βάζει τα όρια που θα έπρεπε ώστε να σταματήσουν λίγο αυτές οι συγκρούσεις. (Ερ. 19)

Κάτι που είχε συμβεί και εκτίμησα πολύ είναι η κατανόηση που έδειξε σε ένα προσωπικό μου, οικογενειακό θέμα. Μου έδωσε άδεια για να ξεκουραστώ και να περάσω περισσότερο χρόνο με την οικογένειά μου, καλύπτοντας εκείνος τις διδασκαλίες μου τις μέρες που δεν μπορούσε κάποιος άλλος από τους συναδέλφους μου. (Ερ. 20)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξεταστεί ο ρόλος της ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα. Δεδομένου ότι η ηγεσία φαίνεται να αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με βασικά στοιχεία και πτυχές του κλίματος του σχολείου, όπως η συνεργασία και η επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων στην μάθηση των παιδιών, η σχέση των μαθητών με τη διεύθυνση και η έμφαση στις ανάγκες των μαθητών. Τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η επιτυχημένη ηγεσία, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να διαδραματίσει έναν πολύ σημαντικό - και συχνά υποτιμημένο - ρόλο στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Το συγκεκριμένο εύρημα υποστηρίζεται από τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία και αντίστοιχες μελέτες, που αποδεικνύουν την έμφαση που δίνεται στη σχολική ηγεσία και τον ρόλο της τα τελευταία χρόνια.

Ένα από τα βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ύπαρξη ικανοποιητικού συνεργατικού κλίματος μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, γεγονός που έχει θετική επίδραση στον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις για τα παιδαγωγικά/εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και στην ελευθερία έκφρασης των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι οι σημαντικές αποφάσεις και οι αποφάσεις που αφορούν παιδαγωγικά/εκπαιδευτικά ζητήματα λαμβάνονται συλλογικά στη σχολική μονάδα, ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να συζητήσουν τυχόν προβλήματα ή ζητήματα και να εκφράσουν τις απόψεις τους, τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

Προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ισχυρή εμπειρική σχέση μεταξύ της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου και των σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στη διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Louis, 2007). Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι από τους 20 συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα οι 5 δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο

που λαμβάνονται οι αποφάσεις, είτε γιατί θεωρούν ότι απουσιάζει ο επικοινωνιακός διάλογος ή επειδή ο διευθυντής λειτουργεί περισσότερο ατομικά. Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι πολύ σημαντικό να εμπλέκονται σε διάλογο και επαρκή επικοινωνία όλοι όσοι επηρεάζουν τη σχολική και μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Karur, 2018).

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων θεωρείται ότι μειώνει την «απομόνωση» των εκπαιδευτικών, αυξάνει τη δέσμευση για το κοινό καλό (Pounder, 1999), ενθαρρύνει την εστίαση σε κοινές πρακτικές και στόχους (Marks & Printy, 2003) και μπορεί να προωθήσει την οργανωτική καινοτομία (Harris, 2008). Ο Louis (2006) αναφέρει επίσης ότι στα αποτελεσματικά σχολεία παρατηρείται πιο συλλογική λήψη αποφάσεων, με μεγαλύτερη πιθανότητα οι πρωτοβουλίες, τόσο της ηγεσίας όσο και των εκπαιδευτικών να είναι ευρέως διαδεδομένες και με αποδεδειγμένες βελτιώσεις στη μάθηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική αντίληψη των ηγετών τους όταν ενθαρρύνουν τη μάθηση και τη διδασκαλία και όταν τους δίνουν την ευκαιρία να εκφράσουν ιδέες και ανησυχίες και να οικοδομήσουν συλλογικότητα (Boekaerts, 2010). Όπως υποστηρίζει ο Ανδρής (2016: 154),

«η ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει την εξασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα στον διευθυντή και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό μέσα από μια ηγεσία δημοκρατικού χαρακτήρα, που διατηρεί, όμως, για τον εαυτό της το δικαίωμα του τελικού λόγου στη λήψη αποφάσεων και της επιβολής τους σε περίπτωση αδυναμίας συμφωνίας, καθώς χρεώνεται την αποκλειστική ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής και την επίτευξη προδιαγεγραμμένων εκπαιδευτικών στόχων».

Ιδιαίτερα σημαντικά κρίνονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που δείχνουν ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες θεωρούν καλές τις σχέσεις της σχολικής ηγεσίας με τους μαθητές, ενώ παράλληλα πιστεύουν ότι η σχολική ηγεσία δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές, γεγονός που καλλιεργεί και εμπνέει σεβασμό. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων πιστεύουν ότι η σχολική ηγεσία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες; Των μαθητών και προσπαθεί να ανταποκριθεί σε αυτές μέσω της δημιουργίας δραστηριοτήτων, της συνεργασίας με τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό και την επικοινωνία και τον διάλογο. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναγνωρίζεται ευρέως η αξία της αλληλεπίδρασης της σχολικής ηγεσίας όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και

τους μαθητές (Adams, 2013), ενώ συχνά αναφέρεται ότι οι δεσμοί μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις ατομικές και συλλογικές τους σχέσεις με τους μαθητές και μπορούν να βελτιώσουν τη σχολική κοινότητα (Wieczorek & Lear, 2018). Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών και των ηγετών στις ανάγκες των μαθητών μπορεί να βελτιώσει την κουλτούρα ενός σχολείου και να διευκολύνει οποιαδήποτε πτυχή της ατομικής ή οργανωτικής αλλαγής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής βελτίωσης και της ανάπτυξης των ικανοτήτων των μαθητών (Holloway et al., 2018).

Αναφορικά με τον ρόλο της σχέσης των μαθητών με τον διευθυντή στη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα μας συμφώνησαν στο ότι οι θετικές σχέσεις της διεύθυνσης με τους μαθητές έχουν σημαντική επίδραση στην καλλιέργεια ενός θετικού και δημοκρατικού κλίματος, το οποίο λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες πιστεύουν ότι σημαντικότερος παράγοντας στη διαμόρφωση του θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και η σχέση τους με τη διεύθυνση. Το συγκεκριμένο εύρημα συνδέεται και με το γεγονός ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα θεωρούν το εκπαιδευτικό προσωπικό βασικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Ως προς τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση και τη διατήρηση θετικού και δημοκρατικού κλίματος στη σχολική μονάδα, τα αποτελέσματα της έρευνας μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σχολική ηγεσία ως τον σημαντικότερο και καθοριστικότερο παράγοντα. Διεθνή παραδείγματα αντίστοιχων ερευνών παρέχουν συνεπή στοιχεία που καταδεικνύουν τον αντίκτυπο της ηγεσίας στην στο σχολικό, τη σχολική κουλτούρα, καθώς και το έργο των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα των μαθητών (Day & Sammons, 2014). Η ποιότητα της ηγεσίας μπορεί να είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την εξήγηση των διαφορών στα αποτελέσματα των μαθητών μεταξύ των σχολείων. Οι πρόσφατες αξιολογήσεις διαφόρων χωρών του ΟΟΣΑ για παράδειγμα υπογραμμίζουν τη σημασία της ηγεσίας στη βελτίωση του σχολείου (OECD, 2009).

Σύμφωνα με τον Sahin (2011), το κλίμα ενός σχολείου μπορεί να θεωρηθεί θετικό όταν η ηγεσία εκφράζει την πίστη της στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να

επιτύχουν, αντιμετωπίζει τα μέλη του προσωπικού με σεβασμό, προσπαθεί για την οικοδόμηση προσωπικών σχέσεων και συνεργασίας και αυξάνει το κίνητρο και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε μια αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας. Οι Brinson & Steiner (2007) επίσης, αναφέρουν ότι η σχολική ηγεσία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την οικοδόμηση θετικού σχολικού κλίματος, που ενισχύει την απόδοση των μαθητών, ενώ οι Nor& Roslan (2009) υποστηρίζουν ότι ο ρόλος των διευθυντών στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος είναι καθοριστικής σημασίας και συμβάλλει στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων, στην αίσθηση του ανήκειν και της θετικής αυτο-ιδέας μεταξύ των μελών του σχολείου.

Αναφορικά με το ποιοι παράγοντες πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν τη διαμόρφωση θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα θεωρούν σημαντικό παράγοντα τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ενώ αναφέρουν επίσης και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη μάθηση των παιδιών, όπως τους γονείς και την κοινότητα. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τη σημαντικότητα των θετικών σχέσεων και της επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρουν και οι Shannon and Bylsma (2007), οι εμπλεκόμενοι σε μια σχολική μονάδα πρέπει να συνδέονται και να συνεργάζονται μεταξύ τους, προσπαθώντας συλλογικά για τη βελτίωση του σχολείου. Αντίστοιχα, ο Townsend (2007) υποστηρίζει ότι η συνεχής δομημένη συνεργασία των εκπαιδευτικών βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών σε σχεδόν οποιοδήποτε περιβάλλον.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου της σχολικής ηγεσίας και του ρόλου της στη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος στη σχολική μονάδα και στην επικείμενη σχολική αποτελεσματικότητα. Το βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μελέτης είναι ότι επιχειρεί να καλύψει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό στην Ελλάδα αναφορικά με το εξεταζόμενο ζήτημα, ενώ επισημαίνει την αναγκαιότητα διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών για να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη μελέτη και ερμηνεία του φαινομένου. Σημαντικό κρίνεται επίσης

το γεγονός ότι μελετήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς είναι αυτοί που μπορούν να συμβάλλουν άμεσα στη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Μελετώντας τις αντιλήψεις τους αναφορικά με βασικές πτυχές και παράγοντες που προωθούν το δημοκρατικό κλίμα, όπως η συνεργασία, η συλλογική λήψη αποφάσεων, η ανεμπόδιστη επικοινωνία, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου και η εστίαση στις ανάγκες των μαθητών, διαφαίνεται η σημαντικότητα της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα παρατηρούνται και κάποια μειονεκτήματα, τα οποία ενδεχομένως επηρέασαν την αξία των ερευνητικών ευρημάτων. Το βασικότερο από αυτά εντοπίζεται στις συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Λόγω του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της συνέντευξης δεν υπήρξε η δυνατότητα εμπλουτισμού του οδηγού της συνέντευξης με περισσότερες συμπληρωματικές και διευκρινιστικές ερωτήσεις, ενώ παράλληλα οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν πολύ συνοπτικές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά μας ευρήματα και όσα μελετήσαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας γίνεται κατανοητό ότι μια ποιοτική σχολική ηγεσία μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στο σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση στα μαθησιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι σχολικοί ηγέτες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας καλούνται να δημιουργήσουν ένα ασφαλές, υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον βασισμένο στην ενθάρρυνση και τον σεβασμό, όπου όλοι οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό, οι διευθυντές πρέπει να μεταβούν από τον ρόλο της διοίκησης στον ρόλο της ηγεσίας, στοχεύοντας στην οικοδόμηση των σχέσεων με εκπαιδευτικούς και μαθητές και στη βελτιστοποίηση του σχολικού κλίματος (DiPaola, Tschannen-Moran & Walther-Thomas, 2004). Διάφορες έρευνες υποστηρίζουν ότι η άμεση επιρροή που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη μάθηση των μαθητών είναι αποτέλεσμα της άμεσης επιρροής της ηγεσίας στου εκπαιδευτικούς. Έτσι, η έμμεση επιρροή των διευθυντών έχει ουσιαστική επίδραση στην εμπλοκή και την επίτευξη των μαθητών (Bush, 2009).

Αναμφίβολα, το θετικό και δημοκρατικό σχολικό κλίμα αποτελεί μια σημαντική πτυχή των αποτελεσματικών σχολείων και συμβάλλει ιδιαίτερα στη μάθηση και στη χαρά της μάθησης. Σε ένα σχολείο με θετικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών τους, ενώ προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό μη απειλητικό κλίμα στο οποίο οι μαθητές είναι πιθανό να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες μάθησης μέσω της ενεργού συμμετοχής (Pashiaridis, 2000). Όπως αναφέρει ο Cobb (2014) οι σχολικοί ηγέτες διαμορφώνουν την ποιότητα του σχολικού κλίματος. Λειτουργούν ως πρότυπα για τις στάσεις και τις συμπεριφορές που επιθυμούν να δουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και θέτουν τα θεμέλια για ένα θετικό και δημοκρατικό περιβάλλον.

Μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι σε θέση όχι μόνο να εκφράσει το όραμα και τον σκοπό του σχολείου, αλλά και να το μεταφέρει στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν πιο αποτελεσματικά με τα άλλα μέλη του προσωπικού εάν όλοι έχουν το ίδιο όραμα και κατεύθυνση. Για να επιτευχθεί αυτό είναι σημαντικό οι διευθυντές να αλληλεπιδρούν

με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, να ενθαρρύνουν τον διάλογο και τη συνεργασία και να δίνουν τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και να εκφράζει τις ιδέες του. Αυτά τα στοιχεία, σε συνδυασμό με τη διαφάνεια και την αξιοπιστία σκιαγραφούν τη δημοκρατική σχολική ηγεσία.

Καθώς οι προσδοκίες για το τι πρέπει να επιτύχουν τα σχολεία έχουν αλλάξει δραματικά τα τελευταία χρόνια, οι χώρες πρέπει να αναπτύξουν νέες μορφές ηγεσίας του σχολείου πιο κατάλληλες για να ανταποκριθούν σε τρέχοντα και μελλοντικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η πρακτική της σχολικής ηγεσίας έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση και το σχολικό πλαίσιο και ορίζεται όλο και περισσότερο από ένα απαιτητικό σύνολο ρόλων, συμπεριλαμβανομένων διοικητικών και διαχειριστικών καθηκόντων, οικονομικών και ανθρώπινων πόρων, δημοσίων σχέσεων, διασφάλισης ποιότητας και ηγεσίας για βελτιωμένη διδασκαλία και μάθηση (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Ως βασικός συνδετικός κρίκος μεταξύ της τάξης, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ισότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Σε κάθε σχολείο, η ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών διαμορφώνοντας τις συνθήκες και το κλίμα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία, ενώ έξω από τα σχολικά σύνορα, οι ηγέτες του σχολείου μπορούν να συνδέσουν και να προσαρμόσουν τα σχολεία στα μεταβαλλόμενα εξωτερικά περιβάλλοντα.

Λαμβάνοντας υπόψη μας όσα προαναφέρθηκαν, συμπεραίνουμε ότι η σχολική ηγεσία συνεχίζει να αποτελεί ένα μείζον ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, ώστε να κατανοηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις ηγετικές στάσεις και πρακτικές, αλλά και το πώς τις αντιλαμβάνονται τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περισσότερες εμπειρικές μελέτες σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, που θα εξετάζουν τις απόψεις για τη σχολική ηγεσία, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των διευθυντών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της σχολικής Μονάδας*, Αθήνα: Νέα Σύνορα -Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.

Ανδρής, Ε. (2016). Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 150-155. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.130>

Αραβανής, Γ. (2000). *Πειθαρχία και εκπαίδευση: ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αργυροπούλου, Ε. (2017) (επιμ.) Ρ. Starrat, Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2007). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Creswell, J.W. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας· μετάφραση Νάνσυ Κουβαράκου. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Δαδαμόγια, Θ. (2014). Διαχείριση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.

Διακομανώλης, Γ. (2014). *Ο ρόλος του διευθυντή στην επίλυση προβλημάτων των σχολείων των απομακρυσμένων περιοχών στην περιοχή του Έβρου*. Αθήνα: Gotsis.

Ελευθεράκης, Θ. Γ., Οικονομίδης, Β. (2009). Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα. Αθήνα: Ατραπός.

Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, μτφ. Δ. Κίκιζας, Πάτρα: ΕΑΠ.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Καντζάρα Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπο.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καραγιώργης, Α. (1977). *Οι νέες δομές παιδείας και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα.

Καρατάσιος, Γ.Δ., Καραμήτρου, Α.Ε. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008.

Καρβούνης, Ε. (2011). *Το εγχειρίδιο του καλού διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έπαφος.

Καψάλης, Α. (2007). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλαφάντης, Κ. (1990). Το ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης. *Σχολείο και Ζωή*, 4, Αθήνα.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88–98.

Μαργου, Ι. (2009). *Ιστορία της εκπαίδευσης στην αρχαιότητα*. Αθήνα: Δαίδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1987). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης: μια έρευνα για το δημοτικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 44, 106 – 118.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Molnar, A. & Lindquist, B. (1994), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουζάκης, Σ. (2001). *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2004). *Σχολείο και Οικογένεια*. Αθήνα.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (1990). *Παιδαγωγική του σχολείου: Θέματα κοινωνιολογίας του σχολείου και γενικής διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (1998). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαναούμ, Ζ. (2001). *Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη Α.Ε.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπανούτσος, Ε. (1958). *Φιλοσοφία και Παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία - 1η έκδ.* - Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πηγάκη, Π. (2010). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σαϊτής, Χρ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Α. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Starratt, R. (2017). *Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση, επιμέλεια-μετάφραση: Ελευθερία Αργυροπούλου*. Αθήνα: Δίσιγμα

Στραβάκου, Π.Α. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλιανός, Α. (2002). *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*. Αθήνα.

Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Αθήνα

Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.

Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.

Τσουντας, Κ. & Χρονοπούλου, Μ. (1996). *Οργάνωση και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φούκας, Β. Α. (2014). *Η παιδαγωγική θεωρία και επιστήμη στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φρειδερίκου, Α. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.

Χατζηστεφανίδης, Θ.Δ. (2005). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Gutenberg

Wragg, E.C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adams, C. M. (2013). Collective trust: a social indicator of instructional capacity. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 363-382.

Apple, M. W. (2006). *Education the right way*, London: Routledge

Beare, H., Caldwell, B., Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School: Some New Management Techniques*. London: Routledge.

Bhattacharjee, A. (2012). Social Science Research: Principles, Methods, and Practices. *Textbooks Collection*, 3. Ανακτήθηκε από: http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3

Biddle, B.J. & Thomas, E. (1966). *Role Theory: Concepts and research*. New York: John Wiley & Sons

Bliss, J.R., Firestone, W.A., Richards C.E. (1990). *Rethinking Effective Schools: Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning, in Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing

Botha, R. J. (2010). School effectiveness: conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30(4):605-620.

Brinson, D., & Steiner, L. (2007). *Building collective efficacy: How leaders inspire teachers to achieve*. Issue Brief. Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

Brown, P. M., Corrigan, M. W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2012). *Handbook of prosocial education*. Blue Ridge Summit, PA: Rowman and Littlefield Publishing Group.

Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4): 699-732.

Bulach, C., Lunenburg, F. C., Potter, L. (2011). *Creating a culture for high-performing schools: A comprehensive approach to school reform*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row

Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375-389. doi:10.1080/00131910903403956

Cobb, N. (2014). Climate, culture, and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 89(7), 14-19.

Copland, M. A., Honig, M. I. (2010). Don't cut out the center. *Education Week*, 30(11), 26-28.

Creemers, B.P.M. (2005). Educational Effectiveness the Development of the Field. First International Conference on School Effectiveness and School Improvement in China, Shenyang, September 2005

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2005). *Theory development in school effectiveness research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness*. Paper to be presented at the 86th Annual Meeting of the American Educational Research Association

Constantino, S. M. (2005). *Engaging All Families: Creating a Positive School Culture by Putting Research into Practice*. New York: Rowman and Littlefield Education.

Darling-Hammond, Linda & Barron, Brigid. (2010). Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning. in Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.

Day, C., Sammons, P. (2014). Successful school leadership. *Education Development Trust*, www.educationdevelopmenttrust.com

Day, C., Sammons, P. Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Research Report DCSF-RR108, University of Nottingham.

De Corte, E. (2010). "Historical developments in the understanding of learning", in Dumont, H., D. Istance and F. Benavides (eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x

DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School Principals and special education: Creating the context for academic success. (Cover Story). *Focus on Exceptional Children*, 37(1), 1-10.

Donaldson, G. A. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York: Teachers College Press.

Elmore, R. (2008), "Leadership as the Practice of Improvement", in Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, Paris.

Etxeberria, F., Intxausti, N., Azpillaga, V. (2017). School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4): 5-26

Ford, D. (2017). The business actor and business management. *IMP Journal*, Vol. 11 Issue: 2, pp.327-347

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (third edition). Teachers College, Columbia University, New York, NY.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., and Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–507.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching & Teacher Education*, 24, 1349–1363

Gregory, A., Henry, D. B., and Schoeny, M. E. (2007). School climate and implementation of a preventive intervention. *American Journal of Community Psychology*, 40, 250–260

Grobler, B., Bisschoff, T., Beeka, A. (2012). Changing perceptions of teachers regarding the importance and competence of their principals as leaders. *South African Journal of Education*, 32(1), 40-55.

Guo, P., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011). *The place of teachers' views of teaching in promoting positive school culture and student prosocial and academic outcomes*. Paper presented at the Association for Moral Education annual conference, Nanjing, China

Guthrie, A. & James, W. (2002), *Encyclopedia of Education*, New York, NY: Macmillan Reference

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. doi:10.1108/09578231111116699

Hallinger, P., Heck, R. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R., & Thomas, C. (2007). The new instructional leadership: Creating data-driven instructional systems in school. *Journal of School Leadership*, 17, 59–194.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46, 172–188.

Hinton, C., Fischer, K.W. (2008). Research Schools: Grounding Research in Educational Practice. *International Mind, Brain, and Education Society*, 2(4), 157-160

Holloway, J., Nielsen, A., & Saltmarsh, S. (2018). Prescribed distributed leadership in the era of accountability: The experiences of mentor teachers. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 46(4), 538-555.

Hopkins, D. and Reynolds, D. (2001). The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4): 459-475.

Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290–311.

Hoy, W.K., Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., et al. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: a comparison of Chinese and American adolescents. *Child Dev.* 80, 1514–1530.

Jovanovic, D., Ciric, M. (2016). Benefits of Transformational Leadership in the Context of Education. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2016, 497-503

Kapur, R. (2018). *Leadership for Learning*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/323794751_Leadership_for_Learning

Kuperminic, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76–88.

LaRusso, M., Romer, D., & Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth & Adolescence*, 37, 386–398.

Leithwood, K., Louis, S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: review of research*. Minneapolis, MN, Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota

Leithwood, K., Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.

Lezotte, L.W. (χ.χ.). *Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement*. Ανακτήθηκε από: <http://50.28.48.199/~effectiv/staging/images/stories/RevEv.pdf>

Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D&Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7, 19-88.

Louis, K.S. (2007). Trust and Improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24.

Louis, K.S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477–489.

Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. USA: Family Health International.

Mandler, G. (2007). *A history of modern experimental psychology: From James and Wundt to cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Marisol, A., Pilar, M. & Perez, M. (2018). Management and Business Plan, in Marios Sotiriadis (ed.) *The Emerald Handbook of Entrepreneurship in Tourism, Travel and Hospitality*, pp.153 – 168.

Marks, H. M. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370–397.

Marshall, C. (1992). *The assistant principal: Leadership choices and challenges*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Marvasti, A. (2004). *Qualitative Research in Sociology. An Introduction*. London: SAGE Publications.

Nor, S., & Roslan, S. (2009). Turning around at-risk schools: What effective principals do. *International Journal on School Disaffection*, 6(2), 21-29.

OECD (2009) *Teaching and Learning International Survey (TALIS): creating effective teaching and learning environments*. Brussels: OECD.

Pareek, U. (2010). *Leadership and Team Building* Oxford: Oxford University Press.

Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224–237. doi:10.1108/09513540010373162

Pashiardis, P. (2001). *International Perspectives on Educational Leadership*. Pokfulam, University of Hong Kong.

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Paris: OECD publications.

Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35: 317–348.

PricewaterhouseCoopers (2007). *Independent Study into School Leadership: Main Report*, Department for Education and Skills, London.

Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712

Robinson, V.M.J. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.

Sahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (Izmir Case). *Educational Sciences: Theory and practice*, 11(4), 1920-1927.

Sammons, P. (2007). School effectiveness research and equity: making connections. Reading: CfBT Education Trust.

Shaffer, D. (2005). *Social and personality development*, Georgia: Wadsworth.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Scheerens, J., Witziers, B., Steen, R. (2013). A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de educacion*, 2013(361), 619-645.

Sergiovanni, T. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Shannon, G.S., Bylsma, P. (2007). *The Nine Characteristics of High-Performing Schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning*. (2nd ed.). Olympia, WA: OSPI.

Silins, H., Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations – Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 443– 466.

Simola, S., Barling, J., Turner, N. (2012). Transformational Leadership and Leaders' Mode of Care Reasoning. *Journal of Business Ethics*, 108, 229-237.

Singh, K., Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91, 229–239.

Southworth, G. (2004). Leadership for school learning. *Managing Schools Today*, May/June, 60-63.

Stoll, L., Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press

Teddlie, C., Reynolds, D. (2005). *Contemporary issues in school effectiveness research, with emphasis on applications in China*. Paper presented at the First

International Conference on School Effectiveness and School Improvement in China, Shenyang, China.

Teddlie, C., Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Netherlands, Dordrecht: Springer.

Taormina, R.J. (2008). Interrelating leadership behaviors, organizational socialization, and organizational culture. *Leadership & Organization Development Journal*, 29 (1), 85-102.

Tschannen-Moran, M., Parish, J., DiPaola, M. (2006). School climate: the interplay between interpersonal relationships and student achievement. *J. Sch. Leadership*, 16, 386-399.

Voight, A., Austin, G., & Hanson, T. (2013). *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds* (Report Summary). San Francisco: WestEd.

Walsh, M. E., Howard, K. A., & Buckley, M. (1999). School counselors in school-community partnerships: Opportunities and challenges. *Professional School Counseling*, 2, 349-356

Wieczorek, D. & Lear, J. (2018). Building the “Bridge”: Teacher Leadership for Learning and Distributed Organizational Capacity for Instructional Improvement. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(2), 22-47.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Άντρας

2) Ηλικία: 50

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε, Ιστορικό Αρχαιολογικό και Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής.

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

24 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

12 Έτη.

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

3 Έτη.

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Άριστη. Όσες φορές υπήρξε διχογνωμία ή διαφωνία ξεπεράστηκε με τον αμοιβαίο σεβασμό και τις αμοιβαίες υποχωρήσεις.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Υπάρχει καθεστώς συλλογικής απόφασης, αλλά αποφάσεις παίρνει η διεύθυνση μόνη της μόνο σε θέματα μικρότερης σημασίας ή επείγοντα. Κατά καιρούς υπήρξε μικρής έντασης δυσφορία όταν η διεύθυνση εκτίμησε ως μικρής σημασίας ένα ζήτημα που ο Σύλλογος Διδασκόντων ή μέρος αυτού το θεώρησε σημαντικό.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Γενικά, υπάρχει ένα καθεστώς ελευθερίας στην άσκηση των παιδαγωγικών καθηκόντων. Η Διεύθυνση εμπιστεύεται την διοικητική συνέπεια και

την παιδαγωγική επάρκεια των διδασκόντων. Ίσως το πρόβλημα είναι ότι η εμπιστοσύνη είναι μεγάλη και δεν παρεμβαίνει ακόμη και όταν καλό θα ήταν να το κάνει.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Πολύ καλή! Η συλλογική αίσθηση είναι ότι πρόκειται για Διεύθυνση με ενδιαφέρον προς το παιδί, αν και νομίζω ότι αυτό θα έπρεπε να το πουν τα παιδιά. Οι εντάσεις ανάμεσα στα παιδιά και την Διεύθυνση πάντως είναι λίγες.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Οι ανάγκες των παιδιών είναι πολυποικίλες και ασφαλώς δεν μπορούν να καλυφθούν μόνο από τον διευθυντή. Οι προσπάθειες όμως είναι πολλές και σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικές. Αυτές που μπορώ τώρα να αναφέρω είναι η συνεργασία με φορείς Παιδαγωγικής Υποστήριξης και Ψυχικής Υγείας για ιδιαίτερα θέματα, η συνεργασία με γονείς και δασκάλους για θέματα που αφορούν ειδικά το παιδί, η άμεση ακρόαση αιτημάτων, παραπόνων κ.ά. και η προσαρμογή κατά το δυνατόν του σχολικού προγράμματος κατά τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών, εκδρομές κ.τ.λ. Γενικά πρόκειται για γραφείο Διεύθυνσης μάλλον ανοιχτό για τα παιδιά.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί μάλλον περιορισμένα και σπερματικά. Οι συλλογικές λειτουργίες και πρωτοβουλίες είναι ελάχιστες για παράδειγμα, υπάρχει μαθητική πρωτοβουλία για μηνιαία έκθεση ζωγραφικής, πινακοθήκη δηλαδή και αντίστοιχος διαγωνισμός. Η Διεύθυνση διευκολύνει την πρωτοβουλία και την αναδεικνύει... Γενικά όμως οι πρωτοβουλίες είναι λίγες.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Η σχέση των μαθητών με την διεύθυνση είναι μάλλον σχέση εμπιστοσύνης. Αυτό διευκολύνει την επίλυση διενέξεων και είναι υποστηρικτικό για ειδικές δυσκολίες ατομικές ή και προβλήματα στην κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται σε κάθε τμήμα.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ο ρόλος του Διευθυντή είναι ο πιο σημαντικός κρίκος στην αλυσίδα που συνδέει την σχολική κοινότητα. Θα έλεγα ότι σε κάθε σχολείο..δίνει τον τόνο λειτουργίας τόσο σε θετική όσο και σε αρνητική κατεύθυνση. Στην διαδρομή μου έχω συναντήσει, τόσο θετικά, όσο και αρνητικά, τα καλύτερα παραδείγματα είναι οι περιπτώσεις όπου ο Διευθυντής παρεμβαίνει συχνά ως πρώτος μεταξύ ίσων. Οφείλει να παίρνει πρωτοβουλίες αλλά να αφουγκράζεται και να διαμορφώνει τη γνώμη του στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Σημαντικός παράγοντας είναι η τακτική και συνεπής λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Δυστυχώς πολλές φορές η λειτουργία αυτή υποβαθμίζεται είτε από την αδιαφορία των μελών του είτε από κατά τόπους αυταρχικά μοντέλα διεύθυνσης. Επίσης, σημαντικός παράγοντας είναι η λειτουργία ενός υποστηρικτικού αλλά όχι παρεμβατικού συλλόγου γονέων.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Από τα πάμπολλα περιστατικά θα επιλέξω τις περιπτώσεις που διαφώνησα σφοδρά με επιλογές της Διεύθυνσης. Δυσανασχέτησα με τον εύκολο τρόπο με τον οποίο πήρε η Διεύθυνση πρωτοβουλίες οι οποίες κατά την γνώμη μου ήταν εντελώς λανθασμένες ή αντιπαιδαγωγικές πχ άστοχες εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.τ.λ. Με εξέπληξε ευχάριστα η αποδοχή του λάθους από την Διεύθυνση και η κατανόηση, αυτό συμβαίνει με την παρούσα Διεύθυνση αλλά γενικά είναι σπάνιο. Σε γενικές γραμμές είναι σημαντικό η Διεύθυνση να έχει το ελεύθερο να λαμβάνει πρωτοβουλίες αλλά ταυτόχρονα να σέβεται τη γνώμη των συνεργατών της, όταν αυτή είναι καλοδιάθετη και τεκμηριωμένη.

2^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 49

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε, Μετεκπαίδευση

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

27 έτη.

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

12 έτη.

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

2 έτη.

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Η σχέση μας είναι πολύ καλή! Μέχρι τώρα δεν υπήρξαν επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ μας.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Για θέματα παιδαγωγικά ή ζητήματα που αφορούν τους μαθητές οι αποφάσεις σε μεγάλο βαθμό λαμβάνονται συλλογικά.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Η δυνατότητα δίνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Οι σχέσεις των μαθητών με τη διευθύντρια του σχολείου είναι πολύ καλές. Μπορώ να πω ότι τα παιδιά αγαπούν και σέβονται τη διευθύντρια.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι, σίγουρα φροντίζει ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου. Αυτό γίνεται με πολλούς τρόπους, π.χ. με παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, ψυχαγωγικές και εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.τ.λ

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων δε λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο μας.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχαιρένει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, γιατί το θετικό-δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο θεμελιώνεται από τη σχέση μαθητών-διευθυντή, μαθητών-δασκάλου.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ναι, πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικός.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Θα μπορούσα να πω ότι σίγουρα βοηθούν οι σχέσεις μαθητών-δασκάλου, σχέσεις μεταξύ των μαθητών και ο σεβασμός της ατομικότητας και της διαφορετικότητας κάθε παιδιού.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Θετικό περιστατικό μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών είναι τα παιχνίδια που παίζουν μερικές φορές και οι εποικοδομητικές συζητήσεις τους.

3^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 31

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε (Πτυχίο)

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

10 έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

6 έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

6 έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Έχουμε καλή σχέση. Κατά καιρούς μπορεί να προκύψει πρόβλημα κυρίως στην περίπτωση χορήγησης αδειάς.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Κατά κύριο λόγο συλλογικά.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Βέβαια! Κάνουμε σύλλογο και εκφράζεται ο καθένας που θέλει. Στο τέλος η απόφαση προκύπτει από τη πλειοψηφία. Σε περίπτωση που το θέμα δεν είναι τόσο σοβαρό, ώστε να γίνει συνέλευση του συλλόγου, στο γραφείο του διευθυντή

συζητάμε με απόλυτη ελευθερία. Οι παρατηρήσεις του ίδιου είναι κυρίως συμβουλευτικές.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Οι μαθητές έχουν πολύ καλή σχέση με τον διευθυντή. Συχνά πάνε στο γραφείο του και για συζητήσουν θέματα που τους απασχολούν και σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσα να πω ότι τον βλέπουν με φόβο.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι! Ο διευθυντής έχει διδακτικές ώρες σε πολλά τμήματα του σχολείου με αποτέλεσμα να έρχεται σε επαφή με τις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, οργανώνει συχνά συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Στο σχολείο μας δε λειτουργεί ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Σίγουρα επηρεάζει και ευνοεί την ύπαρξη δημοκρατικού κλίματος, όμως δεν τη θεωρώ καθοριστική σε σύγκριση με τη σχέση του με τους δασκάλους και τις δασκάλες του σχολείου.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ναι, συχνά δεν δρα αποφασιστικά με συνέπεια και σταθερότητα σε θέματα που αφορούν όλο το σύλλογο και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Αυτό έχει συνήθως ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις και προστριβές μεταξύ μας.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Θα αναφέρω σίγουρα τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, δηλαδή των εκπαιδευτικών του σχολείου και τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Ένα σχετικά πρόσφατο θετικό περιστατικό που μου έρχεται στο μυαλό είναι όταν ο διευθυντής με τους μαθητές της τάξης μου παρουσίασαν μία θεατρική παράσταση με αφορμή μία τοπική γιορτή. Τον όλο συντονισμό ανέλαβε ο ίδιος ο διευθυντής και τα παιδιά δημιούργησαν μόνα τους το θεατρικό έργο με καθοδήγηση από εκείνον.

4^Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 30

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

ΠΕ70

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

9 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

9 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

9 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Η σχέση μας είναι καλή. Παρ' όλου που υπάρχει κατανόηση σε σχέση με τις ανάγκες μου ως εκπαιδευτικός, πολλές φορές χρειάζεται να αναλύσω κάποια αυτονόητα θέματα που αφορούν στους μαθητές μου και να δώσω ουσιαστικά οδηγίες

για το πώς θα βοηθούσε να εξασκήσει τις ιδιότητες του ρόλου του στη δική μου τάξη και ομάδα μαθητών.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Οι περισσότερες αποφάσεις που αφορούν σημαντικά διοικητικά ή παιδαγωγικά κυρίως θέματα συζητούνται από το σύνολο των διδασκόντων, αλλά δεν είναι δεδομένη η κατάληξη σε κάποιο συμπέρασμα ή απόφαση. Επομένως, θα μπορούσα να πω ότι θεωρώ αναγκαία τη συζήτηση και τη συνεργασία ανάμεσα μόνο στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Βεβαίως, ακούει τις ιδέες και τις γνώμες όλων των συναδέλφων. Είναι πολύ υποστηρικτικός σε σχέση με τις αποφάσεις των δασκάλων για διάφορα θέματα του σχολείου και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για προβλήματα της τάξης τους.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Οι σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή είναι πολύ καλές! Τους δίνει συμβουλές και επιδιώκει να τους εμπνεύσει μέσα από συζητήσεις. Ωστόσο, αυτό ίσως παίζει ρόλο στη δυσκολία που προκύπτει όταν ο διευθυντής χρειάζεται να ασκήσει με αυστηρότητα το ρόλο του. (Σε αυτό το σημείο ρώτησα την συνεντευξιαζόμενη αν μπορεί να διευκρινίσει τι εννοεί όταν λέει με αυστηρότητα και αν μπορεί να δώσει κάποιο παράδειγμα;) Απάντηση: Για παράδειγμα όταν προσπαθεί να βάλει κάποια όρια σε μαθητές που είναι λίγο πιο ανήσυχοι και δημιουργούν προβλήματα στη τάξη τους.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ο διευθυντής μας φροντίζει να συζητάει και να ενημερώνετε από τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και από τους γονείς και τους δασκάλους σχετικά με τις

ανάγκες και τα προβλήματα των παιδιών. Λειτουργεί και ομάδες γονέων εκτός σχολικού ωραρίου, αλλά συζητάει και ακούει τους μαθητές και στο γραφείο του.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Στο σχολείο μας δεν υπάρχει ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Σίγουρα επηρεάζει στη δημιουργία καλού και δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Κατά τη γνώμη μου όμως, σε αυτή τη καλή και δημοκρατική σχέση τους πρέπει να είναι πάντα ευδιάκριτοι οι ρόλοι μαθητή-διευθυντή.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Φυσικά και είναι σημαντικός, έως καθοριστικός. Όμως, για τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο σημαντικότερο ρόλο επίσης παίζει η σχέση του μαθητή με τον δάσκαλο και όχι μόνο με τον διευθυντή.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ο ενεργητικός και αποφασιστικός ρόλος του διευθυντή σίγουρα βοηθάει. Σημαντικό ρόλο έχουν όμως και οι εκπαιδευτικοί καθώς και η σχέση τους με τους μαθητές και μέσα από τη διδασκαλία, αλλά και από τη γενικότερη επικοινωνία τους.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Ένα περιστατικό που συνέβη εκτός του σχολείου μεταξύ μαθητών ήρθε στο περιβάλλον του σχολείου! Ο διευθυντής προσπάθησε να διαχωρίσει το ρόλο του ίδιου αλλά και των δασκάλων από τέτοια θέματα και ωστόσο συζήτησε με γονείς και παιδιά προκειμένου να αμβλυνθούν οι εντάσεις που είχαν επηρεάσει μαθητές, δασκάλους και γονείς. Σαν αρνητικό θα έλεγα ότι αρκετές φορές έχουμε προβλήματα που αφορούν όλους τους συναδέλφους διοικητικά ή και επικοινωνιακά και δε

λύνονται επειδή ο διευθυντής δεν ασκεί το ρόλο του με αυστηρότητα, αποφασιστικότητα και συνέπεια!

5^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 30

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών/ Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής Πανεπιστήμιο Ρεθύμνου.

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

7 Έτη.

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

Κατά το τρέχον σχολικό έτος (2018-2019).

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

Κατά το τρέχον σχολικό έτος.

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Η σχέση μας είναι τυπική. Τα όποια προβλήματα υπάρχουν βασίζονται στην διαφορετική ιδιοσυγκρασία και τις διαφορετικές προσωπικές απόψεις για κάποια εκπαιδευτικά ζητήματα.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά. Όταν υπάρχει διαφωνία για κάποιο ζήτημα ακολουθείται η πλειοψηφία.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ναι, υπάρχει η δυνατότητα αυτή για τους συναδέλφους. Επειδή κάθε χρονιά δουλεύω σε διαφορετικό σχολείο, τις φορές που δεν ισχύει αυτό είναι όταν οι συνάδελφοι αποφασίζουν με τη διευθύντρια για τα δρώμενα και τις εκδηλώσεις που κάνει το σχολείο κάθε χρόνο.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Οι σχέσεις είναι γενικά καλές.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Γίνονται προσπάθειες σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο με δρώμενα και δραστηριότητες εντός σχολικού πλαισίου αλλά και στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών (π.χ. τα Σαββατοκύριακα με προβολή ταινίας, αφήγηση παραμυθιών ή με οργάνωση δρόμου υγείας κ.ά.).

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Στο σχολείο που εργάζομαι φέτος λειτουργεί σχολικός συνεταιρισμός όπου υπάρχει αλληλεπίδραση του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Κατά τη γνώμη μου τη μεγαλύτερη συμβολή στη λειτουργία του έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Ο καθένας βοηθάει και προσφέρει τον χρόνο και την εμπειρία του προκειμένου να γίνουν οι δράσεις και να συλλέξουν χρήματα για τον σχολικό συνεταιρισμό. Η διευθύντρια είναι παρούσα ενημερώνεται και βοηθάει όπου χρειαστεί αλλά την κύρια οργάνωση έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Κατά τη γνώμη μου η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή και η μεταξύ τους συνεργασία είναι αυτή που θα βοηθήσει στην ύπαρξη ενός ευχάριστου ή λιγότερου καλού κλίματος με τους μαθητές του σχολείου. Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορούν να λυθούν και να αντιμετωπιστούν πολλές καταστάσεις.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που μπορεί να συμβάλλει με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τη στάση του σε μια καλή σχολική χρονιά αλλά ταυτόχρονα μπορεί και να δυσκολέψει το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων. Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας μπορεί να δημιουργήσει ένα ευχάριστο πλαίσιο συνεργασίας, βοήθειας και υποστήριξης ώστε να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες. Συμβαίνει όμως αρκετές φορές η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τον ρόλο αυτόν να κάνει πιο δύσκολο το έργο του εκπαιδευτικού. Κατά τη γνώμη μου η προσωπικότητα του διευθυντή αποτελεί τον σημαντικότερο λόγο στην διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Πιστεύω σίγουρα η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία σε ειλικρινή βάση και όχι σε τυπικό πλαίσιο, η αμερόληπτη και ισότιμη αντιμετώπιση των συναδέλφων, αλλά και η καθοδήγηση και η υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Οι σχέσεις της διευθύντριας με τους μαθητές είναι καλές σε ικανοποιητικό βαθμό και επειδή το μέρος όπου εργάζομαι είναι χωριό υπάρχει αλληλεπίδραση της διευθύντριας και των μαθητών τόσο εντός του σχολείου όσο και εκτός. Στο θετικό θα αναφερόμουν στην προσπάθειά της να συμμετέχει σε δράσεις και να δημιουργήσει σχέσεις με τους μαθητές. Ως αρνητικό θα χαρακτήριζα την μεροληπτική στάση της διευθύντριας απέναντι σε συναδέλφους που γνωρίζει και συνεργάζεται χρόνια και σε αναπληρωτές που εργάζονται πρώτη χρονιά στο σχολείο. Τα θέματα αφορούν την ελαστικότητά της σε περίπτωση συστηματικής αργοπορίας συναδέλφων σε εφημερίες ή στη διάθεση χρημάτων για την αγορά υλικού για κατασκευές, βιβλίων κτλ. καθώς για κάποιους συναδέλφους υπάρχουν πάντα διαθέσιμα χρήματα ενώ για άλλους δεν υπάρχουν.

6^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Άνδρας

2) Ηλικία: 57

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

36 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

20 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

9 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Πολύ καλή συνεργασία χωρίς ουσιαστικά προβλήματα.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Τις περισσότερες φορές για τα πιο σοβαρά ζητήματα λαμβάνονται από τον σύλλογο διδασκόντων, στα καθημερινά ζητήματα από τον διευθυντή.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ναι, τουλάχιστον 5-6 φορές κατά το σχολικό έτος γίνονται ειδικές συνεδριάσεις κυρίως για προβλήματα που αφορούν τους μαθητές του σχολείου.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Η σχέση μαθητών-διευθυντών είναι πολύ καλή και φιλική. Οι μαθητές βλέπουν τον διευθυντή ως ένα ξεχωριστό πρόσωπο στο σχολείο, δεν έχει διδακτικές ώρες και είναι για εκείνους το πρόσωπο που διοικεί όλο το σχολείο.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Οι ανάγκες των μαθητών καλύπτονται πρωτίστως από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης. Επεμβαίνει σε εξαιρετικές περιπτώσεις συμβουλευτικά, όταν χρειάζεται να κληθούν οι γονείς ή όταν χρειάζεται η επέμβαση ειδικών π.χ. ψυχολόγων σε ιδιαίτερα δύσκολες περιπτώσεις μαθητών.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Δεν λειτουργούν μαθητικές κοινότητες στο σχολείο.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Σίγουρα η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή του σχολείου ευνοεί ένα καλό και θετικό κλίμα σε μικρό βαθμό όμως. Εγώ θεωρώ ότι στο θετικό κλίμα των μαθητών συμβάλλουν οι δάσκαλοι των τάξεων σε μεγάλο βαθμό.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ναι, είναι σημαντικός γιατί διαμορφώνει ένα τέτοιο κλίμα που επηρεάζει και τη σχέση των δασκάλων μεταξύ τους και με τους μαθητές. Επίσης, διαμορφώνει θετικό κλίμα με τους γονείς των μαθητών και τη σχέση τους με το σχολείο των παιδιών τους.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Εκτός από τον διευθυντή σημαντικό ρόλο παίζει ο χαρακτήρας και η συνεργατικότητα του διδακτικού προσωπικού, η συνεργασία σχολείου και συλλόγου γονέων, αλλά και η οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών, όπως και το μορφωτικό τους επίπεδο.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Σε ένα σοβαρό προσωπικό πρόβλημα υγείας ο διευθυντής με βοήθησε πολύ, έδειξε κατανόηση και μου έδωσε περισσότερες μέρες αδείας χωρίς να τις δικαιούμαι το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η συνεργασία μας ήταν πολύ καλή και μέσα από τη δική μου καθοδήγηση βοήθησε τους μαθητές της τάξης μου ώστε να μην μείνουν πίσω στην διδακτέα ύλη.

7^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 36

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών.

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

13 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

10 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

9 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Η συνεργασία μας είναι ιδιαίτερα καλή χωρίς ουσιαστικά προβλήματα.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Όλες οι αποφάσεις για ζητήματα του σχολείου, των μαθητών και άλλα λαμβάνονται συλλογικά μετά από συζήτηση του συλλόγου διδασκόντων.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Μας δίνει τη δυνατότητα αυτή και όταν εμείς θέλουμε να συζητήσουμε κάτι, αλλά και η ίδια μας ζητάει πάντα τη γνώμη μας για να πούμε αν και ποια προβλήματα αντιμετωπίζουμε στη σχολική μονάδα ή στη τάξη μας ο κάθε δάσκαλος ή δασκάλα ξεχωριστά.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Κρατάει σε γενικές γραμμές τις ισορροπίες. Είναι κοντά στους μαθητές αλλά και αυστηρή όπου χρειάζεται και λύνει τα προβλήματα πάντα με συζήτηση.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι, όσο έχει τη δυνατότητα καλύπτει ανάγκες οικονομικές στο κυλικείο ή σε εκδρομές, υλικές αγοράζοντας μπάλες ή χαρτικά είδη, αλλά και ψυχαγωγίας διοργανώνοντας εκδρομές, θεατρικές παραστάσεις και άλλα.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Σχετικά ικανοποιητικά. Προωθεί τη δημιουργία πενταμελούς στις μεγάλες τάξεις του σχολείου, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες μαθητών για δημιουργία εφημερίδας, ανακύκλωσης και τους επιβραβεύει.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Η θετική στάση διευθυντή-μαθητών πάντα μόνο καλό κλίμα μπορεί να δημιουργήσει. Ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο και είναι και αυτός που καθοδηγεί και σίγουρα όταν είναι δημοκρατικός και συζητάει, προτείνει και ακούει τους μαθητές δημιουργεί αυτόματα και μία δημοκρατική ομάδα.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Εγώ θα έλεγα ότι είναι απαραίτητος και καταλυτικός ο ρόλος του διευθυντή.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Η υποστήριξη στην ελευθερία της σκέψης, της αυτονομίας, η εμπιστοσύνη ανάμεσα σε όσους συμμετέχουν στη λειτουργία του σχολείου.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Σε δράσεις των παιδιών όπως για παράδειγμα ο καθαρισμός της αυλής, η έκδοση εφημερίδας, η διευθύντρια επιβράβευσε τους μαθητές όλων των τάξεων που συνέβαλαν σε όσα είπα προηγουμένως και έδωσε βραβεία σε κάθε μαθητή!

8^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 45

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

ΠΕ70

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

19 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

10 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

2 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Ομαλή θα την έλεγα. Όχι δεν είχαμε ποτέ ουσιαστικά προβλήματα μεταξύ μας.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Για όλα τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο, την κάθε τάξη, τους γονείς και άλλα, οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ναι, πολύ τακτικά και όποτε είναι ανάγκη να μιλήσουμε για προβλήματα ή για ό,τι άλλο θέλουμε.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Αρμονική, ουσιαστική και παιδαγωγική. Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από τη πλευρά της διευθύντριας για την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι, με τους συνηθισμένους π.χ. σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία. Συνεργασία με σύλλογο γονέων, δράσεις εντός και εκτός σχολείου, εκδρομές και τα λοιπά. Η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών επίσης, είναι πολύ καλή και ουσιαστική.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Δε νομίζω, εξαρτάται από την επιλογή και τη διάκριση κάθε δασκάλου στη τάξη.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Δεν μπορώ να πω με σιγουριά. Εξαρτάται από τη κάθε περίπτωση μαθητή ξεχωριστά.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Όχι, απαραίτητα, δυνατός είναι και ο σύλλογος διδασκόντων.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Δάσκαλοι με κύρος που κάνουν σοβαρά και δίκαια τη δουλειά τους, αλλά και δάσκαλοι που ακούν τους μαθητές και τα προβλήματά τους και παρεμβαίνουν εποικοδομητικά.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό αυτή τη στιγμή, συγγνώμη.

9^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Άνδρας

2) Ηλικία: 41

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

ΠΕ70, Μεταπτυχιακό και 2^ο πτυχίο.

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

15 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

10 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

2 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Ποτέ δεν είχα τέτοιο πρόβλημα. Όλα λύνονταν με καλή θέληση!

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά. Συχνά όμως τη πρωτοβουλία την έχει ο διευθυντής.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ναι δίνει τη δυνατότητα σε όλους να πουν ελεύθερα τη γνώμη τους.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Πολύ καλές, είναι πολύ αγαπητός στα παιδιά.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι, κυρίως με διάλογο και συνεργασία. Επίσης, έχει συμβάλει στην υλοποίηση πολλών έργων στο σχολείο και φροντίζει να υπάρχουν όλα τα μέσα και τα υλικά ώστε να διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία, να γίνεται πιο ευχάριστη και τα παιδιά να ικανοποιούνται.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Δε γνωρίζω. Νομίζω ότι έχει να κάνει με την επιλογή κάθε δασκάλου και λειτουργεί μόνο σε επίπεδο τάξης.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Η σχέση τους ευνοεί τη δημιουργία δημοκρατικού και θετικού κλίματος, αρκεί ο διευθυντής να δίνει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά, να επικοινωνεί μαζί τους με διάλογο, όχι με ποινές και από τη δική τους πλευρά οι μαθητές να τον σέβονται και μην ξεπερνούν τα όρια του.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ναι, το πιστεύω. Ο σημαντικότερος ρόλος για τη δημιουργία, αλλά και τη διατήρηση ενός δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο είναι αυτός του διευθυντή.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Η κοινή λήψη αποφάσεων, ο ουσιαστικός διάλογος, το να υπάρχει όραμα, να λαμβάνονται πρωτοβουλίες από όλους και η κατανόηση των αναγκών των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι τώρα. Δεν είχαμε ποτέ κάποιο πρόβλημα μεταξύ μας, οπότε κυρίως θετικά είναι αυτά που μου έρχονται στο μυαλό και βασίζονται στις καλές σχέσεις που έχουμε και στη καλή μας συνεργασία.

10^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 43

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

ΠΕ70

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

17 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

5 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

4 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Σχεδόν καλή. Πολύ λίγα προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση σχολικών προβλημάτων κυρίως.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Τις πιο πολλές φορές οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον διευθυντή ή προσπαθεί να πείσει τον σύλλογο διδασκόντων να αποδεχτεί τη δική του πρόταση.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ναι, ορισμένες φορές, ειδικά όταν του είναι δύσκολο να πάρει την ευθύνη της απόφασης. Σε θέματα που αφορούν την τάξη είναι διακριτικός στις υποδείξεις του.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Αντιμετωπίζει τους μαθητές με αυστηρότητα και χωρίς να διαγνώνει το πρόβλημα των μαθητών και να δίνει λύση στο πρόβλημα που να έχει και διάρκεια.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ως προς τον παιδαγωγικό του ρόλο όχι και τόσο, αλλά όσον αφορά τη λειτουργία του σχολείου ναι.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Υπάρχει μαθητική κοινότητα μόνο σε επίπεδο τάξης, όχι στο σχολείο.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Μάλλον ο ρόλος του διευθυντή σε δημιουργία θετικού κλίματος είναι ουδέτερος, γιατί τον διακρίνει η αυστηρότητα χωρίς τη κατάλληλη προσέγγιση ως προς τους μαθητές.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Πρωταρχικό ρόλο στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο έχει το σύνολο του προσωπικού του σχολείου και μετά ο διευθυντής και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Σίγουρα, το σύνολο του διδακτικού προσωπικού και οι σχέσεις μεταξύ τους, η συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων με τον σύλλογο γονέων και η καλή διάθεση του διδακτικού προσωπικού προς αυτή την κατεύθυνση.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Στην κατανομή των τάξεων τον Ιούνιο του 2017, σχεδόν μου επέβαλε να αναλάβω τη τάξη που επιθυμούσε, αν και υπήρχε το περιθώριο να επιλέξω άλλη τάξη που ήταν ελεύθερη και εγώ την ήθελα περισσότερο. Ο τρόπος του με δυσαρέστησε πολύ τότε.

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 37 Χρονών

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

ΠΕ70, Μεταπτυχιακό στο Πανεπιστήμιο του Portsmouth στο Ηνωμένο Βασίλειο.

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

12 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

11 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

11 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Άριστη θα έλεγα, χωρίς προβλήματα ή προστριβές.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Πάντοτε συλλογικά μετά από σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ανέκαθεν ήταν διαλεκτικός και ενθάρρυνε την ιδιωτική πρωτοβουλία καθώς και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Φιλικές αλλά ταυτόχρονα οι μαθητές δείχνουν και τον απαιτούμενο σεβασμό προς το πρόσωπο του διευθυντή.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού των διάφορων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών εκδρομών που διοργανώνει για τους μαθητές.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Τα τελευταία χρόνια δε δημιουργείται 5μελής στις τάξεις ή στο σχολείο και δυστυχώς δεν ενθαρρύνεται η δημιουργία του ούτε από τους εκπαιδευτικούς, ούτε από τον διευθυντή.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Ευνοεί το δημοκρατικό κλίμα καθώς ο διευθυντής δεν αποτελεί πια μέσο εκφοβισμού των παιδιών.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Η θέση του διευθυντή στις καθημερινές δυσκολίες που προκύπτουν στο χώρο του σχολείου, ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς θεωρώ ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ομαλή λειτουργία ενός σχολείου και στη καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Η καλή διάθεση, οι καλές συναδελφικές σχέσεις και οι καλές σχέσεις με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Κατά την αλλαγή τρόπου επιλογής των μαθητών, από το δικαίωμα μόνο των αριστούχων στην επιλογή όλων των μαθητών για τη σημαία στις παρελάσεις της

25^{ης} Μαρτίου και 28^{ης} Οκτωβρίου, υπήρξαν αντιδράσεις από τους καλούς μαθητές που όμως μετά από συζήτηση με τον διευθυντή εξομαλύνθηκαν.

12^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 37

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

15 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

11 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

2 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Πάρα πολύ καλή! Έχουμε άμεση και άψογη επικοινωνία.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Για όλα τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο συλλογικά.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Πάντα! Εγώ προσωπικά είμαι πολύ ευχαριστημένη από τον τρόπο που η διευθύντρια μας ενθαρρύνει να πούμε τις ιδέες μας ή να συζητήσουμε μαζί της ό,τι μας απασχολεί σχετικά με τη τάξη ή τους γονείς των μαθητών.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Πολύ καλές, γιατί πρόκειται για ένα πολύ ευγενικό και γλυκό άτομο. Σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσα να πω ότι τα παιδιά βλέπουν τη διευθύντρια του σχολείου μας με φόβο.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Το φροντίζει λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Δε λειτουργεί στο σχολείο μας, δίνεται πάντα η δυνατότητα στους μαθητές να λάβουν μέρος στην οργάνωση και την εκτέλεση δραστηριοτήτων, αλλά δεν λειτουργεί 5μελές.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Σίγουρα ευνοεί, γιατί οι μαθητές νιώθουν πως έχουν άμεση πρόσβαση προς τη διευθύντρια και ότι θέλουν να πουν το λένε ελεύθερα χωρίς να φοβούνται.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Απόλυτα, ο σημαντικότερος για εμένα, Από την διευθύντρια ξεκινάει να διαμορφώνεται το στυλ του σχολικού κλίματος και η ίδια φροντίζει για διατήρησή του.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Όλοι οι εμπλεκόμενοι με τη θετική τους στάση. Εάν δεν έχουν όλοι την ίδια στάση και καλή διάθεση διαταράσσεται η ισορροπία ανάμεσα στα μέλη του σχολείου.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Θετικά περιστατικά για εμένα προσωπικά είναι η άμεση στήριξη της διευθύντριας σε περιπτώσεις ασθενείας μου ή των παιδιών μου. Δέχομαι έμπρακτη υποστήριξη, όταν αφορά τη διαχείριση των μαθητών μου κατά την απουσία μου, αλλά και υποστήριξη όσον αφορά τις οικογενειακές μου ανάγκες. Αυτό που δημιουργεί ανακούφιση, μεγάλη ελάφρυνση και μεγαλύτερο ζήλο για δουλειά!

13^HΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 53 Χρονών

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

ΠΕ70

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

23 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

17 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

2 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Η σχέση μου με τη διευθύντρια του σχολείου μας μπορώ να πω ότι κινείται σε πολύ καλό επίπεδο.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Όταν χρειάζεται για διάφορα ζητήματα που αφορούν όλο το σχολείο συλλογικά, για τα διοικητικά από την διευθύντρια.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Μας δίνει τη δυνατότητα όποτε υπάρχει χρόνος και για πιο προσωπικές συζήτηση με κάθε εκπαιδευτικό, αλλά και στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων όλοι λένε τη γνώμη τους ελεύθερα. Η διευθύντρια πάντα μας ακούει και συζητάει για όποια θέματα προκύπτουν.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Ικανοποιητικές χωρίς ουσιαστικά προβλήματα, αλλά ούτε και με καθημερινή επικοινωνία.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι στο μέτρο του δυνατού πάντα καλύπτονται κυρίως με διάλογο και με επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Λειτουργεί 5μελές, αλλά μέτρια έως καλά θα έλεγα. Η διευθύντρια συμβάλλει στη λειτουργία του όσο μπορεί με διευκολύνσεις και με διάλογο.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Ευνοεί τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος γιατί υπάρχει επικοινωνία και προωθείτε συνεχώς ο διάλογος.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ναι είναι πολύ σημαντικός, ο σημαντικότερος θα μπορούσα να πω!

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ποιοι άλλοι παράγοντες εε; Να σκεφτώ... σίγουρα ο διάλογος, η καλή επικοινωνία, να λύνονται τα προβλήματα χωρίς πλατειασμό, να υπάρχει από όλους τους εμπλεκόμενους τυπικότητα και υπευθυνότητα και η τήρηση των νόμων στο μέτρο του δυνατού.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Δεν υπάρχει τέτοιο περιστατικό ή τουλάχιστον δεν μου έρχεται εμένα κάτι τώρα στο μυαλό. Τα περισσότερα που έχουν συμβεί μεταξύ μας ήταν σίγουρα θετικά πάντως και αν κάτι δεν ήταν το λύσαμε άμεσα γιατί έχουμε πολύ καλή επικοινωνία.

14^HΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 30

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας Σχολής Θεατρικού Παιχνιδιού, Μεταπτυχιακό στην «Ειδική και Δίγλωσση Αγωγή» και Μεταπτυχιακό με τίτλο «Οικογενειακή Συμβουλευτική σε καταστάσεις κρίσης».

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

9 Έτη ως αναπληρώτρια.

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

1 Έτος.

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

1 Έτος.

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Η σχέση μας είναι καλή, αν και περισσότερο επιφανειακή. Ο καθένας έχει τους δικούς του ξεκάθαρους λόγους, είναι θετικό ότι δεν αναθέτει δικές του ευθύνες και καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς, βέβαια, δε μπορώ να πω ότι η επικοινωνία μας είναι ουσιαστική. Δε συζητάμε τόσο για σπουδαία θέματα, για δράσεις ή για πρόληψη καταστάσεων, υπάρχει αρκετή απόσταση και δεν έχω τόσο το θάρρος να τον προσεγγίσω. Άλλωστε, συνεχώς είναι απασχολημένος στο γραφείο του. Περνάει περισσότερες ώρες μόνος του παρά με τον Σύλλογο Διδασκόντων, ευτυχώς όμως το σχολείο μας λειτουργεί αρμονικά, διαφορετικά ίσως προέκυπταν κάποια δυσλειτουργικά σημεία.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Πολλές φορές τυχαίνει να μην πέσουν στην αντίληψή μου διάφορα ζητήματα. Ο Διευθυντής έχει τη τάση να διεκπεραιώνει ατομικά θέματα που προκύπτουν, χωρίς να επιζητά διάλογο. Είναι προσηλωμένος πολύ στη δική του κρίση, την οποία δεν αμφισβητώ γιατί πράγματι τις περισσότερες φορές κάνει σωστή διαχείριση, όμως μου λείπει ο διάλογος και η αλληλεπίδραση. Για ζητήματα που έχουν να κάνουν με μαθητές και γονείς γίνεται συζήτηση στον Σύλλογο Διδασκόντων.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Όταν συμβαίνει κάτι πολύ σημαντικό δίνει τη δυνατότητα έκφρασης στους εκπαιδευτικούς. Στην καθημερινότητα, όμως, δε δίνεται τόσο πολύ αυτή η δυνατότητα. Όχι, βέβαια, από δόλο αλλά από την τάση του να προλαβαίνει καταστάσεις ή να διαχειρίζεται τα προβλήματα άμεσα. Δε θέλει να χάνεται χρόνος, βέβαια, έχω καταλάβει ότι συχνά προσπαθεί να μας προστατεύει και να μη μας επιβαρύνει με θέματα εκτός της τάξης μας. Περισσότερο συζητάει σε προσωπικό επίπεδο με κάθε εκπαιδευτικό για θέματα που αφορούν τη τάξη του και όχι τόσο στο Σύλλογο. Να πω επίσης, ότι ως προσωπικότητα είναι πολύ κοινωνικός και κατά τη διάρκεια της ημέρας πραγματοποιούνται συζητήσεις, αλλά όχι τόσο για σχολικά θέματα περισσότερο για προσωπικά σε πιο φιλικό επίπεδο.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Είναι πολύ αγαπητός και φιλικός στα παιδιά. Είναι όσο αυστηρός χρειάζεται μαζί τους, θέτει όρια και προσπαθεί να τους μεταλαμπαδεύσει αξίες και κανόνες ζωής. Δεν είναι ο διευθυντής που φοβούνται τα παιδιά. Έχει καταφέρει να τον ακούνε και να τον σέβονται χωρίς να τον φοβούνται. Έχει χιούμορ, κάποιες φορές παίζει μαζί τους και όταν τους κάνει μάθημα χαίρονται πολύ.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Φροντίζει πολύ να καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών. Θέλει τα παιδιά να είναι χαρούμενα, κοινωνικοποιημένα, συναισθηματικά ικανοποιημένα και με όρεξη για μάθηση. Προσπάθησε πολύ ώστε να στελεχωθεί γρήγορα το σχολείο με εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, για να έχουν τα παιδιά την ευκαιρία ολόπλευρης ανάπτυξης. Επιπλέον, οργανώνει και συντονίζει δράσεις συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης σε ομάδες μαθητών, όπου μπορούν να αλληλεπιδρούν, να διαχειρίζονται προβλήματα, να εκφράζονται και μοιράζονται εμπειρίες. Επίσης, είναι ανοιχτός στο να βοηθάει να καλύπτονται ανάγκες που προκύπτουν, ακροάται ό,τι του λένε και άμεσα το διευθετεί.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ο διευθυντής είναι ευέλικτος και διαθέσιμος, ακούει τα αιτήματα των παιδιών και βοηθάει στην επίτευξη τους. Βέβαια, δεν υφίσταται κάτι οργανωμένο ως προς τις μαθητικές κοινότητες, αν και στις μεγάλες τάξεις υπάρχουν μαθητικά συμβούλια και προωθείται η δράση τους σε κάποιο βαθμό. Για παράδειγμα, να φτιάχνουν επίσημα αιτήματα για τη τάξη, το σχολείο, τα οποία απευθύνονται είτε στη διεύθυνση του σχολείου είτε στο Δήμο. Τον τελευταίο καιρό προσπαθεί περισσότερο ο διευθυντής μας να επεκτείνει τη δράση των μαθητικών κοινοτήτων. Επιδιώκει να συγκεντρώσει τους μαθητές και να τους κάνει μία ομάδα με κοινούς στόχους, που εργάζονται από κοινού για το κοινό καλό.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Η σχέση αυτή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού-δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο. Ο διευθυντής δεν παρεμποδίζει την ενεργητική παρουσία των μαθητών τους, δίνει ευκαιρίες αυτό-έκφρασης, ακροάται, επιδοκιμάζει τις ιδέες και τα κατορθώματά τους, καθοδηγεί χωρίς να επιβάλλει, επαναφέρει τους κανόνες και τα όρια αν ξεπεραστούν, βρίσκεται κοντά στους μαθητές, εμπλέκεται και ο ίδιος στις δράσεις τους και επιδιώκει ένα σχολείο που να συνδέεται με τη κοινωνία.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Είναι καθοριστικός θα έλεγα. Ο διευθυντής πρέπει να είναι ηγέτης και να μπορεί να συντονίζει καταστάσεις και να επιλύει προβλήματα χωρίς να τιμωρεί. Να διαφυλάττει τις αξίες και τους κανόνες της ομάδας, να οραματίζεται και να συνεργάζεται με όλους τους παράγοντες τους σχολείου για τη κατάκτηση του οράματος του.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Είναι σημαντικές οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών, όπως και η συνεργασία του σχολείου με φορείς της κοινότητας, γιατί το σχολείο δε πρέπει να αποκόβεται από τη κοινωνία, αλλά να είναι συνέχειά της. Όταν οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από δημοκρατικό πνεύμα, τότε κάθε μέλος μόνο του και ολόκληρη η ομάδα έχουν κίνητρο, διάθεση, στόχο και επιθυμία για κοινή δράση, για το κοινό καλό. Βέβαια, οι σχέσεις πρέπει να είναι σε βάθος ουσιαστικές, ώστε να ενεργοποιούνται οι δεξιότητες όλης της ομάδας, οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι πόροι της. Επίσης, είναι καλό να επεκταθεί ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων που θα οργανώνονται, θα συνεργάζονται και θα διεκδικούν για το κοινό καλό.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Ο διευθυντής μία φορά την εβδομάδα συντονίζει μία ομάδα μαθητών, συγκεκριμένα την τάξη μου. Η επιλογή της ομάδας έγινε γιατί υπάρχουν πολλοί μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και συχνά δημιουργούνται συγκρούσεις. Στην

αρχή, κάποιοι μαθητές χλεύαζαν, δεν ήθελαν να συμμετέχουν και αποσύρονταν από τον κύκλο, όχι όμως και από την αίθουσα, καθώς δεν τους επιτρεπόταν. Έβλεπα τότε, ότι παρατηρούσαν τις δράσεις της ομάδας και σιγά-σιγά άλλαζαν στάση, μέχρι που ζήτησαν να συμμετέχουν και οι ίδιοι. Αυτό πραγματικά ευχαρίστησε πολύ και εμένα και τον διευθυντή. Πλέον εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά, μοιράζονται σκέψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, πράγμα που έχει επεκταθεί και εκτός της ώρας του μαθήματος. Από τότε οι καυγάδες έχουν μειωθεί σημαντικά και έχει αλλάξει θετικά το κλίμα της τάξης, αλλά και του σχολείου.

15^HΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Άντρας

2) Ηλικία: 29

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε, Μεταπτυχιακό με τίτλο «Λόγος και Λογοτεχνία στο σχολείο»

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

2 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

1 Έτος

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

1 Έτος

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Μία φυσιολογική, τυπική μεν, ευχάριστη δε σχέση υπάρχει με τον διευθυντή του σχολείου, χωρίς να δημιουργούνται προβλήματα.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Συλλογικά, σε συναντήσεις της πλειοψηφίας των διδασκόντων στα διαλείμματα.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ευτυχώς ναι, ακόμη και οι πιο νέοι όπως εγώ μπορούμε να εκφραστούμε ελεύθερα πάνω σε σχολικά ζητήματα.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Σε γενικές γραμμές, παραδοσιακές σχέσεις, δηλαδή ο διευθυντής ως αυθεντία ή «δικαστής» και οι μαθητές απέναντι να ακούν και να σέβονται. Κάποιες φορές το κλίμα εμπλουτίζεται με γενναίες δόσεις χιούμορ που βελτιώνουν το σχολικό κλίμα.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Γίνεται μεγάλη προσπάθεια σε όλα τα επίπεδα έχω την εντύπωση. Ιδιαίτερα σε θέματα υποδομών π.χ. βαψίματα, κατασκευές, δημιουργία παιδικής χαράς, καθαριότητες και διάφορες δραστηριότητες όπως κολύμβηση, θεατρικές παραστάσεις, εκδρομές.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Προσωπικά, δεν γνωρίζω κάτι για τις μαθητικές κοινότητες... Ίσως δεν λειτουργούν ή υπάρχουν σε διαφορετική μορφή.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Γενικά, ευνοεί το δημοκρατικό κλίμα. Συχνά δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους και τους προβληματισμούς τους.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Σαφώς, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή αφού αποτελεί βασικό πυλώνα του σχολείου.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί σίγουρα, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων..αυτά μου έρχονται τώρα στο μυαλό.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Μεταξύ μας δεν υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο περιστατικό. Θετικό: Ο διευθυντής συγχαίρει στην προσευχή μαθητές που διακρίθηκαν για κάποια δράση τους. Αρνητικό: Ενδεχομένως, μια παρέμβαση στην τάξη λόγω φασαρίας από ένα παιδί που το «απέιλησε» ότι αν συνεχίσει θα αλλάξει σχολείο.

16^HΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 35 Χρονών

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

10 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

2 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

2 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Τη σχέση μου με τη διευθύντρια θα τη χαρακτήριζα ικανοποιητική. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς υπήρχε μία επιφυλακτικότητα από την πλευρά της, η οποία προκαλούσε αντίστοιχη στάση και από τη δική μου πλευρά. Με την πάροδο του χρόνου όμως αναπτύχθηκε μεταξύ μας περισσότερη επικοινωνία και εμπιστοσύνη κι έτσι καλυτέρευσε σύντομα σχετικά η σχέση μας και γενικότερα το ψυχολογικό κλίμα στο σχολείο, καθώς θεωρώ ότι οι σχέσεις των συναδέλφων παίζουν σημαντικό ρόλο στην καλή διάθεση και στα θετικά συναισθήματα που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Υπάρχει συνεργασία στα παραπάνω ζητήματα αν και θεωρώ πως τον τελευταίο λόγο τον έχει η ίδια. Θα ρωτήσει τη γνώμη μας, αλλά συνήθως πράττει όπως έχει συνηθίσει τα χρόνια εργασίας της σε αυτό το σχολείο. Μπορεί να την επηρεάσουμε σε μικρότερα ζητήματα, που όμως δεν έχουν μεγάλο αντίκτυπο στη σχέση με τους γονείς ή στο κομμάτι της διδασκαλίας στην τάξη της.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ναι, είναι ανοιχτή στη συζήτηση και στην έκφραση των απόψεών μας σχετικά με οποιοδήποτε θέμα μας απασχολεί. Μας ακούει, δείχνει κατανόηση και προσπαθεί να βοηθήσει.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Η σχέση με τους μαθητές του σχολείου είναι καλές. Διατηρεί ωστόσο ένα ελαφρώς αυστηρό προφίλ, έτσι που τα παιδιά του δικού μου τμήματος, ίσως και των άλλων τάξεων, είναι λίγο απομακρυσμένα και δεν την προσεγγίζουν ιδιαίτερα.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι, φροντίζει να παρέχει ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο! Διακρίνεται από μεγάλη οργανωτικότητα και ευσυνειδησία, αρχικά, με την ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρέχει στα παιδιά. Ενδιαφέρεται επίσης, για τη βιωματική σχέση των παιδιών με το κοινωνικό περιβάλλον, οργανώνοντας εκπαιδευτικές εκδρομές. Διατηρεί μία καλή σχέση με τους γονείς και τους εμπλέκει αρκετά συχνά στις δραστηριότητες του σχολείου. Επίσης, φροντίζει για τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, για τη καθαριότητα και συντήρηση των τάξεων, της αυλής και εμπλουτίζει το εκπαιδευτικό υλικό όσο της επιτρέπουν τα οικονομικά του σχολείου.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Όχι, δε λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο μας, ούτε έχουν γίνει προτάσεις για τη λειτουργία του.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Ναι, φυσικά μπορεί να επηρεάσει προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση το κλίμα του σχολείου και αυτό για τον απλό λόγο ότι είναι εκπαιδευτικός και η συμπεριφορά της προς όλους...παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς δίνει το στίγμα του τρόπου επικοινωνίας. Επίσης, η θέση της ως υπεύθυνη της σχολικής μονάδας έχει στα μάτια των παιδιών ένα αυξημένο κύρος και συνεπακόλουθα μεγαλύτερο επηρεασμό πάνω τους.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ναι, όπως και παραπάνω, λόγω της θέσης της επηρεάζει λίγο παραπάνω από τους εκπαιδευτικούς το κλίμα του σχολείου και συγκεκριμένα στη διαμόρφωση θετικής και δημοκρατικής συμπεριφοράς. Επίσης, αυτό διαχέεται και στους

εκπαιδευτικούς γενικότερα και όχι μόνο στα παιδιά, από τον τρόπο που φέρεται και επικοινωνεί μαζί μας.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Η στάση του καθένα εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά αρχικά και στους συναδέλφους μετέπειτα. Επίσης, η καλή συνεργασία με τους γονείς και η ευγένεια στην επικοινωνία μαζί τους επηρεάζει το γενικότερο σχολικό κλίμα.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Μικρά λογίζονται τα αρνητικά περιστατικά μεταξύ μας, για παράδειγμα έδειξε την ενόχλησή της όταν σε μία αλλαγή ωραρίου που θέλαμε να κάνουμε με μία άλλη συνάδελφο την ενημερώσαμε αργά, αν και δεν άλλαζε κάτι στο πρόγραμμα του σχολείου. Τα περισσότερα είναι θετικά και ένα που μου έδωσε ικανοποίηση τελευταία ήταν όταν κατάφερα να την πείσω να ξεκινήσουμε ένα πρόγραμμα παρακολούθησης παραστάσεων και άλλων εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου και ενώ στην αρχή ήταν αρνητική εν τέλει το πραγματοποιήσαμε και αντιλήφθηκε την ευκολία και τη σημαντικότητά του. Όσον αφορά τα παιδιά είναι προσεκτική και δε συμβαίνουν ιδιαίτερης σημασίας αρνητικά περιστατικά. Θετικό επίσης, μπορώ να αναφέρω το περιστατικό που της ζήτησαν μία ημέρα τα παιδιά να φέρει μερικά παιχνίδια για την αυλή και το έκανε με χαρά.

17^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Άντρας

2) Ηλικία: 31

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε, Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

8 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

2 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

2 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Η σχέση και η συνεργασία μας είναι άριστη. Δεν είχαμε ποτέ ουσιαστικά προβλήματα, ούτε και οι συνάδελφοί μου από όσο γνωρίζω.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Συλλογικά λαμβάνονται όλες οι αποφάσεις που αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα, για τους μαθητές, για τους γονείς κ.τ.λ. Για διοικητικά τις αποφάσεις τις λαμβάνει μόνο η διευθύντρια.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ναι, λαμβάνει υπόψη τη γνώμη μας και μας δίνει ελευθερία έκφρασης.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Καλές, όταν κάποιοι μαθητές με τη συμπεριφορά τους ξεπερνούν λίγο τα όρια, έχει τον τρόπο να επαναφέρει την τάξη χωρίς φωνές και απειλές. Γενικά, αφιερώνει χρόνο στα παιδιά, δε κλείνεται στο γραφείο του μονάχα για τις διοικητικές του δουλειές.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Προσπαθεί για το περιβάλλον του σχολείου γενικότερα και εκτός από τις μαθησιακές, καλύπτει κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Δε γνωρίζω, αλλά νομίζω ότι δε λειτουργεί εκτός κι αν κάποιος από τους συναδέλφους το έχει εφαρμόσει στην τάξη του.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Ευνοεί το θετικό κλίμα. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν πράγματα και τους δείχνει με τον τρόπο του πόσο σημαντικός είναι διάλογος.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Είναι σημαντικός ο ρόλος, όπως και όλων των συναδέλφων.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Σίγουρα η καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών, η συνεργασία με τους γονείς και οι εναλλακτικές δράσεις.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Τα θετικά είναι σχετικά με τον χαρακτήρα της διευθύντριας που δείχνει αγάπη προς τα παιδιά και το σχολείο. Αρνητικό περιστατικό θα μπορούσα να πω ότι ίσως είναι ορισμένες τριβές μεταξύ συναδέλφων.

18^HΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 52

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε, Μετεκπαίδευση, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης.

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

25 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

10 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

10 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Με τη διευθύντριά μου συνεργαζόμουν πάντα και εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, σε διάφορα προγράμματα, δράσεις, σεμινάρια ή συνέδρια, τα οποία πάντα είχαν να κάνουν με την εκπαίδευση.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Πάντα μέσα στο σύλλογο διδασκόντων μέσα από ένα δημοκρατικό κύκλο διαλόγου.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ναι και σε προσωπικές συζητήσεις μαζί της αλλά και στα τυπικά πλαίσια ενός συλλόγου διδασκόντων.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Πολύ άμεσες! Η διευθύντρια μπαίνει σε κάποια τμήματα, σε μόνιμη βάση είτε κατά την απουσία κάποιου εκπαιδευτικού ή και στο διάλειμμα καμιά φορά.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι, πάντα λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες των μαθητών. Προσπαθεί πολύ συζητώντας μαζί τους, να αμβλύνει διαφορές μεταξύ μαθητών και δεν προβαίνει σε άμεσες απαγορεύσεις ή τιμωρίες. Επίσης, στην πρωινή σύναξη στη προσευχή τους ανακοινώνει δράσεις που αγαπούν και ζητούν πάντα όμως μετά από αποφάσεις του Συλλόγου.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι, αλλά λειτουργούν σε ελάχιστα τμήματα του σχολείου. Όπου λειτουργούν, συνήθως, αυτό γίνεται με τη διακριτική συνεργασία του με το δάσκαλο της τάξης. Η διευθύντρια μέχρι τώρα δεν επενέβαινε σε αυτές εκτός κι αν της το ζητούσαν οι εκπαιδευτικοί.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Πιστεύω πως σίγουρα ευνοεί. Ο διευθυντής και η δημοκρατική συνεργασία που επιδιώκει με το σύλλογο διδασκόντων και με τους μαθητές επηρεάζει και διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολείο... και δημοκρατικό.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής πιστεύω ότι είναι πολύ καθοριστικό για τη διαμόρφωση ενός θετικού-δημοκρατικού κλίματος σε κάθε σχολείο.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ο Σύλλογος Διδασκόντων με την ευρύτερη κουλτούρα του επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση ενός θετικού-δημοκρατικού κλίματος. Όπως επίσης, το στυλ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και η συμπεριφορά τους στο χειρισμό των κρίσεων ή συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν κάποιες φορές στο σχολείο.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Για θετικό θα πω τη στήριξη της διευθύντριας μου σε περιστατικό διένεξης δικής μου και γονέα ενός μαθητή της τάξης μου και ένα αρνητικό που μπορώ να σκεφτώ τώρα είναι όταν σε μια προσωπική συζήτηση που είχαμε πριν γίνει σύλλογος διδασκόντων και πάρουμε απόφαση, προσπάθησε να μου αλλάξει γνώμη για ένα θέμα που είχε δημιουργηθεί μεταξύ της διευθύντριας και των μαθητών.

19^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Θήλυ

2) Ηλικία: 29

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

6 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

2 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

2 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Η σχέση μας είναι καλή. Δε μου δημιουργεί και δεν του δημιουργώ θέματα άρα δεν έχουμε προβλήματα. Προσπαθώ να κάνω τη δουλειά μου σωστά και είναι σημαντικό ότι δεν παρεμβαίνει στο έργο μου, αλλά φαίνεται πως μου δείχνει εμπιστοσύνη και αυτό είναι πολύ θετικό για εμένα.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Πάντοτε συλλογικά σε συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Για κάποια διοικητικά θέματα βέβαια, αποφάσεις παίρνει μόνος του ο διευθυντής.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ναι, πολύ συχνά! Στο Σύλλογο Διδασκόντων όποτε χρειάζεται να συζητηθεί κάτι και σε πιο προσωπικό επίπεδο και πάντα ακούει τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Θα τις χαρακτήριζα καλές. Ο ίδιος ενδιαφέρεται πολύ για το καλό όλων των παιδιών και δεν είναι ιδιαίτερα αυστηρός μαζί τους. Με εξαίρεση την ώρα της προσευχής όμως, δεν μπορώ να πω ότι έχει και καθημερινή επαφή με όλα τα παιδιά εάν δεν υπάρχει η ανάγκη ή κάποια δραστηριότητα σε εξέλιξη.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι, οργανώνει πολύ συχνά ομαδικά προγράμματα για τους μαθητές και δραστηριότητες πολύ ευχάριστες και κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι, οργανώνονται ομάδες, 5μελές δηλαδή, στις μεγαλύτερες τάξεις κυρίως. Όταν χρειάζεται επεμβαίνει ο εκπαιδευτικός όμως, όχι τόσο ο διευθυντής.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Ναι κατά τη γνώμη μου ευνοεί. Τα παιδιά αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα και εμπιστοσύνη και εκφράζονται έτσι χωρίς να φοβούνται.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Σίγουρα, από τον ίδιο εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά το αν υπάρχει Δημοκρατία εντός της σχολικής κοινότητας. Χωρίς τον διευθυντή πιστεύω θα υπάρχει κατάρρευση ολόκληρου του συστήματος και το σχολικό κλίμα κάθε άλλο από θετικό και δημοκρατικό θα είναι.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Σίγουρα οι καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, συμμετοχή σε προγράμματα που φέρνουν σε επαφή τα παιδιά με διάφορα σημαντικά θέματα για την κοινωνία, οι εκδρομές και η φροντίδα του χώρου του σχολείου ώστε να είναι καθαρός και λειτουργικός.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Στα θετικά μπορώ να πω μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών, φαίνεται ότι γνωρίζει τα παιδιά πολύ καλά και σέβεται τις ανάγκες τους. Στα αρνητικά ίσως θα μπορούσα να αναφέρω την υπερβολική επιείκεια που δείχνει κάποιες φορές σε μαθητή ή μαθητές του σχολείου που δημιουργούν πολλά προβλήματα σε συμμαθητές τους. Η συμπεριφορά τους μπορεί να είναι πολύ άσχημη απέναντι στα άλλα παιδιά και ο διευθυντής κατά τη γνώμη μου δεν βάζει τα όρια που θα έπρεπε ώστε να σταματήσουν λίγο αυτές οι συγκρούσεις.

20^ΗΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

1) Φύλο: Άντρας

2) Ηλικία: 39

3) Τι σπουδές έχετε κάνει;

Π.Τ.Δ.Ε και Μεταπτυχιακό

4) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα;

17 Έτη

5) Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός στο παρόν σχολικό ίδρυμα;

8 Έτη

6) Πόσο καιρό συνεργάζεστε με τον διευθυντή του σχολείου σας;

5 Έτη

Ειδικές Ερωτήσεις:

1) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; Είχατε ποτέ επικοινωνιακά ή άλλα προβλήματα μεταξύ σας;

Απάντηση: Η σχέση μας είναι πολύ καλή. Έχουμε καλή επικοινωνία, δεν παρεμβαίνει ο ένας στο έργο του άλλου και όσες φορές έχει συμβεί κάτι και κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση του διευθυντή, εκείνος είναι διακριτικός και λειτουργεί περισσότερο συμβουλευτικά.

2) Οι αποφάσεις στα διάφορα ζητήματα του σχολείου σας (διοικητικά, παιδαγωγικά, ζητήματα που αφορούν τους μαθητές ή τους γονείς των μαθητών κ.τ.λ.) λαμβάνονται συλλογικά ή μόνο από τον διευθυντή;

Απάντηση: Όλα γίνονται σχεδόν αυτόματα και δεν έχουμε χρόνο να επεξεργαστούμε αυτά που βιώνουμε λόγω της επιθυμίας του να επιλύει πολύ γρήγορα τα ζητήματα. Μονάχα όταν προκύπτουν πολύ σημαντικά θέματα πραγματοποιείται Σύλλογος Διδασκόντων, κυρίως για προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών και για θέματα που προκύπτουν με γονείς.

3) Ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα σε εσάς και τους συναδέλφους σας να εκφράσετε τις ιδέες, γνώμες σας πάνω σε ζητήματα, προβλήματα της τάξης ή του σχολείου σας;

Απάντηση: Ναι, όταν το επιτρέπει ο χρόνος και δεν υπάρχουν σημαντικές διοικητικές υποχρεώσεις που πρέπει να διευθετηθούν άμεσα, συζητάει μαζί μας, μας ακούει και προσπαθεί να βοηθήσει με όποιο τρόπο μπορεί.

4) Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις των μαθητών με τον διευθυντή;

Απάντηση: Σε γενικές γραμμές καλές θα έλεγα. Ο διευθυντής δεν είναι αυστηρός μαζί τους και οι μαθητές δε τον φοβούνται, ούτε όμως έχουν και πολύ συχνή επαφή μεταξύ τους.

5) Πιστεύετε πως ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών του σχολείου; Και με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Ναι, ενδιαφέρεται πολύ για τους μαθητές. Δεν κάνει ποτέ διακρίσεις, προσπαθεί να οργανώνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εκδρομές και φροντίζει να έχουν όλοι οι μαθητές το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό που χρειάζονται, ακόμα κι εκείνοι που οι οικογένειές τους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να τους πάρουν όλα τα σχολικά είδη. Προσπαθεί να βρει τρόπους να βοηθήσει, ώστε να μη τους λείπει κάτι και να μη νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης τους ή του σχολείου.

6) Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολείο σας; Ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του; Αν ναι με ποιους τρόπους;

Απάντηση: Αν δεν κάνω λάθος, ο διευθυντής μας έχει αρχίσει να συντονίζει τον τελευταίο χρόνο ομάδες, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν, εκφράζονται και μοιράζονται ιδέες για την αντιμετώπιση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας.

7) Η σχέση των μαθητών με τον διευθυντή δυσχεραίνει ή ευνοεί τη δημιουργία ενός θετικού/δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο; Και γιατί;

Απάντηση: Από τη στιγμή που ο διευθυντής δεν επιβάλλει τη γνώμη του με άσχημο τρόπο, δίνοντας ποινές και τιμωρίες, αντιθέτως φροντίζει με διάλογο και συζήτηση, αλλά και τοποθετώντας σωστά όρια όταν χρειάζεται η σχέση τους έτσι πιστεύω ότι μπορεί μόνο να οδηγήσει στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος.

8) Πιστεύετε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Ο σημαντικότερος χωρίς αμφιβολία, εάν δεν υπήρχε ο ρόλος του διευθυντή να συντονίζει και να συμβάλλει στην διατήρηση της τάξης, ο καθένας θα έκανε ό,τι ήθελε και μόνο δημοκρατία δεν θα είχαμε στο σχολείο.

9) Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι βοηθούν στη διαμόρφωση ενός θετικού/δημοκρατικού σχολικού κλίματος;

Απάντηση: Σίγουρα οι καλές σχέσεις και η καλή επικοινωνία γενικά μεταξύ των συναδέλφων, των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών, η τήρηση των κανονισμών του σχολείου από όλους και η επίλυση προβλημάτων με συζήτηση και διάλογο.

10) Μπορείτε να περιγράψετε ένα θετικό ή αρνητικό περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας μεταξύ του διευθυντή και εσάς ή μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών;

Απάντηση: Κάτι που είχε συμβεί και εκτίμησα πολύ είναι η κατανόηση που έδειξε σε ένα προσωπικό μου, οικογενειακό θέμα. Μου έδωσε άδεια για να ξεκουραστώ και να περάσω περισσότερο χρόνο με την οικογένειά μου, καλύπτοντας εκείνος τις διδασκαλίες μου τις μέρες που δεν μπορούσε κάποιος άλλος από τους συναδέλφους μου.