



Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Επιστήμες της Αγωγής

Παιδαγωγική & Διδακτική Πράξη

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: « ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχολική αποτελεσματικότητα και επιμόρφωση: Διερεύνηση της σχέσης σύμφωνα με τις απόψεις διευθυντών- διευθυντριών δημοτικών σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων»

ΜΕΤΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΛΕΙΒΑΔΙΩΤΑΚΗ ΣΤΕΛΛΑ

A.M 579

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2022

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή, Βασίλειο Οικονομίδη, ο οποίος ανέλαβε την εποπτεία της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, για την ολόπλευρη βοήθεια που μου προσέφερε. Επίσης να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες του μεταπτυχιακού προγράμματος, που βοήθησαν στην αναβάθμιση του ρόλου μου, μέσα από την παροχή ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές και τις διευθύντριες, που δέχτηκαν πρόθυμα να με βοηθήσουν στη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για τη βοήθεια και την κατανόησή τους.

Περίληψη

Με την ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας, της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας, παρουσιάζεται η ανάγκη για το σχεδιασμό καινοτόμων περιβαλλόντων μάθησης και σύγχρονων εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ο διευθυντής- διευθύντρια είναι αναγκαίο να κρίνει πάντα την αναβάθμιση του ρόλου του- της και αυτό μέσα από αυτοαξιολόγηση, κατάρτιση, ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στο χώρο των επιστημών, εξειδίκευση και επιμόρφωση. Με δεδομένο ότι το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται επαγγελματικά, αποτελεί το μικρόκοσμο, το θερμοκήπιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται με υγιή και εποικοδομητικά πρότυπα οι πολίτες του αύριο, αποτελεί ανάγκη για επιδίωξη βαθύτερης κατάρτισης στις βασικές πτυχές της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας και η εμβάθυνση στον τομέα της ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων.

Η επιμόρφωση των διευθυντών-διευθυντριών είναι κομβικό σημείο για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και τη δημιουργία αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η ενημέρωσή τους, τόσο στις σύγχρονες επιστημονικές, τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις, όσο και στις εξελίξεις στις επιστήμες της αγωγής είναι επιβεβλημένη. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέεται στενά με τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών-διευθυντριών. Κάθε προσπάθεια, η οποία στοχεύει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί δίχως την ενδυνάμωσή τους.

Με τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών-διευθυντριών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα καθώς και τη σχέση της με την επιμόρφωση των διευθυντών-διευθυντριών σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Για το σκοπό αυτό υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης, σε δείγμα 15 διευθυντών- διευθυντριών, που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Χανίων.

Λέξειςκλειδιά: σχολική αποτελεσματικότητα, παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία-επιμόρφωση

Abstract

With the development of information and communication technologies, the modern demands of society, education and the labor market, there is a need for the design of innovative learning environments and modern educational processes. It is necessary for the manager to always evaluate the upgrading of his/her role and this through self-evaluation, training, information on new developments in the field of sciences, specialization and training. Given that the school environment in which they are professionally active is the microcosm, the greenhouse in which the citizens of tomorrow develop with healthy and constructive standards, there is a need to pursue deeper training in the basic aspects of educational administration and leadership and the deepening of sector of the development of educational units.

The training of principals is a pivotal point for educational issues and the creation of an effective learning environment. Updating them, both in modern scientific, technological and social developments, as well as in developments in the sciences of education is imperative. Improving the quality of education is closely linked to the continuous training and professional development of principals. Every effort, which aims to upgrade the education provided, cannot be carried out without their empowerment.

With this specific research study, an attempt was made to investigate the opinions of principals regarding the factors that influence school effectiveness as well as its relationship with the training of principals in matters of educational administration and leadership. For this purpose, qualitative research was carried out using a semi-structured interview, in a sample of 15 principals, who serve in elementary schools of the Prefecture of Chania.

Key words: school effectiveness, factors of school effectiveness, educational administration and leadership, training

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract	4
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1 : Σχολική αποτελεσματικότητα.....	8
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου « σχολική αποτελεσματικότητα»	8
1.2. Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας.....	9
1.3. Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα	13
1.3.1Θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας.....	17
Κεφάλαιο 2 : Επιμόρφωση	21
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «επιμόρφωση»	21
2.2.Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικώνκαι διευθυντών-διευθυντριών	22
2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις επιμόρφωσης	24
Κεφάλαιο 3 : Σχολική αποτελεσματικότητα και επιμόρφωση διευθυντών- διευθυντριών	27
Κεφάλαιο 4:Μεθοδολογία Έρευνας.....	31
4.1 Αναγκαιότητα έρευνας.....	31
4.2 Διατύπωση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων	31
4.3 Καθορισμός Ερευνητικής Διαδικασίας	32
4.4 Πληθυσμός- Δείγμα έρευνας.....	33
4.5 Μετεγγραφή της συνέντευξης.....	33
4.6 Διαδικασία Ανάλυσης.....	33
4.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας.....	34
4.8 Ζητήματα ηθικής δεοντολογίας	34
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας.....	35
5.1. Ερευνητική ενότητα: Η αντίληψη της σχολικής αποτελεσματικότητας	36
(ερωτήσεις1-3).....	36
5.2: Ερευνητική ενότητα: Δημοκρατικό κλίμα και σχολική αποτελεσματικότητα (ερωτήσεις 4-5).....	46
5.3. Ερευνητική ενότητα: Προσδοκίες και σχολική αποτελεσματικότητα.....	52
(ερωτήσεις 6-8).....	52
5.4. Ερευνητική ενότητα: Αξιολόγηση της διδασκαλίας και σχολική αποτελεσματικότητα (ερωτήσεις 9-12).....	59
5.5. Ερευνητική ενότητα: Εξωστρέφεια σχολικής μονάδας και σχολική αποτελεσματικότητα (ερώτηση 13).....	68

5.6.Ερευνητική ενότητα: Παράγοντες σχολικής ζωής και σχολική αποτελεσματικότητα (ερώτηση 14).	69
5.7. Ερευνητική ενότητα: Η αντίληψη της επιμόρφωσης (ερώτηση 15).....	71
5.8. Ερευνητική ενότητα: Ικανοποίηση και οφέλη από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (ερωτήσεις 16-17).....	72
5.9. Ερευνητική ενότητα: Επιμόρφωση και ενδυνάμωση (ερωτήσεις 18-19).....	76
5.10. Ερευνητική ενότητα: Προτάσεις για επιμόρφωση (ερώτηση 20).	81
Κεφάλαιο 6 : Συζήτηση.....	83
Κεφάλαιο 7 : Συμπεράσματα-Περιορισμοί- Προτάσεις.....	88
7.1 Συμπεράσματα	88
7.2 Περιορισμοί.....	89
7.3 Προτάσεις.....	89
Βιβλιογραφία.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	98
ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΩΝΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	99

Εισαγωγή

Ο προβληματισμός μου για το θέμα είναι έντονος και η αιτία είναι η πολύχρονη θητεία μου ως στέλεχος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης φαίνεται να έχει μεγάλη πρακτική σπουδαιότητα για την ανάπτυξη και επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών οργανισμών. Το ζήτημα είναι σοβαρό και θα πρέπει να γίνει αντιληπτό, ότι ο διευθυντής – η διευθύντρια δημοτικού σχολείου, καλείται να ασκήσει το δύσκολο έργο του-της, εμπειρικά, χωρίς καμία επιμόρφωση. Η θέσπιση προγραμμάτων επιμόρφωσης πριν την ανάληψη των καθηκόντων του- της, από την πλευρά της πολιτείας είναι αναγκαία. Η μελέτη επιχείρησε να καταδείξει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών-διευθυντριών δημοτικών σχολείων πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους και τη συμβολή της στην επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπροσθέτως διερεύνησε τις απόψεις των διευθυντών-διευθυντριών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η εννοιολογική προσέγγιση της όρων, σχολική αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Γίνεται αναφορά στους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα, καθώς και σε θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης και παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις της επιμόρφωσης. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται παρουσίαση προσεγγίσεων, που καταδεικνύουν τη συμβολή της επιμόρφωσης διευθυντών-διευθυντριών, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους, στη σχολική αποτελεσματικότητα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, στο έκτο η συζήτηση και στο έβδομο τα συμπεράσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 1 : Σχολική αποτελεσματικότητα

1.1.Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολική αποτελεσματικότητα»

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνίας. Όλες οι πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες, επηρεάζουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα σε αυτό λοιπόν το μεταβαλλόμενο και πολύπλοκο περιβάλλον τίθεται το αγωνιώδες ερώτημα, για το ποιο είναι το σχολείο που μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό. Στη σχολική μονάδα συναντάμε τη διάδραση και την αλληλεπίδραση ατόμων, σύμφωνα όμως με κανόνες, γραπτούς και άγραφους νόμους . Ταυτόχρονα συνυπάρχουν και υποσυστήματα που επιτελούν τη δική τους λειτουργία (όπως δομή του σχολείου, αίθουσες διδασκαλίας). Προκειμένου να υπάρξει μια αποτελεσματική σχολική μονάδα, όλα τα συστήματα οφείλουν να συνεργαστούν μεθοδικά και να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της. Το σχολείο μετατρέπεται σε ένα ανοιχτό σύστημα, όπου η οργανωτική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα ως έννοιες κυριαρχούν και ο Διευθυντής γίνεται από τους βασικούς συντελεστές όλης αυτής της διαδικασίας. Το ενδιαφέρον για την έννοια της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των σχολικών μονάδων ήταν έντονο κατά τη δεκαετία του '80. Οι ερευνητές, όσον αφορά τον προσδιορισμό της έννοιας της αποτελεσματικότητας, συμφωνούν ότι είναι πολυδιάστατη.

Οι έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα, ξεκίνησαν στις Η.Π.Α, με τις έρευνες του Coleman (1966) και των συνεργατών του. Ένα από τα σπουδαιότερα συμπεράσματά των ερευνών αυτών ήταν ότι το σχολείο δε συμβάλλει στην επίδοση των μαθητών, αλλά αυτή προσδιορίζεται από το κοινωνικοοικονομικό στρώμα προέλευσής τους.

Αργότερα ερευνητές όπως ο Brookover (1979) και Edmond (1979), απέρριψαν τα συμπεράσματα του Coleman. Με τα πορίσματα των μελετών τους, έβαλαν τα θεμέλια στα οποία στηρίχτηκε η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία. Διαπίστωσαν με τις έρευνες τους, ότι ο ρόλος του σχολείου είναι κρίσιμος για την

ποιότητα της εκπαίδευσης που τους παρέχει και ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελούσε τον κυριότερο λόγο για την επιτυχία ή αποτυχία τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006 :11-18).

Σύμφωνα με τον Mortimore (1991), αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο του οποίου οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδοση από αυτή που περίμεναν οι εκπαιδευτικοί, με κριτήριο τα τελικά του αποτελέσματα (Mortimore ,1991: 213-229), Ο Lezotte (1989) υποστηρίζει ότι ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν συνυπάρχει η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τις ίσες ευκαιρίες για όλους. Ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικός στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Βρίσκεται σε εγρήγορση για την επίτευξη των σκοπών και στόχων του σχολείου, ενισχύοντας τη δημιουργία θετικού κλίματος και αισθημάτων ικανοποίησης σε όλους τους εμπλεκόμενους (Lezotte, 1989: 815-825).

Η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία πήρε παγκόσμιες διαστάσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα και κατάφερε να αντικαταστήσει την απόγνωση, με την ελπίδα για τη γνώση και μόρφωση, από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Το ενδιαφέρον των μελετών, στρέφεται στις στρατηγικές που χρειάζονται, ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα ήδη αποτελεσματικά, να αναβαθμιστούν περισσότερο. Συχνά ο όρος «αποτελεσματικότητα» συγχέεται με τον όρο «αποδοτικότητα». Η «αποτελεσματικότητα» αναφέρεται στην ικανότητα να φέρει κάποιος τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ενώ η «αποδοτικότητα» αναφέρεται στην παραγωγή έργου που επιφέρει κέρδος. Κατά τον Leviac (1995), «αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ αποδοτικότητα να κάνεις τα πράγματα σωστά » (Παμουκτσόγλου, 2001 :83).

1.2.Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας

Ο Edmonds (1979), θεσπίζοντας τους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, αναφέρεται σε μία ισχυρή διοίκηση που υποστηρίζει και καθοδηγεί το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί είναι επικεντρωμένοι στη διδασκαλία, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες αρχές μάθησης. Στη σχολική τάξη επικρατεί ατμόσφαιρα, όπου ενισχύει και παρακολουθεί την προσπάθεια των μαθητών και επιδιώκεται τα παιδιά να είναι χαρούμενα. Στο αποτελεσματικό σχολείο οι

εκπαιδευτικοί είναι προσανατολισμένοι στις κοινωνικές επιστήμες και στη γλωσσική ανάπτυξη και αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους. Αξιοποιούν ποιοτικά το διδακτικό χρόνο και δίνουν σημασία σε δραστηριότητες έξω από τη σχολική τάξη. Θεωρούν ότι η κεντρική διοίκηση δεν επηρεάζει τις εκπαιδευτικές τους αποφάσεις. Για τους σκοπούς μιας ποιοτικής διδασκαλίας, χωρίζουν τους μαθητές σε μικρές ομάδες μέσα στη σχολική τάξη. Κλείνοντας το άρθρο του ο Edmonds, αναφέρει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε μία επιτυχή σχολική εκπαίδευση. Αυτό μπορούμε να το επιτύχουμε, διότι γνωρίζουμε πολύ περισσότερα από όσα χρειαζόμαστε, προκειμένου να το πραγματοποιήσουμε (Edmonds, 1979 :15-24).

Στη συνέχεια ο Mortimore (1991), καταδεικνύει παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα και βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης. Δίνει σημασία στον ηγετικό ρόλο του διευθυντή, ο οποίος με επαγγελματισμό είναι προσηλωμένος στις αξίες και στο όραμά του. Οι μαθητές ωφελούνται μέσα σε ένα ήρεμο και οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργή εμπλοκή στο όραμα του σχολείου και συνεργάζονται για την εκπλήρωση των στόχων. Το σχολείο θεωρεί τους γονείς συνεργούς στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι ανοιχτό στην κοινωνία. Τέλος διευθυντής και εκπαιδευτικοί επιδιώκουν και συμμετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες, επιδιώκοντας την επαγγελματικής τους ανάπτυξη (Mortimore, 1991:213-229).

Οι ερευνητές επικέντρωσαν την προσοχή τους σε πολλούς παράγοντες και κριτήρια, όπου εξαρτάται η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Έρευνες στην Αγγλία, στις Η.Π.Α, στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία, επισήμαναν ότι οι παράγοντες και τα κριτήρια, σχετίζονται με όλες τις πτυχές της δραστηριότητας του Σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν και τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου. Σύμφωνα με τις διεθνείς έρευνες οι κυριότεροι παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι: 1) Ο ηγετικός ρόλος του Διευθυντή και η έμφασή του στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. 2) Η προσήλωση στη διδασκαλία. 3) Υγιές σχολικό κλίμα, όπου η διδασκαλία πραγματοποιείται σε περιβάλλον που εμπνέει σεβασμό και ασφάλεια. 4) Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για την επίδοση όλων των μαθητών χωρίς καμία διάκριση. 5) Κριτήριο αξιολόγησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών. 6) Ενεργή εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. 7) Η παροχή από την πολιτεία επιθυμητών πόρων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 21).

Παρατηρούμε ότι στις παραπάνω έρευνες πρώτος και κυρίαρχος παράγοντας είναι η διεύθυνση του σχολείου. Οι Leithwood & Montgomery(1986), σε μια εμπειρική έρευνά τους, έδειξαν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές κάνουν συνεργούς τους εκπαιδευτικούς στη διοίκηση του σχολείου. Διευθυντής και εκπαιδευτικοί αποτελούν μία ομάδα ηγεσίας που αγωνίζονται για την εκπλήρωση των προκαθορισμένων στόχων (Leithwood & Montgomery, 1986: 110). Τα πορίσματα ποιοτικής έρευνας που διεξήγαγε η Fernandez (2000), έδειξαν τη σημασία που έχουν οι υψηλές προσδοκίες των διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής που έχει όραμα για το σχολείο του, πιστεύει στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, συνεργάζεται μαζί τους, τους ενθαρρύνει, προκειμένου να αποκομίσουν οφέλη οι μαθητές του σχολείου (Fernandez, 2000: 239-255). Από την έρευνα των Θεοφιλίδη- Στυλιανίδη (2000) προκύπτει ότι, ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης, καθοδηγεί και ενισχύει τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, καλλιεργεί τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη καθώς και των εκπαιδευτικών (Θεοφιλίδης- Στυλιανίδης, 2000: 11-12).

Η διδασκαλία που έχει μαθητοκεντρικά χαρακτηριστικά, ευνοεί τη δημιουργία μιας μαθησιακής ατμόσφαιρας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν ξεκάθαρους διδακτικούς στόχους και επιδιώκουν οι μαθητές να βιώνουν οι μαθητές τη χαρά της επιτυχίας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006:29-30). Σύμφωνα με τους Moll & Whitmore (1999), η εμπιστοσύνη που εκφράζει ο εκπαιδευτικός στις ικανότητες των μαθητών, επιτρέπει να απαιτεί περισσότερα από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια η εμπιστοσύνη που έχουν οι μαθητές προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, επιτρέπει να τολμούν και συνεργάζονται για την αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση κατά αυτόν τον τρόπο αποτελεί συλλογική προσπάθεια, ένα είδος συμβολαίου ανάμεσα μαθητή και εκπαιδευτικού (Moll & Whitmore,1999: 178).

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει τη σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος στην επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας. Το σχολικό κλίμα, αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα, στην ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Επηρεάζει την ψυχική διάθεση όλου του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής κοινότητας, το διοικητικό και παιδαγωγικό έργο και την επίτευξη των στόχων. Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα με χαρακτηριστικά την επικοινωνία και τη συλλογικότητα, με απώτερο στόχο την πρόοδο των μαθητών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006:25-26). Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2013), απαιτείται

η δημιουργία μιας παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, τέτοιας που να ευνοεί την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών. Χαρακτηριστικά ορίζει την παιδαγωγική ατμόσφαιρα ως « τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας » (Τριλιανός ,2013: 382).

Οι ερευνητές Halpinand-Croft, ταξινομούν το σχολικό κλίμα σε έξι κατηγορίες:

Το ανοικτό κλίμα, όπου μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, υπάρχει ειλικρινή και στενή συνεργασία.

Το αυτόνομο κλίμα, όπου ο διευθυντής ασκεί μερικό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς. Κυριαρχεί το υψηλό ομαδικό πνεύμα και αυτό επειδή οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν τις κοινωνικές τους ανάγκες.

Το ελεγχόμενο κλίμα, όπου κυριαρχεί η προσήλωση στην εκτέλεση του καθήκοντος και δευτερευόντως στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών.

Το οικείο κλίμα, όπου κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις, η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών και ο μερικός έλεγχος στην άσκηση καθηκόντων.

Το πατερναλιστικό κλίμα, όπου υπάρχει έλλειψη ομαδικού πνεύματος και ο διευθυντής οικειοποιείται σχολικά δρώμενα ως αποτέλεσμα δικών του ενεργειών.

Το κλειστό κλίμα, όπου κυριαρχούν οι τυπικές εργασιακές σχέσεις και κατά συνέπεια σε πολύ χαλαρό βαθμό το ομαδικό πνεύμα (Σαΐτης, 2012: 233-234).

Η αξιολόγηση στα αποτελεσματικά σχολεία, λειτουργεί ως κίνητρο δημιουργικής και αποτελεσματικής μάθησης. (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2015: 107). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, « αξιολόγηση είναι η εκτίμηση της απόδοσης ή της αξίας κάποιου με συγκεκριμένα κριτήρια » (Μπαμπινιώτης, 2005: 218). Αναφέρεται στη διαδικασία ελέγχου της προόδου του μαθητή και δεν πρέπει να ταυτίζεται με τη βαθμολόγηση (Ματσαγγούρας, 2007: 305). Δίνει σημαντικές πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους γονείς και παρέχει ανατροφοδότηση, με στόχο την περαιτέρω βελτίωση (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006:27). Είναι απαραίτητος ο έλεγχος του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί, προκειμένου να παρθούν τα κατάλληλα αντισταθμιστικά μέτρα (Κασσωτάκης, 2003:38-39). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013), οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης, τέτοιες ικανότητες, προκειμένου ως μελλοντικοί πολίτες να είναι σε θέση να αυτοαξιολογούνται, αλλά και να αξιολογούν άλλα άτομα. Η διαδικασία δηλαδή της αξιολόγησης, θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης (Κασσωτάκης, 2013: 84). Οι Volante&Becket (2011), σε έρευνά τους αναφέρουν, την αξιολόγηση της

μάθησης, την αξιολόγηση για τη μάθηση και την αξιολόγηση ως μάθηση. Με την αξιολόγηση της μάθησης ο εκπαιδευτικός, διατυπώνει κρίσεις για ένα μαθητή σε σύγκριση με άλλους. Στην αξιολόγηση για τη μάθηση, ο εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες για τη διδασκαλία και ελέγχει την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Τέλος η αξιολόγηση ως μάθηση, αφορά το μαθητή, ο οποίος μαθαίνει να αυτοαξιολογείται και να προχωρά σε βελτιωτικές διαδικασίες (Volante & Becket, 2011: 247-250). Σημαντική είναι όμως και η μετα-αξιολόγηση, όπου ελέγχεται και η ίδια η αξιολόγηση. Είναι μια διαδικασία που βοηθά να αναδιαμορφωθεί η υπάρχουσα αξιολόγηση, ώστε να έχουμε μία βελτιωμένη επόμενη αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2004:74).

Ένα αποτελεσματικό σχολείο προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς. Η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην πρόοδο των μαθητών. Το σχολείο θα πρέπει να έχει διαμορφώσει τέτοιο περιβάλλον, ούτως ώστε οι γονείς να έχουν ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006:28-29).

Είναι σημαντικό για την παρούσα έρευνα, αυτό που υποστηρίζουν οι Kalin&Steh. Η καλή συνεργασία και η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων, προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες. Η επιμόρφωσή τους είναι απαραίτητη, προκειμένου να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους γονείς και να ενισχύσουν θετικά τη γονεϊκή εμπλοκή (Kalin&Steh, 2010: 4924).

1.3.Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα

Τις αρχές της Διοίκησης τις συναντάμε σε κάθε δράση μιας ομάδας ανθρώπων. Ετυμολογικά η λέξη «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα «διοικώ» που σημαίνει επιδιώκω την ολοκλήρωση ενός έργου (Σαΐτης, 2005:27-29). Ο όρος «διοίκηση» έχει τις ρίζες του στα βάθη των αιώνων., Έτσι τον συναντάμε στις πρώτες αγροτικές κοινότητες της Μεσοποταμίας (7000 π.χ). Στην αρχαία Ελλάδα, ο Πλάτωνας στους « Νόμους» και στην « Πολιτεία», χαρακτηρίζει τη διοίκηση ως επιστήμη και τέχνη. Στην Κίνα, ο Κομφούκιος (551-479 π.χ), μιλά για την έντιμη διοίκηση, η οποία είναι συνυφασμένη με το κύρος, την αξία και το χαρακτήρα του κυβερνήτη (Παπαγιάννης, 2004: 13). Ιδρυτής της Διοικητικής Επιστήμης θεωρείται ο Frederick W. Taylor (1856-1915). Μετά τη βιομηχανική επανάσταση, δημιουργήθηκε η ανάγκη για τη

θεωρητική μελέτη της οργάνωσης και της διοίκησης, προκειμένου να σημειωθεί αποδοτικότερος τρόπος εκτέλεσης των εργασιών, από τους εργαζόμενους στους ιδιωτικούς οργανισμούς των εμπορικών επιχειρήσεων. Η θεωρητική προσέγγιση του Taylor, εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να χαρακτηρίζεται ως η πιο σωστή στην κατανόηση της εργασίας και στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων (Αργυροπούλου, 2018: 137). Οι συγγραφείς της Διοικητικής Επιστήμης δεν έχουν καταλήξει σε έναν ορισμό του όρου «διοίκηση». Κατά τον Fayol, η «διοίκηση», είναι μία « *λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο*» (Σαΐτης, 2008:12). Κατά τον Follet, «διοίκηση» είναι « *η τέχνη της επίτευξης των στόχων μέσω άλλων ανθρώπων*» (Παπαγιάννης, 2004:14). Με αφορμή αυτό τον ορισμό, προστίθεται στο διοικητικό φαινόμενο μια άλλη διάσταση, πέρα από την επιστημονική. Οι διοικητικές ενέργειες συμπληρώνονται με την τέχνη, προσδίδοντας σε αυτούς που ασκούν διοίκηση, τη δυνατότητα ευελιξίας και πρωτοβουλίας (Σαΐτης, 2005:28). Από τον μεγάλο αριθμό των ορισμών που έχουν δοθεί στον όρο «διοίκηση», προκύπτουν κοινά στοιχεία, όπως: 1. Η μέριμνα για την πραγματοποίηση των στόχων που έχουν καθοριστεί από τον οργανισμό, στον καλύτερο δυνατό βαθμό. 2. Η οργάνωση των μέσων (ανθρώπινων δραστηριοτήτων, υλικών πόρων και τεχνικών), προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί του οργανισμού. 3. Οι πέντε πτυχές της διοικητικής λειτουργίας ενός οργανισμού: ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Κατσαρός, 2008:15).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία υιοθετούνται και διατυπώνονται από το Θεοφανίδη (1985) στον ακόλουθο ορισμό: « *διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμό, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κ.τ.λ) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου σκοπού (έργο, παροχή υπηρεσιών, πωλήσεις) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος*» (Θεοφανίδης, 1985:64).

Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα: οι αρχές της επιστημονικής διοίκησης μπορούν να μεταφερθούν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς; Οι συγγραφείς της επιστημονικής διοίκησης υποστηρίζουν ότι τα βασικά στοιχεία της επιστημονικής διοίκησης, μπορούν να εφαρμοστούν στην οργάνωση και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, με τις κατάλληλες όμως προσαρμογές, διότι μεταξύ των

σχολικών μονάδων και άλλου τύπου οργανισμών, υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Η Εκπαιδευτική Διοίκηση, μπορεί να οριστεί « ως ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων- ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπου εκπαιδευτικών οργανισμών.» (Σαΐτης, 2005: 30-32).

Για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να τεθούν σε εφαρμογή οι λειτουργίες της διοίκησης. Κατά τη διαδικασία της λειτουργίας του προγραμματισμού, είναι σημαντικός ο καθορισμός των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας, ο προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης, η καταγραφή εναλλακτικών λύσεων και η επιλογή της καλύτερης από αυτές. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία, η επιτυχία της οποίας απαιτεί σωστό συντονισμό και παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού. Η λειτουργία της οργάνωσης προσδιορίζεται από καταμερισμό της εξουσίας στους υφισταμένους, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Η λειτουργία της διεύθυνσης θα βοηθήσει στην καθοδήγηση και στο συντονισμό του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου να υλοποιηθούν τα προγράμματα δράσης του εκπαιδευτικού οργανισμού, μέσα σε ένα κλίμα επικοινωνιακό, συνεργασίας και επικοινωνίας. Τέλος η λειτουργία του ελέγχου, κατέχει σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς εντοπίζει το βαθμό πραγματοποίησης των στόχων που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό και βοηθά στη διόρθωση των αποκλίσεων, λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να καθορίζονται σύμφωνα με τη σχολική νομοθεσία, η διοικητική λειτουργία του οργανισμού, δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται από πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου. Αυτό σημαίνει ότι τα στελέχη εκπαίδευσης θα πρέπει να αναζητήσουν την χρυσή τομή που εξυπηρετεί τις υπηρεσιακές ανάγκες από τη μια και από την άλλη τις προσωπικές ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού (Δαράκη,2007:26-27).

Η ηγεσία σε έναν οργανισμό είναι το κλειδί της αποτελεσματικής λειτουργίας του. Η σπουδαιότητά της μεγάλη και η ιστορική της πορεία χάνεται στα βάθη των αιώνων καθώς η κοινωνία εξελίσσεται. Το φαινόμενο της ηγεσίας αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες από τους ερευνητές, όχι μόνο στις αναπτυγμένες χώρες αλλά και στις αναπτυσσόμενες, όπου όπου είναι επιτακτικό το ενδιαφέρον για ανάπτυξη και εκσυγχρονισμό (Μιχόπουλος,1998:61). Το φαινόμενο της ηγεσίας έχει παράγει πληθώρα ορισμών. Ο Bennis (1989), συνέδεσε την ηγεσία με την ομορφιά,

αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι, «είναι δύσκολο να την ορίσεις, αλλά την αντιλαμβάνεσαι μόλις την αντικρίσεις» (Αθανασούλα-Ρέππα,2008:207). Στους περισσότερους ορισμούς αναγνωρίζονται κοινά στοιχεία. Έτσι η ηγεσία έχει έντονο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης και της επιρροής και προϋποθέτει την ύπαρξη ομάδας. Τα παραπάνω στοιχεία οδηγούν στην υιοθέτηση του ακόλουθου ορισμού: «Ηγεσία είναι μια διαδικασία δια της οποίας ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος» (Northouse, 2019:5). Κατά τη διαδικασία της ηγεσίας, ένα πρόσωπο ασκεί επιρροή σε άλλα πρόσωπα της ομάδας που υφίσταται επιρροή. Η άσκηση όμως της επιρροής, δεν πρέπει να προέρχεται από τη θέση εξουσίας που κατέχει κάποιος. Θα πρέπει να προέρχεται από το ίδιο το άτομο και τη συμπεριφορά του (Αθανασούλα-Ρέππα,2008:208-209). Η ηγετική συμπεριφορά είναι κάτι μοναδικό και δεν πρέπει να συγχέεται με την εφαρμογή των λειτουργιών της διοίκησης. Οι όροι «Ηγεσία» και «Διοίκηση» δεν είναι συνώνυμοι. Η διοίκηση ασκεί επιρροή στα μέλη της οργάνωσης, βασιζόμενη στην τυπική θέση εξουσίας, ενώ η ηγεσία επιρροή, μέσα από κοινωνικές συμπεριφορές (Μιχόπουλος,1998:62). Η επιρροή της ηγεσίας είναι τέχνη, όπου με το στοιχείο της διάδρασης, πραγματοποιείται η μαγεία του αποτελεσματικού χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων. Οι δεξιότητες του φαινομένου, οι αστέρες των επιδόσεων, στέλνουν συναισθηματικά σήματα και επηρεάζουν ένα ακροατήριο. Αυτή είναι η διαδικασία που τους κάνει ηγέτες, η δύναμη της επικοινωνίας. Τα καλά συναισθήματα εκπέμπονται καλύτερα από τα αρνητικά και τα αποτελέσματα είναι ωφέλιμα για την ομάδα, όπου τα μέλη της συνεργάζονται δημιουργικά μέσα σε ένα κλίμα δικαιοσύνης, για την επίτευξη κοινών στόχων. Η τέχνη της ενσυναίσθησης είναι απαραίτητη για την άσκηση επιρροής. Για να μπορέσει κάποιος να επηρεάσει θετικά την ομάδα, θα πρέπει να νιώσει πως αισθάνονται και να ακροάζεται την άποψή τους. Η αριστοτεχνική επίλυση των διαφωνιών που προκύπτουν μέσα στην ομάδα, είναι ένα ταλέντο του ηγέτη. Αυτό προϋποθέτει να εντοπίζει το πρόβλημα εν τη γενέσει του, να αναλαμβάνει το μερίδιο της ευθύνης του και με ψυχραιμία να συντονίζει την ομάδα, στην εύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης. Εν' ολίγοις ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να έχει όραμα και να διακρίνεται από αισιοδοξία και πάθος για την επίτευξη των στόχων που έχει η ομάδα(Goleman,2000:239-283).

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η άσκηση της Διεύθυνσης, γίνεται από τον Διευθυντή- την Διευθύντρια της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής-η Διευθύντρια του σχολείου, θα πρέπει από τη μια να ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων του-της και

από την άλλη να αφουγκράζεται τις προσωπικές ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών. Στο χώρο του σχολείου η διεύθυνση-ηγεσία είναι μια πολύπλοκη υπόθεση. Για να καταφέρει ο Διευθυντής -η Διευθύντρια να πετύχει τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού, θα πρέπει μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, να ασκεί καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο. Επιδιώκει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και να δημιουργεί κοινό όραμα έχοντας ένα αίσθημα υψηλών προσδοκιών από το ανθρώπινο δυναμικό. Είναι απαραίτητο όμως να τηρείται η σχολική νομοθεσία και η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, από όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού (Σαΐτης,2008:162-166).

1.3.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας

Για την ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς υπάρχουν οι τρεις μακροθεωρίες της διοικητικής επιστήμης, οι οποίες είναι: η Κλασική Θεωρία, η Νεοκλασική θεωρία και η Δομική Θεωρία. Αποτελούν αντιπροσωπευτικές τάσεις της διοικητικής σκέψης και έχουν επηρεάσει την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012:85).

Η Κλασική Διοίκηση διαμορφώθηκε από τους Frederic Taylor, Henri Fayol, Max Weber κ.ά. και περιλαμβάνει δύο ρεύματα, την Επιστημονική Διοίκηση και την Γραφειοκρατία. Το κλασικό μοντέλο διοίκησης άρχισε το 1911 με τη δημοσίευση του βιβλίου του Taylor, με τίτλο «Principles of Scientific Management» (Αρχές της επιστημονικής διοίκησης), όπου παρουσιάζονται οι θεμελιώδεις αρχές του διοικητικού του μοντέλου. Ο Taylor υποστηρίζει ότι κάθε ανθρώπινη εργασία θα πρέπει να υλοποιείται σύμφωνα με επιστημονικούς κανόνες, Κάθε ειδικευμένη εργασία θα γίνεται από άτομα που έχουν επιλεγεί με επιστημονικό τρόπο και έχουν επιμορφωθεί. Ο Fayol έδωσε έμφαση στο διοικητικό στέλεχος και στις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει προκειμένου να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντά του στον οργανισμό. Η θεωρία του περιλαμβάνει τις πέντε λειτουργίες της διοίκησης: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον

έλεγχο. Ο Max Weber με τη θεωρία των δομών εξουσίας αναφέρεται σε ένα γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης, το οποίο θεωρείται το πιο ορθολογικό και εφαρμόζεται ακόμα και σήμερα για το σχεδιασμό μεγάλων οργανισμών, του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (Σαΐτης, 2005:37-40). « Σύμφωνα με τον Weber, στη γραφειοκρατία οι ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας βασίζονται στον ορθολογισμό που εξασφαλίζει το δημοκρατικό πολίτευμα και είναι αποδεκτές, διότι γίνονται αντιληπτές ως αναγκαία μέσα για την επιτυχία συγκεκριμένων στόχων» (Κατσαρός,2008:27).

Η Κλασική Θεωρία έλαβε πολλές αντιδράσεις και έτσι στον αντίποδά της, δημιουργήθηκε η Νεοκλασική Θεωρία ή Θεωρία των Ανθρωπίνων Σχέσεων. Έχει τις ρίζες της στην έρευνα που έγινε στο Hawthorne από τον καθηγητή Mayo, τη δεκαετία 1920 και εξελίχθηκε σε σχολή από κοινωνιολόγους και ψυχολόγους όπως η Mary Parker Follet, ο Douglas Mc Gregor κ.ά. Κυρίαρχη θέση της θεωρίας αυτής είναι οι μελέτες στις τυπικές οργανώσεις, πρέπει να επικεντρωθούν στον ανθρώπινο δυναμικό. Η ύπαρξη αρμονικής συνεργασίας αποτελεί τη βάση για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Το διοικητικό στέλεχος του οργανισμού, με τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, καθοδηγεί τους διοικούμενους και όχι με τη χρήση εξουσίας. Όλοι μαζί ως μέλη μιας ομάδας επιδιώκουν συγκεκριμένους στόχους. Τα αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών έδειξαν ότι η παραγωγή σχετίζεται από τις κοινωνικές σχέσεις και όχι από τον περιβαλλοντικό χώρο. Ο Douglas Mc Gregor (1960), ανέπτυξε δύο θεωρίες διοίκησης, τη θεωρία X και τη θεωρία Y. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, ο McGregor διερευνώντας τη σχέση διοικητικού στελέχους και διοικούμενου, κατέληξε στο γενικό συμπέρασμα, ότι η παραγωγικότητα ενός οργανισμού δεν εξαρτάται από τη δομή του, αλλά από τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό και από την καλύτερη δυνατή αξιοποίησή του ανάλογα με τις ικανότητές του. Η Θεωρία των Ανθρωπίνων Σχέσεων δίνει έμφαση στον ουσιαστικό διάλογο ανάμεσα στη διοίκηση και στους διοικούμενους, στην ικανοποίηση των μελών του οργανισμού, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα (Σαΐτης, 2005: 43-45).

Ως σύνθεση της Κλασικής Θεωρίας και της Νεοκλασικής Θεωρίας, δημιουργήθηκε η Δομική Θεωρία (1940) από το έργο του Barnard και εξελίχθηκε μέσα από το έργο των Maslow (1954), Simon (1957), Argiris (1957), McGregor (1960), Herzberg (1966), Blake και Mouton (1968). Βασικές θέσεις της θεωρίας αυτής είναι η συμμετοχική διοίκηση. Τα μέλη του οργανισμού επιδιώκουν την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, οι οποίοι συνάμα είναι και ατομικοί στόχοι. Οι ανάγκες δηλαδή των

εργαζομένων είναι στενά συνδεδεμένες με τους στόχους του οργανισμού. Η Δομική Θεωρία έχει ως υπόβαθρό της τη θεωρία των κινήτρων. Η θεωρία των κινήτρων των ψυχολόγων Barnard- Simon στη διοίκηση, ισχυρίζεται ότι τα κίνητρα είναι μια εξωτερική παρακίνηση, η οποία εσωτερικεύεται από τον εργαζόμενο και μετατρέπεται σε συμπεριφορά για την ικανοποίηση των αναγκών του αλλά και των αναγκών του οργανισμού με τη θέλησή του. Μορφές ικανοποίησης των εργαζομένων μπορεί να είναι το οικονομικό όφελος, η κοινωνική αναγνώριση, η επαγγελματική ανάπτυξη κ.ά (Σαϊτίης, 2005:50).

Η κάθε μια από τις τρεις Μακροθεωρίες της Διοίκησης διαμορφώνει μία ανθρωπολογική βάση. Σύμφωνα με τον Schein (1972), η ανθρωπολογική βάση της Κλασικής Θεωρίας είναι ο «οικονομικός άνθρωπος», της Νεοκλασικής Θεωρίας ο «κοινωνικός άνθρωπος» και της Δομικής, ο «σύνθετος άνθρωπος». Ο «Οικονομικός άνθρωπος» στηρίζεται στη φιλοσοφία και στους νόμους της ελεύθερης αγοράς. Η δράση εδώ του ανθρώπου μέσα στον οργανισμό κατευθύνεται με απώτερο στόχο το μεγαλύτερο όφελος και κέρδος. Από την πλευρά της διοίκησης ασκείται έλεγχος όχι μόνο για την οικονομική δραστηριότητα του εργαζομένου αλλά και για τα συναισθήματά του. Ο «Κοινωνικός άνθρωπος» όσο περισσότερο ικανοποιούνται οι κοινωνικές του ανάγκες μέσα στην υπηρεσία, τόσο περισσότερο είναι αποδοτικός. Δεν ενδιαφέρεται για τα οικονομικά κίνητρα της διοίκησης αλλά έχει ανάγκη την αποδοχή της. Ο «Σύνθετος άνθρωπος» είναι και μεταβλητός. Ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση διαφορετικών κάθε φορά αναγκών, ανάλογα με την περίσταση. Επιθυμεί την ωρίμανση και την αυτοπραγμάτωσή του μέσα από την εργασία του. Μέσα από τις ευκαιρίες που θα του δοθούν θα εναρμονίσει τους δικούς του στόχους με τους στόχους της υπηρεσίας (Θεοφιλίδης,2012: 89-92).

Σε αντιδιαστολή τώρα με τις τρεις Μακροθεωρίες της Διοίκησης και την ηγετική συμπεριφορά διαμορφώνεται ο Νομοθετικός ηγέτης (Κλασική Θεωρία), ο Ιδιογραφικός ηγέτης (Νεοκλασική Θεωρία) και ο Διεκπαιρωτικός ηγέτης (Δομική Θεωρία). Ο Νομοθετικός ηγέτης δίνει προτεραιότητα στη νομοθετική λειτουργία του οργανισμού και δε διστάζει να παραγνωρίσει αν χρειαστεί τις προσωπικές ανάγκες των διοικουμένων. Αξία εδώ έχουν οι τυπικές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και στους διοικούμενους. Έχοντας ως εφόδιο τη εξουσία που απορρέει μέσα από την θέση του, πιέζει για την τήρηση των κανονισμών και για την επίτευξη των στόχων της υπηρεσίας. Ο Ιδιογραφικός ηγέτης ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις προσωπικές ανάγκες των διοικουμένων και τοποθετεί τις υπηρεσιακές ανάγκες σε δεύτερη μοίρα.

Στις δύο παραπάνω μορφές ηγετικής συμπεριφοράς διακρίνουμε μία μονομερή διάσταση των πραγμάτων. Ο Διεκπεραιωτικός ηγέτης έρχεται για να φέρει την ισορροπία. Έτσι προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανθρώπινες και τις υπηρεσιακές ανάγκες. Ιεραρχεί κάθε φορά τις περιστάσεις και ενεργεί ανάλογα. Απώτερος στόχος του η ισορροπία των δύο διαστάσεων.

Η Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία έχει τις ρίζες της στις τρεις Μακροθεωρίες της Διοίκησης. Ο Διευθυντής – η Διευθύντρια που δίνει έμφαση στη νομοθετική λειτουργία και στην πραγμάτωση των στόχων του σχολικού οργανισμού, θεωρείται Νομοθετικός- Νομοθετική ηγέτης. Ο Διευθυντής- η Διευθύντρια που ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις ανθρώπινες σχέσεις και την ικανοποίηση των αναγκών των μελών της σχολικής μονάδας, Ιδιογραφικός- Ιδιογραφική ηγέτης.

Ο Διεκπεραιωτικός ηγέτης φέρνει την ισορροπία μέσα στο σχολείο. « Για τη δημιουργία του αποτελεσματικού σχολείου απαιτείται σχολική ηγεσία διεκπεραιωτικού τύπου με ισότιμη έμφαση στην πραγμάτωση στόχων και στην ικανοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα» (Θεοφιλίδης, 2012: 129-131).

Η παραπάνω ταξινόμηση προκύπτει από τους επιστήμονες Getzels J. και Guba E. που μελέτησαν την οργάνωση ως κοινωνικό σύστημα. Όπως υποστηρίζουν (1957), προκειμένου να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά ενός ανθρώπου που ασκεί συγκεκριμένο ρόλο σε νένα οργανισμό, πρέπει να διερευνήσουμε «*συγχρόνως τις προσδοκίες του ρόλου και τις διαθέσεις- ανάγκες του ατόμου. Πράγματι οι ανάγκες και οι προσδοκίες μπορούν να θεωρηθούν ως κίνητρα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, το ένα προερχόμενο από την προσωπική τάση του ατόμου και το άλλο από τις απαιτήσεις του ιδρύματος ή την υπηρεσιακή διάσταση. Αυτό που εμείς ονομάζουμε κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ότι τελικά προέρχεται από την αλληλεπίδραση αυτών των δύο κινήτρων*» (Σαΐτης, 2005:54).

Κεφάλαιο 2 : Επιμόρφωση

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «επιμόρφωση»

Η επιμόρφωση ως όρος έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές και αποτελεί κοινή συνισταμένη όλων ότι συμβάλλει στην προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2001), η επιμόρφωση αποτελεί «*τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες και μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια της θητείας του, αφενός να βελτιώσει τις σχετικές με το διδακτικό του έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατά επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας*»

(Χατζηπαναγιώτου,2001:27).

Ο Κωτσίκης (2003), αναφέρει ότι επιμόρφωση είναι « *η εξωσχολική ή μετασχολική μόρφωση των ενηλίκων, για τη συμπλήρωση των κενών της εκπαίδευσής τους σε νέες εξελίξεις και τάσεις της ανθρώπινης δημιουργίας, με σκοπό τη βελτίωση της ατομικής, οικογενειακής και κοινωνικής διαβίωσης και συμπεριφοράς, καθώς και της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Καλύπτει ατομικές, ομαδικές, τοπικές και εθνικές ανάγκες*» (Κωτσίκης , 2003 :239). Σύμφωνα με τον Αραβανή, νοείται μια διαδικασία με επαναλαμβανόμενο χαρακτήρα και υπάγεται στο ευρύτερο πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης (Αραβανής στο Οικονομίδης, 2011: 622).

Κατά τους Porter (1975) και Henderson(1978), η επιμόρφωση είναι « *το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους*» (Μαυρογιώργος, 1983: 38).

Κατά τους Πανταζή, Σακελλαρίου και Μπάκα, μέχρι τη δεκαετία του 1980 η έννοια της επιμόρφωσης ήταν συνδεδεμένη με την έννοια της «επαγγελματικής κατάρτισης». Θεωρήθηκε όμως, ότι δεν απέδιδε την έννοια της «επιμόρφωσης» στην περίπτωση των εκπαιδευτικών και αντικαταστάθηκε από τον όρο «ανάπτυξη προσωπικού». Στη δεκαετία του '90, ο όρος « ανάπτυξη του προσωπικού» αντικαθίσταται από τους όρους «συνεχής επιμόρφωση» ή « δια βίου μόρφωση», οι οποίοι καθιστούν τους

εκπαιδευτικούς « μαθητές μακροχρόνιας μαθητείας» (Πανταζής, Σακελλαρίου& Μπάκας στο Οικονομίδης, 2011:866).

« Η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί μια προσέγγιση των μορφωτικών δραστηριοτήτων όλων των μορφών (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης) και όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα» (Βεργίδης, 2001: 138).

Ο ορισμός της UNESCO (1970), όπως αναφέρεται στον Rogers (1999), ορίζει ότι οι επιμορφωτικές διαδικασίες των ενηλίκων είναι *« κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου, ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω της οποίας άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Έτσι επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»* (Rogers, 1999:56).

2.2.Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικώνκαι διευθυντών-διευθυντριών

Η επαγγελματική ανάπτυξη, όπως και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικοί παράγοντες της ποιοτικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Υφαντής & Βοζαΐτης στο Οικονομίδης, 2011:629). Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί το άθροισμα των τυπικών και άτυπων διαδικασιών μάθησης, καθώς και των καθημερινών δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική ζωή που προσφέρουν γνώση και εμπειρία στους εκπαιδευτικούς, καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας έως και την αφυπηρέτησή τους (Παπαναούμ, 2003:60).

Το ερευνητικό πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης μεταφέρεται από τις βασικές σπουδές του εκπαιδευτικού προς το εργασιακό του χώρο και στις ευκαιρίες που παρέχονται για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Οι ευκαιρίες αυτές αποτελούν πολλαπλές πηγές μάθησης, από τις απλές βιωματικού χαρακτήρα, μέχρι τις τυπικές

που οργανώνονται από την εκπαιδευτική διοίκηση (Υφαντής & Βοζαΐτης στο Οικονομίδης, 2011:630). «Σε μια τέτοια διαδικασία οι εκπαιδευτικοί, μόνοι τους ή με άλλους, επανεξετάζουν, ανανεώνουν τους στόχους της διδασκαλίας και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους σε αυτούς ως φορείς αλλαγής» διοίκηση (Υφαντής & Βοζαΐτης στο Οικονομίδης, 2011:631). Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται στενά με την προσωπική ανάπτυξη καθώς αλληλοπροσδιορίζονται (Ματσαγγούρας,1999:35). Αυτό αναφέρεται και από το Γκρίτζιο (2006), όπου αποδίδει στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης δύο διαστάσεις, αυτής της συνεχιζόμενης εξέλιξης από τη μία και της προσωπικής ανάπτυξης από την άλλη (Γκρίτζιος, 2006:154).

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας δηλώνουν την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να υιοθετεί καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Γίνεται λοιπόν κατανοητό η ανάγκη για την συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2015: 273).

Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πιο αποτελεσματική όταν εστιάζει στις αλλαγές που πραγματοποιούνται στην καθημερινή σχολική ζωή. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση είναι η ενίσχυση της πολιτείας με την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών δομών και με θεσμικές ρυθμίσεις σε ένα ανοιχτό μαθησιακό περιβάλλον (Υφαντής & Βοζαΐτης στο Οικονομίδης, 2011:632).

Οι σύγχρονοι διευθυντές προκειμένου να ανταποκριθούν στο πολύπλοκο έργο τους, είναι απαραίτητο να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες. Την ανάγκη αυτή την απαιτούν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και η σύνθεση του μααθητικού πληθυσμού. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης και σε διεθνές επίπεδο, όπως, Αγγλία, Η.Π.Α, Αυστραλία, η επιμόρφωση των διευθυντών, είναι προϋπόθεση για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης. Στην Κύπρο, από το 2000 έχουν συγκροτηθεί υποχρεωτικά προγράμματα παρακολούθησης σε νεοπροαχθέντες διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά, συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και ανταποκρίνονται στις πολύπλοκες καταστάσεις της σχολικής πραγματικότητας. Στην Ελλάδα δεν υφίστανται συγκροτημένα επιμορφωτικά προγράμματα για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Οι προσπάθειες για επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, στηρίζεται σε προσωπικές προσπάθειες, κυρίως μέσα από μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Οι όποιες προσπάθειες για υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, έχει συγκυριακό χαρακτήρα και αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά. Η σοβαρότητα του θέματος είναι μεγάλη, αν αναλογιστούμε

και τα πορίσματα ερευνών, όπως του Σαΐτη (2005), όπου καταδεικνύουν ότι τα στελέχη εκπαίδευσης υστερούν σε διοικητική επάρκεια, σε ποσοστό 88-90% των διευθυντών (Νικολαΐδου, 2021:226-228).

Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν πρέπει να έχει αποσπασματικό χαρακτήρα, αλλά να ακολουθεί τις σύγχρονες τάσεις, να σέβεται τις ατομικές ανάγκες των επιμορφωμένων. Μία συνεχιζόμενη λοιπόν επιμόρφωση, οφείλει να έχει ως στόχο την εξοικείωση με νέες γνώσεις και τα νέα κοινωνικά δεδομένα, τη διαχείριση κρίσεων καθώς και την ευαισθητοποίηση στις ανθρώπινες αξίες και αρχές (Αντωνίου,2009:176-178).

2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις επιμόρφωσης

Σύμφωνα με Κατσαρού & Δεδούλη (2008), οι προσεγγίσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αντιστοιχούν στα τρία γνωστικά διαφέροντα του Habermas: το τεχνικό διαφέρον, το πρακτικό διαφέρον και το χειραφετικό διαφέρον. Το τεχνικό διαφέρον, αναφέρεται σε παραγωγικές διαδικασίες και στη θετιστική έρευνα. Η γνώση που κατακτιέται, βοηθά σε τεχνικούς περιβαλλοντικούς ελέγχους. Το πρακτικό διαφέρον παράγει γνώσεις που βοηθούν ερμηνευτικές έρευνες των ιστορικο- ερμηνευτικών επιστημών. Το χειραφετικό διαφέρον αναδεικνύει τον κριτικό αναστοχασμό, με στόχο να αποκτηθούν γνώσεις του κοινωνικού πλαισίου. Η κοινωνική δράση και η επικοινωνία έχουν σημαντική θέση εδώ και ενδιαφέρει τις κοινωνικές επιστήμες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 8-9).

Στη γνωσιοθεωρία του Habermas, θεμελιώδης έννοια είναι εκείνη του διαφέροντος της γνώσης. Η γνώση θεμελιώνεται μέσα στο κοινωνικό- ιστορικό πλαίσιο και παράγεται μέσα από την εργασία και τη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Έτσι δημιουργούνται και οι κοινωνικοί δεσμοί. Συνδέει δηλαδή ο Habermas, την επικοινωνία με τη μάθηση (Κατριβέσης, 2004: 273-274).

Η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων, αντιστοιχεί στο τεχνικό γνωστικό μοντέλο. Η προσέγγιση αυτή προτείνει την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, με στόχο να ασκούν αποτελεσματικά το έργο τους. Για την κάλυψη των ελλείψεων προτείνεται η γενική θεωρητική επανεκπαίδευση και ο σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων που έχουν στόχο τη καλλιέργεια δεξιοτήτων, την ενημέρωση για νέες τεχνικές μάθησης. Η προσέγγιση των ελλείψεων παρουσιάζει τον εκπαιδευτικό ως παθητικό αποδέκτη γνώσεων, ο οποίος στη συνέχεια θα τις εφαρμόσει (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 9).

Η αναπτυξιακή προσέγγιση αντιστοιχεί στο πρακτικό γνωστικό μοντέλο. Η προσέγγιση αυτή μεταφέρει στον εκπαιδευτικό την ευθύνη της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Θέλει να μνήσει τον εκπαιδευτικό σε μία διαδικασία διαρκούς αναστοχασμού και μιας συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Εδώ σημαντικές, για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είναι οι υποκειμενικές εμπειρίες τους και λιγότερο οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες για τη διδασκαλία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 10).

Τέλος η προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης, αντιστοιχεί στο χειραφετικό γνωστικό μοντέλο. Εδώ προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν κριτική στάση απέναντι στους πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, που επηρεάζουν την καθημερινή τους πραγματικότητα. Μία επιμόρφωση, θα πρέπει να λειτουργεί, με την προϋπόθεση ότι ευνοεί αυτήν την κριτική στάση.

Στη βιβλιογραφία είναι συχνό φαινόμενο, οι δύο τελευταίες προσεγγίσεις να παρουσιάζονται ενιαίες. Έτσι οι μορφές επιμόρφωσης που στηρίζονται στο πρακτικό και κριτικό διαφέρον, έχουν ως επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και ενισχύουν την ικανότητά του και τις πρακτικές του, με στόχο μια ποιοτική εκπαιδευτική πράξη ((Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 10-11).

Ο συνεχιζόμενος χαρακτήρας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ανήκει στη γενική έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα ανθρωπιστικών προσεγγίσεων, που δίνουν αξία στη συνεχή αλληλεπίδραση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και στην αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου (Κόκκος, 2005: 38).

Σύμφωνα με το Rogers (1999), η εκπαίδευση ενηλίκων αποβλέπει σε μια ενεργητική-συνεργατική διαδικασία μάθησης όπου επιτυγχάνεται ο αυτοκαθορισμός του εκπαιδευόμενου (Rogers, 1999: 55).

Βασική Θεωρία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η Ανδραγωγική. Εμπνευστές της θεωρούνται ο E.Lindeman και ο M.Knowles, οι οποίοι θέλουν να τονίσουν τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων από την εκπαίδευση των ανηλίκων (Κόκκος, 2005: 176). Σύμφωνα με αυτή, η μάθηση είναι μια διαδραστική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι εμπειρίες αποκτούν νόημα (Αθανασίου κ.ά, 2014:19). Βασικά σημεία της Ανδραγωγικής είναι: 1.Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, πριν την εμπλοκή τους με τη διαδικασία της μάθησης, έχουν ανάγκη να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι. 2.Οι ενήλικοι έχουν την ανάγκη να αυτοκαθορίζονται, να παίρνουν δηλαδή οι ίδιοι τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους. 3. Οι ίδιοι οι ενήλικες αποτελούν πηγές μάθησης καθώς διαθέτουν απόθεμα εμπειριών, κάτι που τους διαφοροποιεί από τους ανήλικους μαθητές. 4. Οι ενήλικοι θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές, που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικότητα, ορισμένες από τις καταστάσεις που βιώνουν. 5. Οι ενήλικοι επιθυμούν να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και όχι αφηρημένες ακαδημαϊκές. 6. Οι ενήλικοι έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Κόκκος, 2005:48-49).

Σημαντική είναι και η θεωρία της εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή του P. Freire. Αναπτύχθηκε τις δεκαετίες 1960-1980) στη Λατινική Αμερική. Ο Freire στόχευε στην ενδυνάμωση των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, ώστε να αντιμετωπίζουν τις δυνάμεις που τις καταπιέζουν και να οδηγηθούν στην κοινωνική αλλαγή. Με τη θεωρία αυτή αναδεικνύεται η αξία της λαϊκής επιμόρφωσης (Κόκκος, 2005: 56). Κεντρική θέση της θεωρίας, καταλαμβάνει ο διάλογος, ο οποίος στηρίζεται στο σεβασμό, την αγάπη και την ανοχή. Ο διάλογος αποτελεί τις μετασχηματιστικές διαστάσεις της μάθησης και οδηγεί σε μια κοινωνία η οποία σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου. Στη θεωρία του Freire, εντοπίζονται τρία στάδια: το διερευνητικό, το θεματικό και το στάδιο προβληματισμού. Όταν πλέον οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώσουν και τα τρία στάδια, είναι πλέον ικανοί να συνειδητοποιήσουν τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν.

(Τσιμπουκλή- Φίλιπς, 2010:30-31)

Η πιο πρόσφατη θεωρητική προσέγγιση θεωρείται η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, που αναπτύχθηκε το 1977 από το J. Mezirow. Αξιοποιεί αρχές και ερευνητικά δεδομένα εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών που ανέπτυξαν οι Dewey, Freire, Knowles, Habermas κ.ά. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η μάθηση δεν είναι συσσώρευση νέων γνώσεων που προστίθεται στις παλιές. Είναι μία διαδικασία κατά την οποία, αξίες και παραδοχές αλλάζουν,

μετασχηματίζονται. Οι παραδοχές αυτές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για τον κόσμο που έχουν αφομοιώσει ασυνείδητα μέσω της κοινωνικοποίησης. Οι παραδοχές αυτές κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες; Τις επιστημολογικές, τις ηθικές, τις πολιτικές, τις κοινωνικο- ιδεολογικές και τις φιλοσοφικές (Κόκκος, 2005:75). Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης οδηγεί στη διατύπωση ότι, η πεποίθηση που μέχρι πρότεινος βοηθούσε στην επίλυση καταστάσεων, πλέον αδυνατεί να δώσει λύσεις(Τσιμπουκλή- Φίλιπς, 2010:35).

Το ζητούμενο στις Θεωρίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων στη πορεία της μάθησης. Οι τρόποι που επιτυγχάνεται η μάθηση σχετίζονται με την προσωπικότητα του καθενός και τις ανάγκες του. Αυτή η δυναμική της μάθησης επιτρέπει στον ενήλικα να μαθαίνει και από τα ερεθίσματα της κοινωνικής ομάδας αλλά και από τα εσωτερικά του κίνητρα (Τσιμπουκλή- Φίλιπς, 2010:28).

Κεφάλαιο 3 : Σχολική αποτελεσματικότητα και επιμόρφωση διευθυντών- διευθυντριών

Η επάρκεια των προσόντων, των διευθυντών- διευθυντριών, είναι ένα ζήτημα που απασχολεί όλη την εκπαιδευτική κοινότητα σε διεθνές επίπεδο. Αν αναλογιστούμε ότι, η επάρκεια αυτή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του έργου τους, τότε γίνεται κατανοητή η σοβαρότητα του θέματος. Ως πρόταση για την περαιτέρω ποιοτική αναβάθμισή τους, προτείνεται η επιμόρφωση (Αργυροπούλου,2017:45-46).

Η επιμόρφωση των διευθυντών-διευθυντριών των σχολικών μονάδων, συνδέεται με την ποιοτική και την αποδοτική λειτουργία του σχολείου. Η επιμόρφωση στο θεματικό πεδίο της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, θα τους βοηθήσει να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες για τη διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων της σχολικής μονάδας (Δουλκερίδου, 2015:85).

Σύμφωνα με τους Παπαναούμ και Λιακοπούλου (2014), με την επιμόρφωση, υπάρχει ενδυνάμωση, όχι μόνο του διευθυντή, αλλά και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Παπαναούμ& Λιακοπούλου, 2014:3).

Η κύρια ευθύνη διοικήσεως του σχολείου βαραινεί το Διευθυντή- Διευθύντρια. Είναι υπεύθυνος-η «για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής

ζώης, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, καθώς και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων» (άρθρο 11, Ν.1566/85).

Αν λοιπόν ο Διευθυντής παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ας δούμε τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχει, ένα ηγετικό στέλεχος. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005), οι δεξιότητες αυτές ταξινομούνται σε τρεις ομάδες:

1. Στην ικανότητα του συνεργάζεσθαι. Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει γνώσεις ψυχολογίας, προκειμένου να αντιλαμβάνεται και να εκτιμά τις ικανότητες, τα κίνητρα και τις ανάγκες των υφισταμένων του. Μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας και σεβασμού, επιδιώκει τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων και την πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού.

2. Στην επαγγελματική ικανότητα. Ένας προϊστάμενος οργανισμού, πρέπει να ρυθμίζει το έργο του έτσι, ώστε να μπορεί να κάνει καλή εκτίμηση των καθηκόντων, των ευθυνών και των υπηρεσιακών προβλημάτων, να ασκεί καλύτερη εποπτεία και να έχει την ευχέρεια για τη λήψη αποφάσεων.

3. Στην αντιληπτική ικανότητα. Ένας ηγέτης-προϊστάμενος, δεν πρέπει να ενεργεί μόνο ως εκτελεστικό όργανο, αλλά και ως επιτελικός παράγοντας. Χρειάζεται να διαθέτει διοικητική φαντασία-ενεργητικότητα και να είναι ικανός να επισημαίνει λειτουργικές αδυναμίες και να εφαρμόζει τις προσφορότερες μεθόδους και τεχνικές εργασίας (Σαΐτης, 2005: 236-237).

Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1986), ο διευθυντής πρέπει να αποφύγει την προσκόλληση στην γραφειοκρατική αντίληψη και να ασκεί εξουσία από απόσταση. Ο παιδαγωγικός του ρόλος, τον προτρέπει να επιδιώκει τη δημιουργία γνήσιων ανθρώπινων σχέσεων, απομακρύνοντας φατριασμούς και κομματικές διαμάχες. Βασική του επιδίωξη, η δημιουργία κλίματος ηρεμίας, για όλους, όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπαλάσκας, 1986: 92-94).

Η πλειοψηφία των ερευνών τονίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του Διευθυντή-Διευθύντριας στη διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης του σχολείου. Το έργο του-της είναι αρκετά απαιτητικό. Ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας, είναι το άτομο, που έχει τη δυνατότητα, στο βαθμό που του επιτρέπεται από τη θέση του, να αναπτύσσει δίκτυα επικοινωνίας και σχέσεων, ασφάλειας και ανοιχτής έκφρασης. Επιπροσθέτως, ενδιαφέρεται για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όσων εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και προβαίνει στην ορθή κατανομή αρμοδιοτήτων (Stater, 2008 :55-69).

Σύμφωνα με τους Andrews και Soder (1987), για να είναι όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη η λειτουργία του σχολείου, η παρουσία του Διευθυντή- της Διευθύντριας, πρέπει να είναι δυναμική . Αυτό επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της έρευνας τους, που έγινε στην Αμερική. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διευθυντών, σύμφωνα με την έρευνα, είναι να είναι αισθητοί με την παρουσία τους , παντού μέσα στο σχολείο (Andrews & Soder,1987: 6-11).

Σύμφωνα με την έρευνά τους, οι Shoemaker και Fraser(1981), βρήκαν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές πιστεύουν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών και ότι είναι ικανοί να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα (Shoemaker & Fraser, 1981: 178-182).

Σύμφωνα με τον Cleveland (1986), εντοπίζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε πολιτικούς και εκπαιδευτικούς ηγέτες. Η έρευνα αφορούσε πολιτικούς και κυβερνητικούς ηγέτες, παρόλα αυτά όμως, τα χαρακτηριστικά αυτά ταιριάζουν και στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα λοιπόν με τα δεδομένα της μελέτης του, ο αποτελεσματικός ηγέτης διαθέτει περιέργεια και ενδιαφέρον για ότι συμβαίνει γύρω του, δείχνει ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, για τον τρόπο που σκέφτονται, τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο, δεν φοβάται να αντιμετωπίσει τον κίνδυνο αλλά απεναντίας είναι μια πρόκληση για αυτόν,είναι αισιόδοξος, οι συγκρούσεις και οι κρίσεις, αποτελούν για αυτόν μια φυσιολογική κατάσταση και μπορούν να προβούν δημιουργικές και τέλος, νιώθει υπεύθυνος για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και για τον αντίκτυπο που έχει αυτή στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Cleveland,1986:416-423).

Ο διευθυντής- Η διευθύντρια, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο πολύπλευρο έργο του-της και στις απαιτήσεις του αποτελεσματικού σχολείου, χρειάζεται τη στήριξη της πολιτείας. Είναι επιτακτική η επιμόρφωσή του-της, μέσω κατάλληλων προγραμμάτων, που θα στοχεύσουν στην επαγγελματική και επιστημονική του-της ανάπτυξη. Η επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, είναι ένα σοβαρό ζήτημα καθώς συνδέεται με την ποιότητα και την απόδοση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μέσω αυτής αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό, και τους υλικούς πόρους, υιοθετώντας τις κατάλληλες τεχνικές επικοινωνίας. Όμως διαχρονικά, παρατηρείται απουσία μίας οργανωμένης επιμόρφωσης διευθυντών, σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, πριν ακόμα και μετά την τοποθέτησή τους στη νέα τους θέση. Οι όποιες μεμονωμένες προσπάθειες έχουν επιχειρηθεί κατά καιρούς,

χαρακτηρίζονται από έλλειψη συνέχειας, απουσία συγκροτημένου σχεδίου, θεωρητικές και επιφανειακές προσεγγίσεις και το κυριότερο δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των διευθυντών και γενικότερα οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Δουλκερίδου, 2015: 85-92).

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ενηλίκων είναι αποτελεσματικό, όταν λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διδασκομένων. Αν δεν εντοπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφωμένων, δεν εξασφαλίζεται η επιστημονικότητα και η εγκυρότητα του προγράμματος, με συνέπεια να μην εκπληρώνει τους στόχους και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων (Πατσός, 2015:39-41).

Σύμφωνα με τη γενική εκπαιδευτική στρατηγική του οργανισμού ΟΟΣΑ, στόχος είναι η αύξηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, με τον ανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών. Αυτό απαιτεί άτομα μέσα στους κόλπους της εκπαίδευσης, που έχουν υιοθετήσει την φιλοσοφία της δια βίου μάθησης, ικανά να προάγουν και να διαχειρίζονται καινοτομίες (Αργυροπούλου, 2015:144-145).

Κεφάλαιο 4:Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Αναγκαιότητα έρευνας

Η πιο μεγάλη πρόκληση για ένα Διευθυντή, είναι η δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτό θα το πετύχει όταν μέσα στο σχολείο λειτουργεί ως εμπνευστής και διαμορφωτής ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος (Αθανασούλα-Ρέππα,2008:15) .

Το έργο που καλείται να επιτελέσει ένα στέλεχος εκπαίδευσης είναι πολύπλοκο και δύσκολο. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, έχει ανάγκη από ένα ηγετικό στέλεχος, καταρτισμένο, με βαθιά πολιτική και κοινωνική αντίληψη. Ο κεντρικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός δεν προετοιμάζει τους διευθυντές για το δύσκολο έργο τους. Δεν προβλέπει την επιμόρφωσή τους από ειδικούς επιστήμονες, προκειμένου να αναβαθμίσουν το έργο τους. (Στραβάκου, 2003:333).Είναι δεδομένο ότι οι Διευθυντές προέρχονται από το «σώμα» των εκπαιδευτικών. Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη για επιμόρφωση, πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους, σε θέματα σχολικής διοίκησης και να είναι γνώστες νέων παιδαγωγικών εξελίξεων(Γιασεμής, 2001:86).

Η μελέτη επιχείρησε να ερευνήσει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών- διευθυντριών δημοτικών σχολείων πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους και τη συμβολή της στην επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας.

4.2 Διατύπωση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών-διευθυντριών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα καθώς και τη σχέση της με την επιμόρφωση των διευθυντών-διευθυντριών σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που δημιουργούνται στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας είναι τα εξής:

1. Κατά την άποψη των διευθυντών-διευθυντριών ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα;

2. Κατά την άποψη των διευθυντών-διευθυντριών η επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους, συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα;

4.3 Καθορισμός Ερευνητικής Διαδικασίας

Η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιχειρήθηκε στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Το είδος αυτό της έρευνας, προτιμάται από τους ερευνητές επειδή επιτρέπει να ερμηνευτούν και αναλυθούν όλες οι πτυχές ενός προβλήματος που μελετάται (Mills, Gay & Airasian, 2017: 21). Η ποιοτική έρευνα έχει ως βασική αρχή, ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και είναι άξιο μελέτης. Οι ερευνητές της ποιοτικής έρευνας δε διατυπώνουν υποθέσεις, όπως στην ποσοτική έρευνα και αφιερώνουν αρκετό χρόνο στη συλλογή δεδομένων. Επιθυμία τους είναι να ξεδιπλώσουν και να φέρουν στην επιφάνεια τις σκέψεις των συμμετεχόντων. Τα στάδια της ποιοτικής έρευνας δεν είναι αυστηρά δομημένα όπως στην ποσοτική έρευνα. Παρατηρείται το γεγονός, το ένα στάδιο να επικαλύπτει το άλλο. Ο ερευνητής αρχίζει την έρευνα όταν θέλει να κατανοήσει ένα φαινόμενο και τελειώνει με την παρουσίαση των συμπερασμάτων (Παπαναστασίου, 2014: 221-224).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί ένα προφορικό τρόπο συλλογής δεδομένων. Έχουμε την εμπλοκή δύο ατόμων. Ο ερωτών, προσπαθεί να συλλέξει τις απόψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματα του ερωτώμενου. Μοιάζει με το ερωτηματολόγιο και η διαφορά του είναι ότι οι απαντήσεις δίδονται προφορικά. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι κλειστού και ανοιχτού τύπου και χωρίζονται σε έξι κατηγορίες: 1. Δημογραφικές 2. Γνώσεων 3. Συμπεριφοράς 4. Γνώμης 5. Συναισθημάτων και 6. Αισθήσεων (Αθανασίου, 2000:165-167).

Σύμφωνα με το Βάμβουκα ,ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει καλά τις ερωτήσεις. Ο ρυθμός της ομιλίας του πρέπει να είναι αργός με σωστή άρθρωση, ώστε να είναι κατανοητός. Είναι σημαντικό να επαναλάβει την ερώτηση αν ο ερωτώμενος δεν την κατανοήσει (Βάμβουκας, 1998:240-241).

4.4 Πληθυσμός- Δείγμα έρευνας

Ο Πληθυσμός από τον οποίο έχει αντληθεί το δείγμα της έρευνας, είναι διευθυντές-διευθύντριες δημοτικών σχολείων, που ανήκουν στην αρμοδιότητα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Χανίων.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δεκαπέντε διευθυντές-διευθύντριες δημοτικών σχολείων (οχτώ θήλεις και επτά άρρενες).

Οι συμμετέχοντες έχουν επιλεγεί με βάση προσωπικά κριτήρια της ερευνήτριας (δείγματα κρίσης), με μέσο όρο ηλικίας τα 50 έτη.

4.5 Μετεγγραφή της συνέντευξης

Μετά το πέρας της κάθε συνέντευξης καταγράφηκαν τα μη λεκτικά μηνύματα (χειρονομίες, εκφράσεις, τόνος φωνής κ.ά). Συμπληρώθηκε επίσης το Έντυπο Ταυτότητας των συνεντεύξεων με τα ταυτοτικά στοιχεία του κάθε συνεντευξιαζόμενου. Στη συνέχεια έγινε η μετεγγραφή του ηχογραφημένου κειμένου σε γραπτό κείμενο, όσο πιο πιστά γίνεται .

4.6 Διαδικασία Ανάλυσης

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τη Τζάνη (2005), έχει καθιερωθεί ως μία από τις καλύτερες τεχνικές της έρευνας, στο πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Δίνει προσοχή στο περιεχόμενο και στα συμφραζόμενα του κειμένου (Τζάνη,2005:4).

Είναι μία τυποποιημένη μέθοδος που οδηγεί στην κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Μετατρέπει το κείμενο σε κατηγορίες. Τα αποτελέσματα της διαδικασίας είναι περιγραφικά. Η διαδικασία αποκαλύπτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του περιεχομένου της έρευνας. Στα θετικά της τεχνικής, συγκαταλέγονται, το χαμηλό κόστος της έρευνας και το γεγονός ότι ο ερευνητής, δεν είναι δυνατό να επηρεάσει το περιεχόμενο του υλικού (Κυριαζή, 1999 :299-301).

Με την ανάλυση περιεχομένου, βρίσκονται υπό μελέτη τα στοιχεία της επικοινωνίας, τα προσδιορίζονται από τα ερωτήματα: « Ποιος ομιλεί; Τι λέγει; Σε ποιον ομιλεί; Για ποιο σκοπό; Πως το λέγει; Ποιο αποτέλεσμα έχει η ομιλία;» (Βάμβουκας, 1998 :264). Βασική μονάδα καταγραφής προσδιορίζεται η λέξη. Όταν η μονάδα καταγραφής δεν ήταν δυνατό να ερμηνευτεί παρά μόνο σε σχέση με τα συμφραζόμενα(πρόταση), τότε αυτό το εκτενέστερο κομμάτι του περιεχομένου αποτέλεσε τη μονάδα καταγραφής «των συμφραζομένων» (Κυριαζή,1999:289).

4.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Οι ερευνητές της ποιοτικής έρευνας οφείλουν να εξασφαλίσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνάς τους. Η εγκυρότητα είναι « ο βαθμός στον οποίο τα ποιοτικά δεδομένα είναι ακριβή ως προς αυτό το οποίο επιδιώκεται να μετρηθεί». Η αξιοπιστία αναφέρεται στις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για τη συλλογή δεδομένων (Mills, Gay&Airasian, 2017: 415-418). Η έρευνα διεξήχθη με τέτοιο τρόπο, ώστε η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων, να μην επηρεαστούν από την ερευνήτρια. Όπως επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας είναι απαλλαγμένα από προσωπικές επιθυμίες και απόψεις.

4.8 Ζητήματα ηθικής δεοντολογίας

Ο χρόνος της κάθε συνέντευξης προσδιορίστηκε γύρω στα 45 λεπτά και εδώ πρέπει να επισημανθεί η ανάγκη ανάπτυξης κλίματος εμπιστοσύνης με τα υποκείμενα, καθώς δημιουργούνται έτσι οι συνθήκες για να δοθούν απαντήσεις με ποιοτικό περιεχόμενο. Επισημάνθηκε το ζήτημα της ανωνυμίας και ζητήθηκε άδεια για το μέσο ηχογράφησης, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση του συμμετέχοντα. Με τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων και τις πληροφορίες που δόθηκαν από τους ερωτώμενους, επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Τα στοιχεία για την παρουσίαση της ταυτότητας των συμμετεχόντων παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα

Α/Α	ΦΥΛΟ	ΕΙΔΙΚΟΤΗ ΤΑ	ΗΛΙΚΙ Α	ΣΥΝΟΛΙ ΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙ Α	ΕΤΗ ΣΕ ΘΕΣΗ Δ/ΝΤΗ- Δ/ΝΤΡΙΑΣ	ΑΚΑΔΗΜΑΪ ΚΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ
E1	ΘΗΛΥ	ΠΕ70	55	34	11	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙ ΑΚΟ
E2	ΘΗΛΥ	ΠΕ70	54	30	8	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙ ΑΚΟ
E3	ΑΡΡΕΝ	ΠΕ11	50	23	11	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚ Ο
E4	ΘΗΛΥ	ΠΕ70	57	36	11	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙ ΑΚΟ
E5	ΑΡΡΕΝ	ΠΕ70	50	23	11	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚ Ο
E6	ΘΗΛΥ	ΠΕ70	57	35	11	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙ Ο
E7	ΑΡΡΕΝ	ΠΕ70	57	35	19	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙ ΑΚΟ
E8	ΑΡΡΕΝ	ΠΕ70	51	30	5	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙ ΑΚΟ
E9	ΑΡΡΕΝ	ΠΕ70	57	33	10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙ ΑΚΟ
E10	ΘΗΛΥ	ΠΕ70	55	34	5	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙ Ο
ΠΕ11	ΘΗΛΥ	ΠΕ70	57	35	17	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙ Ο
ΠΕ12	ΘΗΛΥ	ΠΕ70	55	32	11	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙ Ο
ΠΕ13	ΘΗΛΥ	ΠΕ70	56	34	11	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙ ΑΚΟ
ΠΕ14	ΑΡΡΕΝ	ΠΕ70	57	35	17	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙ Ο
ΠΕ15	ΘΗΛΥ	ΠΕ70	54	32	5	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙ ΑΚΟ

Το δείγμα μας περιλαμβάνει δεκαπέντε διευθυντές- διευθύντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων. Όλοι είναι άνω των 50 ετών και διαθέτουν τίτλους σπουδών πέρα από το βασικό πτυχίο διορισμού. Ειδικότερα, πέντε έχουν αποκτήσει τίτλο μετεκπαίδευσης (διδασκαλείο), οχτώ μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και δύο διδακτορικό δίπλωμα. Δεκατέσσερις είναι δάσκαλοι και ένας είναι καθηγητής φυσικής αγωγής. Στην πλειοψηφία τους είναι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία πάνω από 30 χρόνια και 2 με 23 χρόνια. Ως προς τα χρόνια σε θέση διευθυντή- διευθύντριας σχολείου, 1 εκπαιδευτικός έχει 19 έτη., 2 έχουν 17 έτη, 7 έχουν 11 έτη, 3 έχουν 5 έτη, 1 έχει 10 έτη και 1 έχει 8 έτη.

Οι συνεντεύξεις χωρίζονται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία και περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες χωρίζονται σε δύο θεματικούς

άξονες, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις αναπαραστάσεις των διευθυντών- διευθυντριών για τη σχολική αποτελεσματικότητα και ο δεύτερος άξονας, τις αναπαραστάσεις των διευθυντών- διευθυντριών για την επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας.

Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων εντάσσονται σε δέκα επιμέρους ερευνητικές ενότητες.

5.1. Ερευνητική ενότητα: Η αντίληψη της σχολικής αποτελεσματικότητας (ερωτήσεις 1-3)

Στην πρώτη ερώτηση οι απόψεις των διευθυντών-διευθυντριών για τον όρο «σχολική αποτελεσματικότητα» μπορούν να ομαδοποιηθούν σε έξι θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με τον όρο « σχολική αποτελεσματικότητα». Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία

των αναφορών (31,25%), συνδέει τη σχολική αποτελεσματικότητα με την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από τους εκπαιδευτικούς για τη μαθησιακή διαδικασία.

Ακολούθως το 18,75% των αναφορών, θεωρεί ότι ο όρος σχολική αποτελεσματικότητα, αφορά τα προσδοκόμενα αποτελέσματα, σχετικά με την επίδοση των μαθητών. Στην συνέχεια έχουμε 2 αναφορές (12,5%) όπου σχετίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα με τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα

μέλη της σχολικής κοινότητας. Άλλες 2 αναφορές (12,5%) ταυτίζουν τον όρο «σχολική αποτελεσματικότητα» με την ικανότητα του σχολείου να λειτουργεί ως μία δημιουργική κοινότητα μάθησης. Επίσης έχουμε άλλες 2 αναφορές (12,5%) οι οποίες συνδέουν την σχολική αποτελεσματικότητα με την ικανότητα του διευθυντή να δίνει λύσεις στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου. Τέλος, έχουμε 2 ακόμα αναφορές, όπου εκφράζουν ότι η σχολική αποτελεσματικότητα είναι η ταυτόχρονη ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών και των διοικητικών λειτουργιών.

Πίνακας 1. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στον όρο «σχολική αποτελεσματικότητα»

Σχολική αποτελεσματικότητα		
Κατηγορίες:	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
<i>1^η Εκπλήρωση στόχων</i>	5	31,25%
<i>2^η Μαθησιακά αποτελέσματα</i>	3	18,75%
<i>3^η Αρμονικές σχέσεις</i>	2	12,5%
<i>4^η Κοινότητα μάθησης</i>	2	12,5%
<i>5^η Επίλυση προβλημάτων</i>	2	12,5%
<i>6^η Ισορροπία στην ικανοποίηση αναγκών</i>	2	12,5%
Γενικό σύνολο αναφορών	16	100%

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, οι αναφορές είναι περισσότερες από τον αριθμό των συμμετεχόντων διευθυντών- διευθυντριών διότι ο Ε8 ανέφερε παραπάνω από μία άποψη.

Στην **1^η θεματική κατηγορία, Εκπλήρωση στόχων**, εντάσσονται οι απόψεις των διευθυντών- διευθυντριών που θεωρούν ότι σχολική αποτελεσματικότητα είναι η επίτευξη των στόχων, οι οποίοι έχουν τεθεί σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και κατά επέκταση του σχολείου. Η επιτυχής εκπλήρωση των στόχων είναι αποτέλεσμα συνεργασίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις:

E12: « Σημαίνει το σχολείο να λειτουργεί ομαλά και να αισθανόμαστε ότι ανταποκρινόμαστε στους στόχους που έχουμε βάλει, στους σκοπούς τέλος πάντων της

εκπαίδευσης και του σχολείου, σε όλους τους τομείς και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς»

E15: « Μάλιστα (...) σχολική αποτελεσματικότητα είναι να μπορείς αυτό το σχέδιο που έχεις προγραμματίσει, το σχεδιασμό σου, τους στόχους σου, αν είχαν ένα αποτέλεσμα, για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας»

E8: « δηλαδή να μπορεί να πετυχαίνει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους που έχει βάλει σε σχέση με τη μαθησιακή πορεία των παιδιών...»

Στη **2^η θεματική κατηγορία, Μαθησιακά αποτελέσματα**, τοποθετούνται οι απόψεις των διευθυντών- διευθυντριών που συνδέουν τη σχολική αποτελεσματικότητα με τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, που αναμένεται να επιτευχθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η βελτίωση της σχολικής επίδοσης αποτελεί μία συλλογική προσπάθεια και απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή όλων. Ακολουθούν είναι οι απόψεις:

E7: « Σχολική αποτελεσματικότητα ως όρος είναι το αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, από το διευθυντή, από το σύλλογο διδασκόντων, από τους μαθητές, από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και από τους φορείς, ώστε να φέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, κυρίως μάθησης και αγωγής για τους μαθητές του σχολείου»

E9: « Η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται με τα αποτελέσματα σε μαθησιακό επίπεδο »

E11: « Η ικανότητα ενός σχολείου να φέρει το αποτέλεσμα που προσδοκά, σχετικά με τη μαθησιακή επίδοση των μαθητών »

Στην **3^η θεματική κατηγορία, Αρμονικές σχέσεις**, εντάσσονται οι απόψεις των διευθυντών- διευθυντριών που θεωρούν ότι η σχολική αποτελεσματικότητα είναι η διαμόρφωση αρμονικών σχέσεων ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας που βοηθά στη δημιουργία ενός ευχάριστου και ευνοϊκού περιβάλλοντος για τη μαθησιακή διαδικασία. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

E6: « Σημαίνει οι αρμονικές σχέσεις σχολείου οικογένειας και με την ευρύτερη κοινότητα»

E10: « Τη δυνατότητα το σχολείο να λειτουργεί με αρμονικές προσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ανάμεσα στους μαθητές, ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς»

Στην **4^η θεματική κατηγορία, Κοινότητα μάθησης**, εντάσσονται οι απόψεις των διευθυντών- διευθυντριών που αντιμετωπίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα ως το αποτέλεσμα της δημιουργίας μιας υγιούς κοινότητας μάθησης, η οποία προσφέρει στα μέλη της συνολικά και ατομικά. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

E1: « Σχολική αποτελεσματικότητα (...) είναι μία μεγάλη συζήτηση. Για μένα ο όρος αυτός σημαίνει ότι έχω πετύχει (...) ή μάλλον ότι έχουμε πετύχει να λειτουργεί το σχολείο ως μια κοινότητα μάθησης, με τρόπο δημιουργικό και γόνιμο »

E2: « με λίγα λόγια να είναι το σχολείο ένας οργανισμός, ένα σύστημα μάθησης που θα νοιάζεται και θα φροντίζει για τον καθένα χωριστά και για όλους μαζί»

Στην **5^η θεματική κατηγορία, Επίλυση προβλημάτων**, τοποθετούνται οι απόψεις των διευθυντών-διευθυντριών που παρουσιάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα ως την ικανότητα του διευθυντή-διευθύντριας να επιλύει τα προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας, ενισχύοντας έτσι την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος. Ακολουθούν οι απόψεις:

E3: « Να μπορώ να λύνω τα προβλήματα που παρουσιάζονται, με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνονται λύσεις, τόσο από πλευράς, (...) των δύο εμπλεκομένων, αν πρόκειται π,χ για γονείς και το σχολείο, να μπορεί να επιλύονται, έτσι ώστε και το σχολείο και οι γονείς να είναι ικανοποιημένοι. Αν πρόκειται για δύο άλλες περιπτώσεις να είναι και οι δύο ικανοποιημένοι»

E8: « Νομίζω ότι αφορά την δυνατότητα και την ικανότητα που έχει το σχολείο στο σύνολό του σαν οργανισμός, να απαντάει στα προβλήματα που αφορούν στα μέλη της σχολικής κοινότητας και συνδέονται άμεσα με τους στόχους που έχει σαν οργανισμός στην κοινωνία »

Στην **6^η θεματική κατηγορία, Ισορροπία στην ικανοποίηση των αναγκών**, υπάγονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν τη σχολική αποτελεσματικότητα, ως τη χρυσή τομή που εξασφαλίζει την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και ταυτόχρονα την

ικανοποίηση των αναγκών της υπηρεσίας. Η ισορροπία αυτή εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. οι απόψεις:

E2: « Σχολική αποτελεσματικότητα είναι η ισορροπία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Είναι η ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και συγχρόνως η ικανοποίηση των αναγκών των διοικητικών λειτουργιών του σχολείου, τότε μόνο είναι δυνατή η αποτελεσματική λειτουργία του. Θέλει κόπο από τη μεριά της διεύθυνσης του σχολείου (γέλιο) αλλά προπάντων (...) τρόπο. Η ζυγαριά δεν πρέπει να γέρνει σε καμιά μεριά »

E5: « Σχολική αποτελεσματικότητα είναι να δουλεύει το σχολείο και σαν δημόσια υπηρεσία, ένα επίπεδο και σαν ένα κέντρο εκπαίδευσης για τα παιδιά »

Στην δεύτερη ερώτηση σχετικά με το εάν η δημιουργία κοινού οράματος συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα όλοι οι διευθυντές – διευθύντριες απάντησαν θετικά. Ως προς τον τρόπο, οι απόψεις των διευθυντών-διευθυντριών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με τον τρόπο που η δημιουργία κοινού οράματος επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το 46,7% των αναφορών, δηλώνει ότι το κοινό όραμα και η εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην υλοποίηση των κοινών στόχων επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Στη συνέχεια 4 αναφορές (26,7%), δηλώνουν ότι η γενική συναίνεση για την υλοποίηση του κοινού οράματος, επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ακολουθούν 3 αναφορές (20%) που παρουσιάζουν την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή-διευθύντριας καθοριστική στην προώθηση του κοινού οράματος. Τέλος ακολουθεί 1 αναφορά (6,6%), όπου δηλώνεται ότι το κοινό όραμα, με τις θετικές και υγιείς σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής, επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 2. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στον τρόπο που η δημιουργία κοινού οράματος επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα.

<i>Δημιουργία κοινού οράματος</i>		
<i>Κατηγορίες</i>	<i>Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία</i>	<i>Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών</i>
<i>1^η Επίτευξη στόχων</i>	<i>7</i>	<i>46,7%</i>
<i>2^η Γενική συναίνεση</i>	<i>4</i>	<i>26,7%</i>
<i>3^η Ηγετική ικανότητα του δ/ντή-της δ/ντριας</i>	<i>3</i>	<i>20%</i>
<i>4^η Θετικές σχέσεις</i>	<i>1</i>	<i>6,6%</i>
<i>Γενικό σύνολο αναφορών</i>	<i>15</i>	<i>100%</i>

Στην **1^η θεματική κατηγορία, Επίτευξη στόχων**, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι η δημιουργία κοινού οράματος προωθεί την επίτευξη των κοινών στόχων και συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις:

E6: *«Βέβαια εννοείται. Ένα σχολείο που δεν έχει όραμα δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό. Με το που πας σε μια σχολική μονάδα ως νέος διευθυντής, σίγουρα αντιμετωπίζεις προβλήματα , ελλείψεις (...) βάζεις στόχους και ανάλογα προχωράς, Δηλαδή το όραμα είναι προϋπόθεση για να είναι αποτελεσματικό το σχολείο»*

E7: *« Σίγουρα τα κοινά οράματα συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα, διότι όλα αυτά έχουν μία αρχή, ένα στόχο και σκοπό ούτως ώστε να φέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στη σχολική αποτελεσματικότητα»*

E8: *« Ναι (...) νομίζω ότι είναι το πιο σημαντικό πράγμα που υπάρχει σε ένα σχολικό περιβάλλον. Να υπάρχουν δηλαδή κοινοί στόχοι, γιατί έτσι μπορούν να επιτευχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό, είναι πάρα πολύ σημαντικό »*

E12: *« Συμβάλλει πολύ. Πρέπει όλοι να έχουμε τους ίδιους στόχους, να βλέπουμε τα πράγματα από την ίδια σκοπιά, να επιδιώκουμε τα ίδια αποτελέσματα, να υπάρχει σύμπνοια τέλος πάντων σε αυτό που θέλουμε να κάνουμε»*

E13: *« Ναι το κοινό όραμα συμβάλλει θετικά στη σχολική αποτελεσματικότητα (...) νομίζω ότι όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας πρέπει να θέτουν κοινούς στόχους και να έχουν κοινό όραμα και να προσπαθούν και να καταβάλλουν όλες τις προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων»*

Στη 2^η θεματική κατηγορία, Γενική συναίνεση, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι καθοριστικό στοιχείο του κοινού οράματος είναι η γενική συναίνεση. Με βάση το κοινό όραμα προωθούνται συλλογικές διαδικασίες, κοινές πεποιθήσεις και αξίες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις:

E2: *«Ναι, όμως το σχολείο οδηγείται στη σχολική αποτελεσματικότητα όταν όλοι έχουν συναποφασίσει να ακολουθήσουν το όραμα που έχει γεννηθεί από συλλογικές διαδικασίες. Το όραμα είναι ο προσανατολισμός, όπου όλοι πρέπει να βαδίσουμε προς την ίδια κατεύθυνση. Αν ο καθένας πάει και από άλλη κατεύθυνση, επέρχεται (...) θα το πω (...) ίσως είναι σκληρό (...) διάλυση και η σχολική αποτελεσματικότητα πάει περίπατο»*

E9: *«Αναπόφευκτα ναι, αναπόφευκτα δε γίνεται να υπάρχει σχολική αποτελεσματικότητα χωρίς κοινό όραμα. Στην εποχή μας αυτό μοιάζει να είναι πιο απαιτητικό από ότι παλιά, διότι παλιότερα υπήρχε ένα είδος γενικής συναίνεσης, υπήρχε δηλαδή ένα κοινό σημείο αναφοράς, μια συστημική θεώρηση της κοινωνίας ως προς τι είναι το πρακτέο, ενώ σήμερα υπάρχει μια κατανομή της κοινής θεώρησης του πρακτέου. Έτσι η διαμόρφωση κοινού οράματος είναι πιο δύσκολη»*

Στη 3^η θεματική κατηγορία, Ηγετική ικανότητα του διευθυντή-της διευθύντριας, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι η ηγετική ικανότητα του διευθυντή διευθύντριας είναι σημαντικά στοιχεία για να γίνει το όραμα πραγματικότητα. Ο διευθυντής- Η διευθύντρια με τις επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτει, ενθαρρύνει τη συλλογικότητα και το ομαδικό πνεύμα και οδηγεί το σχολείο στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις:

E1: *« Σίγουρα ναι. Είναι μια ιδανική συνθήκη. Το ερώτημα είναι όμως, πως μπορεί ένας διευθυντής να καταφέρει να το μοιραστεί με τους άλλους; Τα σχολεία έχουν μετατραπεί σε πεδία μαχών, όπου ο καθένας νομίζει ότι είναι αλάνθαστος, θέλει να επικρατήσει η άποψή του και δε συμπεριφέρεται με συναδελφικότητα. Θέλει δύναμη και εύστοχες ενέργειες από μέρος του διευθυντή για να δημιουργηθεί ένα κοινό όραμα στο σχολείο»*

E11: *« Βέβαια. Ο διευθυντής πρέπει να εμπνέει τους εμπλεκόμενους, να πείθει για το όραμά του και να επηρεάζει θετικά τις συμπεριφορές των άλλων με σκοπό να διευρύνει τους ορίζοντες της σχολικής μονάδας. Η διατύπωση του οράματος να είναι από μέρος του σαφής και ξεκάθαρη και να εμπλέκει όλο το προσωπικό »*

Στη 4^η θεματική κατηγορία, Θετικές σχέσεις, εντάσσεται η άποψη διευθύντριας που θεωρεί ότι η δημιουργία κοινού οράματος, ευνοεί την ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Η ανοιχτή επικοινωνία δημιουργεί ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον και βοηθά στην απόδοση της ομάδας. Ακολουθεί η αναφορά:

E10: *« Οπωσδήποτε (...) θεωρώ ότι είναι δεδομένο αυτό και ότι είναι πολύ σημαντικό κριτήριο και θεμέλιο στη λειτουργία και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, διότι όταν υπάρχουν αγαθές, καλές και υγιείς σχέσεις και συνεργασίες , φυσικά όλα γίνονται πιο αποτελεσματικά, γίνονται πιο ευχάριστα, γίνονται πιο επικοδομητικά και έχουν θετικό πρόσημο »*

Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με το εάν ο διευθυντής- η διευθύντρια επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα, όλοι-ες οι διευθυντές – διευθύντριες απάντησαν θετικά, Ως προς τον τρόπο που ο διευθυντής- η διευθύντρια επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα, οι απόψεις των διευθυντών- διευθυντριών αναφέρονται στις ηγετικές πρακτικές που ακολουθούν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Οι απαντήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις θεματικές κατηγορίες σύμφωνα με τη ταξινόμηση των επιστημόνων Getzels και Guba οι οποίοι μελέτησαν την οργάνωση ως κοινωνικό σύστημα και αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με τον τρόπο που ο διευθυντής- η διευθύντρια του σχολείου επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το 60% των αναφορών θεωρεί ως πρώτη αναγκαιότητα την ικανοποίηση των αναγκών των μελών του σχολείου (Ιδιογραφικός-ή Ηγέτης). Το 26,7% των αναφορών επιδιώκει την ισότιμη έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των μελών του σχολείου και στις ανάγκες της υπηρεσίας (Διεκπεραιωτικός-ή Ηγέτης). Το 13,3 % των αναφορών θεωρεί ως πρώτη αναγκαιότητα την ικανοποίηση των αναγκών της υπηρεσίας (Νομοθετικός- ή Ηγέτης).

Πίνακας 3. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στον τρόπο που ο διευθυντής- η διευθύντρια του σχολείου επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα

<i>Μορφές ηγετικής συμπεριφοράς</i>		
<i>Κατηγορίες</i>	<i>Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία</i>	<i>Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών</i>
1 ^η Ιδιογραφικός-ή Ηγέτης	9	60%
2 ^η Διεκπεραιωτικός-ή Ηγέτης	4	26,7%
3 ^η Νομοθετικό-ή Ηγέτης	2	13,3%
<i>Γενικό σύνολο αναφορών</i>	<i>15</i>	<i>100%</i>

Στη 1^η θεματική κατηγορία, Ιδιογραφικός-ή Ηγέτης, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι η υιοθέτηση πρακτικών που ικανοποιούν τις ανάγκες μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα. Η επένδυση στον ανθρώπινο παράγοντα, με τη δημιουργία αρμονικών ανθρωπίνων σχέσεων είναι σημαντική για το αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις:

E4: « *Βέβαια επηρεάζει, σε όλους τους τομείς (...) στον κοινωνικοσυναισθηματικό (...) παντού και εξαρτάται από τον τρόπο που ασκεί τον ηγετικό του ρόλο. Εκεί που δίνω βαρύτητα είναι στον ανθρώπινο παράγοντα. Σημασία για μένα είναι να είναι όλοι, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς ικανοποιημένοι»*

E8: « *Έχω μια βασική αρχή λειτουργίας προσωπικά ως διευθυντής, η οποία λέει ότι, ό,τι κι αν συμβαίνει σε ένα σχολείο, ο διευθυντής φταίει. Το [φταίει] με την έννοια ότι έχει μεγάλη συμμετοχή τόσο στα αρνητικά όσο και στα θετικά που μπορεί να συμβαίνουν. Κατά συνέπεια είναι ένας, ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Επί της ουσίας είναι αυτός που θέτει τους στόχους, οράματα και αναλαμβάνει αυτοί οι στόχοι, αυτά τα οράματα να είναι κοινοί σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η δουλειά του δηλαδή είναι να κοιτάζει τον άνθρωπο και να εμπνεύσει και να καταστήσει κοινωνούς του οράματος και των στόχων, όλα τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας »*

E9 :« Σε μεγάλο βαθμό ναι. Δεν είναι μόνο να διατυπωθεί ένα αξιακό πλαίσιο στη βάση του οποίου θα προσκαλέσει τους συναδέλφους να συμμετάσχουν (...)είναι επίσης και ότι μέσα από τη διαδικασία της σχολικής χρονιάς, ο χειρισμός των προβλημάτων που θα προκύψουν, θα δώσει το στίγμα των βασικών αξιών που ελπίζω, ότι ο καθένας που βρίσκεται σε αυτή τη θέση πρεσβεύει και προσπαθεί να εκμαιεύσει από την ομάδα του. Στην αρχή του παραδείγματος πάντα (...) του προσωπικού ηγετικού παραδείγματος. Έχει σημασία λοιπόν που θα εστιάσει την προσοχή του. Στις ανάγκες των ανθρώπων; (...) στις ανάγκες της υπηρεσίας;(...) φυσικά (γέλιο) στις ανάγκες των ανθρώπων »

E11:«Φυσικά αφού για να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό χρειαζόμαστε ένα οργανωμένο σχέδιο βελτίωσης, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση ,στην παρακολούθηση , στην ανατροφοδότηση. Μαέστρος όλων των δράσεων είναι ο διευθυντής ηγέτης ο οποίος θα μεριμνά για την ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών προκειμένου να υπάρχει κίνητρο για την υλοποίησή του »

E12: « Την επηρεάζει, για αυτό χρειάζεται να διαθέτει ηγετικές ικανότητες και να προχωρεί σε χειρισμούς ευέλικτους προκειμένου να στηρίζει όλους στην σχολική κοινότητα. Χρειάζεται από μέρους του πολύ δύναμη για να τους έχει όλους ευχαριστημένους. Όλο μου το χρόνο τον αφιερώνω σε αυτό»

Στη 2^η θεματική κατηγορία, Διεκπεραιωτικός -ή Ηγέτης, , εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι η ταυτόχρονη ικανοποίηση των ανθρωπίνων και υπηρεσιακών αναγκών συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις:

E1: « Ναι γιατί είναι η κεφαλή του σχολείου, Είναι δυνατό να μην την επηρεάζει με τους διοικητικούς του χειρισμούς αλλά και με την ηγετική του συμπεριφορά; Γιατί και η διοικητική λειτουργία και η ηγεσία έχουν σημασία στο έργο του (...) η μία συμπληρώνει την άλλη»

E2: « Φυσικά θεωρώ ότι είναι ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η διοίκηση ενός σχολείου διαφέρει από τη διοίκηση άλλων οργανισμών Εμπεριέχει στοιχεία ηγεσίας (...) δηλαδή οι διευθυντές από τη μια μεριά πρέπει να ακολουθούν το νομοθετικό πλαίσιο και από την άλλη να έχουν ηγετικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες προκειμένου να ασκήσουν επιρροή σε όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (...) και όλοι μαζί να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και βελτίωση της σχολικής μονάδας »

E14: « *Ναι είναι ένας σημαντικός παράγοντας που ωθεί ένα σχολείο στην αποτελεσματικότητα. Η σχολική ηγεσία επιδρά έμμεσα ή και άμεσα στα σχολικά αποτελέσματα. Ο διευθυντής των αποτελεσματικών σχολείων μπορεί να είναι ένας διευθυντής εκπαιδευτικός ηγέτης, δυναμικός στη διοίκηση, ενισχυτικός σε θέματα πειθαρχίας και υπεύθυνος για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων, συνδυάζοντας πλήθος ηγετικών και διοικητικών ικανοτήτων »*

Στη 3^η θεματική κατηγορία, Νομοθετικός-ή Ηγέτης, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν σημαντική την εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου και είναι εκείνη η οποία συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα. Ακολουθούν οι αναφορές:

E3: « *Ναι πιστεύω ότι επηρεάζει. Θα υποστηρίξω τη σπουδαιότητα της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου και τη σύνδεσή της με το σημαντικό ρόλο του διευθυντή. Είναι σημαντικό να τηρείται η νομοθεσία»*

E5: « *Ναι γιατί εξ ορισμού στο σχολείο στην κορυφή είναι ο διευθυντής, όπως λέει και η νομοθεσία, η εφαρμογή της οποίας είναι καθοριστική στη σχολική αποτελεσματικότητα»*

5.2: Ερευνητική ενότητα: Δημοκρατικό κλίμα και σχολική αποτελεσματικότητα (ερωτήσεις 4-5)

Στην τέταρτη ερώτηση σχετικά με το εάν το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα, όλοι-ες οι διευθυντές- οι διευθύντριες απάντησαν θετικά. Σχετικά με τον τρόπο που γίνεται αυτό, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών-διευθυντριών πιστεύουν ότι το θετικό σχολικό κλίμα ευνοεί την ικανοποίηση των αναγκών εκπαιδευτικών και μαθητών και τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης θεωρούν ότι το θετικό σχολικό κλίμα προάγεται μέσα από τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας και από την οργάνωση του σχολείου. Οι απαντήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με τον τρόπο που το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το 36,8 % των αναφορών δηλώνει ότι το θετικό σχολικό κλίμα ευνοεί τη μάθηση και αυτό συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα. Επίσης άλλο ένα 36,8% των αναφορών δηλώνει ότι μέσα από τη συνεργασία διαμορφώνεται ένα θετικό σχολικό κλίμα. Το 15,8% των αναφορών θεωρεί ότι μέσα από την καλή

οργάνωση του σχολείου διαμορφώνεται ένα θετικό σχολικό κλίμα. Το 10,6% των αναφορών θεωρεί ότι η ικανοποίηση των αναγκών των μελών του σχολείου βοηθά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Πίνακας 4. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στον τρόπο που το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα

Θετικό σχολικό κλίμα		
Κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Μάθηση	7	36,8%
2 ^η Συνεργασία	7	36,8%
3 ^η Οργάνωση	3	15,8%
4 ^η Ικανοποίηση αναγκών μαθητών και εκπαιδευτικών	2	10,6%
Γενικό σύνολο αναφορών	19	100%

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4, οι αναφορές είναι περισσότερες από τον αριθμό των συμμετεχόντων διευθυντών- διευθυντριών διότι οι E1 E2 και E14 ανέφεραν παραπάνω από μία άποψη.

Στην 1^η θεματική κατηγορία, Μάθηση, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών- διευθυντριών που θεωρούν ότι το θετικό σχολικό κλίμα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την παροχή ποιοτικής μάθησης. Το θετικό σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δίνει βαρύτητα στη μάθηση, η οποία συντελείται σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E3: « Πιστεύω ναι, σε ένα σχολικό περιβάλλον με θετικό σχολικό κλίμα , η μάθηση συντελείται καλύτερα και αυτό οδηγεί στη σχολική αποτελεσματικότητα»

E5: « Πάρα πολύ, το αντίθετο είναι καταστροφικό γιατί επηρεάζει τη μάθηση»

E9: «Ναι το θετικό κλίμα επηρεάζει όλους τους ανθρώπους σε όλα τα πεδία και ένα παραπάνω επηρεάζει και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ένα κομμάτι της γνώσης έχει να κάνει με τη ψυχική διάθεση. Δεν είναι ένα στεγνό πράγμα η εισαγωγή δεδομένων στο μυαλό ενός ανθρώπου και εξαγωγής αποτελεσμάτων σαν να ήταν υπολογιστής. Είναι

μια διαδικασία χημείας όπου κάποιος γοητεύεται από κάποια πράγματα και τα υπηρετεί στη ζωή του »

E11: «Φυσικά, κατά τη γνώμη μου είναι το κυρίαρχο στοιχείο της σχολικής αποτελεσματικότητας, διότι έχει να κάνει με τη μάθηση. Τα παιδιά έρχονται σε εμάς για να μάθουν (...) και αυτό επιτυγχάνεται μόνο ευχάριστα και αβίαστα »

E12: « Την επηρεάζει, διότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη μάθηση. Η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται και με την αποτελεσματική διαδικασία μάθησης »

Στη 2^η θεματική κατηγορία, Συνεργασία, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι μέσα σε ένα θετικό σχολικό κλίμα αναπτύσσεται το πνεύμα της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Η συνεργασία επιδρά θετικά και εποικοδομητικά στις ανθρώπινες σχέσεις και συμβάλλει στη συναισθηματική ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας, Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « Είναι το όνειρό μου αυτό (...) το θετικό σχολικό κλίμα. Θεωρώ ότι παίζει καθοριστικό ρόλο και επιδιώκω τη δημιουργία του. Πιστεύω στις ανθρώπινες σχέσεις και μόνο όταν είναι ευνοϊκές και θετικές μπορώ να αποδώσω έργο. Πιστεύω σε όλους τους εκπαιδευτικούς αρέσει αυτό. Να δραστηριοποιούνται και να διδάσκουν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου επικρατεί η συνεργασία.....»

E7: « Ναι, πάντα για να έχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, χρειάζεται ένα θετικό κλίμα, το οποίο συνδιαμορφώνεται με τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων μέσα στη σχολική κοινότητα, το διευθυντή, το σύλλογο διδασκόντων και σίγουρα το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και όποιος άλλος συμπράττει μέσα στο σχολείο »

E10: « Ναι φυσικά, θεωρώ ότι αυτά πάνε μαζί (...) θετικό κλίμα, θετικές, υγιείς και καλές συνεργασίες. Φυσικά έχουν πάντοτε ένα καλό αποτέλεσμα, ένα θετικό αποτέλεσμα »

E13: « ...πιστεύω ότι ένα σχολικό κλίμα έχει θετική επίδραση και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, σε όλους τους φορείς και στους γονείς. Νομίζω ναι (...) η καλή συνεργασία συμβάλλει στο καλό σχολικό κλίμα »

E15: « Βεβαίως (...) το επηρεάζει γιατί μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, θα πρέπει να λειτουργήσουν όλοι οι συντελεστές, όλο το δυναμικό του σχολείου, ο σύλλογος διδασκόντων, ώστε να έχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα »

Στην 3^η θεματική κατηγορία, Οργάνωση, τοποθετούνται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι η καλή οργάνωση του σχολείου ευνοεί την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος. Ο προγραμματισμός των ενεργειών και των αρμοδιοτήτων με σαφήνεια και δικαιοσύνη οδηγεί σε συναισθηματική σταθερότητα. Ακολουθούν οι αναφορές:

E2: « σε αυτό βοηθά βέβαια και η καλή διοικητική οργάνωση»

E8: « Θα συμπληρώσω όμως εδώ ότι η οργάνωση του σχολείου, συμβάλλει στην αποφυγή αναστατώσεων και δυσαρεσκειών, πράγμα που ενισχύει το θετικό κλίμα»

E14: « Επίσης και η οργάνωση του σχολείου δημιουργεί το θετικό σχολικό κλίμα και επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα »

Στην 4^η θεματική κατηγορία, Ικανοποίηση αναγκών μαθητών και εκπαιδευτικών, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι η ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών προωθεί την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος και συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ο διευθυντής- η διευθύντρια είναι απαραίτητο να προχωρεί σε ενέργειες που ικανοποιούν τις ανάγκες μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων με απώτερο στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E2: « *Ναι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Μέσα σε μια σχολική μονάδα, ο κάθε εκπαιδευτικός, ο κάθε μαθητής, πρέπει να νοιώθει ασφάλεια, να είναι αποδεκτός, να νοιώθει ικανοποίηση ότι το έργο του αναγνωρίζεται και εκτιμάται. Η καλή επικοινωνία, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η δικαιοσύνη είναι βασικά στοιχεία που τροφοδοτούν το θετικό σχολικό κλίμα. Χαίρομαι που πολλές φορές εκπαιδευτικοί του σχολείου μου εκφράζουν την ικανοποίησή τους για την ατμόσφαιρα του σχολείου και πόσο αδημονούν κάθε μέρα να βρεθούν με τους μαθητές τους. Το βλέπω και στο προσωπάκι των μαθητών όταν εισέρχονται στο κτίριο. Το ευχάριστο σχολικό περιβάλλον είναι καθοριστικό και αποτρέπει την επαγγελματική εξουθένωση.....»*

E8: « *Ναι την επηρεάζει γιατί σε μια σχολική μονάδα είναι πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα (...) δηλαδή τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, να συνδέονται με σχέσεις εμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης, αλληλοϋποστήριξης (...) είναι κάτι το οποίο επιδιώκουμε σε καθημερινή βάση για νοιώθουμε ικανοποιημένοι. Σαφέστατα και είναι κάτι πολύ σημαντικό. Πρωταρχικής σημασίας δηλαδή »*

Στην πέμπτη ερώτηση σχετικά με το εάν οι διευθυντές- οι διευθύντριες εφαρμόζουν συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, όλοι-ες απάντησαν θετικά. Ως προς το τι σημαίνουν για αυτούς αυτές οι συμμετοχικές διαδικασίες ,οι απαντήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το τι σημαίνουν για τους διευθυντές- διευθύντριες οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων. Το 56,25 % των αναφορών θεωρεί ότι οι συμμετοχικές διαδικασίες αποφάσεων είναι έκφραση συναίνεσης και συλλογικής δέσμευσης. Το 43,75 % των αναφορών παρουσιάζει τις συλλογικές διαδικασίες ως επιβαλλόμενες από το νόμο.

Πίνακας 5. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στο τι σημαίνουν για τους διευθυντές- τις διευθύντριες οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων

Συμμετοχικές διαδικασίες αποφάσεων		
Κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Συλλογική δέσμευση	9	56,25 %
2 ^η Θεσμοθετημένη διαδικασία	7	43,75%
Γενικό σύνολο αναφορών	16	100%

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, οι αναφορές είναι περισσότερες από τον αριθμό των συμμετεχόντων διευθυντών- διευθυντριών διότι η Ε2 ανέφερε παραπάνω από μία άποψη.

Στην 1^η θεματική κατηγορία , Συλλογική δέσμευση, , εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι οι συμμετοχικές διαδικασίες αποφάσεων συνδέονται με τις αρχές της συνεργασίας, της ισότητας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης. Διαμορφώνεται έτσι ένα ασφαλές περιβάλλον όπου όλοι εκφράζουν με ειλικρίνεια την άποψή τους και δεσμεύονται για την εκπλήρωση των στόχων. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

Ε2: « *Ναι, αν οι διευθυντές δεν εφαρμόζουν συμμετοχικές διαδικασίες, τότε στραβά αρμενίζουν. Θεωρώ αν θέλουμε να έχουμε ένα θετικό σχολικό κλίμα, όπως*

τονίστηκε και προηγουμένως, οι αποφάσεις θα πρέπει να είναι μέσα σε ένα πνεύμα συναίνεσης, ομαδικό, συμμετοχικό, προκειμένου εκπαιδευτικοί, μαθητές ακόμα και γονείς να δεσμευτούν και να συνδράμουν για την υλοποίησή τους»

E6: « Πάντα (...) οι αποφάσεις είναι πάντα από κοινού με το σύλλογο διδασκόντων (μέσα από το ζωντανό και δημιουργικό διάλογο προσπαθούμε όλοι μαζί να προχωρήσουμε για το καλό της σχολικής κοινότητας »

E7: « Ναι, όλες οι λήψεις αποφάσεων είναι συμμετοχικές και έχουν κυρίαρχο λόγο στο σχολείο. Νομίζω ότι σε ένα σχολικό περιβάλλον ζητούμενό μας πρέπει να είναι η ενότητα και η συλλογικότητα. Πολλές φορές αυτή η διαδικασία φέρνει συγκρούσεις και εντάσεις (...) δεν πειράζει όμως και μέσα από αυτό μπορεί να βγει κάτι δημιουργικό και να βγούμε πιο δυνατοί και ενωμένοι »

E9: « Ναι συστηματικά και μόλις μας δοθεί ευκαιρία σε κάθε συνάντηση (...) συζητούνται όλα τα θέματα που εκκρεμούν στη σχολική μονάδα και τα οποία μας απασχολούν. Είναι ένα κομμάτι ζύμωσης για όλους μας στα βασικά ζητήματα που μας απασχολούν. Στις συναντήσεις μας εκθέτουμε λεπτομερώς τα θέματα που έχουν να κάνουν με τους μαθητές μας, προς ανταλλαγή απόψεων, ώστε να μπορέσουμε να χειριστούμε τα θέματα ως παιδαγωγική ομάδα. Δεν είναι κάτι που ο καθένας βράζει στο ζουμί του (...) είναι κάτι που επικαλείται η συλλογική χημεία να δώσει απαντήσεις »

E 11: « Πάντα (...) αφού ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να έχει ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (...) εκτιμώ ότι η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος μέσα στο σχολείο είναι καθοριστική για να επιτευχθεί η δέσμευση και η εμπλοκή όλων »

E14: « Ναι (...) δεν μπορώ να φανταστώ ότι σε ένα σχολείο δεν εφαρμόζονται οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων. Στην τάξη μέσα μιλάμε στους μαθητές μας για συλλογικότητα, συναίνεση και ομαδικό πνεύμα, εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να δώσουμε πρώτοι το καλό παράδειγμα; »

Στην2^η θεματική κατηγορία, Θεσμοθετημένη διαδικασία, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που παρουσιάζουν τις συμμετοχικές διαδικασίες αποφάσεων ως επιβαλλόμενες από το νόμο. Είναι συγκεκριμένες, τυπικές διαδικασίες που εστιάζουν στο καθήκον και στο νομικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « Ναι, γιατί δεν μπορούμε και διαφορετικά (...) το λέει και ο νόμος. Ο διευθυντής δεν μπορεί να πάρει αποφάσεις από μόνος του, μόνο μέσα από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων »

E2: « Θεωρώ (...) πέρα από το γεγονός ότι το ζητά το νομοθετικό πλαίσιο»

E3: «*Βέβαια, δεν θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε γιατί το επιβάλλει η νομοθεσία. Είναι μια θεσμοθετημένη διαδικασία*»

E4: «*Βέβαια (...) η λήψη συμμετοχικών διαδικασιών είναι επιβαλλόμενη από το νομοθετικό πλαίσιο και υπάρχουν δυσκολίες στην πράξη, όσων αφορά στην έλλειψη χρόνου στην από κοινού συνάντηση για να συζητηθούν τα θέματα.....*»

E8: «*Σε κάθε περίπτωση ναι (...) νομίζω το σχολείο είναι η δομή του και η οργάνωσή του τέτοια που να λαμβάνονται αποφάσεις στα πλαίσια συλλογικών οργάνων, είναι υποχρεωτικό από το νόμο (...) δηλαδή οι αποφάσεις λαμβάνονται από συλλογικά όργανα, ο σύλλογος διδασκόντων, ο σύλλογος γονέων, σχολικά συμβούλια, σχολική κοινότητα (...) η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στις συλλογικές διαδικασίες*»

5.3. Ερευνητική ενότητα: Προσδοκίες και σχολική αποτελεσματικότητα (ερωτήσεις 6-8).

Στην έκτη ερώτηση σχετικά με το εάν οι διευθυντές – διευθύντριες έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του σχολείου, οι απαντήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το εάν οι διευθυντές- διευθύντριες έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του σχολείου. Το 86,7 % των αναφορών δηλώνει θετικές αναπαραστάσεις, δίνοντας έτσι την πεποίθηση ότι επικρατεί από μέρους των διευθυντών-διευθυντριών, κλίμα υψηλών προσδοκιών. Στη συνέχεια το 13,3 % των αναφορών δηλώνει αρνητικές αναπαραστάσεις, οδηγώντας έτσι στην πεποίθηση ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες δυνατότητες να μάθουν.

Πίνακας 6. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στο εάν οι διευθυντές- διευθύντριες έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του σχολείου

Υψηλές προσδοκίες των διευθυντών- διευθυντριών		
Κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Θετικές αναπαραστάσεις	13	86,7%
2 ^η Αρνητικές αναπαραστάσεις	2	13,3%
Γενικό σύνολο αναφορών	15	100%

Στην 1^η θεματική κατηγορία, **Θετικές αναπαραστάσεις**, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές του σχολείου. Θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και εντείνουν τις προσπάθειές τους προς αυτήν την κατεύθυνση. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « Θέλω πάντα οι μαθητές του σχολείου μου να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (...) όχι μόνο στο γνωστικό τομέα αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και στην υιοθέτηση αξιών. Νομίζω ότι οι μαθητές μου το διαισθάνονται αυτό και προσπαθούν να επιβεβαιώσουν τις προσδοκίες μου »

E2: « Ναι και αυτό το πρεσβεύω από τότε που ήμουν μέσα στη σχολική τάξη. Θεωρούσα και θεωρώ ότι όλοι είναι ικανοί και όλοι μπορούν να κατακτήσουν τη γνώση και δεξιότητες. Είμαι οπαδός της θεωρίας του Πυγμαλίωνα (...) βέβαια με τρόπο αβίαστο και να τηρούνται όλες οι παιδαγωγικές αρχές. Έτσι οι μαθητές αποκτούν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και εντείνουν τις προσπάθειές τους για καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων »

E6: «Βέβαια, έχω υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές του σχολείου μου, οι οποίες συνδέονται με τις μαθησιακές τους επιδόσεις»

E7: «Πάντα. Ο διευθυντής πρέπει να βρίσκει μηχανισμούς και τρόπους, μέσα από το σύλλογο διδασκόντων και από τον ίδιο, από τη θέση της διοίκησης, ώστε να συμβάλλει σε αυτό το στόχο»

E9: « Ασφαλώς ναι (...) αλίμονο και αν δεν έχουμε. Υπάρχει η προσδοκία ότι η επόμενη γενιά είναι η καλύτερη από την προηγούμενη. Υπάρχει η αισιοδοξία ότι οι επόμενοι θα

πετύχουν. Ασφαλώς ως δάσκαλος και ασφαλώς ως διευθυντής έχω υψηλές προσδοκίες από την επόμενη γενιά »

E11: « Έχω υψηλές προσδοκίες αλλά και βελτιωτικές προσδοκίες »

E13: « Ναι θέλω να έχω υψηλές προσδοκίες , ναι γιατί νομίζω ότι αυτός είναι ένας στόχος για να υπάρχει αποτελεσματικότητα και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Πρέπει να υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για να βελτιωθεί η μαθησιακή διαδικασία και από το διευθυντή και από όλους, ακόμα και από τους γονείς »

E15: « Ναι έχω (...) υψηλές προσδοκίες. Πιστεύω στις δυνατότητες και στην πρόοδο όλων των παιδιών του σχολείου. Αυτό βοηθά και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου»

Στη 2^η θεματική κατηγορία, Αρνητικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές του σχολείου. Θεωρούν ότι δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν στη διαδικασία της μάθησης. Ακολουθούν οι αναφορές:

E5: « Δε θα το έλεγα, θεωρώ ότι σημαντικό ρόλο εδώ έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί »

E12: « Όχι δεν έχω από όλους, δεν έχουν όλοι οι μαθητές δυνατότητες »

Στην έβδομη ερώτηση σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους, οι απαντήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους. Το 60% των αναφορών δηλώνει θετικές αναπαραστάσεις, δίνοντας έτσι την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους. Το 40% των αναφορών δηλώνει αρνητικές αναπαραστάσεις, θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους.

Πίνακας 7. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στο εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους

Υψηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών		
Κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Θετικές αναπαραστάσεις	9	60%
2 ^η Αρνητικές αναπαραστάσεις	6	40%
Γενικό σύνολο αναφορών	15	100%

Στην 1^η θεματική κατηγορία, Θετικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους, εκπέμποντας έτσι ένα μήνυμα αισιοδοξίας και κλίμα προόδου και εξέλιξης. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E2: « Εκτιμώ ότι έχουν. Βέβαια στις παιδαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα , τονίζω συχνά τι αξία έχει, να έχει ένας εκπαιδευτικός υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του »

E4: « Θέλω να πιστεύω πως ναι (...) σε σχέση βέβαια με ένα άλλο σχολείο που υπηρετούσα »

E6: « Βέβαια και ανάλογα με τους στόχους και με βάση τι θέλουμε να πετύχουμε στο μαθησιακό τομέα, στο θέμα των δεξιοτήτων, της κοινωνικοποίησης »

E7: « Εκτιμώ ότι έχουν υψηλές προσδοκίες (...) στο βαθμό που μπορούν τα ίδια τα παιδιά να καλύψουν αυτές τις προσδοκίες »

E11: « Ναι, είναι οπαδοί της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Σημαδεύουν τον πήχυ, με ένα σημείο αναφοράς και προσπαθούν να τον πάνε όσο γίνεται πιο ψηλά»

E14: « Βεβαίως και έχουν. Διαφορετικά δεν θα μπόρεσει να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει»

Στην 2^η θεματική κατηγορία, Αρνητικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους. Σε αυτή την άποψη έχουν συντελέσει δυσμενείς παράγοντες που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « Δεν το βλέπω αυτό και με λυπεί, τα τελευταία βέβαια χρόνια κυρίως με την πανδημία. Ο εκπαιδευτικός έχει πολλά μέτωπα να αντιμετωπίσει. Έχει χάσει τον ενθουσιασμό του για το επάγγελμα. Χρειάζεται συνεχώς υποστήριξη στο έργο του »

E3: « Δεν θα το υποστήριζα αυτό. Δυστυχώς »

E9: « Δε θα το έλεγα. Υπάρχουν πολλές δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, που αποτελούν εμπόδια »

E13: « Όχι ή τουλάχιστον όχι όλοι οι εκπαιδευτικοί. Είναι κρίμα γιατί αυτό επηρεάζει τα αποτελέσματα και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό με τους εκπαιδευτικούς είναι μεγάλη συζήτηση γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνιμοι στο σχολείο. Όλες αυτές οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών που γίνονται κάθε χρόνο και αυτή η μη σταθερότητα του προσωπικού είναι μεγάλο πρόβλημα »

E15: « Θεωρώ πως όχι (...) και δεν ξέρω τι συμβαίνει τα τελευταία χρόνια και για να μην είμαι απόλυτη, θα πω πως ένα μεγάλο ποσοστό δεν έχει »

Στην όγδοη ερώτηση, σχετικά με το εάν κατά την άποψή τους οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους, επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, οι απαντήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το εάν οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές- διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το 66,7 % των αναφορών δηλώνει θετικές αναπαραστάσεις, θεωρώντας έτσι ότι οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές- οι διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Στη συνέχεια το 20% των αναφορών, έχει ουδέτερες αναπαραστάσεις, θεωρώντας ότι οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές - διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές του σχολείου και η σχολική αποτελεσματικότητα, είναι ένα νόμισμα που έχει ταυτόχρονα δύο όψεις, το θετικό και το αρνητικό. Τέλος το 13,3 % των αναφορών δηλώνει αρνητικές αναπαραστάσεις, θεωρώντας έτσι ότι οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές – οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές δεν επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 8. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στο εάν οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Υψηλές προσδοκίες και σχολική αποτελεσματικότητα		
Θεματικές κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Θετικές αναπαραστάσεις	10	66,7%
2 ^η Ουδέτερες αναπαραστάσεις	3	20%
3 ^η Αρνητικές αναπαραστάσεις	2	13,3%
Γενικό σύνολο αναφορών	15	100%

Στην 1^η θεματική κατηγορία, Θετικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές-οι διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου από τους μαθητές επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Θεωρούν ότι οι υψηλές προσδοκίες των διευθυντών- διευθυντριών, οι μαθησιακές επιδόσεις και η σχολική αποτελεσματικότητα είναι στοιχεία που έχουν συνάφεια μεταξύ τους. Υπόκεινται σε μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « *Ναι, δεν το συζητώ, είναι απαραίτητο να πιστεύουμε ότι θα τα καταφέρουν όλοι οι μαθητές μας. Εκτιμώ ότι είναι σημαντική η στάση αυτή και θα πρέπει να υιοθετηθεί από όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σίγουρα επηρεάζεται η σχολική αποτελεσματικότητα.....* »

E2: « *Ναι (...) όταν οι υψηλές προσδοκίες συνδέονται με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και γενικότερα με την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, φυσικά και επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα...»*

E6: « *Βέβαια η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται με τις υψηλές προσδοκίες που έχει το σχολείο από τους μαθητές του. Όταν θέλεις όλα τα παιδιά να πάνε καλά, τότε πάνε καλά. Βάζουμε υψηλούς στόχους και προσπαθούμε να τους πετύχουμε* »

E10: « *Ναι φυσικά. Όταν οι προσδοκίες είναι υψηλές(...) όταν οι επιδόσεις, οι οποίες περιμένεις και προσδοκός και παλεύεις για να έχει ο μαθητής και προσπαθείς για να έχει είναι υψηλές , φυσικά επηρεάζουν την σχολική αποτελεσματικότητα. Είναι σε συνάφεια μεταξύ τους »*

E11:«*Ναι, είναι μια αμφίδρομη σχέση, που οι μεν τροφοδοτούν τους δε και αντίστροφα»*

E15: « *Ναι βεβαίως (...) είναι το κίνητρο για τους μαθητές για να αποδώσουν και να βελτιωθούν, αυτό οδηγεί στη σχολική αποτελεσματικότητα »*

Στην 2^η θεματική κατηγορία, Ουδέτερες αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές-οι διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου από τους μαθητές από τη μια μεριά επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και από την άλλη δεν την επηρεάζουν. Δύσκολες καταστάσεις που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στα σχολεία, τους έχουν οδηγήσει σε αυτήν την άποψη. Ακολουθούν οι αναφορές:

E4: « *Ναι και όχι. Οι υψηλές προσδοκίες σε σχέση με την αποτελεσματικότητα έχουν δύο όψεις και το κατάλαβα τώρα με την πανδημία. Έχουμε υψηλές προσδοκίες για τη μάθηση των μαθητών και αυτό επηρεάζει την σχολική αποτελεσματικότητα, όμως τα δύο χρόνια με την πανδημία που δεν υπάρχει ουσιαστική αλληλεπίδραση με τους μαθητές, το σχολείο μας συνεχίζει να είναι αποτελεσματικό »*

E7: « *Υψηλές προσδοκίες και αποτελεσματικότητα (...) θα έλεγα ότι μπορεί να επηρεάζουν και μπορεί να μην επηρεάζουν. Μπορεί οι προσδοκίες να είναι υψηλές και να μην υπάρχει η επιθυμητή σχολική αποτελεσματικότητα »*

E9: « *Θα πω και όχι και ναι. Σε ένα μεγάλο σχολείο, όπου τα πράγματα είναι δύσκολα για να ανακαλύψεις ένα παιδί, δε νομίζω ότι μπορούμε να μιλάμε για υψηλές προσδοκίες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Σε ένα μικρό σχολείο, όπου η ομάδα είναι μικρή, είναι εφικτό οι προσδοκίες του διευθυντή και των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα »*

Στην 3^η θεματική κατηγορία, Αρνητικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που δηλώνουν ότι οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές-οι διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου από τους μαθητές δεν επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Θεωρούν ότι η σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να επιτευχθεί και χωρίς τις υψηλές προσδοκίες των διευθυντών- διευθυντριών και των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν οι αναφορές:

E5: « Θεωρώ πως όχι. Στις μέρες μας δεν προλαβαίνουμε να γνωρίσουμε τους μαθητές μας, υπάρχει μια έντονη κινητικότητα σε όλα. Όλα πρέπει να γίνουν γρήγορα. Έχουμε μάθει να έχουμε σχολική αποτελεσματικότητα, χωρίς τις υψηλές προσδοκίες »

E12: « Δεν πιστεύω ότι οι υψηλές προσδοκίες επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Θεωρώ ότι μπορεί να επιτευχθεί ανεξάρτητα από τις υψηλές προσδοκίες διευθυντή και εκπαιδευτικού »

5.4. Ερευνητική ενότητα: Αξιολόγηση της διδασκαλίας και σχολική αποτελεσματικότητα (ερωτήσεις 9-12).

Στην ένατη ερώτηση, σχετικά με το εάν η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα, όλοι οι διευθυντές- όλες οι διευθύντριες απάντησαν θετικά. Σχετικά με τον τρόπο που γίνεται αυτό, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών-διευθυντριών, οι απαντήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με τον τρόπο που η ποιοτική διδασκαλία επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το 33,3% των αναφορών θεωρεί ότι η ποιοτική διδασκαλία, με την προσεχτική οργάνωση και σχεδιασμό επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ακολουθεί άλλο ένα 33,3 % των αναφορών που δηλώνει ότι η ποιοτική διδασκαλία συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος ακόμα ένα 33,3 % των αναφορών δηλώνει ότι η ποιοτική διδασκαλία, όταν ακολουθεί μία μαθητοκεντρική προσέγγιση, επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 9. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στον τρόπο που η ποιοτική διδασκαλία επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Ποιοτική διδασκαλία και σχολική αποτελεσματικότητα		
Θεματικές κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Οργάνωση διδασκαλίας	5	33,3%
2 ^η Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	5	33,3%
3 ^η Μαθητοκεντρική προσέγγιση	5	33,3%
Γενικό σύνολο αναφορών	15	100%

Στην 1^η θεματική κατηγορία, Οργάνωση διδασκαλίας, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι η ποιοτική διδασκαλία επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα, όταν διακατέχεται από στοιχεία σωστής οργάνωσης, προγραμματισμού και σχεδιασμού. Οι στόχοι με αυτό τον τρόπο της διδασκαλίας είναι ξεκάθαροι και δημιουργούν ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « *Ναι. Σχολείο ισούται με διδασκαλία. Διδασκαλία με ποιότητα , όμως (...) σχεδιασμένη και οργανωμένη, που οδηγεί στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και στη σχολική αποτελεσματικότητα »*

E3: « *Ναι, βέβαια, οπωσδήποτε. Χρειάζεται όμως σωστός και προσεκτικός προγραμματισμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού και γενικά στην κουλτούρα του σχολείου (...) οργάνωση και όχι προχειρότητες »*

E9: « *Η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζει βεβαίως και θα προσθέσω και η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος. Δεν προχωράμε όμως στα τυφλά αλλά με οργανόγραμμα, αν θέλουμε να μιλάμε για σχολική αποτελεσματικότητα »*

Στην 2^η θεματική κατηγορία, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών , εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι η ποιοτική διδασκαλία επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ανανεώσει τις γνώσεις τους με συνεχείς επιμορφώσεις και μπορούν έτσι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις

των καινοτόμων και σύγχρονων διδακτικών μεθοδολογιών. Ακολουθούν οι αναφορές:

E2: « Βέβαια, είναι σημαντικός παράγοντας. Ο δάσκαλος πρέπει να ισούται με ποιοτική, γόνιμη και δημιουργική διδασκαλία, που να επιφέρει καρπούς, να μην είναι στείρα. Για αυτό ο δάσκαλος πρέπει να επιμορφώνεται διαρκώς, για να ανταποκρίνεται αξιοπρεπώς στις απαιτήσεις της »

E7: « Οπωσδήποτε η ποιοτική διδασκαλία επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα. Πως θα έχουμε όμως ποιοτική διδασκαλία στο σχολείο; Μήπως με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών; Είναι ένα ζητούμενο στις ημέρες μας »

E10: « Φυσικά, το θεωρώ αυτονόητο αυτό, Ο δάσκαλος πρέπει να παρέχει γνώση ποιοτική στους μαθητές και με τους κατάλληλους τρόπους (...) για αυτό και χρειάζεται και ο ίδιος σε τακτά χρονικά διαστήματα να κάθεται και ο ίδιος στα θρανία»

E12: « Σίγουρα την επηρεάζει. Είναι σημαντικό ζητούμενο η ποιότητα της διδασκαλίας., αυτό είναι το σχολείο, η διδασκαλία και η πολιτεία πρέπει να επενδύσει στο δάσκαλο με επιμορφωτικά προγράμματα »

E13:« Ναι η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου και για μένα ποιοτική διδασκαλία σημαίνει καινοτομίες και αλλαγές. Όλο αυτό όμως χρειάζεται επιμόρφωση εκπαιδευτικών (...) χρειάζεται συνεχής επιμόρφωση »

Στην 3^η θεματική κατηγορία, Μαθητοκεντρική προσέγγιση, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που θεωρούν ότι η ποιοτική διδασκαλία επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα, όταν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν στη διδασκαλία τους μία μαθητοκεντρική προσέγγιση. Δημιουργείται έτσι ένα μαθησιακό περιβάλλον ασφάλειας, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Ακολουθούν οι αναφορές:

E4: « Εννοείται, πάρα πολύ. Είναι ποιοτική όταν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του μαθητή και τον έχει στον πυρήνα της»

E6: « Ναι και μπορούμε να μιλάμε για ποιότητα της διδασκαλίας όταν έχουμε ως όραμά μας, πρώτα και πάνω από όλα το μαθητή »

E8: « Η ποιότητα της διδασκαλίας (...) φυσικά . Συμβάλλει στη δύναμη της διδακτικής πράξης η οποία έχει ως κέντρο της τις ανάγκες του μαθητή »

E11: « Αν με τον όρο ποιοτική εννοούμε ότι έχει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση , τότε βέβαια επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα »

E14: « Η ποιότητα της διδασκαλίας όταν έχει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση στη μάθηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας »

Στη δέκατη ερώτηση σχετικά με το εάν οι διευθυντές -διευθύντριες επιδιώκουν τη βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, οι E1, E2, E3, E5, E6, E8, E10, E11, E12, E13, E14 και E15, απάντησαν θετικά. Οι E4, E7 και E9 απάντησαν αρνητικά. Έτσι οι απαντήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το εάν οι διευθυντές- διευθύντριες επιδιώκουν τη βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου. Το 80% των αναφορών δηλώνει ότι επιδιώκει τη βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου. Το 20% δηλώνει ότι έχει αρνητικές αναπαραστάσεις, ενισχύοντας έτσι την άποψη ότι δεν αποφεύγουν την απώλεια του διδακτικού χρόνου. Στην ερώτηση αυτή οι αναφορές είχαν μονολεκτικό χαρακτήρα.

Πίνακας 10. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στο εάν οι διευθυντές- διευθύντριες επιδιώκουν τη βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου .

<i>Βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου</i>		
<i>Θεματικές κατηγορίες</i>	<i>Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία</i>	<i>Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών</i>
<i>1^η Θετικές αναπαραστάσεις</i>	<i>12</i>	<i>80%</i>
<i>2^η Αρνητικές αναπαραστάσεις</i>	<i>3</i>	<i>20%</i>
<i>Γενικό σύνολο αναφορών</i>	<i>15</i>	<i>100%</i>

Όσον αφορά στο τι σημαίνει για τους διευθυντές- τις διευθύντριες η βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, οι απαντήσεις τους μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το τι σημαίνει για τους διευθυντές- διευθύντριες η βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου. Το 66,7% των αναφορών δηλώνει ότι η βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου σημαίνει για αυτούς ένας δύσκολος καθημερινός αγώνας προκειμένου να επιτευχθεί. Το 20% των αναφορών δηλώνει ότι

η βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου δεν είναι αρμοδιότητα των διευθυντών-διευθυντριών αλλά των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε ότι οι αναφορές αυτές ταυτίζονται με τις αναφορές του Πίνακα 10, που εντάσσονται στη 2η θεματική κατηγορία, Αρνητικές αναπαραστάσεις.

Τέλος το 13,3% των αναφορών δηλώνει ότι βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου σημαίνει ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 11. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στο τι σημαίνει για τους διευθυντές- τις διευθύντριες η βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου .

Τι σημαίνει για τους διευθυντές- τις διευθύντριες , βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου		
Θεματικές κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Αντιμετώπιση δυσκολιών	10	66,7 %
2 ^η Αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών	3	20%
3 ^η Ενεργή εμπλοκή των μαθητών	2	13,3%
Γενικό σύνολο αναφορών	15	100%

Στην 1^η θεματική κατηγορία, Αντιμετώπιση δυσκολιών, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που δηλώνουν ότι επιτελούν καθημερινά ένα πολύ δύσκολο έργο προκειμένου να επιτύχουν τη βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου. Αγωνίζονται καθημερινά δίπλα στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν τους αρνητικούς εκείνους παράγοντες που οδηγούν στην απώλεια του διδακτικού χρόνου. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « πολύ ωραία ερώτηση (...) σημαίνει ότι πρέπει να είμαι παρούσα ταυτοχρόνως σε όλα τα μέρη του σχολείου και να βοηθώ και να υποστηρίζω όλους. Η πανδημία έχει φέρει τα πάνω κάτω και χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος με την τήρηση των υγειονομικών μέτρων. Να αναφερθώ στις απουσίες πολλών εκπαιδευτικών ταυτοχρόνως και την αδυναμία της διεύθυνσης να αντικατασταθούν; Προσπαθώ όσο

γίνεται να αντιμετωπίσω αυτές τις δυσκολίες ώστε να μην επηρεάσουν τη διδακτική διαδικασία »

E2: «...υπάρχουν πολλοί παράγοντες, που αν δεν ελεγχθούν, διαταράσσουν τη ροή του διδακτικού χρόνου, Τώρα με την πανδημία χάνεται πολύτιμος χρόνος το πρωί με τον έλεγχο των τεστ και την εφαρμογή των υγειονομικών μέτρων (...) ένα μισάωρο το λιγότερο κάθε πρωί θυσιάζεται. Επίσης η γραφειοκρατία που έχουν τα προγράμματα, προκειμένου να εφαρμοστούν, ακόμα και τα εργαστήρια δεξιοτήτων, είναι απίστευτη (...) ως διευθύντρια προσπαθώ να ελέγγω όσο το δυνατό αυτούς τους παράγοντες, προκειμένου να αξιολογείται στο έπακρο ο διδακτικός χρόνος προς όφελος της σχολικής αποτελεσματικότητας »

E3: « Ένας δύσκολος καθημερινός αγώνας και τώρα με την πανδημία, τα πράγματα έχουν ξεφύγει »

E6: «...θα το πω πολύ απλά και συγγνώμη για την έκφραση (...) πόδια μου βοηθάτε με, αυτό λέω κάθε μέρα, προκειμένου να εξοικονομήσω το διδακτικό χρόνο όσο γίνεται περισσότερο »

E8: « ...είναι μια πολύ δύσκολη επιδίωξη καθημερινή και σημαίνει πολλά εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν »

E12: «... είναι ένας διαρκής αγώνας , μία επίπονη προσπάθεια στην σχολική καθημερινότητα »

E13: «... για μένα σημαίνει να κυλήσει το πρόγραμμα της ημέρας κανονικά χωρίς εμπόδια και απρόβλεπτες καταστάσεις »

E15: « ... σημαίνει να ελαχιστοποιήσω τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά και εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία »

Στην 2^η θεματική κατηγορία, Αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που δηλώνουν ότι η ευθύνη για τη βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου ανήκει στους εκπαιδευτικούς και δεν ανήκει στις αρμοδιότητες των διευθυντών- διευθυντριών. Ακολουθούν οι αναφορές:

E4: « ο διευθυντής δεν μπορεί να το κάνει αυτό (...) είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού αυτό »

E7: «...εκτιμώ ότι είναι θέμα των εκπαιδευτικών, να κάνουν το καλύτερο δυνατό με το διδακτικό χρόνο »

E9: «...είναι κάτι που δεν μπορώ να ρυθμίσω εγώ ο ίδιος και ευελπιστώ (...) και είναι στο καθήκον του κάθε συναδέλφουνα αξιοποιεί το διδακτικό χρόνο όσο το δυνατό καλύτερα »

Στην 3^η θεματική κατηγορία, Ενεργή εμπλοκή των μαθητών, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών που δίνουν μία παιδαγωγική προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι η βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου αφορά την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας το διδακτικό χρόνο στο έπακρο, προκειμένου να ακουστεί η άποψή τους. Ακολουθούν οι αναφορές:

E11: « ... *μάλιστα (...) για μένα σημαίνει (...) την ενεργή εμπλοκή των μαθητών μας σε δραστηριότητες που υλοποιούνται μέσα και έξω από την τάξη* »

E14: «... *κάθε λεπτό του διδακτικού χρόνου να έχει αξιοποιηθεί για να ακουστεί η φωνή (...) η άποψη του κάθε μαθητή*»

Στην ενδέκατη ερώτηση σχετικά με το εάν οι διευθυντές – διευθύντριες καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο οι απαντήσεις τους μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το εάν οι διευθυντές- διευθύντριες καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Το 66,7% των αναφορών δηλώνει θετικές αναπαραστάσεις, υποστηρίζοντας ότι οι διευθυντές- οι διευθύντριες καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Το 33,3% των αναφορών δηλώνει αρνητικές αναπαραστάσεις, υποστηρίζοντας ότι δεν καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο.

Πίνακας 12. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στο εάν οι διευθυντές- οι διευθύντριες καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο

Οι διευθυντές- ντριες καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο		
Θεματικές κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Θετικές αναπαραστάσεις	10	66,7
2 ^η Αρνητικές αναπαραστάσεις	5	33,3
Γενικό σύνολο αναφορών	15	100%

Στην 1^η θεματική κατηγορία, Θετικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών οι οποίοι καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο, με τρόπο έμμεσο και διακριτικό. Επιδιώκουν ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια παιδαγωγικών συναντήσεων να προχωρήσουν σε επισημάνσεις και να ασκήσουν συμβουλευτικό και καθοδηγητικό έργο. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « *Ναι διακριτικά και με τρόπο (...) οι εκπαιδευτικοί δεν επιζητούν παιδαγωγική καθοδήγηση από τους διευθυντές (...) την επιζητούν από τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου. Βέβαια σε τακτά χρονικά διαστήματα ζητώ από τη Συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου να παρευρεθεί σε προγραμματισμένες παιδαγωγικές συναντήσεις* »

E2: « *Ναι, προσπαθώ διακριτικά όμως και σε γενικές γραμμές. Επιδιώκω στις παιδαγωγικές συναντήσεις να καθοδηγεί ο ένας τον άλλο*»

E4: « *Εντάξει ναι, αλλά δεν καθοδηγώ με την έννοια της μαθητικής καθοδήγησης, αλλά με νύξεις, γενικά, δίνω ιδέες* »

E10: « *Ναι στο βαθμό όμως που μου επιτρέπεται. Δίνω συμβουλές, προτάσεις, σκέψεις ή κάποιες κατευθυντήριες γραμμές (...) γιατί θα πρέπει να υπάρχει πάντα κατά νου και να είναι διακριτή η διαχωριστική γραμμή, ανάμεσα στο έργο του διευθυντή και του Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου. Όσες φορές μου έχει δοθεί η αφορμή το έχω πράξει* »

E14: « *Ναι, βέβαια, ο διευθυντής του σχολείου στηρίζει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους παρέχει χώρο για ελευθερία κινήσεων και χρόνο για πραγμάτωση του έργου τους (...) τους ανατροφοδοτεί, τους επαινεί και αναγνωρίζει την προσπάθειά τους, τους προσεγγίζει, τους ενισχύει, τους παρέχει τους υλικούς πόρους που χρειάζονται. Μέσα σε αυτό το πνεύμα πρέπει ο διευθυντής να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς* »

E15: « *Ναι, διακριτικά (...) γιατί ο εκπαιδευτικός, ειδικά ο ΠΕ 70, το παίρνει και λίγο έτσι προσωπικά, την τάξη του. Διακριτικά έτσι ώστε να μην θεωρηθεί ότι παρεμβαίνω. Διακριτικά ναι τους καθοδηγώ*»

Στην 2^η θεματική κατηγορία, Αρνητικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών οι οποίοι δεν καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Θεωρούν ότι πρέπει να κρατήσουν μία απόσταση από την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, καθώς δεν ανήκει στην αρμοδιότητά τους, αλλά είναι ευθύνη του Συντονιστή- της Συντονίστριας εκπαιδευτικού έργου. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E5: « *Όχι, αυτό είναι έργο του Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου* »

E6: « Όχι, ο ρόλος μου έχει να κάνει με τη διοίκηση, αυτό είναι έργο της Συμβούλου, της Συντονίστριας εκπαιδευτικού έργου »

E9: « Όχι, είναι καθήκον του Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου αυτό. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει μία αποστασιοποίηση πάνω σε αυτό το θέμα »

Στη δωδέκατη ερώτηση σχετικά με το εάν οι διευθυντές – διευθύντριες πιστεύουν ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα, όλοι-όλες απάντησαν θετικά. Όλοι-Όλες θεωρούν ότι με την αξιολόγηση γίνονται στοχευμένες βελτιωτικές διαδικασίες, από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές, που οδηγούν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Υποστηρίζουν ότι με τη διαδικασία αυτή της αξιολόγησης γίνεται αποτίμηση όχι μόνο της μάθησης των μαθητών αλλά και του δικού τους έργου. Είναι λοιπόν σημαντική καθώς λειτουργεί ανατροφοδοτικά και έχει ως στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E2: « Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη διότι περιέχει το στοιχείο του αναστοχασμού, της ανατροφοδότησης και του επαναπροσδιορισμού, προπάντων του έργου του εκπαιδευτικού. Όταν ήμουν στην τάξη και οι μαθητές μου δεν έγραφαν καλά σε ένα κριτήριο αξιολόγησης, σκεφτόμουν ότι κάτι δεν έχω κάνει σωστά στη διδασκαλία μου (...) έφταιγα εγώ ως δασκάλα για τις επιδόσεις των μαθητών μου. Όταν προχωρούσα σε βελτιωτικές πρακτικές στη διδασκαλία και παρόλα αυτά, οι επιδόσεις των μαθητών ή κάποιον μαθητών ή και ενός μαθητή δεν ήταν οι αναμενόμενες, προχωρούσα με βήματα προσεχτικά για να βρω τις αιτίες. Χωρίς την αξιολόγηση οι παραπάνω διαδικασίες δεν γίνονται και δεν υπάρχουν στοχευμένες βελτιωτικές διαδικασίες που οδηγούν στη σχολική αποτελεσματικότητα »

E7: « Η αξιολόγηση εκτιμώ ότι είναι κάτι θετικό για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Μαθητές και εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται θετικά. Διαχρονικά υπάρχει αυτή η εκτίμηση, ότι η αξιολόγηση, είτε η αριθμητική είτε η περιγραφική, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν μία εσωτερική αναζήτηση (...) που θα τους επιτρέψει να οδηγηθούν σε καλύτερες επιδόσεις »

E13: « Ναι την επηρεάζει σημαντικά. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών θα πρέπει να γίνεται με στόχο την ανατροφοδότησή τους, τον επανασχεδιασμό της διδασκαλίας, όπου χρειάζεται, καθώς και την αλλαγή των στόχων (...) και φυσικά την βελτίωση των εκπαιδευτικών (...) γιατί μέσα από την βελτίωση των μαθητών, έρχεται και η βελτίωση των εκπαιδευτικών »

5.5. Ερευνητική ενότητα: Εξωστρέφεια σχολικής μονάδας και σχολική αποτελεσματικότητα (ερώτηση 13).

Στη δέκατη τρίτη ερώτηση σχετικά με το εάν οι διευθυντές – διευθύντριες πιστεύουν ότι η επικοινωνία με τους γονείς και με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα, όλοι-όλες απάντησαν θετικά. Όλοι- Όλες θεωρούν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς και με την τοπική κοινωνία είναι πολύτιμα στοιχεία της σχολικής ζωής. Η συνεχής συνεργασία και η επικοινωνία διαμορφώνει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού και δημιουργεί τις προϋποθέσεις να εμπλακούν στην υλοποίηση του οράματος του σχολείου και οι γονείς. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E9: « Πάντα (...) γιατί ιδίως οι γονείς είναι οι συνεταίροι μας σε αυτή την πορεία. Αν τους συναντούμε, αν τους καθοδηγούμε, θα βελτιώνουμε τη στρατηγική τους απέναντι στα παιδιά. Ποτέ δε θα είναι τέλεια, το ξέρουμε αυτό αλλά το να μην επικοινωνούμε, το να μην τους καθοδηγούμε καθόλου, θα κάνουν τα πράγματα μόνο χειρότερα »

E10: « Ναι σε μεγάλο βαθμό θεωρώ. Οι γονείς αισθάνονται οικεία και ασφαλείς όταν υπάρχει διάλογος επικοινωνίας σε όλα τα θέματα που αφορούν τα παιδιά τους, σε σχέση με τις επιδόσεις τους, σε σχέση με το γίνεσθαι, την καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας, σε σχέση με τις δράσεις, σε σχέση με τις δυσκολίες. Επιβάλλεται να υπάρχει αυτή η επικοινωνία και θεωρώ ότι έχει μεγάλη συμβολή στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας »

E14: «Σίγουρα επηρεάζει (...) η αντίληψη ότι οι γονείς πρέπει να μείνουν μακριά από το σχολείο έχει ξεπεραστεί και έχουμε πλέον μεταβεί στην εποχή των ανοιχτών θηρών. Η καλή συνεργασία γονιών και ευρύτερης τοπικής κοινότητας και σχολείου είναι βασικός παράγοντας επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας και βοηθά στην επίλυση προβλημάτων και στην ύπαρξη καλύτερων αποτελεσμάτων στη μόρφωση των μαθητών»

5.6.Ερευνητική ενότητα: Παράγοντες σχολικής ζωής και σχολική αποτελεσματικότητα (ερώτηση 14).

Στη δέκατη τέταρτη ερώτηση σχετικά με το ποιοι παράγοντες της σχολικής ζωής συμβάλλουν περισσότερο στη σχολική αποτελεσματικότητα, οι αναφορές των διευθυντών- διευθυντριών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το ποιοι παράγοντες της σχολικής ζωής συμβάλλουν περισσότερο στη σχολική αποτελεσματικότητα. Το 73,3% των αναφορών δηλώνει ότι οι παράγοντες της σχολικής ζωής που συμβάλλουν περισσότερο στη σχολική αποτελεσματικότητα είναι η διεύθυνση του σχολείου, το σχολικό κλίμα και η επικοινωνία. Το 20% των αναφορών θεωρεί ότι οι επιμορφωτικές διαδικασίες είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα. Τέλος το 6,7 των αναφορών θεωρεί το όραμα τον πιο σημαντικό παράγοντα της σχολικής ζωής που συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 13. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στο ποιοι παράγοντες της σχολικής ζωής συμβάλλουν περισσότερο στη σχολική αποτελεσματικότητα

Σημαντικά στοιχεία της σχολικής αποτελεσματικότητας		
Θεματικές κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Διεύθυνση του σχολείου- σχολικό κλίμα- επικοινωνία	11	73,3%
2 ^η Επιμορφωτικές διαδικασίες	3	20%
3 ^η Όραμα	1	6,7%
Γενικό σύνολο αναφορών	15	100%

Στην 1^η θεματική κατηγορία, Διεύθυνση του σχολείου- σχολικό κλίμα-επικοινωνία , εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών-διευθυντριών οι οποίοι θεωρούν τη διεύθυνση του σχολείου, το σχολικό κλίμα και την επικοινωνία, ως τους παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στη σχολική αποτελεσματικότητα. Ο διευθυντής- η διευθύντρια με την ηγετική του-της συμπεριφορά διαμορφώνει μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ένα θετικό σχολικό κλίμα, όπου αναπτύσσονται γόνιμοι και δημιουργικοί διάυλοι επικοινωνίας. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές :

E3: « *Σημαντικά στοιχεία για μένα είναι πρωτίστως το πρόσωπο του διευθυντή, το σχολικό κλίμα και (...) η καλή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας* »

E4: « *Μάλιστα (...) θα έλεγα η επικοινωνία η γόνιμη, η οποία δημιουργεί και το καλό σχολικό κλίμα και σίγουρα η διεύθυνση του σχολείου είναι καθοριστικός παράγοντας* »

E5: « *Σίγουρα το θετικό σχολικό κλίμα και σίγουρα η καλή επικοινωνία και ακόμα πιο σίγουρα αυτός που βρίσκεται στο τιμόνι του σχολείου (...) ο διευθυντής* »

E6: « *Από τα πρώτα για μένα είναι το θετικό σχολικό κλίμα και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Τα παραπάνω βέβαια κάποιος τα προωθεί πρωτίστως (...) ο διευθυντής* »

E7: « *Για μένα όταν υπάρχει ένας καλός διευθυντής μέσα σε ένα σχολείο που έχει θετικό σχολικό κλίμα και καλή επικοινωνία , τότε όλα αυτά συμβάλλουν στην καλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα* »

E8: « *Σε μεγάλο βαθμό το θετικό σχολικό κλίμα, η επικοινωνία που εμπλέκει όλους σε συνεργασία και ο διευθυντής ως επικεφαλής* »

E9: « *Σημαντικά στοιχεία ασφαλώς είναι η επικοινωνία, η διεύθυνση του σχολείου (...) και θα έλεγα και το θετικό σχολικό κλίμα* »

E12: « *Ο τρόπος που κινείται ο διευθυντής, η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς (...) το θετικό σχολικό κλίμα, αυτά για μένα εκτιμώ*»

E13: « *Νομίζω το καλό σχολικό κλίμα, η επικοινωνία με τους γονείς και με τους εξωτερικούς φορείς και η κεφαλή του σχολείου* »

Στην 2^η θεματική κατηγορία, Επιμορφωτικές διαδικασίες, εντάσσονται οι απόψεις διευθυντών- διευθυντριών που θεωρούν ότι οι επιμορφωτικές διαδικασίες είναι ο παράγοντας που συμβάλλει περισσότερο στη σχολική αποτελεσματικότητα,

καθώς ενδυναμώνει εκπαιδευτικούς και γονείς και φωτίζει το δρόμο τους. Ακολουθούν οι αναφορές:

E1: « Εκτιμώ οι επιμορφωτικές διαδικασίες οι οποίες ενισχύουν εκπαιδευτικούς, διευθυντές, θα έλεγα και γονείς. Είναι ένα στοιχείο που υποτιμάται, είναι όμως κρίσιμο και σημαντικό, όπου ωφελείται το παιδί και κατά επέκταση όλο το σχολείο »

E2: « Σημαντικό κομμάτι είναι η διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και για το διευθυντή. Δεν πρέπει να βαδίζουμε στα τυφλά στη σημερινή εποχή που συνεχώς αλλάζει (...) απαιτείται καθοδήγηση (...) από ειδήμονες »

E15: « Θα έβαζα πρώτα-πρώτα την επιμόρφωση όλων. Πρέπει, όπως είπα και κάπου παραπάνω, να καθίσουμε πάλι στα θρανία. Η επιμόρφωση θα φωτίσει το δρόμο μας »

Στην 3^η θεματική κατηγορία, Όραμα, εντάσσεται η άποψη διευθυντή, ο οποίος θεωρεί το όραμα ως τον παράγοντα που συμβάλλει περισσότερο στη σχολική αποτελεσματικότητα, καθώς λειτουργεί ως οδηγός για την εκπλήρωση των στόχων. Ακολουθεί η αναφορά:

E14: « Το όραμα (...) που οδηγεί το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς να πετύχουν τους στόχους που έχουν συμφωνήσει »

5.7. Ερευνητική ενότητα: Η αντίληψη της επιμόρφωσης (ερώτηση 15).

Στη δέκατη πέμπτη ερώτηση οι απόψεις των διευθυντών για τον όρο «επιμόρφωση» ταυτίζονται με τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς δηλώνουν ότι πρόκειται για μια διαδικασία που συμπληρώνει και ανανεώνει τη βασική τους εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή- της διευθύντριας διευρύνεται καθώς οι αντιλήψεις και οι στάσεις του- της αποκτούν νέες και καινοτόμες προσεγγίσεις. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « Το κλειδί για ένα διευθυντή, που θα τον οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός σχολείου αποτελεσματικού. Σημαίνει επικαιροποιημένες και στοχευμένες γνώσεις, που ακολουθούν τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα (...) γνώσεις όμως που θα προσφερθούν μέσα από ένα οργανωμένο σύστημα και από ειδήμονες»

E3: « Επιμόρφωση είναι η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα με κάνουν πιο αποτελεσματικό »

E5: « Επιμόρφωση είναι μια διαρκή διαδικασία (...) είναι το, όχι μόνο να μαθαίνουμε αλλά και να δοκιμάζουμε νέα πράγματα»

E8: « *Επιμόρφωση είναι μία διαδικασία μέσω της οποίας ο κάθε επιμορφούμενος έχει τη δυνατότητα να βελτιώνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, Είναι δηλαδή μια διαρκής διαδικασία ενημέρωσης με σκοπό τη βελτίωση και τη μεγαλύτερη απόδοση του επιμορφούμενου, στη δουλειά του, στη ζωή του συνολικά »*

E9:« *Επιμόρφωση είναι για μένα μια διαδικασία διαρκής, που διαρκεί ολόκληρη την επαγγελματική ζωή ενός ανθρώπου, ίσως ολόκληρη τη ζωή του και όχι μόνο την επαγγελματική, την οποία μαθαίνει καινούρια πράγματα, διευρύνει τον ορίζοντά του, τις σκέψεις του (...) και αντιλαμβάνεται τη ζωή με νέες προσλαμβάνουσες κάθε φορά, την κάνει πιο ευρύχωρη »*

E14: « *Η συνεχής ενημέρωση και υποστήριξη της ατομικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του διευθυντή , του εκπαιδευτικού, που βοηθά στην επαγγελματική του εξέλιξη. Η αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων σχετικών με το διοικητικό, το παιδαγωγικό του ρόλο μέσα από νέες και καινοτόμες προσεγγίσεις »*

5.8. Ερευνητική ενότητα: Ικανοποίηση και οφέλη από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (ερωτήσεις 16-17).

Στη δέκατη έκτη ερώτηση σχετικά με το εάν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, αποτυπώνεται ο μεγάλος αριθμός συμμετοχής τους. Οι απαντήσεις τους μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το εάν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Το 73,3% των αναφορών δηλώνει θετικές αναπαραστάσεις, αποτυπώνοντας έτσι το γεγονός ότι οι διευθυντές- οι διευθύντριες επιζητούν την επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Το 26,7% των αναφορών δηλώνει αρνητικές αναπαραστάσεις και πιο συγκεκριμένα 4 ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας

Πίνακας 14. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας

Παρακολούθηση προγραμμάτων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας		
Θεματικές κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Θετικές αναπαραστάσεις	11	73,3%
2 ^η Αρνητικές αναπαραστάσεις	4	26,7%
Γενικό σύνολο αναφορών	15	100%

Στην 1^η θεματική κατηγορία, Θετικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι αναφορές διευθυντών- διευθυντριών που δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας με δική τους πρωτοβουλία καθώς θεωρούν ότι θα βοηθηθούν από αυτά. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E2: « Πριν αναλάβω τη θέση διοίκησης είχα επιδιώξει την επιμόρφωσή μου σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, ακόμα και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Έχω παρακολουθήσει πολλά με δική μου πρωτοβουλία και έχω βοηθηθεί από αυτά (...) αλλιώς θα ήμουν χαμένη (...) είμαι σίγουρη ότι δε θα τα κατάφερνα »

E4: « Ναι ,έχω παρακολουθήσει »

E7: « Έχω παρακολουθήσει πάρα πολλά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, είτε σε τοπικό επίπεδο, είτε σε περιφερειακό επίπεδο, είτε σε πανελλήνιο επίπεδο, είτε δια ζώσης, είτε εξ αποστάσεως »

Στην 2^η θεματική κατηγορία, Αρνητικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι αναφορές διευθυντών- διευθυντριών που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1:« Δυστυχώς δεν έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα την εκπαιδευτική διοίκηση. Έχω όμως παρακολουθήσει προγράμματα ψυχολογίας και επικοινωνίας, που με έχουν βοηθήσει αρκετά στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού»

E10: « Σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης όχι (...) σε άλλου είδους θέματα ευρύτερης εκπαιδευτικής ενημέρωσης, ναι »

Στο πρώτο μέρος της δέκατης έβδομης ερώτησης, οι διευθυντές- διευθύντριες που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το εάν είναι ικανοποιημένοι-ες από τα παραπάνω επιμορφωτικά προγράμματα. Από τις αναφορές που είχαμε προέκυψαν δύο θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το εάν είναι ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας που έχουν παρακολουθήσει. Το 54,55% των αναφορών έχει θετικές αναπαραστάσεις, αποτυπώνοντας έτσι το γεγονός ότι υπάρχει ικανοποίηση από την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Το 45,45 % των αναφορών έχει αρνητικές αναπαραστάσεις, αποτυπώνοντας έτσι το γεγονός ότι δεν υπάρχει ικανοποίηση από την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας.

Πίνακας 15. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στο εάν είναι ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης που έχουν παρακολουθήσει

Ικανοποίηση από τα επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας		
Θεματικές κατηγορίες	Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
1 ^η Θετικές αναπαραστάσεις	6	54,55
2 ^η Αρνητικές αναπαραστάσεις	5	45,45
Γενικό σύνολο αναφορών	11	

Στην 1^η θεματική κατηγορία, Θετικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι αναφορές διευθυντών- διευθυντριών που δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας που έχουν παρακολουθήσει, καθώς είχαν καλή οργάνωση και συνδύαζαν τη θεωρία με την πράξη. Ακολουθούν οι αναφορές:

E2: « *Είμαι ικανοποιημένη, γιατί τα έχω επιλέξει πολύ προσεκτικά. Ήταν καλά οργανωμένα, είχαν βέβαια μεγάλη διάρκεια, ήταν όμως στοχευμένα. Ισορροπούσαν ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη και σεβόταν τον προσωπικό μου χρόνο. Για μένα όταν δεν τηρούν τα παραπάνω κριτήρια είναι αναποτελεσματικά »*

E5: « *Είμαι ικανοποιημένος, διότι τα είχαν οργανώσει άτομα που ήξεραν από διοίκηση»*

E6: « *Είμαι ικανοποιημένη. Είχαν να κάνουν με ζωντανές συναντήσεις διευθυντών. Η επικοινωνία ήταν ενδιαφέρουσα »*

E7: « *Ναι πολύ. Αυτά που είχαν διάδραση δεν με κούρασαν καθόλου »*

E8: « *Ναι, γιατί είχαν εισηγητές ειδήμονες της εκπαιδευτικής διοίκησης »*

E13: « *Ναι, έχω παρακολουθήσει τα προγράμματα του ΕΚΔΔΑ, που είναι οργανωμένα και με επιμορφωτές που έχουν ικανότητες »*

Στην 2^η θεματική κατηγορία, Αρνητικές αναπαραστάσεις, εντάσσονται οι αναφορές διευθυντών- διευθυντριών που δηλώνουν δεν ότι είναι ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας που έχουν παρακολουθήσει, καθώς δεν είχαν καλή οργάνωση, εστίαζαν περισσότερο στη θεωρία παρά στην πράξη. Ακολουθούν οι αναφορές:

E3: « *Δεν μπορώ να πω ότι ήμουν ικανοποιημένος. Με κούρασε το γεγονός ότι δεν είχαν καλή οργάνωση »*

E4: «*Όχι, γιατί λείπει η αλληλεπίδραση. Πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται περισσότερο μελέτη περίπτωσης και όχι στον αέρα πράγματα. Οι άξονες να είναι ξεκάθαροι και να ξέρει ο διευθυντής τι του ζητείται να κάνει. Όχι να ξεκινά και να μην ξέρει που θα φτάσει»*

E9: « *Όχι, διότι πολλά από αυτά που άκουσα, ήταν αυτά που είχα ήδη εφαρμόσει ο ίδιος, εμπειρικά διαχειριζόμενος την κατάσταση, πριν ενημερωθώ »*

E11: « *Δεν είμαι ικανοποιημένη από τα περισσότερα (...) πολύ θεωρία »*

E15: « *Όχι (...) θέλω να με ρωτήσουν τις ανάγκες που στην άσκηση της διοίκησης, γιατί τρέχουν τα πράγματα, αλλάζουν τα πράγματα και χρειαζόμαστε συνεχώς ενημέρωση. Θα μπορούσαν να είναι πιο στοχευμένα »*

Στο δεύτερο μέρος της δέκατης έβδομης ερώτησης οι διευθυντές- διευθύντριες που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, όλοι εξέφρασαν την άποψη ότι έχουν αποκομίσει οφέλη από τα παραπάνω επιμορφωτικά προγράμματα. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E2:« Δεν το συζητώ, βέβαια. Έγιναν η πυξίδα μου. Συχνά πυκνά όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, κάνω ανατροφοδότηση, ανατρέχω στις σημειώσεις μου, στις μελέτες περίπτωσης και να η λύση μπροστά μου. Δεν χάνω καθόλου πολύτιμο χρόνο. Πάμε παρακάτω (...) άλλο πρόβλημα για λύση (γέλιο) »

E3: « Βέβαια (...) έχω ενστερνιστεί δεξιότητες και ιδέες, για το πως θα μπορούσα να αξιοποιήσω κάποιες στρατηγικές»

E4:« Ναι (...) και μόνο η συνάντηση με άλλους διευθυντές και εκπαιδευτικούς και η ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων δίνει πολλά. Για μένα πολύ σημαντικό ρόλο, έχει και η μη λεκτική επικοινωνία »

E7: « Σίγουρα, όλα τα προγράμματα, τα οποία παρακολουθούμε εμείς οι διευθυντές, έχουν επίδραση στη καλύτερη διοίκηση που ασκούμε. Εάν δεν παρακολουθούσαμε αυτά τα προγράμματα, προφανώς δε θα είχαμε και μία ευρύτερη αποτελεσματική διοίκηση σε διάφορα ζητήματα και θέματα που έχουν να κάνουν, σε σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, σε σχέσεις του διευθυντή με τα παιδιά, με τους γονείς, με τους υπόλοιπους φορείς, στα διάφορα ζητήματα και προβλήματα που προκύπτουν. Άρα όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης συμβάλλουν »

E8: « Ναι σε μεγάλο βαθμό. Μου έχουν δώσει τη δυνατότητα αυτά τα προγράμματα να μπορώ να αναλύω τις καταστάσεις, να σχεδιάζω τις παρεμβάσεις ευκολότερα »

E13: « Ναι, έχω εφαρμόσει πάρα πολλά πράγματα και με βοήθησαν να αλλάξω, να αλλάξω στάση, να αλλάξω και απόψεις και να ενσωματώσω καινοτόμα προγράμματα στη διοίκηση »

5.9. Ερευνητική ενότητα: Επιμόρφωση και ενδυνάμωση (ερωτήσεις 18-19).

Στη δέκατη όγδοη ερώτηση, στο πρώτο μέρος, σχετικά με το εάν οι διευθυντές-διευθύντριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, όλοι-όλες απάντησαν θετικά. Ως προς το δεύτερο μέρος της ερώτησης, σε ποιους τομείς αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι απόψεις τους μπορούν να ομαδοποιηθούν σε έξι θεματικές κατηγορίες.

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά, οι αναφορές των ερωτηθέντων, αναφορικά με το ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διευθυντές-διευθύντριες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Το 36% των αναφορών δηλώνει ότι η γραφειοκρατία δυσκολεύει το έργο των διευθυντών- διευθυντριών. Στη συνέχεια το 24% των αναφορών δηλώνει ως δυσκολία τη διαχείριση του ανθρώπινου

δυναμικού. Το 20% των αναφορών δηλώνει την έλλειψη επιμόρφωσης, καθώς η επιμόρφωση είναι μία διαδικασία που ενδυναμώνει τους διευθυντές-διευθύντριες. Το 8% των αναφορών δηλώνει ως δυσκολία την πίεση του χρόνου. Άλλο ένα 8% των αναφορών δηλώνει ως δυσκολία το θεσμό της αξιολόγησης. Τέλος το 4% των αναφορών δηλώνει ως δυσκολία την έλλειψη πόρων.

Πίνακας 16. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών που αφορούν στο ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι διευθυντές- διευθύντριες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους

<i>Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές - διευθύντριες</i>		
<i>Θεματικές κατηγορίες</i>	<i>Σύνολο αναφορών ανά κατηγορία</i>	<i>Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών</i>
1 ^η Γραφειοκρατία	9	36%
2 ^η Ανθρώπινο δυναμικό	6	24%
3 ^η Έλλειψη επιμόρφωσης	5	20%
4 ^η Πίεση χρόνου	2	8%
5 ^η Αξιολόγηση	2	8%
6 ^η Έλλειψη πόρων	1	4%
<i>Γενικό σύνολο αναφορών</i>	25	100%

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 16, οι αναφορές είναι περισσότερες από τον αριθμό των συμμετεχόντων διευθυντών- διευθυντριών διότι οι E1, E2, E3, E10, E12, E14 και E15 ανέφεραν παραπάνω από μία άποψη.

Στην 1^η θεματική κατηγορία, Γραφειοκρατία , εντάσσονται οι αναφορές διευθυντών- διευθυντριών που δηλώνουν ότι η γραφειοκρατία είναι μία δυσκολία που δυσχεραίνει το έργο τους σημαντικά και της αποδίδουν αρνητικούς επιθετικούς προσδιορισμούς. Ακολουθούν οι αναφορές:

E1: « *Δυσκολίες (...) το τέρας της γραφειοκρατίας, που δε με αφήνει να ασχοληθώ με ζητήματα ουσίας της καθημερινότητας. Αναλώνω πολύ χρόνο να επικοινωνώ με άλλους διευθυντές, έμπειρους, προκειμένου να με βοηθήσουν στην ερμηνεία ενός νόμου και στη διαχείριση διοικητικών θεμάτων.....»*

E2: « *...Η γραφειοκρατία είναι ένα τεράστιο θέμα...*»

E5: « *Γραφειοκρατία, γραφειοκρατία και πάλι αυτή η γραφειοκρατία (...) τι να πω»*

E6: « Η γραφειοκρατία και τώρα με την πανδημία οι ιχνηλατήσεις έκαναν τα πράγματα τρις χειρότερα διότι είναι χρονοβόρες και σε βάρος του παιδαγωγικού έργου. Δυστυχώς η γραφειοκρατία δεν έχει μειωθεί, παρόλο που όλα γίνονται ηλεκτρονικά, αυξάνεται »

E8: « Δυσκολίες θα έλεγα αντιμετωπίζουμε στο ρόλο μας ως διευθυντές, με τη γραφειοκρατία »

E11: « Στο ότι η γραφειοκρατία έχει επισκιάσει τον παιδαγωγικό μου ρόλο »

E12: « Αυτή η γραφειοκρατία δεν υπάρχει, μας έχει καταβροχθίσει στην κυριολεξία. Ήθελα να ήξερα δεν το βλέπουν αυτό ότι δεν έχει κανένα νόημα και ότι είναι εις βάρος του σχολείου; ... »

E14: « Γραφειοκρατία, δεν θα πω περισσότερα διότι δεν θα χρησιμοποιήσω σεμνό λεξιλόγιο (γέλιο)... »

E15: « Η γραφειοκρατία είναι τεράστια»

Στην 2^η θεματική κατηγορία, Ανθρώπινο δυναμικό, εντάσσονται οι αναφορές διευθυντών- διευθυντριών που δηλώνουν ότι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι επίσης μία δυσκολία που δυσχεραίνει το έργο τους. Η δυσκολία εστιάζεται στην συμπεριφορά των γονέων , οι οποίοι θέλουν στήριξη ,των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ακολουθούν οι αναφορές:

E1: «...Το γραφείο μου έχει μετατραπεί σε ένα χώρο διαπραγματεύσεων, με γονείς, εκπαιδευτικούς, με μαθητές. Το τοπίο είναι απογοητευτικό στην καθημερινότητα της εκπαίδευσης...»

E2: «...Οι γονείς που αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην καθημερινότητά τους και που πρέπει ένας διευθυντής να τους βοηθήσει, να τους καθοδηγήσει και να τους καθησυχάσει, προκειμένου να είναι σε θέση να βοηθήσουν και οι ίδιοι τα παιδιά τους. Οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν και αυτοί στήριξη και εμπύχωση στο έργο τους; Πιστέψτε με θέλουν. Τα μέτωπα πολλά. Έχω όμως εφόδια στη φαρέτρα μου, τη θετική διάθεση και βλέπω μπροστά »

E3: « Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο ανθρώπινο δυναμικό.....»

E7: « Κυρίως ας πούμε είναι με γονείς, οι οποίοι δεν κατανοούν το πρόγραμμα του σχολείου και τους κανόνες και οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είναι συνεπείς στο ωράριό τους και σε άλλα καθήκοντά τους, μαθητές οι οποίοι αδιαφορούν για το σχολείο (...) υπάρχουν πολλά ζητήματα »

E9:« Αντιμετωπίζουμε θέματα που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση κρίσεων με την ανθρώπινη ομάδα, έχουμε όμως θετική διάθεση και προσπαθούμε με μετριοπάθεια να τα αντιμετωπίσουμε »

E13:« Πολλές δυσκολίες στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Πολλές προσπάθειες από μέρους μου για αναμόρφωση και βελτίωση »

Στην 3^η θεματική κατηγορία, Έλλειψη επιμόρφωσης, εντάσσονται οι αναφορές διευθυντών- διευθυντριών που δηλώνουν ότι η έλλειψη επιμόρφωσης είναι μία δυσκολία που δυσχεραίνει το έργο τους και τονίζουν την αξία της επιμόρφωσης πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους ως διευθυντές- διευθύντριες. Ακολουθούν οι αναφορές:

E1: « ...πόσο θα ήθελα μία επιμόρφωση που θα με βοηθήσει »

E10: «... και που είναι αυτή η επιμόρφωση των διευθυντών πάνω σε αυτό το θέμα, μάλλον και των εκπαιδευτικών και όχι μόνο στο θέμα της αξιολόγησης και σε άλλα θέματα για εμάς τους διευθυντές »

E12: « ... και που είναι η επιμόρφωση ; Στα βαθιά νερά κολυμπάμε χωρίς να ξέρουμε κολύμπι »

E14:«...μου έχει λείψει και μια επιμόρφωση, την χρειαζόμαστε επιτέλους »

E15: « Οι εκπαιδευτικοί και εμείς οι διευθυντές χρειαζόμαστε επιμόρφωση σε αρκετούς τομείς, δηλαδή δεν υπάρχει μία επιμόρφωση , πριν αναλάβουμε τα καθήκοντά μας ως διευθυντές, είναι μία σοβαρή δυσκολία κι αυτό »

Στην 4^η θεματική κατηγορία, Πίεση χρόνου, εντάσσονται οι αναφορές διευθυντών- διευθυντριών που δηλώνουν ως δυσκολία την πίεση του χρόνου, καθώς ο χρόνος δεν επαρκεί για να φέρουν εις πέρας τα διοικητικά τους καθήκοντα. Ακολουθούν οι αναφορές:

E1: « ... Δε με φτάνει ο χρόνος. Πολλές φορές μέχρι το βράδυ ασχολούμαι ακόμα με θέματα του σχολείου.... »

E4: « Δυσκολίες από την πίεση του χρόνου. Ένας άνθρωπος είναι αδύνατο να τα κάνει όλα αυτά »

Στην 5^η θεματική κατηγορία, Αξιολόγηση, εντάσσονται οι αναφορές διευθυντών- διευθυντριών που δηλώνουν ως δυσκολία το θεσμό της αξιολόγησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πεισθεί για την εφαρμογή του και σημειώνονται αντιδράσεις. Ακολουθούν οι αναφορές:

E10: « Η δυσκολία μας έχει να κάνει με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, όπου οι συνάδερφοι αντιδρούν σε αυτό για τους δικούς τους λόγους που είναι πολλοί. Έπρεπε

να κρατηθούν ισορροπίες και να παρθούν τέτοιες αποφάσεις, ώστε να μην ταλαντευθεί και κλυδωνιστεί η ισορροπία στη σχολική κοινότητα...»

E15: « ...η αξιολόγηση που έχει πάει πίσω, έχει φέρει αρνητικά αποτελέσματα...»

Στην 6^η θεματική κατηγορία Έλλειψη πόρων, εντάσσεται η αναφορά διευθυντή που δηλώνει ως δυσκολία την Έλλειψη πόρων. Ακολουθεί η αναφορά:

E3: «... και στις ελλείψεις στους πόρους »

Στη δέκατη ένατη ερώτηση σχετικά με το εάν οι διευθυντές- διευθύντριες θεωρούν ότι μια επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους, θα διευκόλυνε το έργο τους, όλοι-όλες απάντησαν θετικά. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « *Ναι, επιβάλλεται. Το ζω και μετανιώνω που ανέλαβα τη θέση αυτή χωρίς να έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Η διοίκηση του σχολείου είναι κάτι διαφορετικό από την τάξη και πρέπει ένα στέλεχος να επιμορφώνεται πριν αναλάβει τα καθήκοντά του (...) αλλιώς χάνεται πολύτιμος χρόνος και παίρνει, να το πω απλά, στο λαιμό του, μαθητές, εκπαιδευτικούς και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Είμαι σίγουρη ότι μία επιμόρφωση πριν, θα με βοηθούσε να αποφύγω τραγικά λάθη, που έχω κάνει »*

E2:« *Νομίζω ότι έχω απαντήσει ήδη αυτήν την ερώτηση και πριν. Ελπίζω να μην πλατειάζω και να μην ήμουν άστοχη στις απαντήσεις μου (...) αλλά θεωρώ ότι η επιμόρφωση χωράει σε όλες τις ερωτήσεις που μου έκανες. Το θετικό σχολικό κλίμα για να διαμορφωθεί, δεν απαιτεί επιμόρφωση από μέρους του διευθυντή; Οι γονείς για να καθοδηγηθούν από το διευθυντή, δεν χρειάζεται αυτός επιμόρφωση προκειμένου να δίνει στοχευμένες και όχι άστοχες και άκαρπες κατευθύνσεις; Η διοίκηση καθαυτή και το νομοθετικό πλαίσιο, δεν χρειάζεται επιμόρφωση για να γνωρίζει ο διευθυντής το περιεχόμενό του, πριν αναλάβει τα καθήκοντά του; Δεν πρέπει να καθοδηγηθεί και επιμορφωθεί από επιστήμονες για τον αποτελεσματικό και ηγετικό του ρόλο; Πότε θα επιμορφωθεί μετά, όταν θα είναι πλέον αργά; Χρειάζεται λοιπόν επιμόρφωση πριν την ανάληψη των καθηκόντων του (...) αυτό θα διευκόλυνε αποτελεσματικά το έργο του και θα τον απέτρεπε από κακοτοπιές »*

E5: « *Θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική, πριν αναλάβει ο διευθυντής οποιαδήποτε διοικητική θέση ευθύνης »*

E9: « *Είναι σημαντικό να γίνεται πριν αλλά δεν έχει γίνει ποτέ και όλοι έχουν την απαίτηση το σχολείο να είναι αποτελεσματικό. Πείτε μου τι λειτουργεί όπως πρέπει »*

E10: « *Ναι, διότι είδα μπροστά μου θέματα, τα οποία κλήθηκα να αντιμετωπίσω και να ξεπεράσω, στα οποία δεν είχα κατάρτιση επιστημονική, αλλά έπρεπε να πειραματιστώ. Αν είχα περισσότερες γνώσεις, να ήμουν πιο σύντομη και πιο αποτελεσματική, ίσως να ήταν λιγότερο επώδυνο* »

5.10. Ερευνητική ενότητα: Προτάσεις για επιμόρφωση (ερώτηση 20).

Στην εικοστή ερώτηση, αναφορικά με το τι προτείνουν οι διευθυντές- διευθύντριες, για μια επιμόρφωση που θα τους βοηθούσε τόσο στην άσκηση του διευθυντικού τους έργου, όσο και στη σχολική αποτελεσματικότητα, όλες οι αναφορές εστιάζουν σε μία θεσμοθετημένη επιμόρφωση πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους ως διευθυντές- διευθύντριες δημοτικών σχολείων και σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές:

E1: « *Θα πρότεινα μία επιμόρφωση καλά οργανωμένη, που θα σέβεται τις επαγγελματικές και προσωπικές μας ανάγκες και να γίνεται πριν την ανάληψη των καθηκόντων μας ως διευθυντές. Να γίνεται όμως και μετά, με τρόπο βιωματικό, όπου θα έχουμε τη δυνατότητα να ανταλλάσσουμε τις εμπειρίες μας και να προτείνουμε λύσεις στα προβλήματά μας. Επίσης οι επιμορφώσεις να γίνονται με απαλλαγή των επαγγελματικών καθηκόντων μας και χωρίς οικονομικό κόστος. Αυτό σημαίνει, επιμορφώσεις, οι οποίες θα έχουν διοργανωθεί από την πολιτεία. Η πολιτεία οφείλει να επενδύσει στους διευθυντές των σχολείων* »

E2: « *Πρωτίστως θα πρότεινα την επαναλειτουργία των διδασκαλείων. Είχαν διάρκεια και οργάνωση. Επιμορφωτικά προγράμματα που θα εστιάζουν στις ανάγκες των ενηλίκων και θα λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες τους. Επίσης επιμόρφωση κάθε πέντε χρόνια. Η σχολική αποτελεσματικότητα δεν πρέπει να στηρίζεται στο μεράκι και στην αυτομόρφωση των διευθυντών, θα πρέπει να συμβάλλει και η πολιτεία με τη θεσμοθέτηση προγραμμάτων, που θα βοηθήσουν το διευθυντή στο πολύπλευρο ρόλο του, διοικητικό και ηγετικό* »

E11: «*Η επιμόρφωση θα πρέπει να γίνεται με βιωματικό τρόπο, να ορίζεται από πριν το πλαίσιο των θεμάτων που έγκειται στα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς που δημιουργούνται από τις εκάστοτε συνθήκες και να πραγματοποιούνται σε τακτικά χρονικά διαστήματα και να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (...) οργάνωση, προγραμματισμός, καταμερισμός, διαχείριση, ανατροφοδότηση, αξιολόγηση, συνέχιση* »

E13: « Θα πρότεινα η επιμόρφωση να γίνεται περιοδικά, να είναι καλά οργανωμένη και οι επιμορφωτές να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες, για να επιμορφώνουν τους διευθυντές. Θα έλεγα ίσως να υπάρχουν και κάποια κίνητρα στην επιμόρφωση »

E14: « Μία επιμόρφωση της μορφής μετεκπαίδευσης, όπως ήταν τα διδασκαλεία δημοτικής εκπαίδευσης »

Κεφάλαιο 6 : Συζήτηση

Στη μελέτη η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες. Σύμφωνα με τον Northouse δεν έχει κανένα νόημα πλέον να τίθεται το ερώτημα, αν μπορούν οι γυναίκες να ηγηθούν. Ο συνεχιζόμενος και αυξανόμενος αριθμός των γυναικών σε ηγετικές θέσεις από το 1970 και μετά δίνει μια ξεκάθαρη απάντηση (Northouse, 2019 :403). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι γυναίκες κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων μεταφέρουν συμπεριφορά, όμοια με αυτή που είχαν και μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι παρατηρούμε ότι ακολουθούν συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, επικεντρώνοντας την προσοχή τους στις ανθρώπινες σχέσεις, μέσα στη σχολική κοινότητα. Προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στο διοικητικό τους ρόλο και στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Τάκη, 2009: 291-325).

Από τις απαντήσεις των διευθυντών- διευθυντριών φαίνεται ότι όλοι θεωρούν ότι το κοινό όραμα, το θετικό σχολικό κλίμα, οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, η ποιότητα της διδασκαλίας, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και η επικοινωνία με τους γονείς και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Διαφωνία υπάρχει στις υψηλές προσδοκίες που έχει ο διευθυντής- διευθύντρια από τους μαθητές του σχολείου, στη βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Ειδικότερα, ένα ποσοστό 33,3 % θεωρεί ότι η καθοδήγηση στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών είναι αρμοδιότητα του- της συντονιστή- συντονίστριας εκπαιδευτικού έργου. Ένα 20% θεωρεί ότι η βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου είναι αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών. Ως προς τις υψηλές προσδοκίες ένα 13,3%, θεωρεί ότι δεν επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και ένα ποσοστό 20% έχει μία ουδέτερη άποψη, επηρεάζει και δεν επηρεάζει. Η πανδημία, οι πολυάριθμοι μαθητές σε σχολικές αίθουσες καθώς και η κινητικότητα των εκπαιδευτικών, δε έχουν βοηθήσει στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012), η συχνή διακίνηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Είναι σημαντικό να στελεχώνονται τα σχολεία με σταθερό προσωπικό. Αυτό συμβάλλει να οικοδομηθούν σχέσεις και να υπάρχει συνέχεια στο παιδαγωγικό έργο.

Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών- διευθυντριών (73,3%) θεωρούν ότι, το πρόσωπο του διευθυντή, το θετικό σχολικό κλίμα, η επικοινωνία με γονείς και τον

κοινωνικό περίγυρο, είναι στοιχεία που κυριαρχούν ως παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτό ταυτίζεται και με τη μελέτη του Edmonds (1979), όπου αναφέρεται ότι, η σημαντική ισχυρή διοίκηση του σχολείου, το θετικό σχολικό κλίμα που δίνει χώρο στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσα και έξω από τη σχολική κοινότητα, είναι από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που διαθέτει ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, ένα επίσης σημαντικό στοιχείο της σχολικής ζωής που συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα είναι και οι επιμορφωτικές διαδικασίες. Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012), προκειμένου να επιτευχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα, είναι ανάγκη, διευθυντής και εκπαιδευτικοί του σχολείου, να επιδιώξουν στόχους που προωθούν την επαγγελματική τους ανέλιξη. Σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξή τους, είναι η δυνατότητα επιμόρφωσης, που στοχεύει στον εκσυγχρονισμό των αντιλήψεών τους και των στάσεων στο έργο τους.

Σύμφωνα με την έρευνα του Morgan (1996), η διοίκηση του σχολείου είναι απαραίτητο να διαθέτει ειδικευμένες γνώσεις, διότι τα νέα δεδομένα απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο και ανταγωνιστικό. Έτσι ο διευθυντής- ηγέτης, πρέπει να δημιουργεί το όραμα του σχολείου, να προωθεί τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού, να ενισχύει τη συνεργασία και τις συμμετοχικές διαδικασίες, αλλά πάνω από όλα ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμά του. Ο Τριλιανός (1987), σε σχετική μελέτη του διαπίστωσε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν είναι εκείνος που ασκεί απλά και μόνο τυπική εξουσία, γιατί με αυτόν τον τρόπο δεν μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να εκπληρώσουν τους σκοπούς της παιδείας. Είναι εκείνος που έχει βαθιά εμπειρία και ειδίκευση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και αναζητά την εξεύρεση και τήρηση σωστών διαδικασιών και αποτελεσματικών μέσων. Ο Γιασεμής σε έρευνά του με θέμα : «Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση σύμφωνα με την εκτίμηση εκπαιδευτικών», διαπιστώνει ότι το 61,9% των εκπαιδευτικών προσδοκά από το διευθυντή να είναι δημοκρατικός με όλους, το 57,14% να αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας, το 52,38 % να είναι αποφασιστικός ηγέτης και το 42,85% να ασκεί καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο. Επίσης από την έρευνα προέκυψε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς σε θέματα σχολικής διοίκησης και να είναι γνώστης νέων παιδαγωγικών εξελίξεων (Γιασεμής, 2001)

Οι διευθυντές-διευθύντριες του δείγματος φαίνεται να επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέματα την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία.

Αυτό είναι αισιόδοξο, διότι συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Σύμφωνα με το Σαϊτή, η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών- διευθυντριών επιτυγχάνεται :

-Με την εκπαίδευση, Εδώ εντάσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα που ενισχύουν την προσωπικότητα των στελεχών εκπαίδευσης, την ανάπτυξη του εννοιολογικού υπόβαθρου σε θέματα που άπτονται της ηγεσίας και την ανάπτυξη συγκεκριμένων ηγετικών ικανοτήτων

-Με την εμπειρία. Ο διευθυντής- διευθύντρια ωριμάζει, τόσο από τη θητεία του ως εκπαιδευτικός, όσο και από τη θητεία του ως διευθυντής- διευθύντρια.

-Με τη συστηματική καθοδήγηση του νέου στελέχους από τον προϊστάμενό του στο έργο που θα επιτελέσει (Σαϊτής ,2014).

Παρατηρείται στη μελέτη ότι στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές – διευθύντριες έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα με θέματα την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Σύμφωνα με τη Δουλκερίδου η επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, είναι ένα σοβαρό ζήτημα καθώς συνδέεται με την ποιότητα και την απόδοση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μέσω αυτής αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό, και τους υλικούς πόρους, υιοθετώντας τις κατάλληλες τεχνικές επικοινωνίας. Όμως διαχρονικά, παρατηρείται απουσία μίας οργανωμένης επιμόρφωσης Διευθυντών, σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, πριν ακόμα και μετά την τοποθέτησή τους στη νέα τους θέση. Οι όποιες μεμονωμένες προσπάθειες έχουν επιχειρηθεί κατά καιρούς, χαρακτηρίζονται από έλλειψη συνέχειας, απουσία συγκροτημένου σχεδίου, θεωρητικές και επιφανειακές προσεγγίσεις και το κυριότερο δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των Διευθυντών και γενικότερα οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Δουλκερίδου, 2015).

Παρατηρείται επίσης στη μελέτη ότι οι μισοί περίπου διευθυντές- διευθύντριες δεν είναι ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, που έχουν παρακολουθήσει. Σύμφωνα με τον Starratt (2017), εδώ γεννιούνται ερωτήματα που ζητούν απάντηση. Το κυριότερο, αφού αξιολογούνται τα προγράμματα και επανασχεδιάζονται νέα, γιατί οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να μην είναι ικανοποιημένοι; Τουλάχιστον για τη χώρα μας, την απάντηση εύκολα μπορούμε να τη βρούμε : Δεν έχει πραγματοποιηθεί επιμόρφωση διευθυντών- διευθυντριών, ή αν κατά τύχη και υλοποιηθεί, θα έχει αποσπασματικό χαρακτήρα, θα

έχει αδιάφορες θεματικές ενότητες και άσχετους με την πραγματικότητα υπεύθυνους οργάνωσης και επιμορφωτές. Τα προβλήματα αυτά τα συναντάμε και στη διεθνή κοινότητα. Οι όποιες προσπάθειες βελτίωσης που έχουν γίνει, δεν στοχεύουν στον άνθρωπο και στην ανάπτυξη ανθρωπιστικών αρετών (Starratt, 2017: 48-50).

Σε μελέτη του Π.Ι (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 2010-2013), όπου διερευνούσε τις επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών-διευθυντριών σχολικών μονάδων, η πλειοψηφία του δείγματος υποστήριξε ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει. Πιο συγκεκριμένα:

-Ως προς το περιεχόμενο

62,27% «καθόλου», 28,59% «αρκετά», 7,10% «πολύ ικανοποιημένοι»

-Ως προς την οργάνωση

56,65% «καθόλου», 29,99% «αρκετά», 9,05%«πολύ»

-Ως προς τη μεθοδολογία

59,68% «καθόλου», 29,87 «αρκετά», 6,29% «πολύ»

Ένα από τα αξιόλογα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας είναι ότι το 50% των ερωτηθέντων προτιμούσαν το μεικτό σύστημα επιμόρφωσης, όπου κυριαρχεί η ενεργητική, βιωματική μάθηση (σεμινάρια και εργαστήρια).

Στην έρευνα συμμετείχαν 3.435 διευθυντές-διευθύντριες, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και όλων των ειδικοτήτων και από όλες τις περιφερειακές διευθύνσεις. Διαπιστώνεται η αδυναμία των επιμορφωτικών προγραμμάτων να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ως διευθυντές- διευθύντριες. Στην έρευνα των Μπακάλμπαση και Φωκά, το 88,4% των διευθυντών-διευθυντριών υποστηρίζει ότι είναι αναγκαία η συνεχή επιμόρφωση για την ποιοτική αναβάθμιση του έργου τους. Θεώρησαν σημαντική την επικαιροποίηση των γνώσεων και πρακτικών σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Το δείγμα ήταν 78 διευθυντές-διευθύντριες Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης (Μπακάλμπαση και Φωκά, 2011), Η έρευνα της Στραβάκου (2003), έδειξε ότι ο διευθυντής στο δύσκολο έργο του, δεν έχει την αποτελεσματική συμπαράσταση της πολιτείας. Οι αρμόδιες αρχές, δεν προετοιμάζουν και δεν προϊδεάζουν τους διευθυντές για το δύσκολο έργο τους. Ο κεντρικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός, δεν προβλέπει επιμόρφωση των διευθυντών από ειδικούς επιστήμονες, προκειμένου να αναβαθμίσουν το έργο τους (Στραβάκου,2003). Η επιμόρφωση θα βοηθήσει το Διευθυντή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του πολύπλοκου έργου του

(Μαυρογιώργος, 2005).Είναι μια διαδικασία η οποία συμβάλλει στη βελτίωση και στην εμπάθυνση, πέραν των βασικών γνώσεων και σε εξειδικευμένα θέματα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Κεφάλαιο 7 : Συμπεράσματα-Περιορισμοί- Προτάσεις

7.1 Συμπεράσματα

Μετά και την συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, όλοι οι διευθυντές- διευθύντριες θεωρούν ότι, η δημιουργία κοινού οράματος, ο διευθυντής- η διευθύντρια, το θετικό σχολικό κλίμα, η ποιότητα της διδασκαλίας, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και η επικοινωνία με τους γονείς και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η πλειοψηφία των διευθυντών-διευθυντριών θεωρεί ότι οι υψηλές προσδοκίες που έχει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές, επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Υπάρχουν διευθυντές- διευθύντριες που θεωρούν ότι δεν επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα οι υψηλές προσδοκίες και κάποιοι που έχουν μία ουδέτερη στάση και σύμφωνα με την άποψή τους, επηρεάζουν και δεν επηρεάζουν. Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το εάν η επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους οι διευθυντές-διευθύντριες, συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα, τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι όλοι οι διευθυντές- διευθύντριες θεωρούν ότι συμβάλλει καθώς διευκολύνει το πολύπλοκο έργο τους. Θεωρούν ότι επιβάλλεται και θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική, καθώς η διοίκηση του σχολείου είναι κάτι διαφορετικό από τη σχολική τάξη. Εκδηλώνουν προθυμία στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας και αναγνωρίζουν τη συμβολή τους στη σχολική αποτελεσματικότητα. Αυτό θα πρέπει να εισακουστεί από τη πολιτεία προκειμένου να θεσμοθετηθούν συστηματικά προγράμματα επιμόρφωσης για τους διευθυντές- τις διευθύντριες πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους. Η επιμόρφωση δεν πρέπει να στηρίζεται στη προσωπική θέληση των διευθυντών-διευθυντριών για αυτομόρφωση

Σύμφωνα με την Αθανασούλα- Ρέππα, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα θεσμό στρατηγικής σημασίας, επειδή μέσω αυτού επαναπροσδιορίζεται

διαρκώς και δυναμικά η σχέση του εκπαιδευτικού στελέχους με το εργασιακό του περιβάλλον και ενισχύεται η συνεχής προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή του και μέσω αυτής η ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού που ηγείται και του οργανισμού που διευθύνει (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001).

7.2 Περιορισμοί

Τα ευρήματα της έρευνας ασφαλώς δε μπορούν να έχουν καθολική ισχύ, αφού το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, για το λόγο αυτό ερμηνεύονται με τους σχετικούς περιορισμούς. Δεδομένων των περιορισμών της, η ερευνητική αυτή μελέτη, θα μπορούσε να σταθεί αφορμή να διεξαχθεί ποσοτική έρευνα,σε επίπεδο περιφέρειας Κρήτης προς περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της σχέσης της σχολικής αποτελεσματικότητας και της επιμόρφωσης των διευθυντών- διευθυντριών δημοτικών σχολείων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας.

7.3 Προτάσεις

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες ο ρόλος και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων, της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών έχουν γίνει αντικείμενο ριζικών αλλαγών και έχουν αποκτήσει κεφαλαιώδη σημασία, ως αποτέλεσμα των πιέσεων των κοινωνικών ομάδων και των μετασχηματιστικών διαδικασιών που συντελούνται και αντανακλώνται στην εκπαίδευση. Συνέπεια αυτών των αλλαγών είναι η αυξανόμενη ανάγκη για επαγγελματοποίηση των στελεχών της εκπαίδευσης, όλων των τύπων και των βαθμίδων της. Αυτό παρατηρείται στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε αρκετές επαγγελματικές ομάδες.

Για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών στελεχών είναι σημαντική η καλλιέργεια διοικητικής και ηγετικής συμπεριφοράς, που θα λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου. Βασικό βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η επιμόρφωση και η έρευνα στην εκπαιδευτική διοίκηση, που θα μυήσουν τα στελέχη της εκπαίδευσης σε σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές.

Σύμφωνα με έρευνες στο εξωτερικό, αποδεικνύεται ότι το κλειδί για την εισαγωγή καινοτομιών στον εκπαιδευτικό χώρο είναι τα διοικητικά όργανα της εκπαίδευσης με ανοικτή σκέψη και θετική στάση απέναντι στις αλλαγές. Είναι λοιπόν απαραίτητη προϋπόθεση η διοικητική και τεχνική υποστήριξη του έργου τους. Η ανάπτυξη κάθε

στοιχείου της σχολικής πραγματικότητας αποτελεί σήμερα το βασικό σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Raelin, 2004).

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας είναι σημαντικό να διατυπωθούν προτάσεις που θα έχουν απώτερο στόχο τη σχολική αποτελεσματικότητα. Θα ήταν μία ενδιαφέρουσα ερευνητική πρόταση να διερευνηθούν ενδελεχώς οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους σε σχέση με τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Επίσης μία έρευνα σε επίπεδο Περιφέρειας Κρήτης ή ακόμα και σε πανελλήνιο επίπεδο, θα προσέφερε κύρος στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Επιπροσθέτως η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οπότε θα μπορούσαμε να έχουμε πολύτιμα συγκριτικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*.
Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αθανασούλα -Ρέππα, Α. (2001). *Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Αραβανής, Ε. *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σύγχρονες επισημάνσεις*. Στο Β. Οικονομίδης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: πεδίο, σς,622-627.

Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον. Η Λειτουργία του Προγραμματισμού στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΔΙΣΙΓΜΑ.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βεργίδης, Δ. (2001). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν. & Νικοδήμος, Σ. (επιμ), *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου*. Αθήνα : Ατροπός, σσ127-144.

Γιασεμής, Χ. (2001). *Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 86-100.

Γκρίτζιος, Β. (2006). *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών*. Επιστημονικό Βήμα, 6, 152-158

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δουλκερίδου, Π. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 59, 83-97

Θεοφανίδης, Σ. (1985). *Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτικές της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών : Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι.

Κατριβέσης, Ν. (2004). *Κοινωνιολογική Θεωρία: Σύγχρονα Ρεύματα της Κοινωνιολογικής Σκέψης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική: Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα : Έλλην.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). *Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις- Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο- Προϋποθέσεις*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 10, 37-52.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση II*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). *Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης*. Έρευνα στην εκπαίδευση.

Μπαλάσκας, Κ. (1986). *Ο Παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας*. Νέα Παιδεία, 40, 92-94.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας.

Νικολαΐδου, Δ. (2021). *Απόψεις των Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Επιστήμες Αγωγής, 1, 221-244.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, 81-90.

Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ.& Μπάκας, Θ. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση νηπιαγωγών*. Στο Β. Οικονομίδης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: πεδίο, σσ ,866-885.

Παπαγιάννης, Ν. (2004). *Η Τέχνη της Διοίκησης στην Εκπαίδευση*. Ν.Ιωνία: Εκδόσεις Τουρίκη.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυποθήτω

Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Παπαναστασίου, Ε. και Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση Ιδιωτική.

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική εκπαίδευση. Τόποι και Λόγοι*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π.,& Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω.

Πατσός, Χ. (2015). *Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, 7, 36-51.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα, και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης,Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη Απουσία. Γυναίκες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Ένα Εναλλακτικό Μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική αξιολόγηση, Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλιανός, Α. (1987). *Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής του σχολείου*. Λόγος και Πράξη, 31, 27-37.

Τζάνη, Μ., & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Σημειώσεις για το μάθημα «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών»*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Γ. Γ.Δ.Β.Μ-Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. *Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Στο Β. Οικονομίδης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: πεδίο, σσ,622-627.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης και Σχεδιασμού Αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Μεταφρασμένη

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ* (Παπασταύρου Άννα Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Northhouse, P. (2019). *Ηγεσία, Θεωρία και Πράξη* (Νταλιάνη, Καπράνου, Σινοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπασωτηρίου.

Mills, G., Gay, L. and Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα* (Βλάχου Αναστασία Μτφρ.). Αθήνα: Προπομπός.

Moll, L. & Whitemore, K. (1999). *Ο Vygotsky στη Σχολική πρακτική: Η Μετάβαση από την Ατομική Μεταβίβαση στην Κοινωνική Συναλλαγή*, στο Woodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 155-180.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μ. Παπαδοπούλου, Μ. ΤόμπρουΜετφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση* (Αργυροπούλου Ελευθερία Μτφρ.). Αθήνα: ΔΙΣΙΓΜΑ.

Ξενόγλωσση

Andrews, R., & Soder, R. (1987). *Principal leadership and student achievement. Educational Leadership, 44*, 6-11.

Cleveland, H. (1986). *The world we're preparing our school children. Social education, 50*, 416-423.

Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor. Educational Leadership, 37* (10), pp 15-24.

Fernandez, A. (2001). *Leadership in era of change breaking down the barriers of the culture of teaching*, in Day, C., Fernandez, A., Hauge, T., Moller, J. (eds), *The life and work of teachers*. London:

Falmer Press, pp 239-255.

Kalin, J., & Steh, B. (2010). *Advantages and conditions for effective teacher- parent cooperation*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 4923-4927.

Leithwood, K., & Montgomery, D. (1986). *The principal profile*. OISE Press. Ontario. Kanada.

Lezotte, L. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, 13 (7), pp 815-825.

Morgan, G. (1996). *Empowering human resources*. In C. Riches, & C. Morgan, *Human Resource Management in Education*. London: The Open University ,pp. 32–37.

Mortimore, P. (1991). *School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads*. *School Effectiveness and school Improvement*, 2,(3) : pp213-229.

Raelin, J. (2004). *Don't bother putting leadership into people*. *Academy of Management Executive*, 18,131-135.

Shoemaker, J., & Fraser, H. (1981). *What principals can do: Some implications from studies of effective schooling*, *Phi Delta Kapp an*, 63, 178-182. Ανακτήθηκε στις 27-06-2022 από <https://www.semantic scholar.org/paper/What-Principals-Can-Do%3A-Some-Implications-from-of-Shoemaker-Fraser/9de17766144661f39e57c9ca51ab46bae4d4412f>.

Stater, L. (2008). *Pathways to Building Leadership Capacity*. *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 55-69. Ανακτήθηκε στις 30/01/2022 από <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143207084060>

Volante, L. & Beckett, D. (2001). Formative assessment and the contemporary classroom Synergies and tensions between research and practice. *Canadian journal of Education*, 34 (2), pp 239-255.

Volante, L., & Beckett, D. (2001). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian journal of Education*, 34 (2), 239-255.

Νομοθεσία.

Άρθρο 11,Ν.1566/8.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

A. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Ειδικότητα

Ηλικία

Έτη υπηρεσίας

Έτη σε θέση Διευθυντή- Διευθύντριας

Ακαδημαϊκά προσόντα

B. Οι αναπαραστάσεις των διευθυντών- διευθυντριών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα

1. Τι σημαίνει για εσάς ο όρος « σχολική αποτελεσματικότητα » ;
2. Κατά την άποψή σας η δημιουργία κοινού οράματος συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα και εάν ναι, με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;
- 3.Ο διευθυντής-Η διευθύντρια επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα και εάν ναι, με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;
4. Το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα και εάν ναι με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;
5. Εφαρμόζετε συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων και τι σημαίνουν για εσάς;
6. Έχετε εσείς ως διευθυντής- διευθύντρια υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του σχολείου;
- 7.Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους;
- 8.Κατά την άποψή σας, οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές- διευθύντριες από τους μαθητές, επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα;
9. Πιστεύετε ότι η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα και εάν ναι με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;
10. Επιδιώκετε τη βέλτιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και τι σημαίνει για εσάς αυτό;

11. Καθοδηγείτε τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο;
12. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα;
13. Πιστεύετε ότι η επικοινωνία με τους γονείς και με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα;
14. Κατά την άποψή σας, ποιοι παράγοντες της σχολικής ζωής συμβάλλουν περισσότερο στη σχολική αποτελεσματικότητα;

Γ. Οι αναπαραστάσεις των διευθυντών-διευθυντριών σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας

15. Τι σημαίνει για εσάς ο όρος «επιμόρφωση»;
16. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας;
17. (Αν ναι στην παραπάνω ερώτηση)
 - 17.1 Είστε ικανοποιημένος-η από τα παραπάνω επιμορφωτικά προγράμματα;
 - 17.2 Έχετε αποκομίσει οφέλη από τη συμμετοχή σας στα παραπάνω επιμορφωτικά προγράμματα στην άσκηση του διευθυντικού σας έργου;
18. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την άσκηση των καθηκόντων σας; Αν ναι, σε ποιους τομείς;
19. Θεωρείτε ότι μία επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας , πριν την ανάληψη των καθηκόντων σας ως διευθυντής- διευθύντρια, θα διευκόλυνε το έργο σας;
20. Τι θα προτεινάτε για μια επιμόρφωση που θα σας βοηθούσε, τόσο στην άσκηση του διευθυντικού σας έργου, όσο και στη σχολική αποτελεσματικότητα;