



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

**Η εκπαιδευτική ηγεσία με βάση την Αριστοτελική φρόνηση.
Απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Φώτου Αγγελική (Α.Μ.: 3032201701528)

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Γεώργιος Μπαγάκης, Καθηγητής, επιβλέπων

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια, μέλος

Νικόλαος Φωτόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής, μέλος

Κόρινθος, Ιανουάριος 2020

Copyright© 2020 Αγγελική Φώτου

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

Στη μητέρα μου και στη μνήμη του πατέρα μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μπαγάκη, που από την αρχή της συνεργασίας μας, με τις συμβουλές του, τις παρατηρήσεις του και την υπομονή του, με καθοδήγησε τόσο στον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της έρευνας όσο και στη συγγραφή της τελικής εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ ανήκει και στους συναδέλφους μου Διευθυντές\ντριες σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Χωρίς τη συμμετοχή τους και το πλούσιο υλικό που μου προσέφερε η συζήτησή μας, η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	12
1.1 Περί ηθικής.....	12
1.2 Περί αρετής.....	13
1.3 Διάκριση αρετών.....	14
1.4 Φρόνηση.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	16
2.1 Περί ηγεσίας.....	16
2.3 Ηγεσία και Ηθική.....	19
2.4 Εκπαιδευτική Ηγεσία και Φρόνηση.....	21
2.5 Περί φρόνιμου ηγέτη.....	23
2.6 Φρόνιμος εκπαιδευτικός ηγέτης.....	24
Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Έρευνα-Μεθοδολογία.....	27
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	27
3.2 Μεθοδολογία Έρευνας και Ερευνητικό Εργαλείο.....	28
3.3 Οδηγός-πιλότος συνέντευξης.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Ερευνητική διαδικασία.....	33
4.1 Το δείγμα της έρευνας.....	33
4.2 Η συλλογή των δεδομένων.....	37
4.3 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία της έρευνας.....	37
4.4 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	38
Δ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	41
5.1 Κατηγοριοποίηση-δεδομένα.....	41
Ε: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ / ΣΥΖΗΤΗΣΗ	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο :ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	55
6.1: Αντιλήψεις για την άσκηση ηγεσίας. Πώς αντιλαμβάνονται οι σχολικοί ηγέτες την άσκηση ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας;.....	55
6.2: Αντιλήψεις περί προσωπικής και επαγγελματικής ηθικής. Πώς αντιλαμβάνονται και πως οριοθετούν οι σχολικοί ηγέτες την ηθική σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας;.....	56
6.3: Πρακτικές αντιμετώπισης κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι σχολικοί ηγέτες για την επίλυση κρίσεων και προβλημάτων που αναφύονται στη σχολική κοινότητα;.....	58

6.4: Επιμόρφωση σε θέματα ηθικής. Είναι απαραίτητη η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής;	59
6.5:ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7° :ΣΥΖΗΤΗΣΗ	60
7.2 Περιορισμοί της έρευνας	60
7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	62
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	72
ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	73

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε τη σχολική ηγεσία, όπως ασκείται από τους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας, μέσα από το πρίσμα της αριστοτελικής φρόνησης. Η φρόνηση βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει με ορθή κρίση ποια είναι η σωστή και ποια η λάθος πράξη, να αποφασίζει για το καλό ή το κακό, τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για την κοινότητα και να αξιοποιεί την εμπειρία του που παρέχει τη δυνατότητα για ηθικές ενέργειες. Από έναν φρόνιμο σχολικό ηγέτη αναμένουμε να σκέφτεται σύμφωνα με τον ορθό λόγο, να έχει ηθικές αξίες και αρχές τόσο στην προσωπική του ζωή όσο και στην επαγγελματική του και να μην λειτουργεί στα άκρα.

Οι αρετές οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες προκειμένου ο σχολικός ηγέτης να χαρακτηριστεί ηθικός, είναι αυτές της δικαιοσύνης, της μεγαλοψυχίας, του σεβασμού στο διάλογο και στις διαφορετικές απόψεις, αλλά και η αυτοκυριαρχία μαζί με την έλλογη σκέψη. Οι αρετές αυτές, επισημαίνεται, πρέπει να υλοποιούνται μέσω πράξεων, με την πρακτική σοφία. Για την απόκτηση των αρετών απαιτείται αποτελεσματική κοινωνικοποίηση αλλά και συνεχής εξάσκηση. Η φύση του ατόμου αλλά και η παιδεία που έχει λάβει το άτομο φαίνεται να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο. Οι αρετές και οι αξίες του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορούν να μεταλαμπαδευτούν σε όλη τη σχολική κοινότητα, μόνο μέσα από την καθημερινή συμπεριφορά του διευθυντή και από τη συμφωνία των λόγων του με τα έργα του.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επικεντρώνονται στις αντιλήψεις των διευθυντών/τριών για την άσκηση ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, πώς αντιλαμβάνονται και πώς οριοθετούν τη ηθική σε προσωπικό επίπεδο και πώς σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ποιες πρακτικές υιοθετούν για την επίλυση κρίσεων και προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα και αν και σε ποιο βαθμό κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση σε θέματα ηθικής.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική ηγεσία, ηθική, αριστοτελική φρόνηση, αρετές, πρακτική σοφία

ABSTRACT

In the present research we examined School Leadership as it is practiced by the school leaders of the school units of Secondary Education in Achaia Prefecture with regard to Aristotelian phronesis. Phronesis is defined as the ability of a person to decide wisely which is the right or wrong action, to decide about the good or the evil for himself/herself as well as for the community and to use his/her experience which provides the ability for moral actions. A phronetic educational leader is expected to think according to right reason, to have moral values and principles in his/her personal life as well as in his/her professional life and not to function on the edge.

The virtues that are considered necessary for a school leader to be characterized as moral, are the principles of justice, magnanimity, respect to dialogue and diverse views, as well as self control and rational thinking. It is underlined that these virtues should be realized by actions, with practical wisdom. For the acquisition of these virtues effective socialization and continuous practice are required. A person's nature as well as his/her education seem to play an important role. The school leader's virtues and values can be imparted to the school community only through his/hers everyday behavior and only if his/her actions are in accordance with his/her words.

The results of the present research focus on the perceptions of the school leaders about practicing leadership at the level of the school unit, how they understand and define ethics at a personal level and school unit level, which practices they use in order to solve problems and crises that arise in their school unit and whether and to what extent they think training in subjects concerning ethics is necessary.

Key words: school leadership, ethics, Aristotelian phronesis, principles, practical wisdom.

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση αλλά και τη γνώση της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γίνεται αντιληπτό ότι η άσκηση ηγεσίας στις σχολικές μονάδες ασκείται κυρίως από τον διευθυντή, χωρίς βέβαια να αποκλείεται και η ηγεσία των εκπαιδευτικών. Επειδή η σχολική μονάδα δεν είναι ένα κλειστό σύστημα αλλά ένας ανοιχτός κοινωνικός σχηματισμός, ο διευθυντής είναι αυτός που αλληλοεπιδρά, περισσότερο από όλους, με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Η αλληλεπίδραση αυτή, για να είναι αποτελεσματική, οφείλει να έχει ηθικό προσανατολισμό και να στοχεύει στο γενικό καλό (ευδαιμονία), γεγονός που προϋποθέτει την ύπαρξη ηθικών ηγετικών πτυχών προσωπικότητας του διευθυντή (Starratt, 2017). Για τον Αριστοτέλη, η ευδαιμονία κατακτάται με την επιλογή της μέσης οδού μεταξύ δύο ακραίων προοπτικών, της υπερβολής και της έλλειψης. Η μεσότητα αυτή, θεωρείται ο τελικός σκοπός του «ορθώς πράττειν», αποβλέπει δε στην υπέρβαση τόσο των ελλειμματικών όσο και των υπερβολικών συμπεριφορών.

Στην παρούσα έρευνα θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε την ηγεσία, όπως ασκείται από τους διευθυντές\ντριες των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας ,μέσα από το πρίσμα της αριστοτελικής φρόνησης. Η φρόνηση βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει με ορθή κρίση ποια είναι η σωστή και ποια η λάθος πράξη, να αποφασίζει για το καλό ή το κακό, τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για την κοινότητα. Σκοπός του φρόνιμου ηγέτη είναι να κάνει εκτιμήσεις σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Flyvbjerg, 2004) και κατόπιν να αποφασίζει. Καθοριστικό χαρακτηριστικό της φρόνησης αλλά και του χαρακτήρα (ήθους) του ενάρετου ανθρώπου είναι η προαίρεσις. Σύμφωνα με το λεξικό Σταματάκου, προαίρεσις είναι: η προτίμησις πράγματος τινος έναντι άλλου, η κατόπιν σκέψεως εκλογή. Η εμπειρία αποτελεί ζωτική συνιστώσα της φρόνησης, γιατί η εμπειρία παρέχει τη δυνατότητα για ηθικές ενέργειες. Από έναν φρόνιμο σχολικό ηγέτη αναμένουμε να σκέφτεται σύμφωνα με τον ορθό λόγο, να έχει ηθικές αξίες και αρχές τόσο στην προσωπική του ζωή όσο και στην επαγγελματική του και να μην λειτουργεί στα άκρα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναμένεται ότι θα εμπλουτίσουν τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και θα βοηθήσουν στη δημιουργία ηθικών σχολικών μονάδων.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση και βιβλιογραφική επισκόπηση εννοιών σχετικών με την ηθική, την αρετή και τη φρόνηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται θέματα ηγεσίας καθώς και η σχέση ηγεσίας και ηθικής. Τέλος, εξετάζεται η σύζευξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας με την αριστοτελική φρόνηση, καθώς και τα χαρακτηριστικά του φρόνιμου ηγέτη.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη με τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης σε Διευθυντές\ντριες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Εκεί, οριοθετείται το ερευνητικό πρόβλημα, αναπτύσσεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα της έρευνας, οι τρόποι συλλογής και καταγραφής δεδομένων, καθώς και ο τρόπος ανάλυσης κι επεξεργασίας των ευρημάτων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα της έρευνας ανά άξονα, και στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα ανά άξονα και οι προτάσεις.

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Περί ηθικής

Ο ηθικός στοχασμός εμφανίστηκε στην Ελλάδα όταν ο πολιτισμός της «τιμής» και της «αιδούς» υποχώρησε μπροστά στον πολιτισμό της «δίκης» δηλαδή της δικαιοσύνης. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον κλονισμό της θεονομικής ετερότητας και την αφύπνιση της ηθικής ευθύνης. Η αρχαία ελληνική ηθική ξεκινά σπερματικά από τον Ησίοδο και κορυφώνεται με τον Σωκράτη. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Μετά τα Φυσικά 1078b71), ο Σωκράτης εισήγαγε στην ηθική φιλοσοφία την επαγωγή και τον καθολικό ορισμό και θεωρούσε τις αρετές επιστήμες και λόγους. Ο Σωκράτης υποστήριζε ότι η αρετή είναι γνώση και την άποψη αυτή συμπλήρωσε ο Πλάτων λέγοντας ότι η αρετή είναι γνώση της ιδέας του αγαθού. Ο Αριστοτέλης διαφωνεί ριζικά με αυτές τις απόψεις και υποστηρίζει ότι ένα αγαθό “χωριστόν καθαυτό” δεν είναι πρακτό και δεν μπορεί να αποκτηθεί από τον άνθρωπο. Σκοπός της Αριστοτελικής ηθικής δεν είναι η γνώση αλλά η πράξη και σκοπός του άριστου βίου-το ύψιστο αγαθό-είναι η ευδαιμονία, η οποία εξαρτάται μόνο από τις πράξεις.

Η ηθική του Αριστοτέλη είναι μια ηθική ανθρωποκεντρική, μια ηθική που οι επιταγές της υπαγορεύονται από τον ορθό λόγο, μια ηθική που, όπως επισημαίνει η Δραγώνα-Μονάχου (2015), προβάλλει την ανθρώπινη κυριαρχία στη *scala naturae* χωρίς να υποτιμά τον παράγοντα “φύσις” και τα λοιπά φυσικά όντα στα οποία έστρεψε το επιστημονικό ενδιαφέρον του.

Όλες, λοιπόν, αυτές οι ιδέες πρέπει να έγιναν καθοριστικές για την Αριστοτελική σκέψη και το αποτέλεσμα ήταν ο ορισμός της *εὐδαιμονίας*, όπως τον διαβάζουμε, στο τέλος του Α' βιβλίου των Ηθικών Νιχομαχείων του: “*ἡ εὐδαιμονία ἐστὶ ψυχῆς ἐνέργειά τις κατ' ἀρετὴν τελείαν*”. Ενέργεια λοιπόν, κατά τον Αριστοτέλη, η ευδαιμονία του ανθρώπου, όχι κατάσταση, και πάντως ενέργεια της ψυχής του, με τους κανόνες της τέλει αρετής. Το τελευταίο μέρος του ορισμού αυτού δείχνει καθαρά τη βαθιά πίστη του Αριστοτέλη πως την ευδαιμονία τους οι άνθρωποι μόνο με την κατάκτηση της αρετής μπορούν τελικά να την εξασφαλίσουν. Αυτός ήταν και ο λόγος που ο Αριστοτέλης αναζήτησε με πολλή επιμονή, αλλά και με πολὺν ρεαλισμό τον ορισμό της αρετής.

1.2 Περί αρετής

Τί όμως ορίζει ο Σταγειρίτης φιλόσοφος ως αρετή; Στο δεύτερο βιβλίο των ΗΝ (1106b36-7a2) αναφέρει ότι “*ἔστιν ἄρα ἡ ἀρετὴ ἕξις προαιρετικὴ, ἐν μεσότητι οὕσα τῇ πρὸς ἡμᾶς, ὠρισμένη λόγῳ καὶ ᾧ ἂν ὁ φρόνιμο ὀρίσειεν*”. Ο Αριστοτέλης, ορίζει, λοιπόν, την αρετή, ως ἕξις, δηλαδή ως μια κατάσταση του ανθρώπινου χαρακτήρα. Η κατάσταση αυτή καθοδηγεί τον άνθρωπο στην πετυχημένη επιλογή των δράσεων ή αντιδράσεων απέναντι σε ένα πρόβλημα. Η δράση ή η αντίδραση είναι αποτέλεσμα αγωγής και άσκησης, ανάλογη αυτής που χαρακτηρίζει τον κιθαριστή ή τον οικοδόμο, οι οποίοι μετά από κατάλληλη άσκηση, θα μπορέσουν να κιθαρίσουν ή να οικοδομήσουν πετυχημένα (HN1102a28-1103b2). Η λέξη «ἕξις» προέρχεται ετυμολογικά από το ρήμα ἔχω και δηλώνει κάτι που έχουμε. Σύμφωνα με τον Καραμανώλη είναι προτιμότερη η μετάφραση της λέξης «ἕξις» ως «πρακτική» και όχι «συνήθεια», γιατί η συνήθεια μπορεί και να μην απαιτεί συμμετοχή του λογικού, πράγμα που δεν ισχύει για την ηθική αρετή.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον ορισμό η αρετή, εκτός από ἕξις, είναι επιλογή ανάμεσα στα άκρα δηλαδή μεσότητα. Θεμελιώδες χαρακτηριστικό της αρετής, η οποία αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση για την ευδαιμονία του ανθρώπου, είναι η μεσότητα, η οποία συνιστά επιλογή μεταξύ των άκρων, βρίσκεται δηλαδή μεταξύ δυο ακροτήτων, εκ των οποίων η μία είναι ἔλλειψη και η άλλη υπερβολή. Παραδείγματος χάριν, η ανδρεία βρίσκεται μεταξύ της θρασύτητας και της δειλίας, η φιλία μεταξύ της κολακείας και της μισανθρωπίας. Στο ερώτημα ποιος ορίζει το μέσον, ο Αριστοτέλης απαντά: ο ορθός λόγος του φρονίμου. Παρόλα αυτά, ο συγκεκριμένος ορισμός της ηθικής αρετής ως μεσότητας δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις, διότι όταν πρόκειται για το άριστον και το καλό η αρετή αποτελεί ακρότητα. (Σαλαμούρας, 2018).

Σχετικά με την έννοια της προαιρέσεως (της κατά προτίμηση επιλογής) ο Ross (σελ. 283) επισημαίνει ότι « η προαίρεση δεν είναι έννοια επάλληλη με την εκούσια πράξη. Οι πράξεις των παιδιών ή των κατώτερων ζώων ή οι πράξεις που γίνονται αιφνιδίως είναι εκούσιες, αλλά όχι κατά προαίρεση. Η προαίρεση μοιάζει περισσότερο με ἔλλογη επιθυμία (βούλησιν), αλλά μπορεί να επιθυμούμε το αδύνατο ή κάτι που δεν εξαρτάται από τη δική μας δράση, ενώ δεν μπορούμε να το επιλέξουμε. Η επιθυμία αφορά το τέλος, ενώ η προαίρεση αφορά το μέσο. Τέλος, υποδηλώνεται ότι το αντικείμενο της προαίρεσης έχει αποφασιστεί ύστερα από επισταμένη σκέψη (μετά λόγου και διανοίας). Αλλά η σκέψη αφορά μόνο όσα βρίσκονται στο πλαίσιο των δυνατοτήτων

μας και μπορούν να πραγματοποιηθούν». Ο Παπανούτσος (1980) σημειώνει πως η προαίρεση συνοδεύεται πάντα από λογική και περίσκεψη αφού το αιρετό προϋποθέτει τη σύγκριση και αναφέρεται σε πράγμα που βρίσκεται υπό την εξουσία μας (Γεωργούλης,1994).

1.3 Διάκριση αρετών

Οι αρετές, κατά τον Αριστοτέλη, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τις διανοητικές αρετές και τις ηθικές αρετές (HN 1102a 5-7). Οι διανοητικές αρετές στηρίζονται στην ενέργεια του νου, δηλαδή αντιστοιχούν στο έλλογο μέρος της ψυχής. Οι ηθικές αρετές στηρίζονται στη σχέση του επιθυμητικού με το λογικό μέρος της ψυχής, δηλαδή οι ηθικές αρετές αντιστοιχούν στο άλογο και συγχρόνως έλλογο μέρος της ψυχής, αφού αυτές εφαρμόζουν τις επιταγές του Ορθού Λόγου (HN.B1103 a 14-16). Η διανοητική αρετή *“ἐμπειρίας δεῖται καὶ χρόνου”* (H.N.1103a 16-17), γεγονός που σημαίνει ότι η απόκτηση της διανοητικής αρετής ή αρετής του νου και η ανάπτυξή της είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας και απαιτεί πείρα και χρόνο. Η ηθική αρετή ή αρετή του χαρακτήρα, *“ἐξ ἔθους περιγίνεται”* (HN1103a17), δηλαδή είναι αποτέλεσμα εθισμού, συνήθειας και πρακτικής άσκησης με σκοπό την απόκτηση συγκεκριμένων τρόπων συμπεριφοράς. Γίνεται, εδώ, ξεκάθαρο πως ακόμα κι αν υπάρχουν ανασχετικές φυσικές προδιαθέσεις στην απόκτηση των αρετών από τον άνθρωπο, η παιδεία και η πρακτική άσκηση μπορούν να τον καταστήσουν ενάρετο, *“πᾶσα γὰρ τέχνη καὶ παιδεία τό προσλείπον βούλεται τῆς φύσεως ἀναπληροῦν”* (Πολ. VII, 1337a 1-3). Το μέτρο και το πρότυπο της ηθικής αρετής είναι ο φρόνιμος άνθρωπος .

1.4 Φρόνηση

Οι διανοητικές αρετές διακρίνονται σε θεωρητικές και πρακτικές, ακολουθώντας τη διαίρεση του νου σε θεωρητικό και πρακτικό. Θεωρητικές αρετές είναι η επιστήμη, ο νους και η σοφία, ενώ πρακτικές αρετές είναι η τέχνη και η φρόνηση. Τι όμως ορίζεται ως φρόνηση; Ο Αριστοτέλης ορίζει την φρόνηση ως *“ἐξὶν ἀληθῇ μετὰ λόγου πρακτικὴν περὶ τὰ ἀνθρώπων ἀγαθὰ καὶ κακὰ”* (HN 1149b6-7) και τη διακρίνει σε πολιτική, οικονομική και ατομική φρόνηση, λαμβάνοντας υπόψη τα εγγενή χαρακτηριστικά της. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η φρόνηση δεν σχετίζεται με τις άλλες αρετές, δηλαδή τη σοφία, την επιστήμη και την τέχνη, αλλά είναι μία διανοητική αρετή που βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει με ορθή κρίση ποια είναι η σωστή και ποια η λάθος πράξη, να αποφασίζει για το καλό ή το κακό. Η φρόνηση δηλαδή δεν μπορεί να νοηθεί ως αφηρημένη θεωρητική κατασκευή

παρά μόνο από την ενσάρκωσή της στο πρόσωπο του φρονίμου (Βιρβιδάκης, 2003). Επομένως η φρόνηση είναι αρετή με διττό χαρακτήρα, δηλαδή μπορεί να νοηθεί ως συνδυετικός κρίκος ανάμεσα στη διανοητική και την ηθική αρετή.

Η αριστοτελική φρόνηση θυμίζει το δελφικό «μηδέν άγαν» και κατευθύνει τον άνθρωπο στο να εκτιμά σωστά τις περιστάσεις και να αποφασίζει έχοντας ως κριτήριο το μέτρο, στοχεύοντας στο εύ ζην όχι μόνο του ίδιου αλλά και στην ευδαιμονία του συνόλου. Άρα, χαρακτηριστικό του φρονίμου ανθρώπου είναι η ικανότητα να σκέφτεται και να αποφασίζει σωστά για αυτά που είναι καλά για τον ίδιο, αλλά και γι' αυτά που συμβάλλουν εν γένει στην καλή ζωή του συνόλου (HN 1140a25-28). Αυτός είναι και ο λόγος που ο Αριστοτέλης θεωρεί ως φρόνιμο ηγέτη τον Περικλή, γιατί, όπως λέει, γνώριζε το προσωπικό καλό, το καλό του σπιτιού του και το καλό της πόλης του.

Συμπερασματικά λοιπόν, αντικείμενο της φρόνησης είναι τα ανθρώπινα πράγματα, δηλαδή όλα εκείνα για τα οποία μπορεί να κρίνει και ν' αποφασίζει ο άνθρωπος. Θεμελιώδες έργο της φρόνησης είναι η επιλογή των κατάλληλων μέσων με σκοπό την επίτευξη κάποιου στόχου, ο οποίος θα οδηγεί στο ευ ζην όχι μόνο του πράττοντος αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Επομένως η κυριότερη ενέργεια του φρονίμου ανθρώπου είναι να κρίνει και να αποφασίζει σωστά έπειτα από ώριμη σκέψη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Περί ηγεσίας

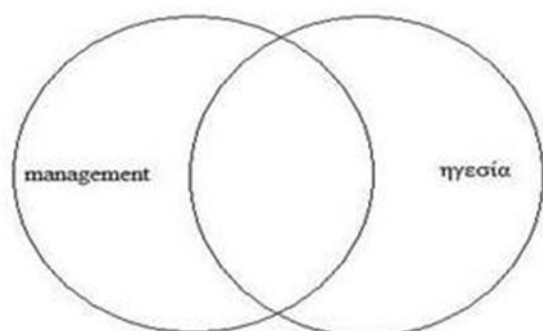
Ο όρος ηγεσία στην ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία για πολλά χρόνια ήταν πολιτικά φορτισμένος και συνήθως παρέπεμπε σε ολοκληρωτικές μορφές διοίκησης. Στην καλύτερη περίπτωση αναφερόταν σε πράξεις και ιδέες ηγετών, όπως ο Λένιν, ο Τσόρτσιλ κλπ. ή ακόμα και στη βιογραφία τους. Αργότερα η ηγεσία συνδέθηκε με την οργάνωση και τη λειτουργία ενός οργανισμού δηλαδή με τη διοίκηση (administration) ή με τη διαχείριση του (management). Η έννοια του management σήμερα συνδέεται με την υψηλή αποτελεσματικότητα και την υψηλή αποδοτικότητα ενός οργανισμού, ενώ η έννοια της διοίκησης (administration) σχετίζεται με την πρόβλεψη, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και τον έλεγχο στον οργανισμό. Σύμφωνα με τον Adair (2008: 132) η αποτελεσματική διοίκηση ενός οργανισμού συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική διαχείριση (management) και την κατάλληλη χρήση των πόρων στον οργανισμό.

Η έννοια της ηγεσίας εμφανίστηκε ως εναλλακτική μορφή των εννοιών management και administration, έχοντας όμως ένα ευρύτερο περιεχόμενο και συμπεριλαμβάνοντας εφαρμογές για όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοούμε ότι οι καλύτεροι managers είναι δυνατόν να διαθέτουν όλα τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και ότι οι καλύτεροι ηγέτες διοικούν αποτελεσματικά τον οργανισμό (MacBeath and Townsend 2011: vii). Ο Cuban (1988) αναφέρει ότι η σημαντικότερη διαφορά ηγεσίας και management έγκειται στη σύνδεση της ηγεσίας με την αλλαγή και του management με την διαχειριστική δραστηριότητα. Υπογραμμίζει, μάλιστα, ότι “ηγεσία σημαίνει τον επηρεασμό των δράσεων κάποιων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη επιθυμητών στόχων” επισημαίνοντας ότι “οι ηγέτες σχηματίζουν τους σκοπούς, τα κίνητρα και τις δράσεις των άλλων μελών του οργανισμού, ενώ οι managers προωθούν τις τρέχουσες οργανωτικές συμφωνίες με αποτελεσματικό τρόπο”.

Επομένως το management και η ηγεσία είναι συμπληρωματικές και αλληλοεπηρεαζόμενες λειτουργίες, όπως και απεικονίζεται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1

Ηγεσία και Management



Πηγή: (Adair 2008: 131)

Τι, όμως, ορίζεται ως ηγεσία; Ο Fielder (1971) δηλώνει ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί, όσες και οι θεωρίες περί ηγεσίας. Ο Yukl (2002) υποστηρίζει ότι ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και υποκειμενικός και δεν υπάρχει ένας και μόνο σωστός ορισμός. Απλώς, κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους. Ο MacBeath (2003) αναγνωρίζει αρκετούς τύπους ηγεσίας και εύστοχα χρησιμοποιεί την λέξη «soup», προκειμένου να τονίσει την ανάμιξη όλων των μοντέλων ηγεσίας στην θεωρητική και πρακτική προσέγγισή της. Επισημαίνει, δε, ότι η ηγεσία «μπορεί να σημαίνει οτιδήποτε θέλεις να σημαίνει». Οι York-Barr, Duke (2004) τονίζουν ότι η ηγεσία είναι ουσιαστικά η «έννοια ομπρέλα» κάτω από την οποία μπορούν να συμπεριληφθούν όλοι οι ορισμοί. Ο Μπουραντάς (2002,2005), αξιοποιώντας και συνθέτοντας τους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία, ορίζει την ηγεσία “ ως μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον”. Ο Παπασταμάτης (2008), αναφέρει πως σκοπός της ηγεσίας είναι η συνένωση των ανθρώπων μέσω της υιοθέτησης θεμελιωδών αξιών. Οι Day and Antonakis (2014 όπ. αναφ., στο Ε. Αργυροπούλου, 2017) αποδίδουν στην ηγεσία την προσήλωση στον

σκοπό ,την αλλαγή και το μετασχηματισμό, που βασίζεται σε αξίες, ιδανικά, όραμα, σύμβολα και συναισθηματικές ανταλλαγές.

2.2 Περί εκπαιδευτικής ηγεσίας

Για πολλά χρόνια οι γενικές αρχές της ηγεσίας και διοίκησης, εφαρμόζονταν αυτούσιες στους σχολικούς οργανισμούς. Το σχολείο, όμως, σε αντίθεση με τις επιχειρήσεις, επηρεάζεται τόσο από εξωτερικές όσο και από εσωτερικές συνθήκες, οι οποίες μάλιστα διαμορφώνουν το χαρακτήρα του (Thompson & Vecchio, 2009, Schermerhorn et. Al., 2012). Σίγουρα, το σχολείο είναι ένας διοικητικός θεσμός που έχει γραφειοκρατική δομή, αλλά, πρωτίστως, είναι κοινωνικός θεσμός με επιρροή στην τοπική αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) ορθώς τονίζει ότι «οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν σε πλαίσιο ουσιωδώς διαφορετικό από αυτό των επιχειρήσεων, καθώς οι τελευταίες μπορούν να παραγνωρίζουν ηθικούς παράγοντες, ενώ σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό η ηθική έχει κεντρική θέση».

Ο Dimmock (1999) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ενέργεια υψηλότερου επιπέδου, γιατί αφορά την ενδυνάμωση, την ενίσχυση και- εν τέλει- τη βελτίωση του διδακτικού προσωπικού, των μαθητών και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι Hallinger και Heck (2011) επισημαίνουν την σπουδαιότητα της ηγεσίας στη σχολική επιτυχία, ενώ ο Πασιαρδής (2014) επικεντρώνεται στο ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Γενικότερα, στη βιβλιογραφία, η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας παραπέμπει στην αλλαγή, στην ανάπτυξη και στην ενεργή στάση του οργανισμού, κατά τρόπο που συνιστά δομικό στοιχείο των εκπαιδευτικών οργανισμών και καταλύτη μιας συνολικότερης, βαθύτερης και αποτελεσματικότερης αναδιοργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Dimmock 2003).

Στις μέρες μας η άσκηση ηγεσίας στο σχολείο αντιμετωπίζει μια σειρά προκλήσεων. Οι κραδασμοί από την παγκόσμια οικονομική κρίση, η συνεχώς αυξανόμενη πτωχοποίηση των λιγότερο προνομιούχων, η αύξηση των προσφυγικών ροών και οι πολιτικές πιέσεις για αλλαγή απορροφώνται από την εκπαιδευτική κοινότητα και φέρνουν στην επιφάνεια νέες ανάγκες και νέα ζητήματα. Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι ο πρώτος κοινωνικός τομέας που δέχθηκε τις αναταράξεις της κρίσης, χωρίς να είναι έτοιμος να αντιδράσει με ηθικό τρόπο. Παρατηρώντας κανείς τη σύγχρονη κοινωνία, διαπιστώνει ότι «το πρότυπο του ανθρωπισμού, που έχαιρε γενικώς βαθιάς

εκτίμησης στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο και το οποίο ως υποδόριος ιστός διαπερνούσε τον ευρωπαϊκό πολιτισμό, φαίνεται να ηττήθηκε, τουλάχιστον προς το παρόν, και με την παγκοσμιοποίηση επιβλήθηκε τελικά ο *homo economicus*” (Πυργιωτάκης, 2015)

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να μετατρέψει τα νέο-αναφύομενα προβλήματα στο χώρο του σχολείου σε έναν πολιτισμό μάθησης μέσα από τη στήριξη στόχων, οραμάτων, ανθρωπιστικών και ηθικών αξιών. Η ηθική, ωστόσο, παρουσιάζει σημάδια υποχώρησης, απόσυρσης, καθυπόταξης, αμφισημίας, έλλειψης αναγνώρισης και αδράνειας με αποτέλεσμα τη συχνή αδυναμία των εκπαιδευτικών ηγετών, τόσο αυτών που ασκούν διοικητικά καθήκοντα όσο και των εκπαιδευτικών, να ανταποκριθούν στις ηθικές διακυβεύσεις της εποχής μας και του εκπαιδευτικού ή διοικητικού τους έργου. Διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με προκλήσεις και διλήμματα που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν με τις υπάρχουσες πρακτικές. Η συνεχιζόμενη οικονομική και κοινωνική κρίση απαιτεί γρήγορες αλλά συγχρόνως μακρόπνοες αλλαγές στη σχολική κοινότητα προκειμένου να αρθεί ένα μέρος των προβλημάτων.

Οι Smith & Riley (2012) αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας και οι δεξιότητες που απαιτούνται από τους σχολικούς ηγέτες σε περιόδους κρίσης, είναι διαφορετικά από ότι σε «κανονικές» περιόδους. Σε περίοδο κρίσης οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να ισχυροποιήσουν τη θέση του σχολείου, να υποστηρίξουν και να ενδυναμώσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές και, κυρίως, να αντιμετωπίσουν τα δυσάρεστα γεγονότα, καταστάσεις και συναισθήματα. Η πρόκληση, λοιπόν, είναι ιδιαίτερα μεγάλη για τους σχολικούς ηγέτες. Τώρα, περισσότερο από ποτέ, οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να διαθέτουν σοφία, φρόνηση, εντιμότητα και να απορρέουν ελπίδα και αισιοδοξία, αλλά και να φροντίζουν να διατηρούν ανοικτούς διαύλους επικοινωνίας με όλη τη σχολική κοινότητα.

2.3 Ηγεσία και Ηθική

Η σχέση ηγεσίας και ηθικής έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές (Kouzes & Posner, 1993, Trevino & Brown, 2003, 2004) και έχουν δημοσιευθεί πολλές σχετικές μελέτες. Έχει αποδειχθεί ότι η ηθική ηγεσία συνδέεται και εξαρτάται από τις ηθικές αξίες του ηγέτη, τις οποίες εφαρμόζει στη σχέση του με τους οπαδούς του (Cullia, 2003). Ο Bass (2008) επισημαίνει ότι η κατανόηση των προβλημάτων, η ειλικρίνεια στην

αντιμετώπισή τους, οι σχέσεις εμπιστοσύνης και κυρίως η λήψη ηθικών αποφάσεων κάνουν κάποιο πραγματικό ηγέτη.

Οι Brown & al., (2005, όπ. αναφ. στο Ε. Αργυροπούλου, 2017) ορίζουν την Ηθική Ηγεσία ως εξής: « είναι η επίδειξη μιας κανονιστικά κατάλληλης συμπεριφοράς μέσω των προσωπικών πράξεων και διαπροσωπικών σχέσεων κι η προαγωγή μιας τέτοιας συμπεριφοράς από τον ηγέτη στους υποστηρικτές του μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία, την ενίσχυση και τη λήψη αποφάσεων». Έτσι, λοιπόν η Ηθική Ηγεσία μπορεί να διερευνηθεί σε τρία πεδία: α) τον εαυτό, δηλαδή τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη και την ηθική του ακεραιότητα, β) τις συγκειμενικές σχέσεις και επιρροές του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης και γ) την επίδραση που μπορεί να έχει η ηθική ηγεσία στους άλλους, κυρίως μέσω της δημιουργίας προτύπων (Brown & Trevino, 2006).

Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη και εύθραυστη εκπαιδευτική πραγματικότητα, το ζήτημα της ηθικής και κυρίως η λήψη ηθικών αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες θεωρείται απαραίτητη. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός, αν δεν είναι ηθικός (Ciulla, 2012), γιατί οι επιλογές και οι αποφάσεις του επηρεάζουν ένα σύνολο προσώπων και λαμβάνονται μέσα σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Ο Starratt (1991, όπ. αναφ. στο Ε. Αργυροπούλου, 2017), παρατήρησε ότι «στο χώρο της εκπαίδευσης η ηθική χωρίζεται σε δύο μέρη: τη δημόσια ρητορική (εξαγγελίες πολιτικών) και την ακαδημαϊκή θεωρία». Αυτές οι δυο ηθικές πολλές φορές δεν ταυτίζονται και η εκπαιδευτική κοινότητα εθελοτυφλεί μπροστά σ' αυτό το πρόβλημα. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το ρόλο του ηγέτη έχει αναλάβει, κυρίως, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής καλείται μέσα από τις επιλογές του, όχι μόνο να πάρει ηθικές αποφάσεις, αλλά και να μετατρέψει το σχολείο σε έναν ηθικό οργανισμό. Η διαδικασία αυτή είναι επίπονη, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, γιατί σχεδόν όλες οι αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο.

Είναι λογικό, λοιπόν, αρκετές φορές, να υπάρχει, σύγκρουση ανάμεσα στις πολιτειακές αποφάσεις και τις αποφάσεις της σχολικής κοινότητας. Οι Διευθυντές των σχολείων καλούνται να συγκεράσουν τις διαφορετικές αυτές παραμέτρους και να καλύψουν το ηθικό χάσμα, που τις περισσότερες φορές προκύπτει. Ο Διευθυντής, λοιπόν, οφείλει να «ενορχηστρώνει» τις διαφορετικές ηθικές απόψεις αλλά και να

δεσμεύει τη σχολική κοινότητα σε ηθικές δραστηριότητες. Στη μετανεωτερική εποχή δεν αρκεί πλέον η απλή εφαρμογή των νόμων από το Διευθυντή του σχολείου, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Είναι απαραίτητο ο Διευθυντής- Ηγέτης να ανατρέχει συνεχώς στην εφαρμοσμένη ηθική των αρετών, να ενεργοποιεί το ηθικό οπλοστάσιό του και να δημιουργεί τις συνθήκες, ώστε να τις αξιοποιεί στην καθημερινή πρακτική.

Είναι προφανές ότι ο Διευθυντής-ηγέτης, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις αυξημένες και περίπλοκες απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει συνεχώς να επιμορφώνεται όχι μόνο σε θέματα διοίκησης αλλά και σε θεωρίες ηθικής, ώστε, οι επιλογές του να είναι συνειδητές και να έχουν ηθική διάσταση.

2.4 Εκπαιδευτική Ηγεσία και Φρόνηση

Κοινός τόπος όλων των θεωριών περί ηγεσίας είναι ότι: α) η ηγεσία απαιτεί την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και β) ο ηγέτης επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις των άλλων (Ιορδάνογλου, Δ. & Τσακαρέστου Μπ. & Τσενέ, Λ. & Λεάνδρος, Ν. & Κ. Ιωαννίδης, 2016). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Ρητορική Α΄ 1356), η αλληλεπίδραση και η επιρροή του ηγέτη στη συμπεριφορά και στις αποφάσεις των άλλων επιτυγχάνεται, όταν ο ηγέτης διαθέτει ηθική ποιότητα χαρακτήρα, γιατί μόνο έτσι μπορεί να καλλιεργήσει στους άλλους ένα τρόπο σκέψης και μια μέθοδο ηθικής αυτοβελτίωσης. Ο ηθικός τρόπος συμπεριφοράς του Διευθυντή-Ηγέτη, μέσα και έξω από τη σχολική κοινότητα, εξυπηρετεί την κουλτούρα και τις αξίες του σχολείου και αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας των σχολικών στόχων. Η ηθική των διευθυντικών στελεχών, οι απόψεις τους και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, επηρεάζουν τη λειτουργία αλλά και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012). Εδώ, βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ότι στη σχολική μονάδα, η ηγεσία δεν ασκείται, ούτε είναι επιθυμητό να ασκείται, μόνο από τον διευθυντή. Υπάρχει και η ηγεσία εκπαιδευτικού, η οποία έχει στοιχεία άτυπης ηγεσίας, αλλά διαφέρει από την τελευταία αφού έχει ως προϋπόθεση τον σχεδιασμό και την σκόπιμη άσκηση ηγεσίας από «εκπαιδευτικούς που έχουν επιλέξει να δρουν στρατηγικά για να κάνουν πράξη τις αξίες τους μέσα από δράσεις βελτίωσης σχολείου» (Frost, 2003, οπ. αναφ. στο Βιτσάκη Ζ, Μπαγάκης Γ., 2017). Παρά την προκατάληψη, λοιπόν, ότι ο διευθυντής ασκεί την ηγεσία, υπάρχουν «ανεπίσημοι» ηγέτες που εργάζονται μαζί ή ενάντια ο ένας στον άλλο με σκοπό να επηρεάσουν το σχολείο.

Μπορούμε, όμως, να ορίσουμε κανόνες συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ηγετών σύμφωνα με την ηθική; Ο Αριστοτέλης λέει ότι δεν μπορούμε. Η ηθική συμπεριφορά δεν είναι ένα είδος ηθικού ηλεκτρονικού υπολογιστή τον οποίο μπορούμε να τροφοδοτήσουμε με πληροφορίες από τη μια πλευρά, προσδοκώντας οδηγίες συμπεριφοράς από την άλλη (Τσούκας, 2004). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης δρα μέσα στην πολύπλοκη οργάνωση της σχολικής μονάδας και ως εκ τούτου οι επιδιώξεις του δεν μπορεί να είναι εγωκεντρικές αλλά οφείλουν να στοχεύουν στο κοινό καλό, στην αριστοτελική ευδαιμονία. Η αίσθηση του κοινού καλού αναπτύσσεται όσο δυναμώνει το αίσθημα της κοινότητας μεταξύ των ατόμων και καλλιεργείται η συν-αντίληψή τους (Τσούκας, 2004). Η μέριμνα για το κοινό καλό σε μια σχολική μονάδα είναι έργο του διευθυντή, ο οποίος, σε συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας οφείλει να δρα με τρόπο, που όχι μόνο να συμβάλλει στο κοινό καλό για το σχολείο, αλλά και να διατηρεί την αίσθηση του κοινού καλού σε όλα τα μέλη. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν ο διευθυντής αυτοπεριορίζεται, αγωνίζεται για να κερδίσει την εκτίμηση των υφισταμένων του, λειτουργεί παιδαγωγικά και φέρεται με γενναιοδωρία και δικαιοσύνη. Η ύπαρξη συλλογικών διαδικασιών και μηχανισμών διαβούλευσης μαζί με τη θέσπιση κανόνων στους οποίους υπάγεται η συμπεριφορά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, μπορούν να μετατρέψουν το σχολείο σε ηθική κοινότητα, η οποία θα ανατροφοδοτείται από τον ενάρετο βίο των μελών της.

Η αριστοτελική ιδέα της φρόνησης μαζί με τον ορθό λόγο μπορούν να δώσουν ένα πλαίσιο, ένα «φρόνιμο μάτι», κατά τον Dunne (1993), με το οποίο οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα μπορούν να επιλύουν μια κρίση, και να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον. Ο Halverson (2004,2017) επισημαίνει ότι η φρόνηση αφορά τον τρόπο με τον οποίο δρουν τα άτομα σε κάθε συνθήκη και ιδιαιτερότητα. Ο Flynbjerg (2015) θεωρεί ότι έργο της φρόνησης είναι "η ανάλυση των αξιών και των επιπτώσεών τους στη δράση", με σκοπό την ευδαιμονία της κοινότητας, ενώ ο Gadamer (1989) αναφέρει πως πάνω από όλα η φρόνηση είναι μια μορφή ηθικής γνώσης, που μας καθοδηγεί να επιλέγουμε σε κάθε κατάσταση τον τρόπο δράσης μας. Η οριοθέτηση της φρόνησης από τον Gadamer είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη σχολική κοινότητα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ηγετών, γιατί καθημερινά αντιμετωπίζουν νέες καταστάσεις, οι οποίες δεν μπορούν να προβλεφθούν εκ των προτέρων.

2.5 Περί φρόνιμου ηγέτη

Ο Brackett (2018) θεωρεί φρόνιμο ηγέτη αυτόν που έχει αναπτύξει και αποκτήσει τόσο την αρετή της φρόνησης, όσο και την ηθική του χαρακτήρα, μέσω της εμπειρίας και της πρακτικής. Ο όρος φρόνιμος ηγέτης χρησιμοποιείται από τον Sellman (2012) για να ορίσει τον «επαγγελματία σοφό», δηλαδή αυτόν που ενεργεί κατά τρόπο που δεν είναι προκαθορισμένος και δεν περιορίζεται σε τυποποιημένους και γραμμικούς τρόπους λειτουργίας. Επειδή, ο ηγέτης δεν ασχολείται πάντα με το συγκεκριμένο αλλά συνήθως ασχολείται με το μεταβλητό, θα πρέπει να έχει αναπτύξει την πρακτική του σοφία μέσω πρακτικής εμπειρίας. Επομένως, ο φρόνιμος ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει αυτό που οι πολλοί ονομάζουν πρακτική κοινή λογική (Flyvbjerg, 2015). Αυτό δεν σημαίνει ότι στην άσκηση ηγεσίας απορρίπτονται οι επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες ως ασήμαντες, ούτε ότι η πρακτική κοινή λογική κινείται πάντα στα κοινοτικά πλαίσια. Οι φρόνιμοι ηγέτες χρησιμοποιούν τις επιστημονικές γνώσεις και τις δεξιότητες μαζί με τον ορθό λόγο, για να καθορίσουν την καλύτερη δυνατή πράξη που μπορεί να οδηγήσει στην ευδαιμονία τον οργανισμό στον οποίο ηγούνται.

Είναι σαφές ότι ο φρόνιμος ηγέτης πρέπει να διαθέτει ηθική συμπεριφορά και συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά και γνώσεις προκειμένου να επιλέγει τα κατάλληλα μέσα για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση ενός ηθικού στόχου (HN, 1144^α). Φρόνιμος είναι αυτός που έχει την ικανότητα να σκέπτεται σωστά (βουλευτικός) για πράγματα που υπόκεινται σε αλλαγή και τα οποία δεν είναι αντικείμενο κάποιας τέχνης ούτε κάποιας επιστήμης(HN 1140a30-35). Ο Σκαλτσάς (1993) επισημαίνει ότι ο φρόνιμος ηγέτης είναι εκείνος που πράττει ό,τι προαιρείται, αλλά όχι ό,τι επιθυμεί.

Κριτήριο λοιπόν της φρόνησης του ηγέτη αποτελούν οι πράξεις (δράσεις) του, γιατί με την επανάληψή τους δημιουργούνται οι έξεις. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, μια πράξη είναι ενάρετη όταν επιλέγεται σκόπιμα και συνειδητά από ένα άτομο - μεταξύ άλλων πιθανών πράξεων - ως η πιο κατάλληλη στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Η ορθή, όμως, επιλογή μιας πράξης δεν μπορεί να αναπτυχθεί ή να αποκτηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, ή να χρησιμοποιηθεί ανάλογα με τις ανάγκες, γιατί σχετίζεται με την εμπειρία. Ο Σταγειρίτης φιλόσοφος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«νέος έμπειρος δεν υπάρχει, γιατί είναι το μάκρος του χρόνου που σε κάνει έμπειρο»* (HN 1142a).

2.6 Φρόνιμος εκπαιδευτικός ηγέτης

Οι Leithwood et al. (1992) χωρίζουν τους φρόνιμους εκπαιδευτικούς ηγέτες σε δύο κατηγορίες: τους έμπειρους και αρχάριους. Οι πρώτοι αναγνωρίζουν τις καταστάσεις και δίνουν λύσεις, ενώ οι δεύτεροι χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό διαδικασιών και μέσων προκειμένου να πετύχουν κάποια λύση. Οι φρόνιμοι σχολικοί ηγέτες χρησιμοποιούν την εμπειρία που έχουν αποκομίσει από την πάροδο των χρόνων για να λύσουν ένα πρόβλημα ή να αντιμετωπίσουν μια κρίση. Η πολύχρονη εμπειρία αποθηκεύεται ως ηθική γνώση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων αλλά και να διαχυθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ο φρόνιμος εκπαιδευτικός ηγέτης ικανοποιεί πολλαπλούς στόχους και είναι σε θέση να διατυπώνει σαφή και λογικά πλαίσια δράσης, ενώ παραμένει ανοιχτός σε πολλαπλές εναλλακτικές λύσεις του όποιου προβλήματος. Η κρίση και η δράση του στηρίζονται σε αποφάσεις που έχουν ληφθεί από κοινού με την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι Leithwood & Duke (1999, όπ. αν. στο Θεοφιλίδης,2012) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να διαθέτουν βασικές αξίες και να είναι αφοσιωμένοι στις αρχές της συμμετοχής, της συνεργασίας και της δημοκρατίας. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, καλείται καθημερινά να διευθετήσει συγκρούσεις που οι περισσότερες οφείλονται στην συνύπαρξη διαφορετικών αξιακών συστημάτων μέσα στη σχολική μονάδα. Ο φρόνιμος ηγέτης μπορεί να διαχειριστεί αυτές τις κρίσεις χρησιμοποιώντας το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της αρετής, την μεσότητα, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την ευδαιμονία της σχολικής κοινότητας. Έτσι, θα προσπαθήσει να λύσει την σύγκρουση με έναν τρόπο που από την μια μεριά θα αποδέχεται το δικαίωμα ύπαρξης διαφορετικών αξιών στη σχολική κοινότητα, ενώ από την άλλη θα προσπαθήσει να αναπτύξει και να προωθήσει ένα νέο, κοινό αξιακό σύστημα, στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονται οι διαφορετικές αξίες.

Συμπερασματικά, η αριστοτελική φρόνηση αποτελεί σημαντικό στοιχείο του χαρακτήρα ενός ηγέτη, και μάλιστα, όπως αναφέρει η Τριαντάρη (2016), εάν συσχετίσουμε την έννοια της φρόνησης με τις τάσεις για την ηγεσία, όπως τις συνόψισε σε πέντε βασικές ιδέες ο R. J. Allio (2009).

1. Οι ηγέτες για να είναι καλοί πρέπει να έχουν καλό χαρακτήρα. Η διανοητική και ηθικά πρακτική ικανότητα της φρόνησης καθιστά τους ηγέτες ικανούς και ηθικούς.

2. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να ηγούνται οι ηγέτες. Οι τρόποι στηρίζονται στα μέσα που επιλέγουν οι ηγέτες διαμέσου της φρόνησης, για να είναι και η ευδαιμονία ως το “τέλος” της πράξης. Η φρόνηση καθοδηγεί τον ηγέτη στην ανεύρεση διαφορετικών τρόπων ηγεσίας και ειδικότερα στη σύγχρονη εποχή, μια εποχή κρίσεων και διαρκώς μεταβαλλόμενων συνθηκών.
3. Οι ηγέτες πρέπει να συνεργάζονται. Ο φρόνιμοι ηγέτες είναι και αποτελεσματικοί, καθώς διαβλέπουν τις ικανότητες και δεξιότητες των άλλων, εφόσον η φρόνηση σε αυτούς βρίσκεται σε συμφωνία με τον ορθό λόγο.
4. Η προσαρμοστικότητα είναι ιδιότητα των ηγετών. Οι ηγέτες διακρίνονται για την αρετή τους, πάνω στην οποία καθορίζουν το ρόλο τους μέσα στο κοινωνικό και εργασιακό πλαίσιο. Η αρετή των ηγετών εξωτερικεύεται μέσα από τη δράση τους σε δύσκολες καταστάσεις που πρέπει να καθοδηγήσουν και να διασφαλίσουν την επιβίωση του οργανισμού.
5. Οι ηγέτες είναι αυτοδημιούργητοι και βασίζουν την ηγεσία τους πέρα από τις θεωρίες που γνωρίζουν γι’ αυτήν, στην εμπειρία. Η εμπειρία στην αριστοτελική φρόνηση είναι το καθοριστικό στοιχείο που οδηγεί στην ορθή επιλογή και αναδεικνύει τους ηγέτες.

Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Έρευνα-Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι α) να καταγραφούν οι αντιλήψεις των Διευθυντών\ντριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας σχετικά με την άσκηση ηγεσίας στη σχολική μονάδα, β) να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ηθικές αξίες που διέπουν την προσωπική και επαγγελματική ζωή τους, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από την εκπαιδευτική ηγεσία την οποία ασκούν, β) να καταγραφούν οι μέθοδοι αντιμετώπισης και επίλυσης των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και γ) να διερευνηθεί η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα ηθικής.

Στόχος της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα της αριστοτελικής φρόνησης στην εκπαιδευτική ηγεσία, μέσω της οποίας πιστεύουμε ότι μπορεί να δημιουργηθεί μια «δεξαμενή πρακτικής σοφίας» στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται, αφορούν τα παρακάτω ζητήματα και συγκεκριμένα:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι σχολικοί ηγέτες την άσκηση ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

Στόχος του ερευνητικού ερωτήματος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των ερωτώμενων διευθυντών για την άσκηση ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Η προσωπική εμπλοκή των ερωτώμενων διευθυντών αλλά και ο τρόπος που οι ίδιοι ηγούνται στα σχολεία στα οποία υπηρετούν αποτελούν στοιχεία προς διερεύνηση αλλά και προς επίρρωση των αντιλήψεων περί ηγεσίας.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται και πως οριοθετούν οι σχολικοί ηγέτες την ηθική σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

Στόχος αυτού του ερωτήματος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων για την ύπαρξη ηθικής στις σχολικές μονάδες. Οι αρετές που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο τρόπος που πιστεύεται ότι μπορούν να αποκτηθούν όπως και ο τρόπος μεταλαμπάδευσης τους στη σχολική κοινότητα θα αποτελέσουν στοιχεία προς διερεύνηση.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι σχολικοί ηγέτες για την επίλυση κρίσεων και προβλημάτων που αναφέρονται στη σχολική κοινότητα;

Ο στόχος αυτού του ερευνητικού ερωτήματος είναι η διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης και επίλυσης κρίσεων που προκύπτουν συχνά στη σχολική κοινότητα και αφορούν τις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές και με τους γονείς.

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Είναι απαραίτητη η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής;

Στόχος αυτού του ερωτήματος είναι η διερεύνηση των αναγκών για επιμόρφωση των διευθυντών σε ζητήματα ηθικής.

3.2 Μεθοδολογία Έρευνας και Ερευνητικό Εργαλείο

Η ύπαρξη ή μη φρόνησης στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμπίπτει στο πεδίο των ηθικών ζητημάτων και ως εκ τούτου είναι δύσκολο να ερευνηθεί και να αναγνωριστεί μέσα από συγκεκριμένες μεταβλητές. Εξάλλου η γνώση που διαθέτουμε για το υπό διερεύνηση θέμα είναι πενιχρή. Επιδίωξή μας ήταν να διερευνηθεί το θέμα της φρόνησης μέσα από μια ολιστική προσέγγιση της ηθικής, όπως την αντιλαμβάνονται οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας και όπως αυτή διαφαίνεται στις πράξεις και αποφάσεις τους.

Αμέσως έγινε κατανοητό ότι οι ποσοτικές μετρήσεις και οι στατιστικές αναλύσεις δεν ταιριάζουν με το υπό διερεύνηση θέμα, γιατί ο αξιακός κώδικας του ανθρώπου, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων, η εμπειρία κλπ. είναι σχεδόν αδύνατον να κατανοηθούν με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων. Η εξίσωση, εξάλλου, των ατόμων σε ένα στατιστικό μέσο όρο παραγνωρίζει το μοναδικό και το ανεπανάληπτο της ύπαρξής τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας θεωρείται απαραίτητη η σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις υπό παρόμοιες συνθήκες. Στην παρούσα έρευνα τα αντικείμενα μελέτης είναι υποκείμενα που διαθέτουν κρίση, λογική και την δικιά τους αλήθεια. Η αλήθεια τους προκύπτει μέσα από τα λόγια τους και τους συλλογισμούς τους, τους οποίους ο ερευνητής οφείλει να αναγνωρίσει ως αληθείς (Λυδάκη, 2001).

Με βάση την προαναφερθείσα διαπίστωση αλλά και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε ιδανικότερη, ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, οι απόψεις και οι αξίες και να κατανοηθεί η ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά. Η ερευνητική τεχνική της ποιοτικής έρευνας, η οποία βασίζεται στην επικοινωνία, στην αφήγηση και στο διάλογο, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για το υπό

διερεύνηση θέμα. Οι ραγδαίες κοινωνικές εξελίξεις και αλλαγές φέρνουν συχνά τους ερευνητές των κοινωνικών σχέσεων αντιμέτωπους με νέα πλαίσια και κοινωνικές συνθήκες, τα οποία δεν μπορούν να ενταχθούν σε ποσοτικές μετρήσεις. Έτσι, η επιλογή της ποιοτικής έρευνας αποτελεί, σε πολλές περιπτώσεις, μονόδρομο. Εξάλλου η ποιοτική έρευνα είναι αυτή που εστιάζεται περισσότερο στη βιωματική πραγματικότητα των υποκειμένων της έρευνας, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Το βασικότερο εργαλείο της ποιοτικής μεθόδου, την οποία επιλέξαμε, είναι η συνέντευξη. Ένας λόγος που έκανε τη συνέντευξη καταλληλότερη επιλογή, ήταν η σχέση διπλής κατεύθυνσης που αναπτύσσεται μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και της μεθοδολογίας. Με τη συνέντευξη επιδιώχθηκε να παραχθεί όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007, Cohen et al., 2007). Η συνέντευξη, εξάλλου, είναι το κυριότερο εργαλείο της ποιοτικής μεθόδου στην εκπαιδευτική έρευνα, γιατί δεν περιορίζεται μόνο σε έναν απλό διάλογο ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο, αλλά μπορεί να εμβαθύνει σε διάφορα σημεία που ενδιαφέρουν τον ερευνητή.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη ανοικτού τύπου. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σημαντικό ρόλο στην απόφαση για χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης αποτέλεσε και το γεγονός, ότι, με τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, δεν περιορίζεται ο ερωτώμενος σε σύντομες απαντήσεις, αλλά του δίνεται η δυνατότητα να ξεδιπλώσει τη σκέψη του αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα ελεύθερης έκφρασης (Cohen et al., 2007, Lewis, 2003). Με την ημιδομημένη συνέντευξη δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να μπει στον κόσμο του άλλου και να δει από την δικιά του οπτική το υπό διερεύνηση θέμα (Patton, 1990).

Η αλληλεπίδραση ερευνητή-ερωτώμενου είναι μια κοινωνική κατάσταση, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως μειονέκτημα στη χρήση της συνέντευξης ως εργαλείου συλλογής πληροφοριών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι πληροφορίες που λαμβάνονται από τη συνέντευξη είναι προϊόν μιας συγκεκριμένης κατάστασης σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι θα πάρουμε τις ίδιες απαντήσεις σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες και σε διαφορετική χρονική στιγμή. Επίσης δεν είναι σίγουρο ότι τα αποτελέσματα της συνέντευξης ισχύουν και για άλλους, εκτός των ερωτώμενων. Άρα, η γενίκευση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης είναι προβληματική.

3.3 Οδηγός-πιλότος συνέντευξης

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων είχε συνταχτεί ένας οδηγός με συγκεκριμένα ερωτήματα, που κρίθηκαν σημαντικά στο πλαίσιο της συνέντευξης. Ο οδηγός αυτός θα χρησιμοποιηθεί ως άξονας για την διενέργεια της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να μειωθεί-στο πλαίσιο του δυνατού-η καθοδήγηση και ο προσανατολισμός σε συγκεκριμένες απαντήσεις. Σε κάποιες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν διευκρινιστικά υποερωτήματα προκειμένου να έχουμε μια πλήρη και ολοκληρωμένη απάντηση. Όλες οι ερωτήσεις συντάχθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει και ενσωματώθηκαν σε τέσσερις άξονες.

Οι πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός και ως διευθυντής σχολικής μονάδας αλλά και η επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την ηθική της διοίκησης. Τα έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός και ως διευθυντής θεωρούνται σημαντικά για την εγκυρότητα της έρευνας, καθώς μέσα από αυτά διαφαίνεται αν τα υποκείμενα έχουν την κατάλληλη πείρα να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα που αναφέρονται στη σχολική μονάδα αλλά και να μεταλαμπαδεύσουν την πείρα τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ανά θεματικό άξονα ως εξής:

1^{ος} Θεματικός Άξονας:

- Πώς αντιλαμβάνεστε την άσκηση ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας;
- Τι θεωρείτε ως τη σημαντικότερη συμβολή σας στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου σας;

- Μπορείτε να χαρακτηρίσετε τον τρόπο που διοικείτε το σχολείο σας με τρεις λέξεις;

. 2^{ος} Θεματικός Άξονας:

- Πώς εννοείτε την έννοια της ηθικής στο χώρο του σχολείου;
- Πιστεύετε ότι υπάρχουν οικουμενικές ηθικές αξίες; Αν ναι, αναφέρετε τρεις από αυτές.
- Ποιες αρετές πιστεύετε ότι πρέπει να ενστερνίζεται ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας προκειμένου να χαρακτηρίζεται ηθικός;
- Πως μπορεί να τις αποκτήσει;
- Πως μπορεί να τις μεταλαμπαδεύσει σε όλη τη σχολική κοινότητα;

3^{ος} Θεματικός Άξονας

- Ποιες αρχές διέπουν την πρακτική σας στην αντιμετώπιση μιας κρίσης στη σχολική κοινότητα;
- Στη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος με καταστάσεις που δοκίμασαν τις ηθικές σας αξίες; Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε μία και να εξηγήσετε πως την αντιμετωπίσατε; .
- Έχετε νιώσει οργή για εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Αν ναι, πως διαχειρίζεστε αυτό το συναίσθημα;
- Έχετε νιώσει οργή για μαθητές του σχολείου σας; Αν ναι, πως διαχειρίζεστε αυτό το συναίσθημα;
- Πώς διαχειρίζεστε τους μη υπεύθυνους εκπαιδευτικούς;
- Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε σήμερα μια κρίση στις σχέσεις σας με τους εκπαιδευτικούς παραμένει ο ίδιος με τον τρόπο που αντιμετωπίζατε το γεγονός στο πρώτο έτος της θητείας σας ως Διευθυντής της σχολικής μονάδας; Αν όχι, μπορείτε να εξηγήσετε γιατί;
- Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε σήμερα μια κρίση στις σχέσεις σας με τους μαθητές παραμένει ο ίδιος με τον τρόπο που αντιμετωπίζατε το γεγονός στο πρώτο έτος της θητείας σας ως Διευθυντής της σχολικής μονάδας; Αν όχι, μπορείτε να εξηγήσετε γιατί;
- Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε σήμερα μια κρίση στις σχέσεις σας με το σύλλογο γονέων παραμένει ο ίδιος με τον τρόπο που αντιμετωπίζατε το γεγονός στο πρώτο έτος της θητείας σας ως Διευθυντής της σχολικής μονάδας; Αν όχι, μπορείτε να εξηγήσετε γιατί;

4^{ος} Θεματικός Άξονας

- Θα σας ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής; Αν ναι, γιατί;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Ερευνητική διαδικασία

4.1 Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξαρτήθηκε από την καλή θέληση και διαθεσιμότητα των υποκειμένων και ήταν μικρής κλίμακας, συνεπώς, ήταν δύσκολο να βρεθεί ένα πραγματικά τυχαίο δείγμα (Bell, 1997, όπ. αν. στην Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008). Επειδή σκοπός της ερευνήτριας ήταν η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας αλλά και προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ερευνητικοί σκοποί, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος δειγματοληψίας, η σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία (purposeful random sampling) (Creswell, 2011). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο στόχος εδώ, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι η αξιοπιστία και όχι η αντιπροσωπευτικότητα και η γενίκευση (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αναζητήθηκαν υποκείμενα που θα εξυπηρετούσαν τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας, επιδιώκοντας έτσι, με την ανάλυση των πληροφοριών που θα δίνονταν, η ερευνήτρια να εμβαθύνει σε ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από δεκατρείς (13) Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα με έναν από αυτούς προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα που θα ανάκυπταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης προκειμένου να προβούμε σε αλλαγές στη σειρά των ερωτήσεων, στη διατύπωσή τους ή σε οτιδήποτε άλλο προκύψει. Επειδή οι έννοιες προσανατολίζουν και καθοδηγούν και επειδή η συγκεκριμενοποίηση πραγματοποιείται μόνο κατά την απόδοση του νοήματος, τα ερωτήματα, όπου κρίθηκε απαραίτητο, τροποποιήθηκαν, εμβάθυναν ή προσθαφαιρέθηκαν (Πουρκός, 2010).

Οι υπόλοιποι δώδεκα (12) διευθυντές συμμετείχαν στη μετέπειτα έρευνα. Σύμφωνα με τον Marshall (1996) «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση», άρα δεν διέπεται από αυστηρούς κανόνες, αλλά εξαρτάται από τη φύση και το σκοπό της έρευνας. Για την παρούσα ποιοτική έρευνα, ο αριθμός των Διευθυντών που συμμετείχε στην έρευνα κρίνεται ικανοποιητικός και θεωρούμε ότι αποτελεί το κατάλληλο δείγμα. Στην έρευνα συμμετείχαν Διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου και Επαγγελματικού Λυκείου των Πατρών.

Για τους 12 Διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν χρησιμοποιείται το όνομά τους, αλλά οι χαρακτήρες Δ1, Δ2, κ.ο.κ., προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία των στην έρευνα. Στον παρακάτω πίνακα 1 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά τους στοιχεία και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους.

Πίνακας 1

Διευθυντής\ντρια	Σχολική μονάδα	Εκπαιδευτική προϋπηρεσία (έτη)	Διευθυντική θέση (έτη)	Ηλικία	Τίτλοι σπουδών
Δ1 (Γυναίκα)	ΓΕΛ	31	8	62	Διδακτορικό
Δ2 (Άνδρας)	ΓΕΛ	29	5	58	Μεταπτυχιακό
Δ3 (Γυναίκα)	ΓΕΛ	29	8	55	Διδακτορικό
Δ4 (Γυναίκα)	ΓΕΛ	28	5	52	Διδακτορικό
Δ5 (Άνδρας)	ΓΕΛ	27	5	57	Διδακτορικό
Δ6 (Γυναίκα)	ΓΕΛ	26	3	48	Μεταπτυχιακό
Δ7 (Άνδρας)	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	34	11	64	Μεταπτυχιακό
Δ8 (Γυναίκα)	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	30	7	59	Διδακτορικό
Δ9 (Γυναίκα)	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	28	5	54	2 ^ο πτυχίο
Δ10 (Γυναίκα)	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	26	5	47	Μεταπτυχιακό
Δ11 (Άνδρας)	ΕΠΑΛ	29	3	56	Μεταπτυχιακό
Δ12 (Άνδρας)	ΕΠΑΛ	27	3	59	2 ^ο πτυχίο

Στην έρευνα συμμετείχαν επτά (7) γυναίκες διευθύντριες και πέντε (5) άνδρες διευθυντές. Από αυτούς οι τέσσερις (4) υπηρετούν σε Γυμνάσια, οι έξι (6) σε Γενικά Λύκεια και οι δύο (2) σε Επαγγελματικά Λύκεια. Δέκα (10) από τους συμμετέχοντες είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από 26 – 30 έτη και μόνο δύο (2) είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία >30 ετών. Ηλικιακά, οι δύο (2) ήταν >60, οι οκτώ (8) μεταξύ 50-59 και μόνο δύο (2) μεταξύ 40-49 ετών. Οι τρεις (3) από αυτούς ασκούν καθήκοντα διευθυντή τα τελευταία τρία (3) έτη, οι πέντε (5) για πέντε (5) έτη, οι δύο (2) για οκτώ (8) έτη, ένας (1) για επτά (7) έτη και μόνον ένας (1) βρισκόταν σε διευθυντική θέση για έντεκα (11) έτη. Από τους συμμετέχοντες διευθυντές οι πέντε (5) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, οι άλλοι πέντε (5) κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και οι δύο (2) έχουν αποκτήσει δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο. Τα χαρακτηριστικά αυτά απεικονίζονται αναλυτικά στους παρακάτω πίνακες 1.α-1.στ.

Πίνακας 1.α Φύλο

Φύλο	Πλήθος	Ποσοστό
Άνδρες	5	41,66%
Γυναίκες	7	58,33%

Πίνακας 1.β Ηλικία

Ηλικία(έτη)	Πλήθος	Ποσοστό
40-49	2	16,66%
50-59	8	66,66%
>60	2	16,66%

Πίνακας 1.γ Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Προϋπηρεσία (έτη)	Πλήθος	Ποσοστό
26-30	10	83,33%
>30	2	16,66%

Πίνακας 1.δ Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση

Προϋπηρεσία (έτη)	Πλήθος	Ποσοστό
0-3	3	25
4-5	5	41,66
6-7	1	8,33
8-10	2	16,66
>11	1	8,33

Πίνακας 1.ε Τύπος σχολείου

Τύπος σχολείου	Πλήθος	Ποσοστό
Γυμνάσια	4	33,33%
Γενικά Λύκεια	6	50%
ΕΠΑΛ	2	16,66%

Πίνακας 1.στ Τίτλοι σπουδών

Τίτλος	Πλήθος	Ποσοστό
Διδακτορικό	5	41,66%
Μεταπτυχιακό	5	41,66%
2 ^ο Πτυχίο	2	16,66%

Τα παραπάνω δεδομένα είναι σημαντικά για την παρούσα έρευνα, γιατί υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν μεγάλη εμπειρία λόγω της μακροχρόνιας άσκησης διευθυντικών καθηκόντων, της ηλικίας αλλά και των αυξημένων τυπικών και ουσιαστικών προσόντων.

4.2 Η συλλογή των δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από 1 Ιουνίου 2019 έως 28 Ιουνίου 2019. Συμμετείχαν εθελοντικά (12) Διευθυντές από σχολεία της πόλης των Πατρών. Απρόβλεπτοι παράγοντες δεν υπήρξαν, η ανταπόκριση των Διευθυντών ήταν θετική και το μόνο πρόβλημα ήταν η εύρεση χρόνου για την πραγματοποίηση της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εντός ή εκτός του χώρου σχολείου κι εκτός εργασιακού ωραρίου και η καθαρή διάρκειά τους ήταν περίπου στα 25 λεπτά (Δεν προσμετρήθηκε ο χρόνος ανάγνωσης του εισαγωγικού σημειώματος αλλά και μιας πιο ελεύθερης συζήτησης που έγινε πάνω στο θέμα, όταν πλέον είχε πάψει η ηχογράφηση).

4.3 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία της έρευνας

Με τους όρους εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία της έρευνας εννοούμε ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ρυθμίζουν «τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα» (Hopf, 2004) και εστιάζονται συνήθως στον τρόπο που οι ερευνητές αντιμετωπίζουν τα άτομα τα οποία συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Traianou, 2014).

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια φρόντισε να τηρήσει όλους τους προβλεπόμενους κανόνες. Αρχικά, ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες προφορικά και γραπτώς, σχετικά με την έρευνα, το σκοπό της και τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Στην ενημέρωση αυτή δεν έγινε χρήση εξειδικευμένης επαγγελματικής ορολογίας και η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε ήταν απλή και κατανοητή για τον συμμετέχοντα στην έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύχθηκαν και αποσαφηνίσθηκαν κάποιες παρανοήσεις. Πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης όλοι οι επιλεγέντες ενημερώθηκαν ότι η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί σε ψηφιακό μέσο και όλοι έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Τονίσθηκε, ιδιαίτερα, το δικαίωμα των συμμετεχόντων να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, καθώς και να ζητήσουν απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από αυτούς. Επίσης τους δόθηκε η διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους και ότι οι απαντήσεις που θα δώσουν θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά για τους σκοπούς της έρευνας. Όλες οι παραπάνω πληροφορίες δόθηκαν, πριν την συνέντευξη, σε έντυπη μορφή (πρωτόκολλο συνέντευξης).

Γενικά, η συμμετοχή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στην παρούσα έρευνα ήταν ελεύθερη και συναινετική. Ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν ευέλικτος και ανοιχτός σε αλλαγές και τροποποιήσεις. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, η ερευνήτρια τήρησε θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα άτομα που συμμετείχαν σε αυτήν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μεταξύ τους σχέση εμπιστοσύνης, γεγονός που επέτρεψε στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα και αυθεντικά. Η καταγραφή των απαντήσεων των υποκειμένων διασφαλίστηκε από τη χρήση ψηφιακού μέσου, ενώ η παράθεση και ανάλυση των δεδομένων από την ερευνήτρια έγινε με, όσο το δυνατόν, ουδέτερο και ανιδιοτελή τρόπο.

4.4 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού και ο ερευνητής οφείλει να επιλέξει τον προσφορότερο. Οι ερευνητές, ξεκινώντας με την κατάταξη, την οργάνωση, ταξινόμηση και γενικότερη διαχείριση των δεδομένων, χρειάζεται να αναγνωρίζουν ότι οι δραστηριότητες αυτές δεν είναι ουδέτερες από εννοιολογική άποψη –βασίζονται σε επιστημολογικές, μεθοδολογικές παραδοχές, και ότι συγκεκριμένες επιλογές οργάνωσης ή διαχείρισης αφενός ανοίγουν συγκεκριμένα είδη ανάλυσης, αφετέρου δε αποκλείουν άλλες δυνατότητες ανάλυσης και κατανόησης του υλικού (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τη θεματική ανάλυση. Η επιλογή αυτής της μεθόδου ανάλυσης στηρίχθηκε στην ανάγκη να εντοπιστούν, να περιγραφούν και να οργανωθούν πρότυπα νοήματος, μέσα από τις λέξεις ή φράσεις, ώστε να αναδειχτούν οι στάσεις και οι απόψεις των Διευθυντών. Αρχικά, με προσεχτική μελέτη, εξοικειώθηκε με τα ερευνητικά δεδομένα, αναζητώντας τα νοήματα εκείνα που έχουν αξία για το υπό εξέταση φαινόμενο. Όσα νοήματα και θέματα μέσα από το πλήθος των αφηγήσεων αλληλοκαλύπτονταν, συγχωνεύτηκαν ή διαχωρίστηκαν (Ισαρη & Πουρκός, 2015 · Τσιώλης, 2015). Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε αυτολεξεί και καταγράφηκαν στοιχεία, όπως δισταγμός, ένταση, επιφυλακτικότητα, με αντίστοιχες σημειώσεις πεδίου. Η παράθεση των αποτελεσμάτων έγινε προσεχτικά και λήφθησαν υπόψη τα κρυφά νοήματα που εντοπίστηκαν στη λεκτική ή μη λεκτική τους επικοινωνία (Κυριαζή, 2009).

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων Διευθυντών στην έρευνα, δεν χρησιμοποιείται το όνομά τους, αλλά οι εξής χαρακτήρες Δ1, Δ2, κ.ο.κ.

Έτσι, οριστικοποιήθηκαν οι 4 βασικοί θεματικοί άξονες και κατασκευάστηκαν πίνακες για κάθε ερώτηση, ανάλογα με τη συχνότητα εμφάνισής τους και ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Σκοπός αυτής της ταξινόμησης είναι να παρουσιαστεί το λεκτικό περιεχόμενο και ποσοτικά και να φανεί η συχνότητα εμφάνισης και η ένταση προβολής αξιών και στάσεων (Cohen, Manion & Morrison,2007).

Δ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί είναι τα εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι σχολικοί ηγέτες την άσκηση ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας;
- Πώς αντιλαμβάνονται και πως οριοθετούν οι σχολικοί ηγέτες την ηθική σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας ;
- Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι σχολικοί ηγέτες για την επίλυση κρίσεων και προβλημάτων που αναφύονται στη σχολική κοινότητα;
- Είναι απαραίτητη η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής;

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την έρευνα κατηγοριοποιήθηκαν ανά άξονα και παρουσιάζονται παρακάτω.

5.1 Κατηγοριοποίηση-δεδομένα

ΑΞΟΝΑΣ 1

Ερώτημα 1^ο

Πώς αντιλαμβάνονται οι σχολικοί ηγέτες την άσκηση ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, η ηγεσία στη σχολική μονάδα είναι συνυφασμένη

α) με το **όραμα** για ένα καλύτερο σχολείο (8 από τους 12 συμμετέχοντες). Ακολουθεί χαρακτηριστικό παράθεμα απάντησης από τις συνεντεύξεις: Δ10: *“Ηγεσία στη σχολική μονάδα σημαίνει όραμα για ένα καλύτερο σχολείο. Απαιτεί ομαδικότητα, διαλογικότητα, δικαιοσύνη, προκειμένου να καταφέρεις να μεταδώσεις και να επικοινωνήσεις το όραμά σου...”*.

β) με τη **βελτίωση** και **αλλαγή** της υπάρχουσας κατάστασης (8 από τους 12).

Ακολουθούν χαρακτηριστικά παραθέματα απαντήσεων από τις συνεντεύξεις:

Δ12: *“Ηγεσία είναι η ικανότητα να επηρεάζεις τους άλλους, να τους καθοδηγείς, να τους κινητοποιείς προς νέες κατευθύνσεις, οι οποίες θα στοχεύουν στην βελτίωση της σχολικής μονάδας...”*

γ) με την **συνεργασία** και την **ομαδικότητα** (6 από τους 12 συμμετέχοντες).

Αναφέρουν, δε, χαρακτηριστικά:

Δ11: *“Ηγεσία είναι η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς μιας σχολικής μονάδας...”*

δ)με το **ήθος και τις πράξεις** των ηγετών (7 από τους 12 συμμετέχοντες). Ακολουθούν χαρακτηριστικά παραθέματα από τις συνεντεύξεις:

Δ1: *“Σχολικός ηγέτης είναι αυτός που διαθέτει συγκροτημένη προσωπικότητα, έχει ήθος, λειτουργεί ως πρότυπο... Ο ηγέτης εμπνέει και κινητοποιεί τα μέλη της σχολικής κοινότητας με τις πράξεις του...”*

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών (10 από τους 12 συμμετέχοντες) θεωρεί την άσκηση **ηγεσίας** στις σχολικές μονάδες **δύσκολη** ως και **ανέφικτη**, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα και της έλλειψης αυτονομίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Δ7: *“Στο ελληνικό σχολείο, δεν υπάρχει ηγεσία, μόνο διοίκηση...Το υπουργείο δίνει τις κατευθυντήριες οδηγίες για τα πάντα... δεν σου αφήνει καμιά πρωτοβουλία...Καμιά γνώση, καμιά ικανότητα ηγεσίας δεν αξιοποιείται στα σχολεία μας. Όλα είναι συγκεντρωτικά, γραφειοκρατικά δομημένα...”*

Ερώτημα 2^ο

Τι θεωρείτε ως τη σημαντικότερη συμβολή σας στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου σας;

Από την ανάλυση των απαντήσεων στο δεύτερο ερώτημα προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Οι περισσότεροι διευθυντές (9 από τους 12) θεωρούν ότι η σημαντικότερη συμβολή τους στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου είναι η **αποσόβηση των κρίσεων** που συνεχώς δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό το επιτυγχάνουν:

α) εφαρμόζοντας **δημοκρατικές αρχές** στο τρόπο διοίκησης του σχολείου (7 από τους 12 συμμετέχοντες).

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Δ4: *“Η τήρηση δημοκρατικών διαδικασιών για τη λήψη οποιασδήποτε απόφασης...Δίνω τη δυνατότητα σε όλους να μετέχουν ισότιμα στην λήψη αποφάσεων, γιατί έτσι δεσμεύονται...”*

β) με το **σεβασμό** (8 από τους 12 συμμετέχοντες).

Παρατίθεται χαρακτηριστικό απόσπασμα από τις συνεντεύξεις:

Δ5: *“Ο σεβασμός προς όλους. Μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, βοηθητικό προσωπικό. Η δίκαιη αντιμετώπιση όλων... Νομίζω ότι με το σεβασμό, την αποδοχή και την ορθή κρίση μπορείς να συμβάλεις στη βελτίωση του σχολείου...”*

γ) με το **διάλογο** (8 από τους 12 συμμετέχοντες).

Δ3: *“Η προσπάθεια να συνδιαλέγομαι καθημερινά με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς... Να αφουγκράζομαι τα προβλήματά τους...Να σέβομαι τις απόψεις τους...Να ακούω...”*

Ερώτημα 3^ο

Μπορείτε να χαρακτηρίσετε τον τρόπο που διοικείτε το σχολείο σας με τρεις λέξεις;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων ο τρόπος διοίκησης των σχολικών μονάδων από τους ίδιους χαρακτηρίζεται από:

α) **δημοκρατικότητα** (10 από τους 12 συμμετέχοντες).

β) **δικαιοσύνη** (10 από τους 12 συμμετέχοντες).

γ) **ορθολογισμό** (8 από τους 12 συμμετέχοντες).

δ) **επιείκεια** (5 από τους 12 συμμετέχοντες).

ΑΞΟΝΑΣ 2

Ερώτημα 4^ο

Πως εννοείτε την έννοια της ηθικής στο χώρο του σχολείου;

Το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων στην έρευνα (10 από τους 12 συμμετέχοντες) συσχετίζουν την ηθική στο χώρο του σχολείου με τις **ηθικές δράσεις (πράξεις)**.

Ακολουθούν χαρακτηριστικά παραθέματα απαντήσεων από τις συνεντεύξεις:

Δ5: *“ Επειδή στο σχολείο παράγονται και αναπαράγονται σχέσεις, η ηθική, για μένα, ταυτίζεται με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται αυτές οι σχέσεις. Η ηθική στο σχολείο*

προκύπτει μόνο μέσα από δράσεις και αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία”.

Μια ενδιαφέρουσα επισήμανση υπάρχει στην απάντηση ενός ερωτώμενου, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά:

Δ1: “Στο χώρο του σχολείου δεν υπάρχει ηθική. Αν υπήρχε διαμορφωμένη ηθική μέσα σε μια σχολική μονάδα, δεν θα ήταν ανάγκη να υπάρχει πολιτική άνωθεν π.χ. κατευθυντήριες οδηγίες από το Υπουργείο. Η ίδια η σχολική μονάδα θα όριζε τις ανάγκες της, τις σχέσεις της και θα δοκίμαζε τρόπους επίλυσης των προβλημάτων. Στο ηθικό γίνεται περιττό το πολιτικό”.

Ερώτημα 5^ο

Πιστεύετε ότι υπάρχουν οικουμενικές ηθικές αξίες;

Το σύνολο των ερωτηθέντων (12 από τους 12 συμμετέχοντες) εξέφρασαν **αμφιβολία** σχετικά με την ύπαρξη οικουμενικών ηθικών αξιών. Θεωρούν, όμως, **απαραίτητη την ύπαρξή τους** και επισημαίνουν ότι αυτό αποτελεί το μεγάλο ηθικό εγχείρημα της ανθρωπότητας.”

Δ10: “Στην κουλτούρα κάθε λαού και κάθε ομάδας υπάρχουν αντιλήψεις διακριτές και νόμιμες. Παρ’ όλα αυτά, φαίνεται ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν κάποιες σταθερές οικουμενικές αξίες, που δυστυχώς δεν υπάρχουν, οι οποίες να αφορούν τα βασικά ανθρώπινα και όχι μόνο δικαιώματα”.

Ερώτημα 5^α

Αν ναι, αναφέρετε τρεις από αυτές.

Οι ερωτώμενοι διευθυντές, παρά την αμφιβολία που εξέφρασαν για την ύπαρξη οικουμενικών ηθικών αξιών, είπαν ότι θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξή τους. Οι 10 από τους 12 ερωτώμενους απάντησαν ότι η σημαντικότερη αξία είναι η **ειρήνη** και η **ελευθερία**. Οι 8 από τους 12 ανέφεραν την **ανθρώπινη αξιοπρέπεια** και τη **δικαιοσύνη**. Οι 4 από τους 12 ανέφεραν την **ανεκτικότητα** και το **σεβασμό στον άνθρωπο και στη φύση**.

Ερώτημα 6^ο

Ποιες αρετές πιστεύετε ότι πρέπει να ενστερνίζεται ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας προκειμένου να χαρακτηρίζεται ηθικός;

Οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να ενστερνίζεται τις κάτωθι αρετές:

α) δικαιοσύνη (7 από τους 12 συμμετέχοντες)

Δ12: *“Ο Διευθυντής ενός σχολείου πρέπει να διακρίνεται για την ποιότητα του χαρακτήρα του. Πρέπει να είναι δίκαιος...”*

β) μεγαλοψυχία (4 από τους 12 συμμετέχοντες)

Δ6: *“Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να διαθέτει ατομικές ηθικές αξίες. Από τις πιο σημαντικές είναι η μεγαλοψυχία...”*

γ) αυτοκυριαρχία (4 από τους 12 συμμετέχοντες)

Δ8: *“...Χωρίς αυτοκυριαρχία και βαθύτερη γνώση του εγώ σου δεν μπορείς να λέγεσαι ηθικός...”*

δ) σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις (6 από τους 12 συμμετέχοντες)

Δ5: *“...σεβασμό στις άλλες απόψεις, στην ιδιαιτερότητα, στο ξένο σε σένα, στο διαφορετικό...”*

ε) λογική σκέψη (3 από τους 12 συμμετέχοντες)

Δ1: *“Σημαντική αρετή για έναν Διευθυντή θεωρώ τη λογική σκέψη και την ικανότητα να δίνει μια μέση λύση σε ακραίες καταστάσεις”.*

Οι 5 από τους 12 ερωτώμενους επεσήμαναν ότι η **ηθική** κάποιου κρίνεται από τις **πράξεις** του και όχι από τα λόγια και τις δηλώσεις του

Δ2: *“.. Αυτές οι αρετές πρέπει πάντα να μεταμορφώνονται σε πράξεις, ώστε να γίνονται κατανοητές από όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Όχι ηθικολογίες, ηθικές δράσεις...”*

Ερώτημα 7^ο

Πώς μπορεί να τις αποκτήσει;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα η απόκτηση αρετών είναι:

α) αποτέλεσμα **κοινωνικοποίησης** (4 από τους 12 συμμετέχοντες).

Δ9: Η απόκτηση αρετών στον άνθρωπο είναι αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης, εφόσον βέβαια λειτουργούν αποτελεσματικά οι φορείς κοινωνικοποίησης”.

β) αποτέλεσμα συνεχούς **εξάσκησης** (5 από τους 12 συμμετέχοντες).

Δ4: “Απαραίτητη είναι η συνεχής εξάσκηση στην αρετή... Η εξάσκηση στην αρετή πολλές φορές είναι συνάρτηση της ηλικίας και της εμπειρίας του ατόμου”.

γ) αποτέλεσμα **φύσης και παιδείας** (3 από τους 12 συμμετέχοντες).

Δ9: “Νομίζω ότι οι αρετές στον άνθρωπο αποκτώνται εν μέρει με την παιδεία και εν μέρει ενυπάρχουν στη φύση του κάθε ανθρώπου”..

Ερώτημα 7^α

Πώς μπορεί να τις μεταλαμπαδεύσει σε όλη τη σχολική κοινότητα;

Σε αυτό το ερώτημα όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδωσαν την ίδια σχεδόν απάντηση:

“Με την καθημερινή του συμπεριφορά. Με τη συμφωνία λόγων και έργων”.

ΑΞΟΝΑΣ 3

Ερώτημα 8^ο

Ποιες αρχές διέπουν την πρακτική σας στην αντιμετώπιση μιας κρίσης;

Οι ερωτώμενοι Διευθυντές θεωρούν (6 από τους 12) ως βασική αρχή τους για την αντιμετώπιση μιας σχολικής κρίσης το **διάλογο**, την **επικοινωνία**. Δεν παραλείπουν, δε, να τονίσουν ότι πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση των κρίσεων πριν αυτές εκδηλωθούν.

Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Δ1: “Τα τελευταία χρόνια οι κρίσεις-εσωτερικές και εξωτερικές-είναι συχνές στο χώρο του σχολείου. Χαρακτηριστικό της κρίσης είναι ο ελάχιστος χρόνος που έχεις να αντιδράσεις και για αυτό πρέπει να έχεις από πριν διαμορφώσει κάποιες αρχές, να έχει δηλαδή προηγηθεί η σκέψη της δράσης. Ο διάλογος και η επικοινωνία ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους σε μια κρίση μπορεί να δώσει λύσεις και να αποφευχθούν τα χειρότερα”.

Οι 4 από τους 12 Διευθυντές θεωρούν ότι η **αυτοκυριαρχία** που επιδεικνύουν κατά τη διάρκεια της κρίσης μπορεί να οδηγήσει στην εκτόνωση.

Δ8: “Όταν εκδηλώνεται μια κρίση στο σχολείο ο πρώτος που πρέπει να δείξει αυτοκυριαρχία είναι ο Διευθυντής. Μόνο έτσι θα ελαχιστοποιήσει τις συνέπειες...”

Η επιλογή μιας **μέσης λύσης** θεωρείται από κάποιους Διευθυντές (3 από τους 12) καλή πρακτική για την επίλυση μιας κρίσης.

Δ5: “Νομίζω ότι η επιλογή μιας μέσης οδού στην επίλυση του προβλήματος θα βελτιώσει την κατάσταση και θα εκτονώσει την κρίση...”

Οι 2 από τους 12 Διευθυντές θεωρούν ότι βασική αρχή στην αντιμετώπιση μιας σχολικής κρίσης είναι η **ενσυναίσθηση**.

Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Δ11: “Θεωρώ ότι η ενσυναίσθηση είναι η κυριότερη αρχή για την αντιμετώπιση μιας κρίσης. Πρέπει να “ακούμε” προσεκτικά τον άλλο και να αισθανθούμε τα κίνητρα, τις επιθυμίες του, καθώς και τους λόγους για τους οποίους συμπεριφέρεται, όπως συμπεριφέρεται”.

Ερώτημα 9^ο

Στη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος με καταστάσεις που δοκίμασαν τις ηθικές σας αξίες;

Όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά σε αυτό το ερώτημα.

Χαρακτηριστικό απόσπασμα από συνέντευξη:

Δ7: “Αρκετές φορές και αφορούσαν κυρίως την ειλικρίνεια, την εγκράτεια, την αυτοκυριαρχία και την ευγένεια”

Ερώτημα 9^α

Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε μία και να εξηγήσετε πως την αντιμετωπίσατε;

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι ανέφεραν καταστάσεις που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια μαθητικών καταλήψεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα:

Δ12: *“Οι μαθητικές καταλήψεις τα τελευταία χρόνια έχουν πάρει τη μορφή μιας κανονικότητας στην οποία κανείς δεν φαίνεται να αντιδρά. Είναι σύνηθες μια μικρή ομάδα μαθητών να τοποθετεί αλυσίδες στην είσοδο του σχολείου και στη συνέχεια με προσχηματικά αιτήματα να προσπαθούν να διαβουλευτούν, κυρίως τη μη αναπλήρωση των απολεσθεισών ωρών διδασκαλίας. Την περσινή χρονιά οι καταλήψεις στο σχολείο μας είχαν πάρει μορφή χιονοστιβάδας. Μια ομάδα μαθητών μέρα παρά μέρα έκλειναν το σχολείο. Συζήτησα μαζί τους πολλές φορές και κάθε φορά μου υπόσχονταν ότι θα σταματήσουν. Ένα πρωί που βρήκα πάλι κλειστό το σχολείο έχασα κάθε υπομονή και αυτοκυριαρχία. Απειλήσα τους μαθητές με τιμωρίες, τους αποκάλεσα με σκαιότατους χαρακτηρισμούς και ειδοποίησα την αστυνομία. Μετάνιωσα για αυτή την συμπεριφορά μου”.*

Ερώτημα 10^ο

Έχετε νιώσει οργή για εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;

Στο ερώτημα αυτό 8 από τους 12 ερωτώμενους απάντησαν **αρνητικά** και επεσήμαναν ότι δεν έχουν νιώσει οργή για εκπαιδευτικούς του σχολείου **αλλά δυσφορία και δυσαρέσκεια** για κάποιες πράξεις και συμπεριφορές.

Δ10: *“Δεν θα έλεγα οργή. Περισσότερο νιώθω δυσφορία με κάποιες συμπεριφορές εκπαιδευτικών. Πιστεύω πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συνέπεια, ήθος, επιστημονική επάρκεια, σεβασμό...Όταν λείπουν αυτά δυσανασχετώ και κυρίως δυσανασχετώ με κάποιες άδικες και πολλές φορές προσβλητικές συμπεριφορές προς τους μαθητές”.*

Οι 4 από τους 12 Διευθυντές που ρωτήθηκαν απάντησαν **θετικά** στο ερώτημα.

Δ6: *“Ναι, αρκετές φορές. Δυστυχώς...Κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν δοκιμάσει αρκετές φορές τα όρια της υπομονής μου και της ανεκτικότητάς μου”.*

Ερώτημα 10^α

Αν ναι, πώς διαχειρίζεστε αυτό το συναίσθημα;

Οι 2 από τους 4 Διευθυντές που δήλωσαν ότι έχουν νιώσει το συναίσθημα της οργής για κάποιους εκπαιδευτικούς, είπαν ότι προσπαθούν να ελέγξουν το συναίσθημά τους με **αυτοέλεγχο**.

Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα από τη συνέντευξη:

Δ3: “ ... Όταν, λοιπόν, νιώσω οργή για κάποιον εκπαιδευτικό φροντίζω να μην χάσω τον αυτοέλεγχο και να τον αντιμετωπίσω με ψυχραιμία και υπομονή... ”.

Οι άλλοι δύο από τους Διευθυντές που παραδέχθηκαν ότι έχουν νιώσει οργή για εκπαιδευτικούς είπαν ότι προσπαθούν να **μην λαμβάνουν καμμιά απόφαση** για τους εκπαιδευτικούς, όσο είναι οργισμένοι.

Δ8: “ Ποτέ δεν παίρνω κάποια απόφαση ενώ είμαι οργισμένη. Η οργή μπορεί να μεταβάλει και τον πιο λογικό άνθρωπο σε παράλογο ”

Ερώτημα 11^ο

Έχετε νιώσει οργή για μαθητές του σχολείου σας;

Όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν **θετικά** σε αυτό το ερώτημα.

Δ9: “Ναι, κάποιες φορές, κυρίως με μαθητές που καταστρέφουν το σχολικό χώρο και σε προκαλούν στα όρια του ρόλου σου. Ίσως κατανοώ, μα η ανοχή μου και η υπομονή μου πολλές φορές φθίνουν... Η οργή μου είναι περισσότερο προσπάθεια οριοθέτησης της συμπεριφοράς τους και όχι επίδειξη εξουσίας”.

Ερώτημα 11^α

Αν ναι, πώς διαχειρίζεστε αυτό το συναίσθημα;

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι Διευθυντές απάντησαν πως προσπαθούν να ελέγξουν την οργή τους για κάποιους μαθητές με **αυτοκυριαρχία**. Είπαν χαρακτηριστικά:

Δ5: “Προσπαθώ να ελέγξω τον εαυτό μου να επιβάλλω αυτοκυριαρχία για να μην οδηγηθεί η σύγκρουση στα άκρα... Χρειάζεται να έχεις αποθέματα υπομονής... Όμως είμαστε άνθρωποι...”.

Ερώτημα 12°

Πώς διαχειρίζεστε τους μη υπεύθυνους εκπαιδευτικούς;

Οι 10 από τους 12 ερωτηθέντες απάντησαν πως θεωρούν το **διάλογο** ως το προσφορότερο εργαλείο για την διαχείριση των ανεύθυνων εκπαιδευτικών.

Δ8: “... Παλιότερα αυτούς τους εκπαιδευτικούς τους αντιμετώπιζα επικαλούμενη το νόμο, τους κανόνες, το καθηκοντολόγιο...Κανένα αποτέλεσμα...Τώρα προσπαθώ να τους προσεγγίσω, να αναπτύξω διαπροσωπικές σχέσεις, να διερευνήσω την αιτία της αδιαφορίας τους και μέσα από το διάλογο να τους κινητοποιήσω. Δύσκολες περιπτώσεις...”.

Μόνο 2 από τους 12 Διευθυντές θεωρούν ότι η αναφορά στη **νομοθεσία** πιθανόν να δίνει μια λύση.

Δ11: “Συνήθως οι αδιάφοροι και ανεύθυνοι εκπαιδευτικοί έχουν κλείσει τη στρόφιγγα επικοινωνίας με το Διευθυντή του σχολείου για ευνόητους λόγους. Αυτούς τους εκπαιδευτικούς -ευτυχώς ελάχιστους- τους αντιμετωπίζω αυστηρά επαγγελματικά...με τη νομοθεσία, τις εγκυκλίους κλπ. Δεν έχω δει κάποιο αποτέλεσμα με καμιά παρέμβαση”.

Ερώτημα 13°

Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε σήμερα μια κρίση στις σχέσεις σας με τους εκπαιδευτικούς παραμένει ο ίδιος με τον τρόπο που αντιμετωπίζατε το γεγονός στο πρώτο έτος της θητείας σας ως Διευθυντής της σχολικής μονάδας;

Όλοι οι Διευθυντές απάντησαν ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζουν σήμερα μια κρίση στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς είναι διαφορετικός από τον τρόπο που αντιμετώπιζαν το ίδιο πρόβλημα στο πρώτο έτος της θητείας τους. Λένε χαρακτηριστικά:

Δ7: “ Την πρώτη χρονιά που έγινα Διευθυντής ήμουν φοβισμένος. Αυτό με έκανε να φέρομαι με αυταρχικότητα και δογματισμό. Δεν έβαζα εύκολα νερό στο κρασί μου. Δεν

παραχωρούσα σχεδόν καμία εξουσία στο Σύλλογο Διδασκόντων και ήθελα να ελέγχω τα πάντα. Από ανασφάλεια φυσικά. Τώρα έχουν αλλάξει τα πράγματα. Νιώθω πιο σίγουρος για τον εαυτό μου, εμπιστεύομαι τους συναδέλφους, τους συμβουλευόμαι, ακούω αυτό που έχουν να μου πουν...”.

Ερώτημα 13^α

Αν όχι, μπορείτε να εξηγήσετε γιατί;

Και οι 12 ερωτώμενοι θεωρούν σημαντική την **εμπειρία** που έχουν αποκτήσει από το χρόνο άσκησης διευθυντικών καθηκόντων.

Δ5: “Μετά από κάποια χρόνια που υπηρετώ ως Διευθυντής έχω αποκτήσει εμπειρία στην αντιμετώπιση των κρίσεων. Η εμπειρία με έμαθε να αντιμετωπίζω με ευελιξία και λογική σκέψη όλες τις στρεσογόνες καταστάσεις που αρκετές φορές προκύπτουν στις σχέσεις μου με τους εκπαιδευτικούς”.

Οι 4 από τους 12 ερωτώμενους εκτός από την εμπειρία που έχουν αποκτήσει από τα χρόνια της θητείας τους ως σχολικοί Διευθυντές, θεωρούν ότι η **επιμόρφωση** σε θέματα διαχείρισης κρίσεων τους διαφοροποίησε τον τρόπο αντιμετώπισης των κρίσεων.

Δ2: “Σίγουρα η εμπειρία που αποκτάς με την πάροδο του χρόνου παίζει σπουδαίο ρόλο. Νομίζω, όμως, ότι έχω βοηθηθεί σημαντικά και από επιμορφωτικά σεμινάρια που παρακολούθησα, σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων. Αυτά τα σεμινάρια μου έδωσαν μια θεωρητική βεντάλια για να αντιμετωπίζω κάθε κρίση με πρακτικό τρόπο”.

Ερώτημα 14^ο

Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε σήμερα μια κρίση στις σχέσεις σας με τους μαθητές παραμένει ο ίδιος με τον τρόπο που αντιμετωπίζατε το γεγονός στο πρώτο έτος της θητείας σας ως Διευθυντής της σχολικής μονάδας;

Στο ερώτημα αυτό οι 9 από τους 12 ερωτηθέντες απάντησαν ότι με την πάροδο του χρόνου έχουν αλλάξει τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους μαθητές και κυρίως τους παραβατικούς μαθητές.

Δ1: “Τον πρώτο χρόνο της θητείας μου θεωρούσα προσωπική μου ήττα τη διαταραχή των σχέσεων μου με τους μαθητές. Τις περισσότερες φορές αντιδρούσα μάλλον επιθετικά και

χρησιμοποιούσα συχνά τις τιμωρίες. Τώρα έχουν αλλάξει τα πράγματα. Συνεργάζομαι με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προκειμένου να δημιουργεί ένα θετικό και ασφαλές κλίμα”.

Οι 3 από τους 12 Διευθυντές που ρωτήθηκαν απάντησαν ότι από την πρώτη ημέρα που ανέλαβαν διευθυντικά καθήκοντα μέχρι και σήμερα **δεν έχει αλλάξει** ο τρόπος που αντιμετωπίζουν μια κρίση στη σχέση τους με τους μαθητές. Αναφέρουν ότι καταφέρνουν να αποσοβήσουν την κρίση μέσα από το διάλογο.

Δ7: “ Βασική αρχή μου από την πρώτη στιγμή που έγινα Διευθυντής ήταν να συνδιαλέγομαι με τους μαθητές και αυτή την αρχή χρησιμοποιώ μέχρι σήμερα”.

Ερώτημα 14^α

Αν όχι, μπορείτε να εξηγήσετε γιατί;

Οι ερωτώμενοι οι οποίοι απάντησαν αρνητικά στην παραπάνω ερώτηση, απέδωσαν την αλλαγή της στάσης τους, στην **εμπειρία** που απέκτησαν από το χρόνο άσκησης διευθυντικών καθηκόντων. Είπαν χαρακτηριστικά:

Δ4: “ Η εμπειρία που αποκτάς από την άσκηση των καθηκόντων σου και από τα λάθη που έχεις κάνει στο παρελθόν, σου δείχνει νέους τρόπους αντιμετώπισης των κρίσεων. Θα τολμούσα να πω, πως όσο περισσότερη εμπειρία διαθέτεις σε διευθυντική θέση, τόσο λιγότερη δυσαρμονία υπάρχει στις σχέσεις σου με τους μαθητές”.

Ερώτημα 15^ο

Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε σήμερα μια κρίση στις σχέσεις σας με το σύλλογο γονέων παραμένει ο ίδιος με τον τρόπο που αντιμετωπίζατε το γεγονός στο πρώτο έτος της θητείας σας ως Διευθυντής της σχολικής μονάδας;

Σε αυτή την ερώτηση όλοι απάντησαν ότι **μετά το πρώτο έτος** της θητείας τους έχουν αναπτύξει **καλύτερη επικοινωνία** με το σύλλογο γονέων του σχολείου. Έτσι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα μια κρίση που πιθανόν θα προκύψει στις μεταξύ τους σχέσεις. Δεν παρέλειψαν να τονίσουν ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας γονέων και σχολείου. Χαρακτηριστικά είπαν:

Δ1: “ Την πρώτη φορά που υπηρέτησα ως διευθύντρια ήμουν ιδιαίτερα επικριτική απέναντί τους, ίσως και αγενής κάποιες φορές. Τώρα, πια, προσπαθώ με ειλικρινή διάλογο να λύσω το πρόβλημα αλλά και να τους μεταδώσω την αντίληψη ότι οι γονείς είναι συμπαραστάτες μας στο σχολείο και όχι ανταγωνιστές μας”.

Ερώτημα 15^α

Αν όχι, μπορείτε να εξηγήσετε γιατί;

Η αρμονικότερη συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων αποδόθηκε από όλους τους ερωτώμενους στην **εμπειρία** που έχουν αποκτήσει με την πάροδο του χρόνου.

Δ11: “Τα χρόνια που υπηρετώ ως Διευθυντής μου έδωσαν την εμπειρία και τον τρόπο για να αντιμετωπίζω πιο αποτελεσματικά τις όποιες κρίσεις και προβλήματα προκύπτουν στις σχέσεις μου με τους γονείς”.

ΑΞΟΝΑΣ 4

Ερώτημα 16^ο

Θα σας ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής;

Η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα ηθικής τονίστηκε από όλους τους συνεντευξιζόμενους Διευθυντές σχολικών μονάδων και επεσήμαναν ότι η **επιμόρφωση** αυτή πρέπει να είναι **συνεχής** και να αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο τα στελέχη της εκπαίδευσης. Είπαν χαρακτηριστικά:

Δ5: “ Η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής θα έπρεπε να γίνεται συχνά και να συμμετέχουν σε αυτή γονείς, εκπαιδευτικοί και διευθυντές. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση αυτή πρέπει να γίνεται από ειδικούς...Το Υπουργείο οφείλει να την εντάξει στη δια Βίου Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών”.

Ερώτημα 16^α

Αν ναι, γιατί;

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι επεσήμαναν ότι οι αναταράξεις των τελευταίων χρόνων στον κοινωνικό και ηθικό τομέα έχουν αντίκτυπο στο σχολείο .Το σχολείο όμως δεν είναι έτοιμο να τις αντιμετωπίσει και θεωρούν ότι η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής θα δώσει τα **εργαλεία για την επίλυση των νεοφυών προβλημάτων**.

Δ6: “Η συνεχής επιμόρφωση σε θέματα ηθικής θα μας “μάθαινε” πως να επικεντρωθούμε στον ανθρώπινο παράγοντα και στην ανάπτυξη μιας ηθικής διάστασης στο σχολείο. Στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο έχει μεγάλη σημασία η επιμόρφωση σε ζητήματα σεβασμού της διαφορετικότητας, ενσυναίσθησης, αποδοχής του άλλου...”

E: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ / ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο :ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, στην παρούσα έρευνα τέθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, βάσει των οποίων θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν.

6.1: Αντιλήψεις για την άσκηση ηγεσίας. Πώς αντιλαμβάνονται οι σχολικοί ηγέτες την άσκηση ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

Με βάση τις απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας προκύπτει ότι η άσκηση ηγεσίας είναι συνυφασμένη με το όραμα του ηγέτη για ένα καλύτερο σχολείο, για ένα σχολείο που θα υπάρχει ομαδικότητα, συνεργασία και δικαιοσύνη. Η βελτίωση αλλά και η αλλαγή της κατάστασης που επικρατεί σήμερα στις σχολικές μονάδες, θεωρείται ότι μπορεί να βελτιωθεί αλλά και να αλλάξει με την εφαρμογή ηγετικών πρακτικών. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η άσκηση ηγεσίας θεωρείται ως μια συνεργατική διαδικασία, στην οποία συμμετέχει όλη η εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία. Οι Bush & Glover (2003) αναφέρουν ότι οι πετυχημένοι ηγέτες φροντίζουν ώστε το όραμά τους να είναι σαφές με σκοπό την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Αθανασούλα- Ρέππα (2008) επισημαίνει ότι το όραμα των εκπαιδευτικών ηγετών πρέπει να είναι «ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής».

Το ήθος, εννοώντας με τον όρο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, αλλά και η καθημερινή πρακτική του σχολικού ηγέτη φαίνεται να επηρεάζουν την άσκηση ηγεσίας. Ο Starratt (2017), μάλιστα, επισημαίνει ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης είναι αυτά που προσδιορίζουν το ηθικό πνεύμα της σχολικής μονάδας και για αυτό πρέπει να θέτουν υψηλά ηθικά πρότυπα και να τα τηρούν. Επιπρόσθετα, η άσκηση ηγεσίας θεωρείται δύσκολη και σε κάποιες περιπτώσεις ανέφικτη και αυτό αιτιολογείται με αναφορές στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το παραπάνω χαρακτηριστικό βρίσκεται σε συμφωνία με τις διαπιστώσεις του Μπαγάκη (2014) ότι «η κυριαρχία των από τα πάνω προς τα κάτω (top-down) πολιτικών της εκπαίδευσης αγνοεί συχνά τα τεκταινόμενα στην εκπαιδευτική κοινότητα». Επίσης η Κουλουμπαρίτση κ.ά. (2010) επισημαίνουν ότι το άκαμπτο κανονιστικό πλαίσιο επιβάλλει τις οποιεσδήποτε σημαντικές αποφάσεις για

αλλαγή να λαμβάνονται από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη και δεν αφήνει σημαντικά περιθώρια στον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας να αναλάβει αξιολογες πρωτοβουλίες έως σήμερα. Έτσι έχει διαμορφωθεί ένας τύπος Διευθυντή ο οποίος έχει μόνο διαμεσολαβητικό και διεκπεραιωτικό ρόλο. Συγχρόνως, ο Νόμος 1340/2002 άρθρο 28, με τίτλο «Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων», ορίζει ότι *«ο Διευθυντής εφαρμόζει τους νόμους και τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους, τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών διοίκησης. Αυτός είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των διδασκόντων»*.

Η σημαντικότερη συμβολή των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου φαίνεται ότι είναι η αντιμετώπιση και αποσόβηση διαφόρων καταστάσεων κρίσεων, που συχνά και ίσως καθημερινά ανακύπτουν. Οι τρόποι που μετέρχονται για να αποσοβήσουν μια κρίση σχετίζονται με την εφαρμογή δημοκρατικών αρχών διοίκησης. Ο σεβασμός προς όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική κοινότητα και ο καθημερινός διάλογος με όλους βρίσκονται στην φαρέτρα των μεθόδων τους. Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου από τους διευθυντές (τρεις λέξεις) αποδίδεται με τις έννοιες της δημοκρατικότητας, της δικαιοσύνης, του ορθολογισμού και της επιείκειας.

6.2: Αντιλήψεις περί προσωπικής και επαγγελματικής ηθικής. Πώς

αντιλαμβάνονται και πως οριοθετούν οι σχολικοί ηγέτες την ηθική σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

Σχετικά με την έννοια της ηθικής στο χώρο του σχολείου οι απόψεις που διατυπώθηκαν είναι σαφείς και αποκρυσταλλωμένες. Η έρευνα έδειξε ότι η ηθική στο χώρο του σχολείου συνδέεται και αποδεικνύεται μέσα από ηθικές δράσεις και πρακτικές και αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστική απάντηση δόθηκε από τον Δ9: *“Ηθική είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζεις το μαθητή με ειδικές ανάγκες, το μαθητή με παραβατική συμπεριφορά, τον αδύναμο συνάδελφο, τον “παράξενο” γονιό, την καθαρίστρια του σχολείου...”*. Από την έρευνα προκύπτει και η αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή δεν υπάρχει ηθική στο σχολικό χώρο και για αυτό όλα ρυθμίζονται από την πολιτική εξουσία.

Επίσης, από την έρευνα διαπιστώνεται ότι υπάρχει αμφιβολία και αμφισβήτηση σχετικά με την ύπαρξη οικουμενικών ηθικών αξιών. Όμως, εκφράζεται ξεκάθαρα η

ανάγκη για την ύπαρξη οικουμενικών αξιών και μάλιστα τονίζεται ότι αυτό αποτελεί το μεγαλύτερο ηθικό εγχείρημα της ανθρωπότητας. Παρά την εκπεφρασμένη αμφιβολία αναφορικά με τις οικουμενικές αξίες, ως σημαντικότερες από αυτές αναφέρονται η ειρήνη, η ελευθερία, η ανθρωπινή αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στον άνθρωπο και στη φύση.

Αναφορικά με τις αρετές οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες, προκειμένου ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να χαρακτηρίζεται ηθικός, η έρευνα έδειξε ότι οι αρετές της δικαιοσύνης, της μεγαλοψυχίας, ο σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις αλλά και η αυτοκυριαρχία μαζί με την έλλογη σκέψη είναι απαραίτητες. Οι αρετές αυτές, επισημαίνεται, πρέπει να υλοποιούνται μέσω πράξεων. Για την απόκτηση των αρετών απαιτείται αποτελεσματική κοινωνικοποίηση αλλά και συνεχής εξάσκηση. Η φύση του ατόμου αλλά και η παιδεία που έχει λάβει το άτομο φαίνεται να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο. Οι αρετές και οι αξίες του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορούν να μεταλαμπαδευτούν σε όλη τη σχολική κοινότητα, μόνο μέσα από την καθημερινή συμπεριφορά του διευθυντή και από τη συμφωνία των λόγων του με τα έργα του.

Η έρευνα έδειξε ότι η αριστοτελική αντίληψη για την φρόνηση ως «*ἔστιν ἀληθῆ μετὰ λόγου πρακτικὴν περὶ τὰ ἀνθρώπων ἀγαθὰ καὶ κακὰ*» (HN 1149b6-7) και ως μια διανοητική αρετή που βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει με ορθή κρίση ποια είναι η σωστή και ποια η λάθος πράξη, δηλαδή να αποφασίζει για το ποιο είναι καλό και ποιο το κακό και να προτιμά το πρώτο, ενώ αποφεύγει το δεύτερο, είναι μια βασική αναγκαιότητα για τη λειτουργία και τη αποτελεσματικότητα μιας σύγχρονης, δημοκρατικής σχολικής μονάδας. Επιπλέον, προέκυψε ότι η αριστοτελική αντίληψη για την έννοια της φρόνησης δεν είναι μια αφηρημένη θεωρητική κατασκευή, αλλά είναι αρετή με διττό χαρακτήρα, διανοητική και ηθική που ορίζεται από τις επαναλαμβανόμενες πράξεις (δράσεις) του σχολικού ηγέτη, και από τις οποίες δημιουργούνται οι έξεις. Μια πράξη, λοιπόν, του σχολικού ηγέτη είναι ενάρετη γιατί επιλέγεται σκόπιμα και συνειδητά ως η πιο κατάλληλη σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

6.3: Πρακτικές αντιμετώπισης κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Ποιες πρακτικές υιοθετούν οι σχολικοί ηγέτες για την επίλυση κρίσεων και προβλημάτων που αναφέρονται στη σχολική κοινότητα;

Η έρευνα έδειξε ότι ο όρος κρίση γίνεται αντιληπτός από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, μόνο με την έννοια της εσωτερικής κρίσης, δηλαδή γεγονότων που συμβαίνουν στο εσωτερικό του σχολείου και διαταράσσουν την κανονική λειτουργία του. Η κρίση ως εξωτερικό γεγονός π.χ. σεισμός δεν αναφέρεται. Τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη προετοιμασίας και ίσως πρόληψης για την αντιμετώπιση των κρίσεων. Από τη στιγμή που εκδηλώνεται μια κρίση στο σχολείο, οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπισή της βασίζονται στο διάλογο και στην επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους. Η αυτοκυριαρχία του διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια εκδήλωσης της κρίσης και μέχρι τη λήξη της θεωρείται απαραίτητη. Επίσης, η επιλογή μιας μέσης οδού για την επίλυση του προβλήματος και η ενσυναίσθηση συνήθως επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Οι απόψεις αυτές εναρμονίζονται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Τέκου & Ιορδανίδη (2011), σύμφωνα με τα οποία, οι διευθυντές των ελληνικών σχολικών μονάδων επιλέγουν τον συμβιβασμό για την επίλυση κρίσεων που εκδηλώνονται στο σχολείο και αποφεύγουν τις ακραίες θέσεις.

Κοινή παραδοχή από όλους είναι η σύγκρουση ανάμεσα στις ηθικές αξίες που ενστερνίζονται και στις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Το συναίσθημα της οργής για εκπαιδευτικούς του σχολείου υπάρχει σε μικρό βαθμό. Αντίθετα η δυσφορία και δυσαρέσκεια για πράξεις και συμπεριφορές εκπαιδευτικών εκφράζεται έντονα. Ο αυτοέλεγχος και η αναβολή λήψης αποφάσεων είναι οι πρακτικές αντιμετώπισης της οργής. Ενώ η οργή για εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένης έκτασης, η έρευνα έδειξε ότι η οργή για κάποιους μαθητές είναι καθολική. Η πρακτική αντιμετώπισης και σε αυτή την περίπτωση είναι η αυτοκυριαρχία στη διάρκεια εκδήλωσης του συναισθήματος. Επιπρόσθετα, η διαχείριση των μη υπεύθυνων εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι γίνεται μέσα από διαλογικές συζητήσεις και λιγότερο από επικλήσεις στο νομοθετικό πλαίσιο.

Ο τρόπος αντιμετώπισης μιας κρίσης στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς φαίνεται ότι διαφοροποιείται με το χρόνο άσκησης διευθυντικών καθηκόντων. Η έρευνα έδειξε ότι, πρωτίστως, η εμπειρία που έχει αποκτηθεί από το χρόνο θητείας στη θέση του διευθυντή και, δευτερευόντως, η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, έχει αλλάξει την οπτική και τον τρόπο

αντιμετώπισης μιας κρίσης με τη σχολική κοινότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με την αριστοτελική αρχή για το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της αρετής, η οποία αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση για την ευδαιμονία του ανθρώπου, που είναι η μεσότητα. Η επιλογή, δηλαδή, μεταξύ δύο άκρων που γίνεται σύμφωνα με τις επιταγές του ορθού λόγου, της επισταμένης σκέψης, (μετά λόγου και διανοίας) και της προαίρεσης, (της κατά προτίμηση επιλογής) του φρονίμου.

6.4: Επιμόρφωση σε θέματα ηθικής. Είναι απαραίτητη η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής;

Από την έρευνα προκύπτει ότι αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης σε ζητήματα ηθικής και τονίζεται η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάγκη για επιμόρφωση σε ηθικά θέματα εδράζεται στις παρατηρούμενες αναταράξεις των τελευταίων χρόνων σε κοινωνικό, οικονομικό και ηθικό επίπεδο και στον αντίκτυπο που αυτές έχουν στη σχολική κοινότητα. Διατυπώνεται, δε, η βεβαιότητα ότι η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής θα δώσει στην εκπαιδευτική κοινότητα τα εργαλεία εκείνα, που θα διευκολύνουν την επίλυση προβλημάτων, τα οποία είναι απόρροια της κρίσης.

6.5:Συνολικά συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη η μέγιστη αξία στην περιοχή της ηθικής είναι η «πρακτική σοφία», επειδή η ηθική δεν μπορεί να διασφαλιστεί αποκλειστικά από τους κανόνες οι οποίοι σε περίπλοκα συστήματα, όπως είναι οι σχολικές μονάδες δεν έχουν πάντα τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η επιλογή της κατάλληλης απόφασης και η σωστή αντίδραση σε μια κατάσταση, λαμβάνοντας υπ' όψη τις συγκεκριμένες συνθήκες και την χρονική συγκυρία, μπορεί να γίνει από αυτόν που κατέχει τη φρόνηση. Οι αξίες και οι αρετές που έχουν συνάφεια με την φρόνηση είναι αυτές του αυτοελέγχου, της πίστης σε κάποιο ιδανικό και όραμα, της δικαιοσύνης, του θάρρους, της ευγένειας, της γενναιοδωρίας, της φιλικότητας και της ειλικρίνειας. Μάλιστα αυτές οι αξίες και οι αρετές είναι απαραίτητες στον σχολικό ηγέτη όταν βρίσκεται και πρέπει να αντιμετωπίσει πειστικά διλήμματα. Με το προσωπικό του παράδειγμα μπορεί ο ηγέτης να διδάξει τον καλό χαρακτήρα και τη φρόνηση σε όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα. Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να αποτελεί το καλό πρότυπο συμπεριφοράς το οποίο θέλει να ισχύει στις ηθικές σχέσεις.

Ειδικότερα θεωρείται αποτελεσματικός όταν αναγνωρίζει την δύναμη των κανονισμών και των διαδικασιών, αλλά ταυτόχρονα είναι αρκετά ευέλικτος ώστε να ενεργεί εύστοχα σε απρόβλεπτες ή ασυνήθιστες καταστάσεις. Αυτή η ευελιξία είναι αποτέλεσμα της φρόνησης. Η φρόνηση, συνεπώς, είναι σημαντική για τον σχολικό ηγέτη ως μορφή λήψης πρακτικών αποφάσεων και πρόβλεψης των συνεπειών τους. Από την έρευνα προέκυψε ότι η φρόνηση του σχολικού ηγέτη σημαίνει να γνωρίζει τον στόχο του, να έχει αντίληψη της κατάστασης, να συνομιλεί και να διαλέγεται με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα, να μαθαίνει από τις εμπειρίες του, **να αναλαμβάνει δράση και πρωτοβουλίες, να κάνει το σωστό πράγμα, τη σωστή στιγμή, για τον σωστό λόγο.**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο :ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1 Χρησιμότητα της έρευνας

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την ελπίδα ότι τα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε μπορούν να φανούν χρήσιμα σε όσους χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας. Η αριστοτελική έννοια της φρόνησης θα μπορούσε, στο πλαίσιο της επικαιροποίησής της και ιστορικοποίησής της, να προσφέρει τα εργαλεία και μέσα σε αυτούς που σχεδιάζουν τρόπους αξιολόγησης και ορίζουν προσόντα για την επιλογή στελεχών και αξιολογητών.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα καθώς και τα αποτελέσματά της υπόκεινται σε διάφορους εγγενείς περιορισμούς οι οποίοι οφείλονται στη φύση της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Εκτός από τους εγγενείς περιορισμούς υπάρχουν και άλλοι περιορισμοί που αφορούν τη συγκεκριμένη έρευνα. Σημαντικός περιορισμός είναι η γεωγραφική κάλυψη από το δείγμα το οποίο αποτελείται από διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών. Μια ευρύτερη γεωγραφική κάλυψη η οποία θα περιλάμβανε και συνεντεύξεις με διευθυντές και από ημιαστικές περιοχές του νομού θα μπορούσε να δώσει αυξημένη αξιοπιστία στην έρευνα. Επίσης, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό ως προς τον τύπο των σχολικών μονάδων, γιατί από την επαγγελματική εκπαίδευση υπάρχουν μόνο δύο ερωτώμενοι. Σίγουρα ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα μπορεί να θεωρηθεί σχετικά μικρός, αν και βιβλιογραφικά

αναφέρεται ότι σε περίπτωση διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης, ο αριθμός των 12 συμμετεχόντων είναι αποδεκτός.

Οι παραπάνω περιορισμοί έχουν ως αποτέλεσμα τα συμπεράσματα που εξήχθησαν να μην μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως ενιαίας επαγγελματικής ομάδας.

7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Από τους ανωτέρω περιορισμούς προκύπτει σαφώς η ανάγκη για έρευνα σε ευρύτερο δείγμα διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας αλλά και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ώστε να είναι εφικτή η συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων. Πιθανόν να ήταν χρήσιμη μια πολυμεθοδική προσέγγιση, η οποία θα χρησιμοποιούσε, επιπλέον της συνέντευξης, την συμμετοχική παρατήρηση αλλά και κάποιους ποσοτικούς δείκτες προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματική η ερμηνεία της πολυδιάστατης σχέσης ηγεσίας και ηθικής.

Για τα ζητήματα ηθικής που σχετίζονται με την άσκηση ηγεσίας στο σχολείο πρέπει να γίνει διερεύνηση σε βάθος. Η διερεύνηση αυτή και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν έχει ιδιαίτερη σημασία για το ελληνικό σχολείο, το οποίο τα τελευταία χρόνια ταλανίζεται από σημαντικούς εξωγενείς αλλά και ενδογενείς παράγοντες. Ζητήματα όπως η διάσταση μεταξύ αυτών που πρεσβεύουν οι διευθυντές των σχολείων σε θέματα ηθικής και αυτών που πράττουν, έχει μεγάλη σημασία για το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα συμπεριλαμβάνει το “ανοίκιο”, το “ξένο” μέχρι σήμερα στο ελληνικό σχολείο. Επειδή η αξία της επιμόρφωσης έχει κομβική σημασία για την ηθική της ηγεσίας και επειδή αποτελεί πάγιο αίτημα της σχολικής κοινότητας, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί τι είδους βελτίωση θα παράσχει αυτή η επιμόρφωση και αν όντως επιφέρει βελτιώσεις στον πυρήνα της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adair, J. (2008). *The Best of John Adair on Leadership and Management*. London: Thorogood Publishing.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Allio, R. J. (2009). Leadership—the five big ideas. *Strategy & leadership*, 37(2), 4-12.

Antonakis, J., & Day, D. V. (Eds.). (2017). *The nature of leadership*. Sage publications.

Αριστοτέλης, (2006). *Ηθικά Νικομάχεια*, βιβλία Α-Δ (εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Δημήτριος Λυπουρλής). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Αριστοτέλης, (2006). *Ηθικά Νικομάχεια* βιβλία Ε-Κ (εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Δημήτριος Λυπουρλής). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Αριστοτέλης, (2009). *Πολιτικά VII, VIII*, (εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Πηνελόπη Τζιώκα-Ευαγγέλου, πρόλογος Γιάννης Πλάγγεσης), τόμ.4ος, Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Αριστοτέλους, (1939). *Πολιτικά I-III*, (εισαγωγή, μετάφρασις, σχόλια Παναγή Γ. Λεκατσά). Αθήνα: Ι. Π. Ζαχαρόπουλου.

Αριστοτέλους, (1939). *Πολιτικά IV-V*, (εισαγωγή, μετάφρασις, σχόλια Παναγή Γ. Λεκατσά). Αθήνα: Ι. Π. Ζαχαρόπουλου.

Αριστοτέλης, (2002). *Ρητορική Α'-Γ'*. (Εισαγωγή-Μετάφραση-Σχόλια Δ. Λυπουρλής). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Bass, M. B. (2008). *The Bass Handbook of Leadership*. 4th Ed., N. York: The Free Press Hardcover.

Βιρβιδάκης, Σ. (2003). Αριστοτελική Ηθική και οι σύγχρονες αντιθεωρητικές τάσεις στο χώρο της ηθικής φιλοσοφίας, Στο: Ανδριόπουλος, Δ. Ζ. (Επιμ.), *Αριστοτέλης: Κοινωνική Φιλοσοφία-Ηθική-Πολιτική Φιλοσοφία-Αισθητική-Ρητορική: Είκοσι πέντε ομόκεντρες μελέτες*, τόμ. Ι, σσ. 166-182. Αθήνα: Παπαδήμας.

Brackett, H. T. (2018). *An ethical becoming for senior student affairs officers: phronetic leadership* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).

Βρανάς, Β. (2018). Η σύγκρουση της αριστοτελικής αρετής με τον σύγχρονο πολιτικό ρεαλισμό. *Conatus-Journal of Philosophy*, 2(1), 13-20. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/conatus.16036> (ημερομηνία πρόσβασης 10 Απριλίου 2019).

Bush, T. & Glover, D. (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence. National College for School Leadership* https://www.researchgate.net/publication/252485640_School_Leadership_Concepts_and_Evidence (ημερομηνία πρόσβασης 6 Αυγούστου 2019).

Γεωργούλης, Κ.(1994). *Ιστορία της Ελληνικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Ciulla, J., (2003). *The Ethics of Leadership*. S. L.: Cengage Learning.

Ciulla, J. B. (2012) Ethics Effectiveness: The Nature of Good leadership, in Day, C and Antonakis, J.(eds) *The Nature of Leadership*, 2nd edition, Sage, L.A., London, N. Delhi, Singapore, Washington, D.C., pp, 508-540

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.

Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: University of New York Press.

Dimmock, C. (1999) Principals and School Restructuring: Conceptualising Challenges as Dilemmas. *Journal of Educational Administration*, v37 n5 p441-62

Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centred schools: cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (eds), *Leadership in Education*. London: Sage Publications.

Δημητρίου, Α. (2015). Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τχ.7ο

Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (2015). Ηθική και βιοηθική. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 8, 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/sas.715> (ημερομηνία πρόσβασης 20 Νοεμβρίου 2018)

Flyvbjerg, B. (2015). Aristotle, Foucault, and progressive phronesis: Outline of an applied ethics for sustainable development. In *Madanipour, A. (Ed.), Planning Theory* (pp. 340-354). London and New York: Routledge.

Gadamer, H. G., & Hahn, L. E. (1997). *The Philosophy of Hans-George Gadamer*. Chicago: Open Court

Greenberg, G., & Baron, R. A. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (9η Έκδ.) (Επιμ.-Μετ. Α.-Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. In *International handbook of leadership for learning* (pp. 469-485). Dordrecht: Springer.

Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (eds). *A companion to qualitative research* (pp. 335-339). London: Sage Publications.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ιορδάνογλου, Δ. & Τσακαρέστου, Μπ. & Τσενέ, Λ. & Λέανδρος, Ν. & Ιωαννίδης, Κ. (2016). *Ηγέτες του Μέλλοντος*. Αθήνα: Πεδίο.

Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*[ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καραμανώλης, Γ (2009). Η σχέση αρετής και φρόνησης στην αριστοτελική ηθική, *Υπόμνημα* 8 ,51-78

Kouzes, J.M. and Posner, B.Z. (1993), *Credibility: How Leaders Gain and Lose It, Why People Demand It*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Kouzes, J.M. and Posner, B.Z. (1995), *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π. & Τσιρίκος, Γ. (2010). Το Διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,13,43-54.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων & Τεχνικών* (14η Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership in Murphy J & Louis K.(eds) *Handbook of Research on Educational Administration*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Lewis, J. (2003). Design issues. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. London: Sage.

Λυδάκη, Α.(2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

MacBeath, J. and T. Townsend (2011). Preface. In J. MacBeath, and T. Townsend (eds), *International Handbook of Leadership for Learning*, Volume 25. London : Springer, vii-viii.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Α., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Α., Τσεμπερλίδου, Μ., & Κοσμίδης, Π. (2005). Ηγεσία για τη μάθηση με μεθόδους αυτό-αξιολόγησης σχολικής μονάδας. Ένα νέο ελληνικό ξεκίνημα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2014). *Ο μονόδρομος της υποστήριξης των εκπαιδευτικών ως τρόπος υπέρβασης των εγγενών και πρόσφατων αδιεξόδων της ελληνικής εκπαίδευσης* <https://papede.files.wordpress.com/2014/07/mpagakis.pdf> (ημερομηνία πρόσβασης 1 Νοεμβρίου 2019).

Μπαγάκης, Γ. (2015). Προς αναζήτηση εθνικής στρατηγικής για πολιτικές επιμόρφωσης. Στο: Μπαγάκης, Γ., Σκιά, Κ. (επιμ.) *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

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

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένος.

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

Νόμος 1340/2002 (ΦΕΚ 1340 Β΄ /16-10-2002). *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων*.

Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60.

Παπαλόη, Ε., & Μπουραντάς, Δ. (2012). Η Φρόνηση των διευθυντικών στελεχών στο χώρο της εκπαίδευσης ως θεμελιώδης προϋπόθεση για την ανανέωση των εκπαιδευτικών & διοικητικών πρακτικών. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*.

Παπανούτσος, Ε. (1980). *Πρακτική Φιλοσοφία*. Αθήνα: Δωδώνη.

Παπασταμάτης, Α. (2008). Η σημασία της Ηγεσίας και του Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση. Στο *Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης – Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Βόλος: Πρακτικά Συνεδρίου (σ.248-257).

Παρασκευοπούλου- Κόλλια, Ε. Α. (2008). Methodology of Qualitative Research in Social Sciences and Interviews in Greek *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Vol 4, No 1, 2008 ανάκτηση από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/viewFile/9846/9957.pdf> (ημερομηνία πρόσβασης 11 Μαρτίου 2019).

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία – Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage, Inc.

Πουρκός, Μ. (2010). Η Διαμάχη μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Στο Πουρκός, Μ. Α.& Δαφέρμος, Μ., *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες* (133-172). Αθήνα: Τόπος.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, επιστ. επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Ross W. D.(2004).*Αριστοτέλης*. Μτφρ.,Μ. Μήτσου. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Σαλαμούρας, Γ. (2018). Η διάκριση των αρετών και η αρετή της φιλίας κατά τον Αριστοτέλη. *Conatus-Journal of Philosophy*, 2(1), 127-134. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/conatus.16031> (ημερομηνία πρόσβασης 11 Ιανουαρίου 2019).

Schermerhorn, J., Osborn, R., Uhl-Bien, M. & Hunt, J.(2012) *Organisational Behaviour*. Twelfth Edition. International Student Version. John Wiley & Sons. Asia.

Sellman, D. (2012). Reclaiming competence for professional phronesis. In Kinsella, E. A., & Pitman,A.(Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge* (pp. 115-130). Sense Publishers.

Σταματάκος, Ι.Δ., (1949). *Λεξικόν Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης*, Αθήναι: Π. Δημητράκου.

Smith, L. & Riley, D. (2012) School leadership in times of crisis *School Leadership & Management*. Vol. 32, No. 1, February 2012, pp: 57-71, Taylor & Francis.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.

Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational administration quarterly*, 27(2), 185-202.

Starratt, R. J. (2003). *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*. London: Routledge.

Starratt, R. J. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. (Επιμ- Μτφρ- Προσαρμογή: Αργυροπούλου, Ε.). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). “Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών”, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51: 99-217.

Thompson, G. & Vecchio, R. (2009) Situational Leadership Theory: A Test of Three Versions. *The Leadership Quarterly*. 20, 5, 837-848.

Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.

Τριαντάρη, Σ. (2012). Η φιλοσοφία του Πραγματισμού στην Εκπαίδευση. *Επικαιροποίηση του έργου του John Dewey: Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.

Trevino, L.K. (1996). Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model. *Academy of Management Review*, Vol. 11, No. 3, pp. 601-617.

Trevino, L.K, Hartman, L.P. & Brown, M.E., (2000) Moral Person and Moral Manager: How Executive Develop A Reputation For Ethical Leadership. *California Management Review*, Vol.42, No.4, pp.128-142.

Treviño, L.K., Brown, M. & Hartman, L.P. (2003) A Qualitative Investigation of Perceived Executive Ethical Leadership: Perceptions from Inside and Outside the Executive Suite. *Human Relations*, Vol. 56, No.1, pp. 5-37

Trevino, L.K. & Brown, M.E., (2004) Managing to be Ethical: Debunking five Business Ethics Myths. *Academy of Management Executive*, Vol.18, No.2, pp.69-81

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσούκας, Χ. (2004). *Αν ο Αριστοτέλης ήταν διευθύνων σύμβουλος*. Αθήνα: Καστανιώτης.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Κυρία Διευθύντρια / Κύριε Διευθυντή,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου - Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Οι απαντήσεις στη συνέντευξη θα παραμείνουν απολύτως εμπιστευτικές. Στόχος της εργασίας είναι η βελτίωση του τρόπου ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές στα σχολεία. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας μπορώ να σας κοινοποιήσω την διπλωματική εργασία.

Σας ευχαριστώ

Αγγελική Φώτου

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Δημογραφικά στοιχεία

1.Φύλο: Άνδρας: Γυναίκα:

2. Ηλικία: 40-49 50-59: >60:

3.Εκπαιδευτική προϋπηρεσία (έτη):

15-20 20-25: 26-30: >30:

4. Έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση:

0-3 4-5: 6-7: 8-10: >11:

5: Τύπος σχολείου υπηρετήσης:

Γυμνάσιο: Γενικό Λύκειο: ΕΠΑΛ:

6.Τίτλοι σπουδών:

Διδακτορικό: Μεταπτυχιακό: 2ο Πτυχίο:

Ερωτήσεις

Άξονας 1^{ος}: Αντιλήψεις για την άσκηση ηγεσίας.

1. Τι σημαίνει για σας ο όρος ηγεσία στη σχολική μονάδα;
2. Τι θεωρείτε ως τη σημαντικότερη συμβολή σας στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου σας;
3. Μπορείτε να χαρακτηρίσετε τον τρόπο που διοικείτε το σχολείο σας με τρεις λέξεις;

Άξονας 2^{ος}: Αντιλήψεις περί προσωπικής και επαγγελματικής ηθικής.

4. Πώς εννοείτε την έννοια της ηθικής στο χώρο του σχολείου;
5. Πιστεύετε ότι υπάρχουν οικουμενικές ηθικές αξίες;
- 5^α. Αν ναι, αναφέρετε τρεις από αυτές.
6. Ποιες αρετές πιστεύετε ότι πρέπει να ενστερνίζεται ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας προκειμένου να χαρακτηρίζεται ηθικός;
7. Πώς μπορεί να τις αποκτήσει;
- 7^α. Πώς μπορεί να τις μεταλαμπαδεύσει σε όλη τη σχολική κοινότητα;

Άξονας 3^{ος}: Πρακτικές αντιμετώπισης κρίσεων στη σχολική κοινότητα.

8. Ποιες αρχές διέπουν την πρακτική σας στην αντιμετώπιση μιας κρίσης;
9. Στη διάρκεια της θητείας σας έχετε έρθει αντιμέτωπος με καταστάσεις που δοκίμασαν τις ηθικές σας αξίες;
- 9^α. Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε μία και να εξηγήσετε πως την αντιμετωπίσατε;
10. Έχετε νιώσει οργή για εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;
- 10^α. Αν ναι, πως διαχειρίζεστε αυτό το συναίσθημα;
11. Έχετε νιώσει οργή για μαθητές του σχολείου σας;
- 11^α. Αν ναι, πως διαχειρίζεστε αυτό το συναίσθημα;
12. Πώς διαχειρίζεστε τους μη υπεύθυνους εκπαιδευτικούς;
13. Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε σήμερα μια κρίση στις σχέσεις σας με τους εκπαιδευτικούς παραμένει ο ίδιος με τον τρόπο που αντιμετωπίζατε το γεγονός στο πρώτο έτος της θητείας σας ως Διευθυντής της σχολικής μονάδας;
- 13^α. Αν όχι, μπορείτε να εξηγήσετε γιατί;
14. Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε σήμερα μια κρίση στις σχέσεις σας με τους μαθητές παραμένει ο ίδιος με τον τρόπο που αντιμετωπίζατε το γεγονός στο πρώτο έτος της θητείας σας ως Διευθυντής της σχολικής μονάδας;
- 14^α. Αν όχι, μπορείτε να εξηγήσετε γιατί;
15. Ο τρόπος που αντιμετωπίζετε σήμερα μια κρίση στις σχέσεις σας με το σύλλογο γονέων παραμένει ο ίδιος με τον τρόπο που αντιμετωπίζατε το γεγονός στο πρώτο έτος της θητείας σας ως Διευθυντής της σχολικής μονάδας;
- 15^α. Αν όχι, μπορείτε να εξηγήσετε γιατί;

Άξονας 4^{ος}: Επιμόρφωση σε θέματα ηθικής.

16. Θα σας ήταν χρήσιμη η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής;
- 16^α. Αν ναι, γιατί;

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!