



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ»**

**Μοντέλα διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης και ο βαθμός κατανόησής τους από τους εκπαιδευτικούς
των σχολικών μονάδων που διευθύνουν**

Μεταπτυχιακή εργασία της

Μίχα Δήμητρας

Επιβλέπων καθηγητής: κος Κωνσταντίνος Δημόπουλος

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2016

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και με επιβλέποντα καθηγητή τον Κω Κωνσταντίνο Δημόπουλο.

Στο σημείο αυτό οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους στήριξαν αυτή την προσπάθεια και πρώτα από όλους τον επιβλέποντα καθηγητή μου για την πολύτιμη βοήθειά του και υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη διεύρυνση των οριζόντων μου, τις γνώσεις και την καλλιέργεια του διερευνητικού πνεύματος, την προσωπική, πνευματική και επαγγελματική μου εξέλιξη.

Δεν πρέπει να παραλείψω να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο δείγμα για την προσφορά τους και τη βοήθειά τους.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω τα δύο μου παιδιά και τον σύζυγό μου, για την υπομονή τους , την κατανόηση και την συμπαράστασή τους γιατί χωρίς αυτά δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	8
Abstract	11
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο	13
1.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	13
1.2 Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως ηγέτης.....	13
1.3 Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία.....	20
1.4 Τα βασικά μοντέλα διοίκησης τα οποία επηρέασαν την εκπαιδευτική διοίκηση.....	22
1.4.1 Το μοντέλο της επιστημονικής διοίκησης.....	22
1.4.2 Το μοντέλο της διοίκησης μέσω ανθρώπινων σχέσεων.....	24
1.4.3 Το μοντέλο της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού.....	29
1.5 Η έννοια του σχολικού κλίματος.....	35
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική επισκόπηση	39
2.1 Εισαγωγή.....	39
2.2 Η συμβολή της μορφής διοίκησης της σχολικής μονάδας στην ποιότητα της εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή.....	40
2.3 Τα ερευνητικά δεδομένα για τη φυσιογνωμία του διευθυντή στο ελληνικό και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.....	45
2.4 Η αποτύπωση του σχολικού κλίματος και η μελέτη των επιπτώσεών του στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.....	53

Κεφάλαιο 3:Μεθοδολογία έρευνας	63
3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	63
3.2 Δειγματοληψία – Δείγμα.....	66
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα	70
4.1 Τα αποτελέσματα από το ΣΧΟΛΕΙΟ 1.....	70
4.1.1 Οι θέσεις του διευθυντή ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης.....	70
4.1.2 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης του Διευθυντή.....	71
4.1.3 Οι θέσεις του διευθυντή ως προς το σχολικό κλίμα.....	74
4.1.4 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς το σχολικό κλίμα.....	75
4.2 Τα αποτελέσματα από το ΣΧΟΛΕΙΟ 2.....	77
4.2.1 Οι θέσεις της διευθύντριας ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης.....	77
4.2.2 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης της Διευθύντριας.....	79
4.2.3 Οι θέσεις της διευθύντριας ως προς το σχολικό κλίμα.....	82
4.2.4 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς το σχολικό κλίμα.....	83
4.3 Τα αποτελέσματα από το ΣΧΟΛΕΙΟ 3.....	85
4.3.1 Οι θέσεις της διευθύντριας ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης.....	85
4.3.2 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης της Διευθύντριας.....	87
4.3.3 Οι θέσεις της διευθύντριας ως προς το σχολικό κλίμα.....	90

4.3.4 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς το σχολικό κλίμα.....	91
4.4 Τα αποτελέσματα από το ΣΧΟΛΕΙΟ 4.....	93
4.4.1 Οι θέσεις της διευθύντριας ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης.....	93
4.4.2 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης της Διευθύντριας.....	94
4.4.3 Οι θέσεις της διευθύντριας ως προς το σχολικό κλίμα.....	98
4.4.4 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς το σχολικό κλίμα.....	99
4.5 Τα αποτελέσματα από το ΣΧΟΛΕΙΟ 5.....	101
4.5.1 Οι θέσεις του διευθυντή ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης.....	101
4.5.2 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης του Διευθυντή.....	102
4.5.3 Οι θέσεις του διευθυντή ως προς το σχολικό κλίμα.....	105
4.5.4 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς το σχολικό κλίμα.....	106
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα.....	108
5.1 Συμπεράσματα ως προς τις θέσεις των διευθυντών για τον τρόπο άσκησης διοίκησης.....	108
5.2 Βαθμός κατανόησης των θέσεων των διευθυντών για τον τρόπο άσκησης διοίκησης από τους εκπαιδευτικούς.....	111
5.3 Συμπεράσματα ως προς τις θέσεις των διευθυντών για το σχολικό κλίμα.....	114
5.4 Βαθμός κατανόησης των θέσεων των διευθυντών ως προς το σχολικό κλίμα από τους εκπαιδευτικούς.....	116
Βιβλιογραφία	120
Ελληνόγλωσση.....	120

Ξενόγλωσση.....	122
Παράρτημα α΄: Οδηγοί συνέντευξης διευθυντών – εκπαιδευτικών	131
Παράρτημα β΄: Ανάλυση δεδομένων.....	137

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαίδευση, αλλά και ειδικότερα το σύγχρονο, ανοιχτό στην τοπική κοινωνία σχολείο, απαιτεί την ύπαρξη στελεχών-σύγχρονων ηγετών, τα οποία προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους στο σκοπό, στις περιστάσεις και στους ανθρώπους, αλλά και δρώντας μετασχηματιστικά και διαμορφωτικά με βάση την αντίστοιχη φιλοσοφία και όραμα, χρειάζεται να τείνουν στην υιοθέτηση ενός δημοκρατικού-συμμετοχικού στιλ ηγετικής συμπεριφοράς (Θεοφιλίδης, 1994).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής- ηγέτης οφείλει να κοινωνεί το όραμα που θα ενεργοποιήσει όλες τις δυνάμεις της σχολικής μονάδας και θα τις οδηγήσει σε ανώτερα επίπεδα αποτελεσματικότητας.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το μοντέλο διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον βαθμό πρόσληψης αυτών των αντιλήψεων των διευθυντών από τους υφισταμένους τους.

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να μελετήσει το βαθμό σύμπτωσης του τρόπου με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά το μοντέλο της διοίκησής τους αλλά και αυτοπροσλαμβάνουν τα αποτελέσματα αυτού του μοντέλου στο σχολικό κλίμα των μονάδων που διευθύνουν και του τρόπου με τον οποίο τα στοιχεία αυτά προσλαμβάνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων σχολικών μονάδων.

Κατά συνέπεια τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρήσει να απαντήσει αυτή η έρευνα είναι τα εξής:

- Με ποιο τρόπο αυτό- προσδιορίζονται οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο διοίκησής τους;
- Ποια εκτιμούν οι διευθυντές είναι τα αποτελέσματα αυτού του τρόπου διοίκησής τους στο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα;

- Σε ποιο βαθμό το μοντέλο διοίκησης με το οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συμπίπτει με το αντίστοιχο μοντέλο που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτές;
- Σε ποιο βαθμό τα αποτελέσματα που οι διευθυντές θεωρούν ότι έχει το μοντέλο διοίκησής τους στο κλίμα της σχολικής μονάδα με το κλίμα που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτές;

Για την εκπόνηση της έρευνας, απευθυνθήκαμε σε πέντε διευθυντές δημοτικών σχολείων του Ν. Κορινθίας και δέκα εκπαιδευτικούς, δύο από το σχολείο του κάθε διευθυντή.

Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, καταγράψαμε τις θέσεις των διευθυντών για τον τρόπο που ασκούν διοίκηση και για το σχολικό κλίμα και αντίστοιχα τις θέσεις των εκπαιδευτικών που αποδεικνύουν τον βαθμό ταύτισής τους με τις θέσεις του διευθυντή για τον τρόπο άσκησης διοίκησης και για το σχολικό κλίμα.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως η πλειοψηφία των διευθυντών υιοθετεί περισσότερο δημοκρατικά, συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως στα τρία από τα πέντε σχολεία υπάρχει ικανοποιητικός βαθμός κατανόησης των θέσεων των διευθυντών και για τον τρόπο που διοικούν και για το σχολικό κλίμα.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια : στο **πρώτο κεφάλαιο** γίνεται μία εννοιολογική προσέγγιση του όρου ηγεσία και αναφέρονται τα βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** , παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά:

1. στην επίδραση του τρόπου διοίκησης στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην σκιαγράφηση του αποτελεσματικού ηγέτη
2. στο προφίλ του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ελλάδας και Κύπρου
3. στην αποτύπωση του σχολικού κλίματος και η μελέτη των επιπτώσεών του στη λειτουργία και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και περιλαμβάνει τη μεθοδολογία καθώς και τη δειγματοληψία-δείγμα.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** αναλύονται τα δεδομένα των συνεντεύξεων και καταλήγουμε στα πρώτα συμπεράσματα.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** καταγράφονται τα τελικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων.

Abstract

Modern education, and particularly the modern, open to the local community, school requires executives-modern leaders, who by adjusting their behaviour to the cause, the circumstances and the people, but also acting transformational and conformational based on the same philosophy and vision need to tend to the adoption of a democratic-participatory leadership style behaviour (Theophilidis, 1994).

Within this framework the headmaster- leader must communicates the vision which will activate all the forces of the school unit and will lead to higher efficiency levels.

This paper attempts to explore the management style adopted by primary school principals and the degree of intake of these perceptions of the principles from their subordinates.

The main purpose of this research project is to study the degree of coincidence of how the principles of school primary education units define themselves, regarding the model of their administration and how they self adopt the results of this model in the school climate of the units that they manage and how these elements are employed by the same teachers of the respective schools.

Consequently the research questions that will be attempted to be answered in this research are the following:

- In what way the principles of primary education define themselves concerning their way of administration.
- What are the results of this mode of administration in the climate in the school unit according to the principles' estimations?
- To what extent the governance model which the directors of schools self employ coincides with the corresponding model that is being employed by the teachers serving in these schools?
- To what extent the results that the directors think their administration model has in the climate of the school unit coincides with the climate employed by the teachers of their schools?

In the empirical part of the study, we contacted five directors of primary schools of the the county of Corinthia and ten teachers, two from each director's school.

Through semi-structured interviews, we recorded the positions of the directors on how they engage the administration and the school climate and respectively the positions of the teachers who demonstrate their degree of identification with the positions of their directors of how management is being practiced and the school climate.

This paper is divided into five chapters: In the **first chapter** there is a conceptual approach of the term leadership and the basic educational management models are mentioned.

In the **second chapter**, the bibliography overview is presented concerning the:

1. the effect of the management model on the quality of education and the outline of the effective leader
2. the profile of the Director of the Primary Education in Greece and Cyprus.
3. The mapping of the school climate and the study of its effects on the operation and results of the school.

The **third chapter** describes the research methodology and it includes the methodology and the sampling-sample.

The **fourth chapter** analyses the interviews data and arrives at preliminary conclusions.

The **fifth chapter** records the final conclusions drawn from the data analysis.

Κεφάλαιο 1: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να μελετήσει το βαθμό σύμπτωσης του τρόπου με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά το μοντέλο της διοίκησής τους αλλά και αυτοπροσλαμβάνουν τα αποτελέσματα αυτού του μοντέλου στο σχολικό κλίμα των μονάδων που διευθύνουν και του τρόπου με τον οποίο τα στοιχεία αυτά προσλαμβάνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων σχολικών μονάδων.

Κατά συνέπεια τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρήσει να απαντήσει αυτή η έρευνα είναι τα εξής:

- Με ποιο τρόπο αυτό- προσδιορίζονται οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο διοίκησής τους;
- Ποια εκτιμούν οι διευθυντές είναι τα αποτελέσματα αυτού του τρόπου διοίκησής τους στο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα;
- Σε ποιο βαθμό το μοντέλο διοίκησης με το οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συμπίπτει με το αντίστοιχο μοντέλο που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτές;
- Σε ποιο βαθμό τα αποτελέσματα που οι διευθυντές θεωρούν ότι έχει το μοντέλο διοίκησής τους στο κλίμα της σχολικής μονάδα με το κλίμα που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτές;

1.2 Ο διευθυντής των σχολικών μονάδων ως ηγέτης

Στην εποχή του έντονου ανταγωνισμού, των ραγδαίων εξελίξεων σε όλους τους τομείς, της παγκοσμιοποίησης, κάθε οργανισμός θέτει για τον εαυτό του υψηλούς στόχους και καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για την υλοποίησή τους

προκειμένου να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Ένας τέτοιος οργανισμός με αυτά τα χαρακτηριστικά είναι και η σχολική μονάδα, η οποία επιχειρεί να εναρμονιστεί με τη σύγχρονη πραγματικότητα και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της, βελτιώνοντας την ψυχοσυναισθηματική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών. Προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι της είναι αναγκαίο να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η καλλιέργεια θετικού κλίματος που έχουν άμεσο αντίκτυπο στην καθημερινότητα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Οι επιδιώξεις αυτές σχετίζονται άμεσα με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία ασκείται είτε από μονομελή όργανα, όπως ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής, είτε από συλλογικά όπως ο σύλλογος διδασκόντων. Ωστόσο και παρά τις προσπάθειες για αλλαγές στον τρόπο διοίκησης ο πρωτεργάτης και βασικός υπεύθυνος είναι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος καλείται να εκτελέσει ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο έργο. Κάθε σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός που απαρτίζεται από πολλά στοιχεία, απόλυτα διακριτά μεταξύ τους με διαφορετικούς στόχους και επιδιώξεις, τα οποία θα πρέπει να εξισορροπήσει ο διευθυντής. Βασικό έργο ενός διευθυντή σχολικής μονάδας αποτελεί η δημιουργία ή αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου, αφού επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης της σχολικής πραγματικότητας από το έμψυχο δυναμικό (Μπρίνια, 2008).

Το απαιτητικό, και πολυδιάστατο έργο του διευθυντή προϋποθέτει την ύπαρξη αυξημένων προσόντων και ικανοτήτων και γνώσεων που αν και είναι απαραίτητα δεν εξασφαλίζουν την επιτυχία στην εκτέλεση των καθηκόντων του, παρά μόνο αν συνδυάζονται με ηγετικά χαρακτηριστικά. Ο διευθυντής οργανώνει και διοικεί τη σχολική μονάδα με απώτερο σκοπό την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της. Συντονίζει την ομάδα των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζεται από ποικιλία πολιτισμικών χαρακτηριστικών και τους εμψυχώνει στην εκτέλεση του παιδαγωγικού τους έργου, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και με τους γονείς και άλλους φορείς. Δεν πρέπει να ασκεί κυριαρχικό έλεγχο αλλά αντίθετα

πρέπει να προωθεί την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και να βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν σχετικά με τη μάθηση, αξιοποιώντας τις παιδαγωγικές του γνώσεις.

Ο διευθυντής επίσης είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από πειθώ και επαγγελματισμό, ώστε να μπορεί να επιβάλλει οργανωτικά και διοικητικά θέματα, να εξασφαλίζει την πειθαρχία και να καλλιεργεί θετικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων, να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική πρόοδο των εκπ/κών του σχολείου, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για δράσεις πολιτισμικές κ.ά.

Όλα αυτά αποτελούν αποτέλεσμα επαγγελματικής μάθησης που του προσδίδουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του ηγέτη όπως ο σεβασμός και η αναγνώριση της αξίας του άλλου, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ικανότητα να οραματίζεται και να οργανώνει και να συντονίζει τις δυνάμεις του προκειμένου να υλοποιήσει τα οράματά του.

Είναι πολύ σημαντικό να διαχωρίσουμε τις έννοιες του διευθυντή (manager) και του ηγέτη (leader). Ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από την εργατικότητα του, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο και την εμπειρία του. Ενδιαφέρεται ενεργά για καθετί που αφορά στην επιστήμη του και θα τον κάνει καλύτερο και αποδοτικότερο. Σέβεται το σύστημα το οποίο υπηρετεί, την ιεραρχία την οποία δεν καταστρατηγεί για κανένα λόγο. Είναι αυστηρός και σαφής στις οδηγίες του. Δεν επιτρέπει αποκλίσεις περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των εργαζομένων (Πασιαρδής, 2004, Μπρίνια, 2008, NCSL, 2003).

Στον αντίποδα ο ηγέτης είναι άτομο με όραμα που εύκολα ανατρέπει την υπάρχουσα τάξη και την ιεραρχία. Έχει πολύ καλή επικοινωνία με τη βάση που χαρακτηρίζεται από απλότητα, σεβασμό και εμπιστοσύνη. Αξιοποιεί συνεργατικές πρακτικές για την επίλυση των προβλημάτων του οργανισμού, τα οποία κοινοποιεί στους υφισταμένους του προκειμένου να τα επιλύσουν από κοινού καταρρίπτοντας τον μύθο του «αυτάρκους» διευθυντή που τα καταφέρνει όλα μόνος του. Η γενικότερη φιλοσοφία του και η στάση του ενισχύουν τις καινοτόμες δράσεις και αφήνουν πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας στους υφισταμένους του (Πασιαρδής, 2004).

Το ερώτημα ωστόσο που προκύπτει είναι το πώς ορίζεται η έννοια «ηγεσία»; Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, ωστόσο η έννοια δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστεί. Στην παρούσα εργασία θα καταβληθεί μια προσπάθεια να παρουσιαστούν κάποιοι ορισμοί που έχουν διατυπώσει μελετητές για την έννοια «ηγεσία».

Οι Katz και Kahn, (1978) θεωρούν ότι η ουσία της ηγεσίας εντοπίζεται στην μηχανιστική συμμόρφωση των υπαλλήλων στις απαιτήσεις του οργανισμού, η οποία συνεχώς εκτείνεται και επηρεάζεται από τις οδηγίες και τους κανόνες που επιβάλλει ο οργανισμός. Η επιτυχία του συστήματος αυτού εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να αποσπάσει από τους υφισταμένους την μεγαλύτερη δυνατή προσφορά έργου.

Ο Yukl, (2002) αντίστοιχα πιστεύει ότι ο όρος της ηγεσίας περιλαμβάνει διαδικασίες επιρροής, που συνεπάγονται τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων της ομάδας, τη δημιουργία κινήτρων για την εκδήλωση συμπεριφοράς έργου, που αποβλέπει στην επιδίωξη αυτών των στόχων, καθώς και την συμβολή στη διατήρηση της ομάδας και της κουλτούρας της.

Στην ίδια περίπου αντίληψη ο Πασιαρδής, (2004) προσδιορίζει την ηγεσία ως το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί ένα άτομο αλληλεπιδρώντας με τους άλλους όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη δική τους συμπεριφορά. Επίσης ο Μπουραντάς, (2005) ορίζει ως ηγεσία τη διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν όλοι τον καλύτερο εαυτό τους για να υλοποιούν αποτελεσματικά στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο.

Γενικότερα θα λέγαμε ότι ηγεσία είναι η ικανότητα που έχει ένα πρόσωπο να εμπνέει εμπιστοσύνη και υποστήριξη στα άτομα που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Chemers, 1997, Kim & Mauborgne, 1992, Koontz & O' Donnell, 1983).

Ο Πασιαρδής (2003) κάνοντας τη διάκριση διεύθυνσης- ηγεσίας αναφέρει πως η διοίκηση σχετίζεται με την ολοκλήρωση των απαραίτητων καθημερινών εργασιών, τη

γραφειοκρατία δηλαδή που απαιτείται για τη λειτουργία του οργανισμού. Προκειμένου να εκφράσει αυτή τη διαδικασία εισάγει τον όρο administrivia (Pashiardis, 2001) συνδέοντας τους όρους administration και trivial, αναφέροντας πως η διεύθυνση ασχολείται με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού και δίνει κατευθυντήριες γραμμές στον οργανισμό για ένα χρονικό ορίζοντα που κυμαίνεται από μερικούς μήνες έως και ένα ή δύο χρόνια. Από την άλλη η ηγεσία είναι ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει και τη διοίκηση και τη διεύθυνση και χρησιμοποιεί το όραμα για τον σχεδιασμό των κατευθυντήριων γραμμών αλλά μακροπρόθεσμα δηλαδή από τρία, πέντε έως και δέκα χρόνια. Φαίνεται λοιπόν πως ο όρος ηγεσία εμφανίζεται ανώτερος των άλλων δύο, οι οποίοι είναι αλληλεξαρτώμενοι και αλληλοσυμπληρούμενοι αφού κανένας από τους δύο δεν μπορεί να αποδώσει τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου ηγέτη ο οποίος όμως για να είναι καλός πρέπει να είναι και καλός διευθυντής και καλός διοικητικός (Σαϊτής, 2002). Για την επιτυχία της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν και η ηγεσία και η διοίκηση (NCSL, 2003). Είναι απαραίτητο να είναι κάποιος αποτελεσματικός τόσο στη διοίκηση όσο και στη διεύθυνση του οργανισμού προκειμένου να είναι και αποτελεσματικός ηγέτης (Πασιαρδής, 2004, Yukl, 2002).

Εκτός όμως από την ηγεσία ως έννοια στη βιβλιογραφία γίνεται προσπάθεια να δοθούν ορισμοί και για το άτομο που ασκεί ηγεσία, δηλαδή τον ηγέτη. Συγκεκριμένα, ο Fiedler (1967) ορίζει τον ηγέτη ως το άτομο εκείνο μέσα στην ομάδα που του ανατίθεται το καθήκον της κατεύθυνσης και του συντονισμού των δραστηριοτήτων της ομάδας. Παράλληλα κατά τους Hoy & Miskel (1996), ηγέτης είναι το άτομο που διαθέτει τη μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην ομάδα και αναμένεται να εκπληρώσει τον ηγετικό αυτό ρόλο.

Η συμπεριφορά του ηγέτη κατά την άσκηση των καθηκόντων του, έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Μπρίνια, 2008) όπως είναι:

- Η κατοχή οράματος και η διάδοσή του στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να το υιοθετήσουν και εκείνοι και να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για την υλοποίησή του (Bolman & Deal, 1997)
- Η ενίσχυση, παρώθηση, ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Η επιβράβευση
- Η δημιουργία ομάδας και η εξασφάλιση καλού κλίματος σε αυτήν
- Η διατύπωση στόχων και η εξεύρεση τρόπων για την υλοποίησή τους
- Η παροχή δυνατοτήτων για βελτίωση των ατόμων, των μέσων, των διαδικασιών
- Η αξιοποίηση όλων των ευκαιριών και η ελαχιστοποίηση των «κινδύνων» που απειλούν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας
- Η ανάπτυξη και καλλιέργεια της παιδείας δηλαδή της κουλτούρας του οργανισμού.

Οι Dimmock & Walker, (2002) επίσης αναφέρουν οκτώ χαρακτηριστικά στοιχεία της ηγεσίας:

- Συναδελφικότητα και συνεργασία
- Κίνητρα
- Σχεδιασμό
- Λήψη αποφάσεων
- Διαπροσωπική επικοινωνία
- Αποφυγή και διαχείριση συγκρούσεων
- Αξιολόγηση
- Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη

Επιπρόσθετα, η συμπεριφορά του ηγέτη χαρακτηρίζεται από τη λήψη των σωστών αποφάσεων, ιδιαίτερα σε πιεστικές καταστάσεις καθώς και από έντονη συναισθηματική νοημοσύνη (Μπρίνια, 2008).

Προκειμένου ο ηγέτης να διοικεί αποτελεσματικά έναν οργανισμό, θα πρέπει να διαθέτει τρία στοιχεία:

α) να καταλαβαίνει και να σέβεται τις ανάγκες και τους στόχους των υφισταμένων του

β) να μπορεί να ξεπερνά την αυτό- άμυνα, γιατί μόνο έτσι επιτυγχάνει την κατανόηση των άλλων και να αποφεύγει θέσεις και αντιλήψεις που προστατεύουν τον ίδιο και,

γ) να δημιουργήσει ένα κλίμα δικαιοσύνης και ισοτιμίας (Chemers, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, ο Σαΐτης (2005) αναφέρει ότι ο διευθυντής σχολείου για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να διαθέτει τις παρακάτω ικανότητες:

- να κατανέμει το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο του σχολείου σύμφωνα με τα προσόντα των διδασκόντων και μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες
- να παρακινεί τους δασκάλους για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών
- να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας
- να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, “διδάσκοντας” στους δασκάλους- συνεργάτες του τον τρόπο εκτέλεσης διοικητικών εργασιών, μέσα από μια σταδιακή αύξηση των ευθυνών που αναλαμβάνουν
- να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο
- να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα, τηρώντας μια αποστασιοποίηση από την καθημερινότητα, διακρίνοντας τις ευκαιρίες και προλαμβάνοντας τα προβλήματα .
- να χειρίζεται κατάλληλα το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, συνεργαζόμενος αρμονικά με τους διάφορους κοινωνικούς φορείς.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου ρόλου που καλούνται να επιτελέσουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ως σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες.

1.3 Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία

Μέχρι τώρα στη σχετική βιβλιογραφία έχουν αποτυπωθεί δυο βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, το συναλλακτικό και το μετασχηματιστικό. Σύμφωνα με τον Burns, (1978) συναλλακτικοί είναι οι ηγέτες που παρέχουν ανταμοιβές στους εργαζόμενους προκειμένου να τους ενισχύσουν.

Στον αντίποδα οι μετασχηματιστικοί ηγέτες (Bass, 1985), μιλούν για αλλαγή, οραματίζονται, θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους και αγωνίζονται να τους υλοποιήσουν, είναι φιλικοί και καθοδηγητικοί με τους υφισταμένους, κάνουν όλες τις απαραίτητες αλλαγές ώστε όλος ο οργανισμός να αγωνίζεται για το ίδιο όραμα (το δικό τους) αντί να υπάρχουν εσωτερικές συγκρούσεις.

Συγκεκριμένα, ο Bass, (1985) στη θεωρία του αναφέρει τα 5 I που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος ηγέτης:

- Ιδεώδης προσωπικότητα (Idealized)
- Επιρροή (Influence)
- Προώθηση μέσω της έμπνευσης (Inspiration motivation)
- Πρόκληση διανοητικού ενδιαφέροντος (Intellectual stimulation)
- Προσωπική έγνοια για τα άτομα (Individualized consideration)

Το μοντέλο αυτό φαίνεται πως έχει επηρεαστεί από το κίνημα της μετανεωτερικότητας που επηρέασε τις θέσεις πολλών οργανισμών για συμβολικό έλεγχο. Η πολιτική διάσταση του κινήματος σχετίζεται με πρακτικές ενίσχυσης των δικαιωμάτων των πολιτών, ενίσχυσης της λογοδοσίας και προώθησης των αξιών της αγοράς (Dimopoulos, 2014). Οι πρακτικές αυτού του μοντέλου είναι επικεντρωμένες στα ιδεώδη της σύγχρονης αγοράς, όπως η αποκέντρωση, η από κοινού λήψη των αποφάσεων, η σχολική αυτονομία, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων κ.ο.κ.

Κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η κίνηση της «διακυβέρνησης» του κυρίαρχου σχολείου έχει επηρεάσει σημαντικά τα εκπαιδευτικά συστήματα σε διάφορες χώρες (Grace, 2005; OECD, 2008).

Μια πολύ σημαντική αλλαγή που επέφερε αυτό το μοντέλο στη διαχείριση των σχολείων είναι η έμφαση στην «εκπαιδευτική ηγεσία» (Blasé & Blasé, 2000; Hallinger, 2005; Southworth, 2002).

Βασικός στόχος του σχολείου είναι η διδασκαλία και η μάθηση που αποτελούν ταυτόχρονα και κεντρική ιδέα της εκπ/κής ηγεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν κάποιες βασικές αρμοδιότητες όπως:

- Να θέτουν το όραμα καθώς και συγκεκριμένους στόχους και τρόπους για να υλοποιηθεί
- Να παρακολουθούν και να προσφέρουν ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία
- Να αναπτύσσουν και να οργανώνουν το πρόγραμμα σπουδών
- Να προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη και την επικοινωνία με αρμόδιους φορείς (Robinson et al., 2008)

Οι υποστηρικτές του μοντέλου υποστηρίζουν πως το μοντέλο της διανομής εξουσίας (distributed leadership) είναι απαραίτητο για την εκτέλεση του πολύπλοκου έργου της σχολικής μονάδας, στο οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία ένα μόνο άτομο (Bennett, Wise, Woods & Harvey, 2003; Spillance & Diamond, 2007, Lashway, 2003). Το «κλειδί» για την επιτυχία είναι να οργανωθούν όλοι για το ίδιο έργο και τις ίδιες αξίες και αυτό αποτελεί ευθύνη του διευθυντή.

Προκειμένου η σχολική μονάδα (κοινότητα μάθησης) να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να βελτιωθεί, απαιτείται μια «μετασχηματιστική» εκπαιδευτική ηγεσία που ξεφεύγει από τα όρια του ελέγχου και της ιεραρχίας που χαρακτηρίζουν την παραδοσιακή ηγεσία. Με τις πρακτικές της συμβάλλει στην ανάπτυξη και βελτίωση των σχολείων αξιοποιώντας την έμπνευση, την πνευματική διέγερση και την εξατομίκευση (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003; Bass, Avolio & Atwater, 1996, Leithwood, 1992; Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996).

Παρά το γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία τα δύο μοντέλα εμφανίζονται ως διακριτές μορφές διαχείρισης της σχολικής μονάδας, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα συνυπάρχουν. Τα δύο μοντέλα είναι αλληλοσυμπληρούμενα και

χρησιμοποιούνται από πολλούς εκπαιδευτικούς ηγέτες ταυτόχρονα, σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ (OECD, 2009).

Το μοντέλο διοίκησης που επιλέγουν οι διευθυντές κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, σχετίζεται με κάποιους παράγοντες όπως το επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης, την καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων σε οργανωτικές ρυθμίσεις, την παράδοση και τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως για παράδειγμα ο βαθμός τυποποίησης και συγκεντρωτισμού που το χαρακτηρίζουν.

1.4 Τα βασικά μοντέλα διοίκησης τα οποία επηρέασαν την εκπαιδευτική διοίκηση

1.4.1 Το μοντέλο της επιστημονικής διοίκησης

Στις αρχές του αιώνα (1911) στην Αμερική ο **Frederick W. Taylor**, επηρεασμένος από το πνεύμα της εποχής του, όπου κυριαρχούσε η αύξηση της παραγωγικότητας με τη χρήση τεχνολογίας που ελαχιστοποιούσε το κόστος και τον χρόνο παραγωγής ανέπτυξε μια θεωρία για τη διοίκηση που στηρίζεται στην επιστημονική μέθοδο.

Οι βασικές αρχές της θεωρίας του είναι οι εξής:

- Οι εργαζόμενοι στον οργανισμό είναι υποχρεωμένοι να αναλαμβάνουν καθημερινά μεγάλο φόρτο εργασίας που έχει προκαθοριστεί
- Επικρατούν συνθήκες εργασίας που χαρακτηρίζονται από τυποποίηση
- Εφαρμόζεται η μισθολογική επιβράβευση για κάθε επιτυχία αλλά και ποινή, πρόστιμο για κάθε αποτυχία
- Στους μεγάλους οργανισμούς υπάρχει εξειδίκευση και καταμερισμός της εργασίας.

Ο Taylor επηρεάστηκε από τις βασικές αρχές του Weber, (1947) και μίλησε για καταμερισμό εργασίας, εξουσία, υπευθυνότητα, πειθαρχία, ενιαία διοίκηση, κοινή

κατεύθυνση και συντονισμό, υποστήριξε τη γραφειοκρατία και αντιμετώπισε τον εργαζόμενο ως μηχανή.

Σύμφωνα με το **γραφειοκρατικό μοντέλο** οι μηχανιστικοί οργανισμοί όπως είναι το σχολείο μπορούν να περιγραφούν με βάση αυτό το μοντέλο τις αρχές του οποίου καθόρισε ο Weber, (1947).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου είναι:

- *Εξειδίκευση και καταμερισμός εργασίας.* Με την εξειδίκευση (ειδικότητες) πιστεύεται πως ο εκπαιδευτικός είναι καλύτερος γνώστης του αντικειμένου που διδάσκει συνεπώς περισσότερο αποτελεσματικός.
- *Απρόσωπος προσανατολισμός.* Εξασφαλίζει ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται δεν επηρεάζονται από το συναίσθημα αλλά από τους πάγιους κανονισμούς και το εν γένει κανονιστικό πλαίσιο.
- *Ιεραρχία.* Οι αποφάσεις λαμβάνονται στο ανώτερο επίπεδο και διαβιβάζονται στα κατώτερα.
- *Κανόνες και κανονισμοί* που εξασφαλίζουν μια σταθερότητα στις πρακτικές και την πολιτική του σχολείου ανεξάρτητα από το πρόσωπο που αναλαμβάνει θέση ευθύνης.
- *Προσανατολισμό για καριέρα* που υποδηλώνει την αφοσίωση στον θεσμό της εκπαίδευσης και την υπηρεσία και συγχρόνως παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς.

Στο εν λόγω διοικητικό μοντέλο, η εξουσία των διευθυντών προκύπτει από τα προνόμια που προσφέρει η θέση και όχι από την προσωπική ικανότητα και την αποδοχή από τους υφισταμένους. Οι διευθυντές προκειμένου να εξασφαλίσουν την παραγωγικότητα και τη δέσμευση των εργαζομένων για επιτυχή ολοκλήρωση του έργου, προσφέρουν σε αντάλλαγμα πόρους και οφέλη (Dimopoulos, 2014).

Η **επιστημονική προσέγγιση** δέχτηκε μεγάλη κριτική και αμφισβήτηση τόσο από ψυχολόγους όσο και από κοινωνιολόγους για τον τρόπο που αντιμετώπιζαν τους εργαζόμενους ως μηχανές.

1.4.2 Το μοντέλο της διοίκησης μέσω ανθρώπινων σχέσεων

Γύρω στο 1930 κάνει την εμφάνισή της μια νέα θεωρία για τη διοίκηση που έγινε γνωστή ως **κίνηση των ανθρώπινων σχέσεων (human relations approach)** και η οποία σύντομα αποτέλεσε το αντίπαλο δέος στο μοντέλο της επιστημονικής διοίκησης. Η κίνηση αυτή έρχεται ως αντίδραση στην κλασική θεωρία και θεωρεί πιο σημαντικούς τους ανθρώπους που κατέχουν τις θέσεις σε έναν οργανισμό από τις ίδιες τις θέσεις, δίνοντας έτσι τη δέουσα προσοχή στις ανθρώπινες σχέσεις. Επηρεάζεται άμεσα από τον συμπεριφορισμό του Skinner και βασικοί εκφραστές της είναι οι **Mayo, Roethlisberger, Dickson, και η Follet** οι οποίοι προβάλλουν ιδιαίτερα την ανθρώπινη διάσταση των εργαζομένων. Η Follet, (1924) θεωρεί μάλιστα ανεπίτρεπτο να παραγνωρίζεται ο ανθρώπινος παράγοντας στην ύπαρξη μηχανιστικών ή πολύ εξειδικευμένων εργασιών.

Η συγκεκριμένη θεωρία μέσα από μια σειρά εμπειρικών ερευνών καταλήγει στο συμπέρασμα πως η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα των εργαζομένων αυξάνεται όταν στον εργασιακό χώρο ικανοποιούνται βασικές κοινωνικές ανάγκες. Η συγκεκριμένη λοιπόν θεωρία της διοίκησης μέσω των ανθρώπινων σχέσεων υποστηρίζει πως η αύξηση της παραγωγικότητας μπορεί να επιτευχθεί όχι τόσο με τη χρήση επιστημονικών μεθόδων αλλά με την εξασφάλιση της ενίσχυσης και ικανοποίησης των εργαζομένων καθώς και με την τόνωση του ηθικού της ομάδας. Η παραγωγικότητα θα αυξηθεί αν ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες των εργαζομένων με τους εξής τρόπους:

- Δίνοντας ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές
- Εξασφαλίζοντας ότι αντιμετωπίζονται οι εργαζόμενοι με ανθρώπινο και έντιμο τρόπο
- Δίνοντας τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων

Επηρεασμένος από την κίνηση της δεκαετίας του '40 για περισσότερο ανθρωπισμό στην εκπαίδευση ο McGregor, (1960) που ήταν ψυχολόγος στο πλαίσιο του ρεύματος της διοίκησης που έδινε μεγάλη έμφαση στο άνθρωπο και στις κοινωνικές του

σχέσεις ανέπτυξε μια θεωρία για τα ανθρώπινα κίνητρα για την επιτέλεση έργου και την αποτελεσματικότητα. Η θεωρία ονομάστηκε X και Ψ.

Σύμφωνα με τη θεωρία X η εργασία είναι αποκρουστική, αναγκαστική και χρειάζεται συνεχής επίβλεψη για την εκτέλεση του έργου. Οι εργαζόμενοι αυτής της κατηγορίας χαρακτηρίζονται από έλλειψη φιλοδοξίας και δημιουργικότητας.

Αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία Ψ οι εργαζόμενοι είναι υπεύθυνα άτομα που επιθυμούν να εμπλέκονται στον προγραμματισμό της εργασίας, στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων γιατί έτσι ικανοποιούνται οι προσωπικές τους ανάγκες για δημιουργία.

Η θεωρία βασίστηκε στη θεωρία των κινήτρων του Maslow, (1970). Συνεπώς αν θεωρήσουμε δεδομένη την ικανοποίηση των πρωταρχικών αναγκών, είναι ευθύνη του ηγέτη του σχολείου να οργανώσει με τέτοιο τρόπο την εργασία ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των εργαζόμενων οι οποίοι ως συνέπεια θα καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για την υλοποίηση των στόχων του ιδρύματος.

Ειδικότερα, ο Maslow, (1970) κατασκεύασε μια πυραμίδα στην προσπάθειά του να ταξινομήσει τις ανθρώπινες ανάγκες. Σύμφωνα με τη θεωρία του οι ανάγκες είναι εκείνες που κινητοποιούν τον άνθρωπο να δράσει προκειμένου να τις ικανοποιήσει.

Οι πέντε βασικές ανάγκες που περιλαμβάνει στην πυραμίδα του από την βάση προς την κορυφή είναι:

1. Φυσιολογικές ή βιολογικές ανάγκες
2. Ασφάλεια
3. Κοινωνικότητα, αγάπη και κοινωνικές δραστηριότητες
4. Αναγνώριση
5. Αυτοπραγμάτωση

Κάθε άνθρωπος πρέπει να ικανοποιήσει τις ανάγκες που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας προκειμένου να δράσει για την ικανοποίηση αναγκών υψηλότερου επιπέδου.

Ανάλογα λοιπόν με τη θεωρία που υποστηρίζει ο διευθυντής (X ή Ψ) διαμορφώνει και τον τρόπο που διευθύνει. Συγκεκριμένα ένας διευθυντής οπαδός της θεωρίας X είναι συγκεντρωτικός, ελεγκτικός και δεν καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και τον διευθυντή. Αντίθετα αν ο διευθυντής υποστηρίζει τη θεωρία Ψ καλλιεργεί στο σχολείο κλίμα επαγγελματισμού και επιστημονισμού που θα το κάνουν αποδοτικό και αποτελεσματικό.

Ο Herzberg, (1966) έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο ζήτημα των κινήτρων (ως κινήτριων μηχανισμών για την κάλυψη αναγκών) σε ένα οργανισμό και διενεργώντας έρευνα στον ιδιωτικό τομέα κατέληξε στη διατύπωση της θεωρίας του γνωστής ως «**θεωρία των δύο παραγόντων**» η οποία μπορεί να επεκταθεί και στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα λοιπόν με τη εν θεωρία ένα σύνολο αμοιβών που ονομάζονται *παράγοντες υποκίνησης* (motivators), επηρεάζουν την ικανοποίηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από την εκτέλεση της εργασίας του, ενώ ένα άλλο σύνολο αμοιβών οι *παράγοντες υγιεινής* (hygienes) επηρεάζουν τη δυσαρέσκεια από την εργασία. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν πως η ύπαρξη έντονων παρωθητικών δυνάμεων στο χώρο της εργασίας ενισχύει την ικανοποίηση από την εργασία, ωστόσο η απουσία τους δε συνεπάγεται αντίστοιχα δυσαρέσκεια. Φαίνεται λοιπόν πως οι εργαζόμενοι μπορούν να εργάζονται και χωρίς κίνητρα, αλλά πιθανόν ο ρυθμός εργασίας να μην είναι ενθουσιώδης και αποτελεσματικός.

Αντίστοιχα με τους παράγοντες υγιεινής, η παρουσία κάποιων παραγόντων που έμεναν ανικανοποίητοι δημιουργούσαν δυσαρέσκεια ενώ η ικανοποίησή τους επέφερε πολύ μικρή ικανοποίηση από την εργασία.

Κατέληξε λοιπόν στο συμπέρασμα πως οι παράγοντες υποκίνησης όταν δρουν μαζί επηρεάζουν περισσότερο την ικανοποίηση από την εργασία παρά τη δυσαρέσκεια. Κατ' αναλογία οι παράγοντες υγιεινής που ενεργούν μαζί επηρεάζουν περισσότερο τη δυσαρέσκεια από την εργασία παρά την ικανοποίηση.

ΔΥΣΑΡΕΣΚΕΙΑ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΥΠΟΚΙΝΗΣΗΣ
<ul style="list-style-type: none"> • Διαπροσωπικές σχέσεις- υφιστάμενοι • Διαπροσωπικές σχέσεις- συνάδελφοι • Επίβλεψη • Πολιτική και διοίκηση • Συνθήκες εργασίας • Προσωπική ζωή • Μισθός 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιτυχία • Αναγνώριση • Φύση της εργασίας • Ανάληψη ευθύνης • Ανέλιξη

Με δεδομένο ότι το μοντέλο διοίκησης μέσω ανθρωπίνων σχέσεων δίνει έμφαση στη διάκριση ανάμεσα στο αποτέλεσμα και στις σχέσεις εντός του σχολείου στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί και η συναφής θεωρία του «κύκλου της ζωής» των Hersey και Blanchard, (1988) η οποία έχει επηρεαστεί από εκείνες τις θεωρίες της ηγεσίας που πρεσβεύουν πως ο ηγέτης διαφοροποιεί τον τρόπο που ενεργεί ανάλογα με την περίσταση (situational leadership theories). Ο πιο συνηθισμένος τρόπος απεικόνισης αυτών των θεωριών είναι οι δύο άξονες (X και Ψ). Στον άξονα X βρίσκεται η προδιάθεση του ηγέτη για παραγωγή έργου και κατά συνέπεια και αποτελεσμάτων (task orientation) και στον άξονα Ψ βρίσκεται η προδιάθεση του ηγέτη για έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις (human relations orientation).

Σύμφωνα με τη θεωρία ο βαθμός της προδιάθεσης για έργο ή για ανθρώπινες σχέσεις του ηγέτη θα πρέπει να εξεταστούν σε συνδυασμό με την ωριμότητα ή ετοιμότητα του υφιστάμενου να αποφασίσει αν ο ηγέτης είναι αποτελεσματικός ή όχι. Ο όρος ωριμότητα δεν έχει συναισθηματική ή ψυχολογική χροιά αλλά αναφέρεται στην ετοιμότητα του υφιστάμενου να αναλάβει την εκτέλεση κάποιας συγκεκριμένης εργασίας. Η «φιλοσοφία» της θεωρίας βασίζεται στην παραδοχή πως όσο πιο ώριμος είναι ο υφιστάμενος τόσο ο ηγέτης θα αποφεύγει τους συναισθηματικούς – επαινετικούς τρόπους χειρισμού του υφιστάμενου και θα γίνεται ολοένα και λιγότερο καθοδηγητικός- κατευθυντικός. Δηλαδή όταν ο υφιστάμενος γίνει καλός

«επαγγελματίας» και γνωρίζει καλά το έργο του δεν έχει ανάγκη ούτε από κατευθύνσεις ούτε από επαίνους για να εργαστεί αποδοτικά.

Τα πλεονεκτήματα της θεωρίας είναι τα εξής:

1. Όταν η θεωρία αναφέρεται στην ωριμότητα τη διαχωρίζει σε ωριμότητα της ομάδας και προσωπική ωριμότητα διατηρώντας την εγκυρότητά της. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί σημαίνει πως η θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί και στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και στις σχέσεις μεταξύ ομάδων.
2. Όταν αναφέρεται ταυτόχρονα σε σχέσεις ιεραρχικές μεταξύ ανωτέρων – κατωτέρων και σε σχέσεις μεταξύ συναδέλφων εξακολουθεί και είναι έγκυρη.

Σε μια παρόμοια λογική με αυτή των Hersey και Blanchard, (1988), οι Blake & Mouton (1964) είχαν προηγουμένως εντοπίσει δύο βασικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς: η μία είναι προσανατολισμένη προς τους ανθρώπους, αποβλέποντας στην ανάπτυξη των ανθρώπων και των σχέσεων μεταξύ τους και με τον ηγέτη και η δεύτερη είναι προσανατολισμένη στα καθήκοντα που αποβλέπει στην υλοποίηση του έργου και των καθηκόντων.

Φαίνεται λοιπόν σύμφωνα με τη θεωρία πως δεν υπάρχει ένα στιλ ηγεσίας που να είναι ιδανικό για όλες τις περιστάσεις. Ο ικανός ηγέτης διαφοροποιεί την προσέγγισή του ανάλογα με την κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει και την ωριμότητα των υπαλλήλων του.

Μάλιστα ο Fiedler, (1967) εργαζόμενος ακριβώς στην ιδέα πως ο κάθε διευθυντής εργάζεται ανάλογα με τις εκάστοτε επικρατούσες συνθήκες βρήκε κάποιες συσχετίσεις με την ηγετική συμπεριφορά καταλήγοντας σε τρεις δείκτες συσχέτισης:

- Το στιλ ηγεσίας που περιλαμβάνει ένα σύνολο συμπεριφορών του ηγέτη οι οποίες καθορίζονται από την παρώθηση που δέχεται ο ηγέτης
- Τον έλεγχο της περιστασης, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί από το κλίμα που επικρατεί στην ομάδα καθώς και από τη δύναμη που διαθέτει ο ηγέτης λόγω της θέσης του

- Την αποτελεσματικότητα που είναι η ικανότητα της ομάδας να επιτύχει τους στόχους της και επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο που διαχειρίζεται ο ηγέτης την κατάσταση, τον έλεγχο που έχει πάνω σε αυτή.

Η συμπεριφορά του ηγέτη διαφοροποιείται ανάλογα με την περίσταση. Συγκεκριμένα σε καταστάσεις υψηλού ελέγχου όπως και χαμηλού ελέγχου, όπως τις όρισε είναι προτιμότερο να υπάρχουν ηγέτες που επικεντρώνονται στην επίτευξη των στόχων, στις μέτριες καταστάσεις αυτοί που είναι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις. Φαίνεται λοιπόν πως στις ακραίες καταστάσεις, ο ηγέτης είναι προτιμότερο να είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη του έργου.

1.4.3 Το μοντέλο της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού

Γύρω στα 1950 κάνει την εμφάνισή της μια ακόμα πιο σύγχρονη διοικητική προσέγγιση που έγινε γνωστή ως **σύγχρονη διοίκηση ή διοίκηση μέσω του ανθρώπινου δυναμικού (human resources approach)** που χαρακτηρίζεται πολύ πιο σύνθετη από τις προηγούμενες μονομερείς προσεγγίσεις.

Πρόκειται για ένα μοντέλο διοίκησης σύνθετο σε μορφή και περιεχόμενο που ασχολείται με την οργανωσιακή δομή, τη διοίκηση συστημάτων και εξάρτησης, τη δυναμική των ομάδων, την παρακίνηση του ατόμου, τις οργανωσιακές διαδικασίες καθώς και τις μεταβολές της οργάνωσης.

Ο **Barnard** ως βασικός εκπρόσωπος αυτού του μοντέλου εστίασε την προσοχή του στη σύζευξη μεταξύ των δομών (οργανογράμματα) και των ανθρώπων που αναλαμβάνουν θέσεις στους οργανισμούς. Κατέληξε στο συμπέρασμα πως η αποτελεσματικότητα του οργανισμού σχετίζεται άμεσα με την επίσημη και ανεπίσημη δομή του προκρίνοντας σε αρκετές περιπτώσεις τη σημασία της ανεπίσημης δομής. Η μεγάλη του συμβολή βασίζεται στις έννοιες της αποτελεσματικότητας και της επάρκειας του οργανισμού. Συνοπτικά λοιπόν η θεωρία αυτή βρίσκεται κάπου ανάμεσα στις δύο προηγούμενες θεωρίες. Υιοθετεί αρκετές από τις αρχές της διοίκησης μέσω ανθρώπινων σχέσεων αλλά δίνει πολύ μεγάλη σημασία στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Παρακλάδι αυτής της πιο σύγχρονης διοικητικής προσέγγισης αποτελεί και η **συστημική θεωρία** η οποία επηρέασε σημαντικά την εκπαίδευση και αποτελεί μια από τις σημαντικότερες θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης. Εμφανίστηκε για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες για εκπαιδευτική αλλαγή.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να ληφθούν υπόψη τέσσερα βασικά στοιχεία: οι εισδοχές/εισροές, το (μαύρο) κουτί των διεργασιών που αφορούν στη μορφοποίηση και τον μετασχηματισμό των εισδοχών-εισροών, οι εκροές/αποτελεσματικότητα και το περιβάλλον. Όλα αυτά αποτελούν ένα σύστημα. Σύστημα λοιπόν είναι η σκόπιμη επιλογή ανθρώπων, αντικειμένων και διεργασιών ώστε να λειτουργήσουν μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον με σκοπό να δημιουργήσουν επιθυμητά αποτελέσματα.

Τα συστήματα πρέπει να έχουν τρία βασικά χαρακτηριστικά:

1. Την ανατροφοδότηση
2. Την ισορροπία
3. Την προσαρμογή

Όταν το σύστημα διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες και εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Ο Mintzberg, (1979) μάλιστα μέσω της θεωρίας που ανέπτυξε μας βοηθά να κατανοήσουμε τις δομές της οργάνωσης πολύπλοκων οργανισμών όπως είναι το σχολείο. Με τον όρο δομή εννοεί τον τρόπο με τον οποίο καταμερίζεται η εργασία σε κομμάτια και συντονίζεται με απώτερο σκοπό την υλοποίηση των σκοπών του ιδρύματος.

Για τον έλεγχο της εργασίας που επιτελείται ενεργοποιούνται πέντε βασικοί συντονιστικοί μηχανισμοί:

1. *Αμοιβαία προσαρμογή*, που αναφέρεται στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στην ανταλλαγή απόψεων για την πρόοδο ή τα επίπεδα των μαθητών τους ή στον συντονισμό της εργασίας τους με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

2. *Άμεση επίβλεψη* που ασκείται από ένα άτομο που έχει την ευθύνη του ελέγχου της εργασίας των άλλων και του συντονισμού μέσω προσωπικών εντολών. Όσο πιο πολύπλοκο γίνεται το έργο η άμεση επίβλεψη δεν είναι αρκετή. Προκειμένου να υπάρξει πραγματικός συντονισμός και να επιτελείται ποιοτικός έλεγχος της εργασίας είναι απαραίτητο να τίθενται επίπεδα ποιότητας της εργασίας (π.χ. Διευθυντής Εκπ/σης, Σχολικός Σύμβουλος). Όλοι αυτοί συντονίζουν τις προσπάθειες ελέγχου της παρεχόμενης εργασίας με στόχο την ποιοτική βελτίωσή της.
3. Η *ύπαρξη επιπέδων εργασίας* που επιτυγχάνεται με τον προγραμματισμό του περιεχομένου της εργασίας. Σε αυτό βοηθά πολύ το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διάφορες πρακτικές, οι εγκύκλιοι που αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο του έργου που θα υλοποιηθεί.
4. Η *ύπαρξη επιπέδων ή επιπέδου ποιότητας των αποτελεσμάτων* μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν προκαθορίσουμε ποια πρέπει να είναι αυτά τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα επιλέξουν τις μεθόδους και τις πρακτικές που θεωρούν σκόπιμες για να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο.
5. Η *ύπαρξη επιπέδων σε σχέση με τις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εργαζόμενοι για να προσληθούν*, αποτελεί ένα συντονιστικό μηχανισμό που προσφέρει έναν έμμεσο τρόπο ελέγχου της ποιότητας της εργασίας.

Κάθε οργανισμός χρησιμοποιεί όλους αυτούς τους μηχανισμούς ωστόσο εξειδικεύεται στη χρήση κάποιων από αυτούς. Για παράδειγμα στα σχολεία οι βασικότεροι συντονιστικοί μηχανισμοί είναι η ύπαρξη επιπέδων σχετικά με τις ικανότητες των εργαζομένων καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων για τα αποτελέσματα του οργανισμού.

Επίσης κάθε οργανισμός κατά τον Mintzberg (1983) αποτελείται από πέντε «μέρη-κλειδιά»:

- Τον επιχειρησιακό πυρήνα

- Τη μέση γραμμή
- Το στρατηγικό επιτελείο
- Το προσωπικό στήριξης
- Την τεχνοδομή

Ο επιχειρησιακός πυρήνας αφορά σε αυτούς που παράγουν έργο το οποίο σχετίζεται με την παραγωγή και την παροχή υπηρεσιών. Στο σχολείο τον πυρήνα αποτελούν οι εκπαιδευτικοί ενώ η διδασκαλία και η μάθηση σχετίζονται με τα αποτελέσματα.

Το στρατηγικό επιτελείο περιλαμβάνει τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης (Διευθυντές Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι κ.τ.λ.), τα οποία είναι υπεύθυνα για τη χάραξη πολιτικής καθώς για τα μέσα και τον χρόνο της υλοποίησής της. Επίσης οφείλουν να διαπιστώσουν αν το ίδρυμα επιτελεί την αποστολή του.

Στα σχολεία ο διευθυντής αποτελεί τη μέση γραμμή που αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ του στρατηγικού επιτελείου και του πυρήνα επιχειρήσεων.

Η τεχνοδομή αναφέρεται στον προγραμματισμό και επιτελεί διοικητικό έργο χωρίς να ασχολούνται άμεσα με τη διεύθυνση ή τη διδασκαλία (π.χ οι ειδικοί επιστήμονες που σχεδιάζουν τα αναλυτικά προγράμματα).

Το προσωπικό στήριξης υπάρχει για να εξυπηρετεί όλους τους τομείς- υπηρεσίες του ιδρύματος (π.χ. σχολικοί ψυχολόγοι, διοικητικό προσωπικό, συνοδοί).

Μια ακόμα θεωρία που εντάσσεται στο ίδιο πλαίσιο διοικητικής αντίληψης με το τρίτο «υπόδειγμα της διοικητικής επιστήμης είναι αυτής της **διοίκησης μέσω στόχων** (Management By Objectives/MBO). Πρόκειται για μια σύγχρονη και πολύ σημαντική θεωρία διοίκησης της εκπαίδευσης η οποία εισήχθη από τον Drucker, (1954). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής αναλαμβάνουν να θέσουν από κοινού τους στόχους του ιδρύματος στηριζόμενοι στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτά χρησιμοποιούνται ως κριτήρια για την αξιολόγηση της συμμετοχής του καθένα στην επίτευξη των στόχων αλλά και για να αξιολογηθεί σε ποιο βαθμό υλοποίησε τους στόχους που έθεσε στην αρχή της χρονιάς κάποιος που κατέχει μια θέση. Οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι, εξειδικευμένοι,

τοποθετούνται σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και συνδέονται με ένα γενικότερο στρατηγικό σχέδιο. Συνεπώς είναι φανερό πως οι στόχοι τίθενται από κοινού και με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα αξιολογείται η συνεισφορά του καθένα στην επίτευξη των στόχων.

Βασίζεται στην άποψη ότι όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ένα περιβάλλον που τους παρέχει τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες, περισσότερες ευθύνες και σχετική αυτονομία στην επιτέλεση του έργου τους τότε έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Χρησιμοποιείται περισσότερο για την αξιολόγηση διοικητικού/διευθυντικού προσωπικού. Έχει στηριχτεί στη θεωρία των αναγκών του Maslow σύμφωνα με την οποία αν οι εργαζόμενοι έχουν αυξημένη ευθύνη για να θέσουν τους δικούς τους στόχους, σχετική αυτονομία για την υλοποίηση καθώς και τα απαραίτητα μέσα για την αξιολόγησή τους, δουλεύουν πιο σκληρά και είναι περισσότερο αποτελεσματικοί. Τα αποτελέσματα είναι εύκολο να μετρηθούν αφού συνδέονται με μετρήσιμους στόχους οι οποίοι τίθενται από τα διευθυντικά στελέχη. Εφαρμόζεται κυρίως στον ιδιωτικό τομέα, ενώ στη δημόσια εκπαίδευση χρησιμοποιείται μόλις τα τελευταία χρόνια στις ΗΠΑ.

Τα κυριότερα στάδια ανάπτυξης ενός προγράμματος MBO είναι:

Στάδιο 1: Στο πρώτο στάδιο τίθενται οι στόχοι για ολόκληρη την περιφέρεια-χώρα

Στάδιο 2: Στο δεύτερο στάδιο εξειδικεύονται οι στόχοι και δημιουργούνται ξεχωριστοί για κάθε θέση

Στάδιο 3: Σε αυτή τη φάση συνδέονται οι στόχοι με τους γενικότερους σκοπούς

Στάδιο 4: Στην τελική φάση λαμβάνονται αποφάσεις για τις διαδικασίες ελέγχου και μέτρησης των αποτελεσμάτων

Η θεωρία έχει κριθεί και της αναγνωρίζονται πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Τα βασικότερα θετικά της στοιχεία είναι:

- Ενισχύει τα ατομικά κίνητρα για δημιουργία αφού δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ικανοποίηση ανώτερων αναγκών
- Διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων

- Δίνει ιδιαίτερη σημασία στην επίτευξη των στόχων του ιδρύματος
- Αξιολογούνται τα αποτελέσματα και όχι η προσωπικότητα ή οι πολιτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών
- Βοηθά στη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας και την επαγγελματική ανέλιξη του εργαζόμενου
- Κατορθώνει τη συναντίληψη όσον αφορά στους στόχους του ιδρύματος.

Τα αρνητικά στοιχεία που της καταλογίζονται είναι:

- Θεωρεί δεδομένο πως όλα τα άτομα είναι σε θέση να αναλάβουν ευθύνες και διαθέτουν την απαιτούμενη αυτοπειθαρχία
- Δεν κατόρθωσε να επιτρέψει σε υπαλλήλους χαμηλότερων βαθμίδων να συμβάλουν στη δημιουργία προσωπικών τους στόχων
- Αυξάνει τους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς
- Δίνει μεγάλη σημασία στην ποσοτική μέτρηση απτών αποτελεσμάτων
- Οι διευθύνοντες επιφορτίζονται με περισσότερη εργασία
- Οι στόχοι δεν είναι πολύ συγκεκριμένοι και πολλές φορές είναι και διφορούμενοι

1.5 Η έννοια του σχολικού κλίματος

Κλείνοντας αυτό το πρώτο θεωρητικό μέρος κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε και στην έννοια του σχολικού κλίματος το οποίο υπάρχει ως θεωρητική έννοια στο ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής. Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια ξεχωριστή-μοναδική οντότητα με τα δικά της χαρακτηριστικά που καθορίζεται κυρίως από το εργασιακό περιβάλλον, τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, την αλληλεπίδραση διευθυντή- δασκάλων αλλά και των δασκάλων μεταξύ τους. Όλα αυτά συνθέτουν το σχολικό κλίμα το οποίο μπορεί να διαφοροποιηθεί σημαντικά, ανάλογα με τη στάση του διευθυντή σε σημαντικά θέματα όπως: ο βαθμός και ο τρόπος που ασκεί εξουσία, τη σχέση του με τους υφισταμένους δηλαδή αν βοηθά στην ανάπτυξη οικειότητας με τους εκπαιδευτικούς, αν προωθεί την ελεύθερη έκφραση γνώμης, αν ενισχύει και επικροτεί τις πρωτοβουλίες και τις καινοτόμες δράσεις, αν χρησιμοποιεί δημοκρατικές διαδικασίες, συνεργατικές και συμμετοχικές πρακτικές κ.ο.κ.

Όπως αναφέρουν οι Καβούρη και Γεωργίου (2004) το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τις ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις, το κοινωνικό σύστημα, τις πολιτισμικές διαστάσεις κ.ά. Ο όρος σχολικό κλίμα έχει οριστεί από πολλούς μελετητές και προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Κάποιοι από αυτούς καταγράφονται παρακάτω.

Σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που υπάρχει σε κάθε σχολικό οργανισμό (Sergiovanni & Starratt, 1998). Επίσης το σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα σύνολο μετρήσιμων ιδιοτήτων του εργασιακού περιβάλλοντος που βασίζονται στις συλλογικές αντιλήψεις των μελών της οργάνωσης και οι οποίες πραγματικά επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (Litwin & Stringer, 1968).

Το θετικό κλίμα είναι συνυφασμένο με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και καθορίζεται από τον ενορχηστρωτή της ομάδας, δηλαδή τον διευθυντή. Το «ζεστό» κλίμα επενεργεί θετικά στους εργαζόμενους αφού επηρεάζει τη διάθεση, τον ενθουσιασμό, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συνεργατικότητα κ.ά. Ενισχύει ακόμα το ηθικό και το επαγγελματικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών (Γουρναρόπουλος, 2007). Στον αντίποδα, το αρνητικό κλίμα επηρεάζει αρνητικά την

επίδοση, την ποιότητα της εργασίας και ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα (Σαϊτης, 2002).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για τα οργανωτικά, διοικητικά θέματα αφήνοντας περιθώρια πρωτοβουλιών στους υφισταμένους. Οφείλει να δημιουργήσει ένα υγιές περιβάλλον μάθησης, να καθορίσει τους όρους της επικοινωνίας με όλους τους εμπλεκόμενους .

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία που πραγματώνεται στο χώρο του σχολείου μεταξύ του διευθυντή και όλους τους εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, εξωτερικούς φορείς) κάποια στοιχεία θεωρούνται δεδομένα όπως το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία και η αξιοπρέπεια (Πασιαρδή,2001).

Ο διευθυντής προσπαθεί να εξασφαλίσει τις συνθήκες ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μετατρέψουν τις αποτυχίες σε επιτυχίες. Βρίσκεται κοντά τους, τους καθοδηγεί, ακούει τις ανησυχίες τους και προσπαθεί να δώσει λύση σε ό,τι τους απασχολεί, δείχνει κατανόηση και ευαισθησία, δημιουργεί τις συνθήκες για μια αποτελεσματική επικοινωνία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα ένα θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Καταβάλλει προσπάθειες προκειμένου να εξασφαλιστούν καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία συλλογικής ευθύνης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον κυριαρχεί η συνεργατικότητα, η αλληλεγγύη που αποτελούν βασικούς παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, αφού τα άτομα εργάζονται και αισθάνονται δημιουργικά και αποδοτικά εκτελώντας ομαδική εργασία που συνήθως είναι πιο ευχάριστη και ελκυστική. Επιπρόσθετα, νιώθουν ότι έχουν σημαντική ευθύνη στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των στόχων που η ομάδα τους (διευθυντής και εκπαιδευτικοί) έχει θέσει (Πασιαρδή, 2001).

Συγκεκριμένα, ο ηγέτης προκειμένου να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στο σχολείο του θα πρέπει:

- Να ενισχύει, να βοηθά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, ώστε να δημιουργήσουν κοινό όραμα
- Να προωθεί με κάθε τρόπο συναδελφικό και συνεργατικό πνεύμα

- Να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και να ενισχύει ανάλογες δράσεις των εκπαιδευτικών ιδίως όταν αυτές συμβάλλουν στη δημιουργία ανθρώπινου κλίματος
- Να είναι ενθουσιώδης και να συμπαρασύρει και τους υφισταμένους
- Να είναι βοηθητικός και να επιδοκιμάζει τις θετικές πρωτοβουλίες
- Να παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς κ. ά. (Ζιανίκα, 1996, Κωνσταντίνου, 2001).

Το σχολικό κλίμα καθορίζεται και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες εξωτερικούς και εσωτερικούς όπως οι οργανωτικές δομές, η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, οι αλληλεπιδράσεις στο εσωτερικό κ.ο.κ.

Ο τρόπος που ηγείται ένας διευθυντής, οι πρακτικές του, οι αντιλήψεις του μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά τη συμπεριφορά των μαθητών, την αφοσίωση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τη δημιουργία θετικού κλίματος και καλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο. Εξασφαλίζοντας καλές ψυχολογικές και κοινωνικές συνθήκες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές δημιουργεί ένα «υγιές» περιβάλλον μάθησης βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την απόδοσή τους.

Ένας διευθυντής με όραμα μπορεί να εμπνέει και να δημιουργεί θετικό και δημιουργικό κλίμα τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Επιπλέον μπορεί να «απορροφά» όλους τους κραδασμούς από τις εξωτερικές πιέσεις που ολοένα αυξάνονται και να επαναφέρει την εσωτερική ηρεμία που εξυπηρετεί την υλοποίηση των προγραμματισμένων στόχων. Προσπαθεί να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και μαθητών του σχολείου του, επηρεάζεται από αυτούς αλλά και τους επηρεάζει. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες προωθεί γόνιμες συνεργατικές πρακτικές μεταξύ διευθυντή- εκπαιδευτικών, θεωρώντας πως οι επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται αποτελεσματικότερα.

Εξίσου σημαντική είναι και η ενημέρωση για τα αποτελέσματα των δράσεων, για την επιτυχία ή όχι των στόχων που έχουν τεθεί γιατί έτσι νιώθουν ισότιμα μέλη της

ομάδας ή καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες προκειμένου να βελτιώσουν τα τρωτά τους σημεία.

Κεφάλαιο 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει απασχολήσει ιδιαίτερα η εκπαιδευτική ηγεσία και όλες οι εκφάνσεις της. Έχουν κατά καιρούς διερευνηθεί τα μοντέλα διοίκησης, οι παράγοντες που επηρεάζουν στην επιλογή του κάθε μοντέλου, οι συνέπειες της υιοθέτησης κάποιου συγκεκριμένου τρόπου διοίκησης τόσο για τον διευθυντή όσο και για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και γενικότερα για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Duignam and Mcpherson ,1993, Harris ,2004).

Το αποτελεσματικό σχολείο, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του, οι παράγοντες που συντελούν στην ύπαρξή του, έχει απασχολήσει έντονα τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και έχουν εκπονηθεί πολλές έρευνες σε διεθνές επίπεδο (Brookover, 1979, Edmonds, 1979, and Rutter, Maughn, Mortimore & Ouston, 1979). Τα ερευνητικά δεδομένα συσχετίζουν άμεσα την εκπαιδευτική ηγεσία με το αποτελεσματικό σχολείο, θεωρώντας πως ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του, τις πρακτικές του την κουλτούρα του συμβάλει άμεσα και ουσιαστικά στην αποτελεσματική πορεία της σχολικής μονάδας (Caldwell & Sprinks, 1992, Cheng, 1994, Coulson, 1990, Crow, Lumby & Pashiardis, 2008).

Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου ενώ η διαμόρφωσή του αποτελεί κατά βάση προϊόν των επιλογών, πρακτικών του διευθυντή (Bulach, Boothe & Pickett, 1998, Peterson, 1990, Sergiovanni & Starratt, 1998).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας έρευνας αναφορικά με τα παραπάνω ζητήματα διερεύνησε αρκετές διεθνείς έρευνες αλλά δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε δεδομένα ερευνών που εκπονήθηκαν στην Ελλάδα και στην Κύπρο καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα και των δύο χωρών έχουν πολλές ομοιότητες. Ωστόσο έχουν αξιοποιηθεί και δεδομένα από τη διεθνή έρευνα.

Οι έρευνες αναζητήθηκαν στη μηχανή αναζήτησης του Google Scholar, σε αποθετήρια διατριβών και στη σχετική βιβλιογραφία (σχετικά ακαδημαϊκά περιοδικά ελληνικά και ξένα).

Στη συνέχεια το παρόν κεφάλαιο αρθρώνεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη περιγράφεται το τι μας λέει η σύγχρονη έρευνα για τη συμβολή της μορφής διοίκησης της σχολικής μονάδας στην ποιότητα της εκπαίδευσης καθώς και για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στο τι πληροφορίες μας παρέχουν τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά τη φυσιογνωμία του διευθυντή στο ελληνικό και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται έρευνες που επικεντρώνονται στην αποτύπωση του σχολικού κλίματος και τη μελέτη των επιπτώσεών του στη λειτουργία και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας.

2.2. Η συμβολή της μορφής διοίκησης της σχολικής μονάδας στην ποιότητα της εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή

Ερευνητικά δεδομένα έχουν συνδέσει άμεσα τη διοίκηση των σχολικών μονάδων με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Pont, 2008). Οι συμπεριφορές, οι στάσεις και οι δράσεις των διευθυντών έχει αποδειχτεί πως επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα τόσο των ίδιων όσο και των σχολικών μονάδων των οποίων ηγούνται (Caldwell & Sprinks, 1992, Cheng, 1994, Coulson, 1990, Crow, Lumby & Pashiardis, 2008, Sammons, Harris & Hopkins, 2006, Marzano, Waters & McNulty, 2005, Pashiardis, 1998, Pont et al., 2008, Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, Sergiovanni, 1984, Hoy & Miskel, 2001).

Ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος λειτουργώντας παρωθητικά στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι βασικοί αποδέκτες των δράσεων, πρωτοβουλιών και συμπεριφορών του διευθυντή. Η ηγεσία συμβάλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα και την απόδοση του σχολείου αφού διαμορφώνει στάσεις, συμπεριφορές, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και όχι μόνο.

Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι η σχολική ηγεσία και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα του σχολείου έχει απασχολήσει τους ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι Walters, Marzano & McNulty (2004), διαπίστωσαν πως η

αποτελεσματική σχολική ηγεσία ενισχύει σημαντικά τις επιτυχίες των μαθητών. Ακόμα το σχολικό κλίμα, η ηγεσία και η ποιότητα στη διδασκαλία σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Deal & Peterson, 1990; Maehr, 1990; Waters, et al. 2004).

Ερευνητικά δεδομένα των Brookover (1979), Edmonds (1979), and Rutter, Maughn, Mortimore & Ouston (1979) διαπίστωσαν πως οι συσχετισμοί του αποτελεσματικού σχολείου περιλαμβάνουν μια ισχυρή ηγεσία, κλίμα που κυριαρχούν οι προσδοκίες, μια ατμόσφαιρα καλά οργανωμένη μα όχι πολύ αυστηρή και αποτελεσματική επικοινωνία.

Η συγκεκριμένη έρευνα καθώς και άλλες θεωρούν πως η παρουσία ή η απουσία μιας ισχυρής ηγεσίας, το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα καθώς και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τις επιδόσεις των μαθητών.

Ο Kelley, (2005) σε έρευνά του μελετά τη σχέση ανάμεσα σε επιλεγμένες διαστάσεις της ηγεσίας και το σχολικό κλίμα και συγκρίνει τις απόψεις των διευθυντών για το στιλ ηγεσίας που υιοθετούν, με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στιλ των διευθυντών τους.

Η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζεται από έξι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σύμφωνα με τους Leithwood & Jantzi (2000). Συγκεκριμένα, στην έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε σε δώδεκα σχολεία του Οντάριο του Καναδά συμπέραναν ότι οι διευθυντές :

- Έδιναν έμφαση στους κοινούς στόχους
- Αξιοποιούσαν διάφορους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς όπως τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη χρηματοδότηση
- Προωθούσαν την επαγγελματική ανάπτυξη
- Διατηρούσαν άμεση και συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς
- Μοιράζονταν την εξουσία τους, κατένειμαν αρμοδιότητες και ενίσχυαν τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων

- Εξέφραζαν τις πολιτιστικές αξίες χρησιμοποιώντας σύμβολα και τελετές όπως π.χ για να αναγνωρίσουν και να επιβραβεύσουν τις προσπάθειες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά δεδομένα έχουν συνδέσει την ηγεσία του αποτελεσματικού σχολείου με ιδιαίτερη αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών. Οι Waters, Marzano, and McNulty (2004), μέσα από μια μεταανάλυση 70 περιπτώσεων εκπαιδευτικής ηγεσίας δημιούργησαν 21 ευθύνες της ηγεσίας που σχετίζονται άμεσα με τα υψηλά επίπεδα μαθητικής αποτελεσματικότητας.

Οι Blanchard, Hambleton, Zigarmi & Forsyth (1991a, 1991b) δημιούργησαν την ανάλυση της ηγετικής συμπεριφοράς (LBAII) προκειμένου να αξιολογήσουν το ηγετικό στιλ. Οι ερωτώμενοι επέλεξαν από τέσσερα ηγετικά στιλ για καθένα από τα 20 σενάρια ηγεσίας. Χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικές φόρμες οι διευθυντές αυτοαξιολόγησαν το στιλ ηγεσίας που υιοθετούν και οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τις δικές τους απόψεις για το ηγετικό στιλ του διευθυντή τους. Το LBAII παρουσιάζει δυο βασικά αποτελέσματα: την αποτελεσματικότητα και την ευελιξία του ηγέτη. Η κλίμακα για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη μετρά τον βαθμό στον οποίο ο ηγέτης επιλέγει την καταλληλότερη λύση για κάθε περίπτωση, ενώ η κλίμακα για την ευελιξία τον βαθμό στον οποίο ο ηγέτης προσαρμόζει το στιλ του στις δεδομένες κάθε φορά καταστάσεις.

Πολλές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η σχολική ηγεσία, που αποτελεί βασικό παράγοντα για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, εξαρτάται πρώτιστα από τον ίδιο τον ηγέτη για το αν θα είναι ποιοτική ή όχι (McEwen & Salters, 1997). Τα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν στο συμπέρασμα πως για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων βασικός υπεύθυνος είναι ο διευθυντής που με τις συμπεριφορές, τις δράσεις και τις πρακτικές του δημιουργεί τις προϋποθέσεις για υψηλές επιδόσεις σε όλα τα επίπεδα (Coulson, 1976, Edmonds, 1979, Nias, 1980, Day, Johnston & Whitaker, 1985, Bell, 1988, Mortimore, Sammons and Ecob, 1988, Dean, 1995, Hillman & Mortimore, 1995, Bush, T.1998, Chapman and Harris, 2004, Creemers and Reezigt, 2005).

Μελετώντας το θέμα από την αντίθετη πλευρά, ο Murphy (1987), διαπίστωσε πως η μη αποτελεσματική ηγεσία λειτουργεί ανασταλτικά στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα, περιορίζοντάς την .

Τα τελευταία χρόνια ασκείται μεγάλη πίεση στα σχολεία προκειμένου να είναι αποτελεσματικά και στους διευθυντές για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότερη σχολική διαχείριση. Αυτό έχει ως συνέπεια να επηρεάζει τον ρόλο του ηγέτη και να επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε αυτόν (Weinjing, Early & Baker, 1994). Ο Dean (1995), επίσης συνδέει άμεσα την ποιότητα της εργασίας σε μια σχολική μονάδα με την ηγεσία .

Οι Duignam and Mcpherson (1993), συμπέραναν πως οι διευθυντές με εκπαιδευτική ηγετική συμπεριφορά ενθαρρύνουν τόσο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Η Harris (2004) αναφέρει ακόμα ερευνητικά συμπεράσματα που δείχνουν πως η κατανομή των ρόλων ηγεσίας σχετίζεται θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών. Επίσης παρατήρησε πως η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται άμεσα και θετικά από το μοντέλο της διανεμημένης ηγεσίας.

Παράλληλα ο Storey (2004) υποστηρίζει πως το μοντέλο της διανεμημένης ηγεσίας διευκολύνει το έργο του ηγέτη, δίνει δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης σε κάθε άτομο, αξιοποιεί τις δεξιότητες του κάθε εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να λαμβάνονται και να εφαρμόζονται αποφάσεις από τα κατάλληλα κάθε φορά άτομα με άμεσο αποτέλεσμα την παρώθηση και δραστηριοποίηση του προσωπικού.

Επίσης έρευνες δείχνουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία, ιδιαίτερα σε σχέση με τη συναλλακτική, έχει θετική σχέση με τις μορφές της ηγεσίας που σχετίζονται με τη μεγιστοποίηση της προσπάθειας των εργαζομένων, την ικανοποίηση από την ηγεσία και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Bass, 1985). Έτσι, αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών θεωρούν πως η συναλλακτική ηγεσία δεν επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά εξυπηρετεί σημαντικά την κατανόηση των οργανωτικών αλλαγών και της ανάπτυξης των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα εξάγονται δύο βασικά συμπεράσματα σε σχέση με την ηγεσία: α) η ηγεσία επηρεάζει άμεσα την

αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και β) το στιλ ηγεσίας πρέπει να προσαρμόζεται στις επικρατούσες συνθήκες καθώς και στον τύπο του κάθε σχολείου (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982, Cheng, 1994, Hallinger & Heck, 1996, Jacobson & Bezzina, 2008, Leithwood et al., 2006, Pont et al., 2008).

Σημαντική έχει βρεθεί και η σημασία της συμμετοχικής- κατανεμημένης ηγεσίας για την πορεία της σχολικής μονάδας. Το θέμα αυτό απασχόλησε την έρευνα που εκπονήθηκε από την Εθνική Οργάνωση Διευθυντών το 1999 στις ΗΠΑ με σκοπό να διερευνήσει επιτυχημένες πρακτικές ηγεσίας στα σχολεία. Το μεθοδολογικό εργαλείο ήταν η συνέντευξη από μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς κυβερνήτες και διευθυντές από δώδεκα σχολεία (Harris, 2004).

Οι διευθυντές του δείγματος παρουσίασαν διαφορετικά κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία, ωστόσο όλοι υιοθέτησαν τη μετασχηματιστική ηγεσία καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμηση, την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και την καινοτομία στη σχολική κουλτούρα. Οι διευθυντές χαρακτηρίζονταν από υψηλές δεξιότητες επικοινωνίας και προωθούσαν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας.

Ένα πρόσθετο θέμα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές επίσης τα τελευταία χρόνια είναι η ηθική πλευρά στην άσκηση της ηγεσίας. Συγκεκριμένα, η McBer (1999) σε έρευνα που πραγματοποίησε στην Αγγλία για το National College for School Leadership (NCSL), κατέληξε στο συμπέρασμα πως κάθε μοντέλο ηγεσίας χαρακτηρίζεται από δυνατές και συγκεκριμένες αξίες. Μελέτησε τις ειδικές μεθόδους των επιτυχημένων ηγετών σε δέκα σχολεία (τέσσερα πρωτοβάθμιας, τέσσερα δευτεροβάθμιας και δύο ειδικά σχολεία). Οι αξίες που υιοθετούν οι διευθυντές προέρχονται από εσωτερικευμένες αξίες και πιστεύω που δεν επιβάλλονται από άλλους. Οι διευθυντές του συγκεκριμένου δείγματος απέδιδαν μεγάλη σημασία στην ολόπλευρη ανάπτυξη (εκπαιδευτική, κοινωνική, προσωπική) των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Συμπερασματικά, αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί που εκφράζουν και εφαρμόζουν τις προσωπικές, ηθικές, εκπαιδευτικές τους αξίες ακόμη και αν δεν συμβαδίζουν με τα κέντρα των αποφάσεων και την κυβερνητική πολιτική (Gold et al., 2003).

Διερευνώντας τις απόψεις για το ηγετικό στιλ των διευθυντών, οι ίδιοι οι διευθυντές φαίνεται ότι αποκτούν καλύτερη γνώση και κατανόηση του τρόπου που ασκούν τα διευθυντικά τους καθήκοντα (Leithwood & Jantzi, 1997, Pashiardis, 2001, Schriesheim & Neider, 1996, Yukl, 2002).

2.3. Τα ερευνητικά δεδομένα για τη φυσιογνωμία του διευθυντή στο ελληνικό και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

Τη φυσιογνωμία του Έλληνα διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προσπάθησαν να σκιαγραφήσουν με την έρευνά τους οι Ράπτης & Βιτσιλάκη, (2007). Συγκεκριμένα, κατέγραψαν απόψεις και αντιλήψεις των διευθυντών για τους λόγους που τους οδήγησαν στη διεκδίκηση της θέσης, για τα προσόντα των διευθυντών και τα κριτήρια και τον τρόπο επιλογής τους, καθώς και το επίπεδο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και αφοσίωσης.

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το εργαλείο της εν λόγω έρευνας και η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι υφίσταται μια ανθρωπιστική διάσταση της διοικητικής σκέψης, αφού η πλειοψηφία των διευθυντών δε θεωρεί την εξουσία ικανό λόγο για τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης. Προτεραιότητες των διευθυντών φαίνεται ότι αποτελούν η διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, η καινοτομία, η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και η συνεργασία. Στις προτάσεις της έρευνας διατυπώνεται η αναγκαιότητα επιμορφωτικών δράσεων που θα στοχεύουν στη βέλτιστη πρακτική των διευθυντών των σχολικών μονάδων τόσο σε λειτουργικές διαχειριστικές λειτουργίες όσο και στην ανάληψη ηγετικών ρόλων.

Ο Σαββίδης, (2008) επιχείρησε να διερευνήσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία κλιμάκων μέτρησης του ηγετικού στιλ των διευθυντών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Επίσης μελέτησε τη σχέση του ηγετικού στιλ και της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Bandura (1986), οι ορισμοί της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας θα πρέπει να εστιάζονται στην προς μελέτη συμπεριφορά προκειμένου να είναι χρήσιμη για την έρευνα. Συγκεκριμένα η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών αφορά στις αντιλήψεις τους για το τι είναι ικανοί να κάνουν για το καλό των μαθητών

τους καθώς και ποιες εργασίες μπορούν να υλοποιηθούν στα πλαίσια των καθηκόντων τους. Η αυτοεπάρκεια των διευθυντών αφορά στις αντιλήψεις τους σχετικά με την διοικητική οργάνωση και την εκτέλεση εργασιών για την αποτελεσματική άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων. Η συλλογική επάρκεια αφορά στις ατομικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα του συλλόγου διδασκόντων να αναλάβει δράση στα πλαίσια των καθηκόντων του προκειμένου να υλοποιηθούν τους στόχους του οργανισμού.

Η ανάλυση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων έδειξε πως παρατηρείται δυσκολία στον εννοιολογικό ορισμό των ηγετικών στιλ αφού παρουσιάζονται διαφορετικές πτυχές στο ίδιο στιλ. Επισημαίνει λοιπόν ο Σαββίδης (2008) την ανάγκη αναθεώρησης των σχετικών ορισμών. Αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η δημιουργία κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτά τα εργαλεία δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας επηρεάζουν τη συμπεριφορά θετικά αυξάνοντας τις προσπάθειες για βελτίωση, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία για αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας που οδηγεί σε αυξημένες προσπάθειες για βελτίωση του παραγόμενου έργου και αλλάζει την κουλτούρα για την αξιολόγηση στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η Φολερού- Τσερούλη (1991), συμπεραίνει πως η διεύθυνση του ελληνικού δημοτικού σχολείου έχει χαρακτηριστικά της συναλλακτικής (transactional) ηγεσίας.

Η Παπαναούμ (1995), αναλύοντας τις αντιλήψεις των διευθυντών για τον ρόλο τους, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο ρόλος του διευθυντή είναι κυρίως διαχειριστικός- διοικητικός αλλά προσδιορίζεται και από μια διαπροσωπική διάσταση. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι οι διευθυντές φαίνεται να επιθυμούν μεγαλύτερη εξουσία για να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στην άσκηση του ελέγχου.

Ερευνητικά δεδομένα των Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (1997) παρουσιάζουν επίσης τον διευθυντή του ελληνικού σχολείου περισσότερο ως παραδοσιακό γραφειοκράτη παρά ως ηγέτη καθώς περιορίζει τα καθήκοντά του στην επικοινωνία με τους συναδέλφους, την αλληλογραφία και την επικοινωνία με τους γονείς, την

παρακολούθηση του σχολικού κτηρίου και τη διδασκαλία. Οι διευθυντές σε ποσοστό πάνω από 90% έδειξαν αρνητική στάση απέναντι στην παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με τη διοίκηση του σχολείου. Η έρευνα προτείνει την ανάγκη για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα καθώς την ανάγκη να δοθούν κίνητρα και εξουσία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η απουσία γνώσεων των διευθυντών σχετικά με τη διοίκηση καθώς και η ύπαρξη ελάχιστων πιθανοτήτων για κατάρτιση σε διοικητικά θέματα συμπεραίνεται και από την έρευνα των Σαϊτή και Γουρναρόπουλου (2001). Παράλληλα οι διευθυντές εμφανίζονται προσκολλημένοι στα ισχύοντα και δεν επιθυμούν ούτε αποτολμούν αλλαγές (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η έρευνα του Τύπα (1999) διαπιστώνει ακόμα πως οι διευθυντές έχουν ιδιαίτερα αυξημένες ευθύνες, οι οποίες είναι δυσανάλογα μεγαλύτερες της ανύπαρκτης σχεδόν εξουσίας τους. Αυτή η αναντιστοιχία φαίνεται πως περιορίζει σημαντικά την άσκηση των ηγετικών καθηκόντων, του ηγετικού ρόλου.

Στην ίδια λογική η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2002) επιβεβαιώνει τα προηγούμενα συμπεράσματα χαρακτηρίζοντας την οργανωτική και διοικητική δομή του σχολείου ως ιδιόμορφα γραφειοκρατική. Συμπεραίνει ότι ο διευθυντής εμπλέκεται σε ένα πλέγμα εξουσιών, χωρίς ο ίδιος να έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης αναφορικά με το προσωπικό του σχολείου ενώ ταυτόχρονα απαιτείται από αυτόν (από την ανώτερη διοίκηση, το διδακτικό προσωπικό και τους γονείς) να διαδραματίζει έναν ηγετικό ρόλο, διαμορφώνοντας το οργανωτικό περιβάλλον και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου.

Η έρευνα των Saiti & Eliophotou (2002) σε δείγμα φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών, διαπιστώνει πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανήσυχοι για τον ασφυκτικό έλεγχο και την αυταρχική συμπεριφορά των διευθυντών ενώ οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συχνά ενίστανται για την τοποθέτηση ατόμων χωρίς διοικητική κατάρτιση σε διευθυντική θέση.

Στο έλλειμμα επιμόρφωσης των διευθυντών εστιάζουν και οι Σαΐτης και Μιχόπουλος (2004) διαπιστώνοντας έλλειψη προγραμμάτων ανάπτυξης ηγετικών στελεχών.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, ο οποίος δεν αμφισβητείται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς οι οποίοι δηλώνουν ικανοποιημένοι ωστόσο από τον ρόλο των διευθυντών ιδιαίτερα σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας (Menon & Saitis, 2006). Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο παρουσιάζει επίσης χαρακτηριστικά συγκεντρωτισμού και γραφειοκρατίας (Pashiardis & Savvides, 2011). Όπως και στην Ελλάδα, οι διευθυντές έχουν θετική απήχηση στους εκπαιδευτικούς αλλά οι τελευταίοι θεωρούν ότι οι διευθυντές χρειάζονται βελτίωση σε τομείς όπως η διαχείριση προσωπικού, η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, ειδικά σε θέματα που αφορούν τα παιδαγωγικά θέματα και τη διδακτέα ύλη (Pashiardis & Orphanou, 1999). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασικό υπεύθυνο για αυτή την αδυναμία τα όρια που επιβάλλει η κεντρική εξουσία της Κύπρου, που δεν αφήνουν περιθώρια στον διευθυντή να διοικήσει (Menon, 2002).

Οι Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaidis (2014) διερευνούν τη σχέση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών καθώς και τον χρόνο που αφιερώνουν οι πρώτοι σε δραστηριότητες που αφορούν στους εξής τέσσερις τομείς:

1. Την οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού
2. Τον παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα
3. Τις εσωτερικές σχέσεις, και
4. Τις εξωτερικές σχέσεις

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι διευθυντές αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, ενώ οι εσωτερικές σχέσεις ακολουθούν. Λιγότερο χρόνο φαίνεται να αφιερώνουν στα παιδαγωγικά- διδακτικά θέματα καθώς και στις εξωτερικές σχέσεις της σχολικής μονάδας με φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Οι διευθυντές ακολουθούν κυρίως το παραδοσιακό γραφειοκρατικό – συναλλακτικό μοντέλο και οι πρακτικές τους δεν διαφοροποιούνται παρά τα τυπικά προσόντα του κάθε διευθυντή. Η χαμηλή ενασχόληση με τα παιδαγωγικά- εκπαιδευτικά θέματα μπορεί να οφείλεται στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην Ελλάδα μόλις τα τελευταία χρόνια έγιναν κάποιες προσπάθειες να δοθεί μια σχετική αυτονομία στις σχολικές μονάδες για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, παρά την κυριαρχία του γραφειοκρατικού μοντέλου. Η πιο σημαντική πρωτοβουλία ήταν η εισαγωγή της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία προκειμένου να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να συνδυαστεί με την υπάρχουσα κουλτούρα της σχολικής διοίκησης.

Η Τεκτονοπούλου (2015) μέσα από την ανάλυση συνεντεύξεων με διευθυντές δημοτικών σχολείων, προσπάθησε να οριοθετήσει εννοιολογικά και να κατανοήσει τον όρο «ηγεσία» καθώς και να καταγράψει τις απόψεις των διευθυντών για τον ηγετικό ρόλο που διαδραματίζουν ως στελέχη της επαγγελματικής διοίκησης. Μελέτησε λοιπόν τον όρο ηγεσία με όλες τις παραμέτρους της, αποσαφηνίζοντας και όλους τους όρους που προκύπτουν ή προέρχονται ή συγχέονται με αυτή.

Παρουσιάζει έτσι τα μοντέλα και τα στιλ ηγεσίας και διερευνά ποιο είναι το στιλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές και κατά πόσο η ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται πως κατά κύριο λόγο επικρατεί το δημοκρατικό αλλά και το ανθρωπιστικό στιλ ηγεσίας και οι περισσότεροι διευθυντές εφαρμόζουν διανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία. Διαπιστώνεται η αναγκαιότητα για την παρουσία ισχυρής ηγεσίας στο σχολείο, επαρκώς καταρτισμένης σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης ώστε να μπορεί να επιλέγει τις κατάλληλες πρακτικές σε κάθε περίπτωση. Οι διευθυντές του δείγματος θεωρούν αναγκαία συνθήκη να υπάρχουν στα σχολεία διευθυντές – ηγέτες και όχι απλοί διεκπεραιωτές διοικητικών θεμάτων. Ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς των στελεχών είναι η ασάφεια που χαρακτηρίζει τους στόχους και τη γενικότερη οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου, ο συγκεντρωτισμός, καθώς και η απουσία επαίνων και ανταμοιβής. Τα στελέχη αισθάνονται ότι δεν τους παρέχεται η απαραίτητη στήριξη και πως τα περιθώρια δράσης τους είναι συχνά στενά και άκαμπτα.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι διευθυντές δεν διευκολύνονται να υιοθετήσουν την ηγετική συμπεριφορά που προωθεί και ενισχύει την αλλαγή και την πρόοδο και μένουν σε ένα μοντέλο γραφειοκρατικό- διεκπεραιωτικό που δεν έχει καμία σχέση με

τον αποτελεσματικό ηγέτη που επιδιώκει η σύγχρονη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Γκουτζιαμάνης (2010) μελέτησε την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας σε σχέση με το στιλ διοίκησης του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα ερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο γίνεται ο καταμερισμός της εργασίας κατά την άποψη των διευθυντών, τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία, τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής καλλιεργεί και ενισχύει τις πρωτοβουλίες και την ενεργό συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και καταγράφει τα μοντέλα ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές.

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που διένειμε σε διευθυντές δημοτικών σχολείων κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

- Οι περισσότεροι διευθυντές είναι υποστηρικτές της κατανομής των εργασιών της σχολικής μονάδας, αλλά κρατάνε την εποπτεία ενισχύοντας έτσι τον ηγετικό τους ρόλο.
- Αξιοποιούν τον δημοκρατικό τρόπο για τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και την επικοινωνία.
- Επιδιώκουν και προσδοκούν από τους εκπαιδευτικούς την ανάληψη πρωτοβουλιών και την συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και γι' αυτό τον λόγο προγραμματίζουν δράσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Το στιλ ηγεσίας που υιοθετούν οι περισσότεροι διευθυντές είναι το δημοκρατικό – εξουσιοδοτικό.

Η εν λόγω έρευνα συνδέει το δημοκρατικό – συμμετοχικό στιλ ηγεσίας με την αυξημένη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Επίσης η Μπρίνια (2010) διερευνώντας τις διοικητικές δραστηριότητες των σχολικών μονάδων μέσω της μελέτης περιπτώσεων καταλήγει σε πολύ χρήσιμα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα στην περίπτωση ενός νέου διευθυντή που τοποθετήθηκε με όχι αξιοκρατικά κριτήρια, διαπίστωσε προβλήματα στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από το αυταρχικό στιλ ηγεσίας που είχε υιοθετήσει.

Αντικείμενο του ενδιαφέροντός της αποτέλεσε επίσης η μελέτη της περίπτωσης ενός άλλου διευθυντή ο οποίος είναι προσανατολισμένος στην ποιότητα της εκπαίδευσης και θεωρεί αναγκαίες τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εξέλιξη του συγκεκριμένου διευθυντή ήταν σταδιακή και επίπονη και είχε όραμα για την εκπαίδευση. Φαίνεται λοιπόν πως η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι δυνατό να επιτευχθεί αν στηρίζεται σε όραμα και σε μια ορθολογική οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε μια άλλη μελέτη περίπτωσης της ίδιας έρευνας της Μπρίνια (2010), φαίνεται η σπουδαιότητα της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων και η υιοθέτηση της κατανεμημένης ηγεσίας στο χώρο του σχολείου. Ο συγκεντρωτισμός αποδεικνύεται κακός σύμβουλος στην εφαρμογή δημιουργικών ιδεών ακόμα και αν υπάρχει όραμα και εμπειρία. Επίσης, στην ίδια έρευνα διερευνώντας την εκπαιδευτική ηγεσία ανδρών διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και χρησιμοποιώντας ημι-δομημένη συνέντευξη, κατέληξε σε χρήσιμα συμπεράσματα για το ηγετικό στιλ των στελεχών, τους παράγοντες που το διαμορφώνουν και την αποτελεσματικότητά του.

Η ηγετική συμπεριφορά των ανδρών διευθυντών του δείγματος τείνει να είναι συνεργατική, επικοινωνιακή και πειθαρχημένη και οι ίδιοι αυτό-προσδιορίζουν το στιλ τους ως περισσότερο δυναμικό και επιθετικό από αυτό των γυναικών που κατέχουν ανάλογη θέση. Ως προς τη λήψη των αποφάσεων οι άντρες διευθυντές θεωρούν ότι λαμβάνουν γρηγορότερα αποφάσεις, ενώ οι γυναίκες είναι πιο επιφυλακτικές από τον φόβο του σφάλματος.

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) στα πλαίσια του Γ΄ ΚΠΣ διενήργησε έρευνα στην οποία διαφαίνονται οι προτεραιότητες των διευθυντών, τον χρόνο που αφιερώνουν στις διάφορες δραστηριότητες καθώς και τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Έτσι λοιπόν σύμφωνα με τις απαντήσεις των ίδιων των διευθυντών οι πέντε λιγότερο σημαντικές δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται είναι: η εφαρμογή ποινών και κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς, η αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων, η έκδοση αποτελεσμάτων προαγωγής των μαθητών, η διαμόρφωση κανόνων για τους εκπαιδευτικούς καθώς και η συμπλήρωση στοιχείων που ζητούν οι υπηρεσίες.

Στον αντίποδα οι διευθυντές θεωρούν ως πολύ σημαντικές τις παρακάτω πέντε δραστηριότητες: την ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων κατά την έναρξη και σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, την ισότιμη εφαρμογή της νομοθεσίας για όλους τους εκπαιδευτικούς, την ενημέρωση για τις ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις, την εξασφάλιση όλων των απαραίτητων διδακτικών μέσων για όλη τη σχολική χρονιά και την καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Πρόκειται σε όλες τις περιπτώσεις για γραφειοκρατικού τύπου δραστηριότητες οι οποίες πλήρως ταιριάζουν με το βασικό μοντέλο διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Από τα πιο σημαντικά προβλήματα που δηλώνουν πάντα στην ίδια έρευνα οι διευθυντές ότι αντιμετωπίζουν είναι η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, οι γραφειοκρατικές δραστηριότητες, ο φόρτος εργασίας και επίλυση λειτουργικών θεμάτων που περιορίζουν τον χρόνο για την άσκηση ουσιαστικού διοικητικού και παιδαγωγικού έργου.

Τέλος διερευνώντας το μοντέλο διοίκησης των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας, η Παπαντωνίου (2013) συμπέρανε πως η πλειοψηφία των διευθυντών του δείγματος ακολουθεί περισσότερο ανθρωποκεντρικό και όχι εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Επίσης τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες εμφανίζονται να ασκούν τον ίδιο οργανωσιακό ρόλο. Δημογραφικά στοιχεία και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διευθυντών (φύλο, ηλικία, πτυχία, επιμόρφωση, κ.τ.λ) δεν φαίνεται να επηρεάζουν τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Το μόνο που φαίνεται επηρεάζει τον τρόπο διοίκησής τους φαίνεται να είναι ο αριθμός των τέκνων των διευθυντών καθώς βρέθηκε ότι όσα περισσότερα παιδιά έχει ο διευθυντής τόσο περισσότερο τείνει προς τον εργοκεντρικό τρόπο διοίκησης.

Οι διευθυντές με μεγάλη προϋπηρεσία και συνεπώς με μεγάλη εμπειρία υιοθετούν περισσότερο ανθρωποκεντρικά μοντέλα διοίκησης, ενώ η ηγετική συμπεριφορά αυτής της ομάδας χαρακτηρίζεται περισσότερο μετασχηματιστική παρά συναλλακτική.

2.4 Η αποτύπωση του σχολικού κλίματος και η μελέτη των επιπτώσεών του στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Το σχολικό κλίμα έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Ένα θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, να ανυψώσει το ηθικό τους και να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών (Freiberg, 1998). Οι Heck (2000) and Goddard et al. (2000), βρήκαν ότι συσχετίζεται με θετικό τρόπο το σχολικό κλίμα με τις επιδόσεις των μαθητών.

Επίσης πολλά ερευνητικά δεδομένα συνδέουν την συμπεριφορά του ηγέτη με το σχολικό κλίμα (Bulach, Boothe & Pickett, 1998, Peterson, 1990).

Οι συμπεριφορές και οι δράσεις του διευθυντή μπορούν να διαμορφώσουν το σχολικό κλίμα (Sergiovanni & Starratt, 1998).

Οι Bulach et al. (1998) διαπίστωσαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση τους με το διευθυντή επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Από την άλλη πλευρά συμπεριφορές του διευθυντή που αφορούν στην εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζουν τόσο το κλίμα όσο και την εκπαιδευτική οργάνωση που σχετίζονται άμεσα με τις μαθητικές επιδόσεις (Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982).

Πολλές είναι οι έρευνες οι οποίες συνδέουν την εκπαιδευτική ηγεσία με το σχολικό κλίμα (Lane, 1992, Hallinger & Murphy, 1987, Hoy et al., 1991, Sergiovanni, 1995). Συμπεριφορές του διευθυντή όπως αποτελεσματική επικοινωνία, η υπεράσπιση των εκπαιδευτικών, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων καθώς και οι δίκαιες διαδικασίες αξιολόγησης σχετίζονται άμεσα με το σχολικό κλίμα.

Σε ένα θετικό και δημιουργικό σχολικό κλίμα ενισχύεται η ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, ο ενθουσιασμός τους, η ευχαρίστηση που κερδίζουν από την εργασία τους, αφού αλλάζει η στάση τους απέναντι σε αυτήν (Stephens, 1994).

Η ανάπτυξη και βελτίωση της απόδοσης των μαθητών επηρεάζεται επίσης σημαντικά από την οργανωσιακή κατάσταση της σχολικής μονάδας (Taylor and Bowers, 1972). Συγκεκριμένα, οι εν λόγω ερευνητές κατέληξαν πως τα σχολεία που προωθούν τον εθελοντισμό, τη συνεργασία, τη διανοητικότητα που επαινούν και αμείβουν την

επιτυχία υπερέχουν έναντι αυτών που ενισχύουν τον ανταγωνισμό, τη συμμόρφωση, και την απαρέγκλιτη τήρηση των κανόνων.

Στην Ελλάδα ο Γουρναρόπουλος (2007), διερεύνησε μέσω ερωτηματολογίου το οποίο απηύθυνε σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, την επικοινωνία μεταξύ των δυο αυτών μερών, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και τη συνεργασία τους, τους τρόπους λήψης αποφάσεων στο σύλλογο διδασκόντων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής ασκεί τον εποπτικό του ρόλο στη σχολική μονάδα.

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με το εάν, κατά πόσο και με ποιους τρόπους ο διευθυντής επηρεάζει τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας.

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων διαπίστωσε πως ο διευθυντής αποτελεί βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση θετικής ατμόσφαιρας στο χώρο του σχολείου. Για να το επιτύχει αυτό είναι απαραίτητο να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και να καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία.

Πολλοί διευθυντές ωστόσο φαίνεται πως δεν διαθέτουν πρακτικές χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι αγνοούν βασικές διοικητικές αρχές που σχετίζονται με την ορθολογική λήψη των αποφάσεων, την καλλιέργεια και διατήρηση αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή.

Το διοικητικό αυτό έλλειμμα δυσχεραίνει σημαντικά τη συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα του σχολείου στο οποίο προΐσταται διευθυντής με ελλιπή προσόντα.

Παράλληλα άλλα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι ένα αποτελεσματικό και παραγωγικό σχολείο επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών, ικανοποιώντας έτσι βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hoy & Miskel, 1996, Galloway and Pong, 2004, Homana and Barber, 2006, Perkins, 2006). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί στόχοι της σχολικής μονάδας ικανοποιούνται πιο εύκολα σε ένα τέτοιο περιβάλλον όπου κυριαρχεί η συναδελφικότητα και η συνεργασία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε συνθήκες αποδοχής και στήριξης από τον διευθυντή, σε ένα πλαίσιο

αμοιβαιότητας και σεβασμού, αναγνώρισης της εργασίας και πίστης στην επίτευξη των στόχων (Sergiovanni, 1990, Sergiovanni & Starrat, 1993, Wilson, 2004, Johnson and Stevens, 2006).

Όπως φαίνεται «η θετική σχολική ατμόσφαιρα επιδρά θετικά στην κοινωνική συμπεριφορά και τη συναισθηματική βίωση του σχολικού τρόπου ζωής» (Κακαλέτρης, 1989 : 31).

Στον αντίποδα, «το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και κατά συνέπεια ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας» (Σαϊτης, 2002α :137).

Η επικοινωνία που είναι αμοιβαία και αμφίδρομη, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός κοινωνικού οργανισμού όπως είναι το σχολείο και παίρνει πολλές διαφορετικές μορφές όταν πραγματώνεται σε όλους τους χώρους της σχολικής μονάδας. Επιδρά καθοριστικά στη δημιουργία είτε θετικού και ευνοϊκού, είτε αρνητικού και ανασταλτικού για τη μάθηση κλίματος (Hoy & Miskel, 1996, Hoy & Miskel, 2001).

Η έρευνα του Kelley (2005) χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο (SDSCAQ) (Zigarmi & Edeburn, 1980) , προκειμένου να αξιολογήσει το σχολικό κλίμα. Το ερωτηματολόγιο αυτό παρέχει βαθμολογίες έξι κλιμάκων: α) επικοινωνίας, β) υπεράσπισης, γ) καινοτομίας, δ) λήψης αποφάσεων, ε) αξιολόγηση και στ) στάσεων απέναντι στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν διευθυντές και εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων. Ο διευθυντής και ένας εκπαιδευτικός από κάθε σχολείο απάντησαν στο ερωτηματολόγιο (SDSCAQ) και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί το ερωτηματολόγιο LBAII.

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξαν άμεση συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποτελεσματικότητας του διευθυντή αναφορικά και τις 6 κλίμακες αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Αυτή η συσχέτιση καταδεικνύει ότι το σχολικό κλίμα είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών.

Ωστόσο, η συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών με τον βαθμό ευελιξίας του διευθυντή και τις διάφορες κλίμακες του σχολικού κλίματος είναι αρνητική. Όταν οι διευθυντές επιλέγουν διάφορα μοντέλα διοίκησης ανάλογα με την περίσταση τότε νιώθουν ότι το σχολείο τους έχει φτωχή επικοινωνία και αδύναμη υπεράσπιση των δασκάλων. Συμπερασματικά, οι δάσκαλοι θεωρούν πως οι λιγότερο ευέλικτοι διευθυντές, διοικούν οργανισμούς που έχουν καλή επικοινωνία, αφουγκράζονται τις ανησυχίες και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς.

Η αυτοαξιολόγηση των διευθυντών για την αποτελεσματικότητα και την ευελιξία διαφέρει από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση των διευθυντών τους.

Η καλή οργάνωση και η συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων αποτελούν βασικές συνιστώσες του σχολικού θεσμού. Λαμβάνοντας μέρος και κοινές δραστηριότητες και συνεργαζόμενοι καλλιεργούν τις ανθρώπινες σχέσεις και δημιουργούν ομάδες με κοινούς στόχους και οράματα.

Η διεθνής έρευνα παρουσιάζει τη συνεργασία ως μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες ενός οργανισμού, η οποία βελτιώνει το κλίμα αλλά και την αποτελεσματικότητά του.

Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Drucker (1980), η συνεργασία δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που βοηθούν τόσο στην αλλαγή της παραγωγικότητας όσο και στη βελτίωση της.

Πολλοί χαρακτηρίζουν τη σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικών μονόδρομη, γεγονός που αναιρείται αν σκεφτεί κανείς πως κάθε συμπεριφορά ή δράση του διευθυντή προκαλεί αντίδραση είτε θετική είτε αρνητική από τη μεριά των εκπαιδευτικών η οποία επηρεάζει με τη σειρά της την ικανότητα των διευθυντών για ανάληψη δράσης. Πρόκειται δηλαδή για μια σχέση αλληλεπίδρασης που οι στάσεις, πεποιθήσεις, συμπεριφορές της μιας πλευράς επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές της άλλης πλευράς και μέσω συνεργατικών διεργασιών αποσκοπούν στην υλοποίηση των κοινών στόχων για την επιτυχία του οργανισμού (Bolman & Deal, 1997, Gardner, 1995, Northouse, 2001, Shum & Cheng, 1997, Yukl, 2002).

Διεθνείς έρευνες αποδεικνύουν πως η συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει άμεσα τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών τόσο σε ατομικό όσο και ομαδικό επίπεδο. Η ουσιαστική συνεργασία εξυπηρετεί τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος όπου τα άτομα εργάζονται ευχάριστα και δημιουργικά, αφού το αίσθημα του «ανήκειν» μετατρέπει την εργασία σε μια ελκυστική διαδικασία που εξυπηρετεί όχι μόνο τους εργασιακούς στόχους αλλά και τους προσωπικούς δεσμούς μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Hampton, 1987).

Οι Purkey και Smith (1983) παρατήρησαν πως η αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι συνυφασμένη με τρεις συνεργατικές διαδικασίες:

1. Για προγραμματισμό
2. Για σαφείς στόχους και υψηλές προσδοκίες τις οποίες αποδέχονται όλοι
3. Για οργάνωση και ασφάλεια

Βασική προϋπόθεση μιας συνεργατικής προσπάθειας που οδηγεί τη σχολική μονάδα σε αποτελέσματα υψηλά, αποτελεί η συμμετοχή όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος καθώς και στην ιεράρχηση των μαθησιακών προτεραιοτήτων του συγκεκριμένου οργανισμού.

Ωστόσο τον κυρίαρχο ρόλο για την ανάπτυξη και καλλιέργεια συμμετοχικών πρακτικών στο χώρο του σχολείου τον έχει ο διευθυντής με τις στάσεις και τις αντιλήψεις του και όχι τόσο η στήριξη των εκπαιδευτικών (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Οι Snyder, Krieger & McCormick (1983), παρατήρησαν πως οι σχολικοί σκοποί και στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος που τίθενται ως αποτέλεσμα συνεργατικών διεργασιών, έχουν ως αποτέλεσμα μια επιτυχημένη σχολική δραστηριότητα.

Οι διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου, σε έρευνα του Πασιαρδή (1995) αναγνωρίζουν την αξία της ομαδικότητας, της συνεργατικότητας και κατά συνέπεια του φιλικού σχολικού κλίματος στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα θεωρούν πολύ σημαντικές τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και επισημαίνουν πως αυτές αποτελούν έναν από τους

βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Γίνεται διάκριση ανάμεσα στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που αφορά στο εκπαιδευτικό έργο που παράγεται μέσα στο σχολείο και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναφέρονται στις σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο στο χώρο του σχολείου κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου όσο και εκτός σχολείου.

Οι Sergiovanni & Starratt (1998) διαπίστωσαν πως η συναδελφικότητα που διακρίνεται από την αλληλοϋποστήριξη και τον αλληλοσεβασμό μπορεί να καλλιεργηθεί στο σχολείο με διάφορους τρόπους όπως με την υιοθέτηση της συνεργατικής μορφής διδασκαλίας, της συνεργασίας ζευγαριών μαθητών, με τον γόνιμο διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων, με την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών και χώρων για ελεύθερες συζητήσεις, με την προετοιμασία διδακτικού υλικού και την αμοιβαιότητα μεταξύ των συναδέλφων κ.τ.λ.

Προκειμένου να έχουμε συνεργατικά και κατά συνέπεια αποτελεσματικά σχολεία θα πρέπει τα σχολεία αυτά να διαθέτουν τέτοια δομή και οργάνωση που να επιτρέπει και να ενθαρρύνει τη συνεργασία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και με το διευθυντή τους (Campo,1993).

Στα σχολεία αυτά προκρίνεται η επιστημονική διάσταση του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να εκφράζει την άποψή του, τις ανησυχίες του, να εφαρμόζει καινοτόμες μεθόδους και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες. Το κλίμα είναι ενθαρρυντικό, μέσω αναγνώρισης και ανταμοιβής, για ανάληψη νέων πρωτοβουλιών και βελτιωτικών προσπαθειών στο μέλλον.

Ακόμη και για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων υιοθετούνται συλλογικές μέθοδοι για την προσπέλαση των δυσκολιών και την αποκατάσταση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος του διευθυντή σε ένα τέτοιο σχολείο είναι καίριος αφού ενισχύει την συναδελφικότητα, καθώς και το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα των συναδέλφων, ενθαρρύνοντας με κάθε τρόπο τη συνεργασία και τη συμμετοχή στα «δρώμενα» του σχολείου, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το κοινό συμφέρον μια και οι δύο έχουν κοινούς στόχους.

Σύμφωνα με τους Sergiouvanni και Starratt (1993) ο διευθυντής θα πρέπει , ανάλογα με τις συνθήκες, να αναλαμβάνει τον ρόλο του πελάτη και να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως συμβούλους που μπορούν να του προσφέρουν βοήθεια για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και άλλοτε να μετατρέπεται ο ίδιος σε σύμβουλος. Με αυτό τον τρόπο η διοίκηση της σχολικής μονάδας γίνεται περισσότερο δημοκρατική και αποκεντρωμένη, αφού αξιοποιεί όλα τα θετικά στοιχεία που έχει να προσφέρει ο καθένας από το προσωπικό, με αποτέλεσμα να μειώνει τις εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ των δύο ομάδων και ταυτόχρονα να αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Τόσο η ανάπτυξη όσο και η διατήρηση των συνεργατικών πρακτικών, συνεισφέρουν σημαντικά στις προσπάθειες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, τους μετατρέπει σε φορείς ανάπτυξης αφού αντιλαμβάνονται και κατανοούν καλύτερα τα προβλήματα αναλαμβάνοντας δράση για την επίλυσή τους και την επαναφορά της εύρυθμης λειτουργίας του οργανισμού.

Η επιτυχία ενός συστήματος που ενισχύει και καλλιεργεί τη συμμετοχικότητα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την στάση των εκπαιδευτικών. Αν ενστερνίζονται και υποστηρίζουν τη συμμετοχικότητα, αυτή έχει μεγάλες πιθανότητες να επιτύχει. Εάν όμως δείχνουν αδιαφορία ή ακόμα και εχθρικότητα τότε οδηγείται σε βέβαιη αποτυχία (Hellawell, 1998 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 47).

Πολλές φορές η συμμετοχή στην άσκηση της εξουσίας δεν είναι αρεστή στους εκπαιδευτικούς. Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν πάντα να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Hoy & Miskel, 2013, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι Βιτσιλάκη & Ράπτης (2007), θεωρούν πως τον κυρίαρχο ρόλο για την ανάπτυξη και καλλιέργεια συμμετοχικών πρακτικών στο χώρο του σχολείου τον έχει ο διευθυντής με τις στάσεις και τις αντιλήψεις του και όχι τόσο η στήριξη των εκπαιδευτικών (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000), μελετώντας τη διοίκηση του Κυπριακού δημοτικού σχολείου, διαπιστώνουν πως για να είναι αποτελεσματική η συμμετοχική

διαδικασία είναι απαραίτητη η παρουσία ενός διευθυντή- ενορχηστρωτή, ο οποίος βοηθά με κάθε τρόπο ώστε να συναποφασιστεί το όραμα και οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Για την επιτυχία αυτού του μοντέλου απαιτείται πολύπλευρη και πολύμορφη επικοινωνία και κυρίως σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

Η εργασία σε ένα τέτοιο σχολείο επικεντρώνεται στους εξής άξονες: α) ομαδικότητα, β) συνεργασία, γ) υπευθυνότητα, δ) εμπιστοσύνη και ε) συμμετοχικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Αξιολογώντας ο Πασιαρδής (1996) το έργο των εκπαιδευτικών μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου, θεωρεί αυτή την εργασιακή σχέση ως ένα σύστημα αμοιβαίων ανταλλαγών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς οι ιδανικές συνθήκες για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο απαιτούν να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα

Οι Kimbrough & Burkett (1990) διαπιστώνουν πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει ένα όραμα για την εξέλιξη και πρόοδο του οργανισμού και η συμπεριφορά του είναι προσηλωμένη στην εκπλήρωση των στόχων που εξυπηρετούν το όραμά του. Συμπεραίνουν πως ο καθορισμός οραμάτων και ο προγραμματισμός τους για το μέλλον αποτελεί βασική αποστολή των ανώτερων λειτουργών διοίκησης καθώς και μια από τις κύριες προτεραιότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

Ωστόσο, αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν πως τα οράματα πολλές φορές χαρακτηρίζονται από ασάφειες και γενικότητες, δεν είναι ιδιαίτερα καινοτόμα αφού δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τις κεντρικές γραμμές του εκπαιδευτικού συστήματος (Bush & Glover, 2002). Το όραμα του ηγέτη μπορεί να αποβεί καταστροφικό αν παρασυρόμενος από τις προσωπικές του προσδοκίες προσπαθήσει να επιβάλει στους εκπαιδευτικούς να το ακολουθήσουν (Fullan , 1992)

Έχει αποδειχτεί πως η συμπεριφορά και οι δράσεις του διευθυντή που χαρακτηρίζονται από συνέπεια, συνέχεια και συνοχή στην εργασία του σχολείου δημιουργούν τέτοιο εργασιακό κλίμα το οποίο προωθεί την υλοποίηση των στόχων και λειτουργούν παρωθητικά στους εκπαιδευτικούς του σχολείου προκειμένου να

καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια, μιμούμενοι το παράδειγμά του (Krug, 1992). Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση για να εκληφθεί ως υποδειγματική η συμπεριφορά του διευθυντή είναι η ύπαρξη θετικού εργασιακού κλίματος.

Η Πασιαρδή, (2001) προσπάθησε να καταγράψει τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου, σχετικά με το σχολικό κλίμα το οποίο εστίασε σε τέσσερις παραμέτρους: α) στην επικοινωνία, β) στη συνεργασία, γ) στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και δ) στους μαθητές. Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν οι παράμετροι του σχολικού κλίματος τις οποίες προκρίνουν οι εκπαιδευτικοί ως άξιες προσοχής και βελτίωσης καθώς και οι σπουδαιότερες τάσεις που είναι σχετικές με το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου.

Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων (που αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο) έδειξε πως οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν. Επίσης επισημαίνουν την ανάγκη για βελτιωτικές δράσεις σε όλες τις παραμέτρους που διερευνά η έρευνα.

Στον τομέα της επικοινωνίας διαπιστώνουν ασάφειες και κενά στις προσδοκίες των διευθυντών με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν ποια είναι τα αναμενόμενα από αυτούς αποτελέσματα. Επίσης επισημαίνουν ελλιπή ενημέρωση σε σχέση με την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων γεγονός που οδηγεί σε παρερμηνεία ή ακόμη και αγνόηση με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος της έρευνας η συνεργασία στο σχολείο τους δεν φαίνεται να τους ικανοποιεί, καθώς υπάρχουν «αντιδραστικοί» που δυσχεραίνουν αυτές τις διαδικασίες και θεωρούν ευθύνη του διευθυντή να τους αντιμετωπίσει με αυστηρότητα προκειμένου να τους κάνει να συνεργαστούν για το κοινό καλό. Διαπιστώνεται ένα κλίμα φορτισμένο μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων, το οποίο διακρίνεται από καχυποψία και έλλειψη εμπιστοσύνης.

Τα θέματα που άπτονται της οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας φαίνεται πως προκαλούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι Blake and Mouton (1985), διαπίστωσαν πως οι ηγέτες που έχουν πολύ καλή γνώση της θεωρίας της ηγεσίας και αποδεικνύουν την ικανότητά τους να καθοδηγούν, μπορούν να αναστρέψουν το αρνητικό κλίμα και τις αρνητικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον. Ως εκπαιδευτικοί ηγέτες οι διευθυντές μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση του οράματος του σχολείου, να διευκολύνουν την εφαρμογή της αποστολής και να δημιουργήσουν το κλίμα του σχολείου.

Στο ίδιο άλλωστε συμπέρασμα καταλήγουν και οι Ubben and Hughes (1992) οι οποίοι βρήκαν πως οι διευθυντές μπορούν να δημιουργήσουν σχολικό κλίμα που προωθεί την παραγωγικότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών καθώς επίσης και ότι το στιλ ηγεσίας του διευθυντή μπορεί να ενισχύσει ή να περιορίσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η ποιοτική μέθοδος. Σκοπός της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων, αλλά η διερεύνηση και η κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου σε βάθος. Ποιοτική έρευνα, είναι το είδος της εκπαιδευτικής έρευνας όπου ο ερευνητής έχει ως βάση τις απόψεις αυτών που συμμετέχουν στην έρευνα, απαντώντας σε ερωτήσεις μεγάλου εύρους. Τα δεδομένα αποτελούνται κατά βάση από κείμενο, το οποίο αναλύεται αναδεικνύοντας θέματα. Η έρευνα διεξάγεται με υποκειμενικό και μεροληπτικό τρόπο (Creswell, 2011).

Η ποιοτική προσέγγιση, επιτρέπει την σε βάθος ανάλυση και ερμηνεία απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών, καθώς δεν θέτει περιορισμούς δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για την «ανάδυση» πληροφοριών που ενδεχομένως να μην είχε προβλέψει ο ερευνητής. Εκτός από την ευελιξία, χαρακτηρίζεται από «ευαισθησία» απέναντι στην πληροφορία, την εμπειρία και κατά συνέπεια κρίνεται ικανή να χειριστεί καταστάσεις. Προσεγγίζοντας εγγύτερα το διερευνώμενο φαινόμενο, εξυπηρετεί την σε βάθος κατανόηση της κοινωνικής ζωής. Ενσωματώνει την καταστασιακή αντίληψη των συμμετεχόντων και αποτιμά τις σχέσεις, τις έννοιες και τα νοήματα που συνάπτουν οι άνθρωποι και τα συνδέει με τον κόσμο γύρω τους.

Η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων είναι πολυδιάστατη και ευέλικτη χωρίς να χαρακτηρίζεται από τυποποίηση και γι' αυτόν τον λόγο αναλύει και ερμηνεύει σε βάθος το φαινόμενο που διερευνάται.

Για όλους τους παραπάνω λόγους η παρούσα έρευνα διεξήχθη με την ποιοτική προσέγγιση καθώς κρίθηκε ότι είναι αποτελεσματικότερη για την ανάλυση και ερμηνεία των σύνθετων καταστάσεων και διαδικασιών που περιλαμβάνει η διοίκηση αλλά και η πρόσληψή της από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θεωρήθηκε καταλληλότερη για να αποκαλύψει απόψεις, αντιλήψεις και εμπειρίες, σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα, των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης, η οποία κρίθηκε καταλληλότερη προκειμένου να εκμαιεύσει από τους διευθυντές πώς αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο ασκούν διοίκηση και από τους

εκπαιδευτικούς πώς αντιλαμβάνονται τον τρόπο που ο διευθυντής ασκεί διοίκηση και έτσι να καταλήξει σε συμπεράσματα για το αν υπάρχει ταύτιση ή απόκλιση απόψεων μεταξύ των δυο αυτών ομάδων.

Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να είναι άμεσος και να κατανοεί καλύτερα κοινωνικές αντιλήψεις, μέσα από την ανάλυση και ερμηνεία λεκτικών και μη πληροφοριών. Ο συνεντευξιαζόμενος από την άλλη, επειδή εμπλέκεται άμεσα στη διαδικασία συνήθως δίνει περισσότερες πληροφορίες απ' ό,τι στην απλή συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου.

Στην παρούσα έρευνα , επιλέχθηκε η μέθοδος της συνέντευξης γιατί θεωρήθηκε ο ταχύτερος και ασφαλέστερος τρόπος για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων. Επιπρόσθετα, επιτρέπει να δοθούν διευκρινίσεις, να αρθούν δισταγμοί, επιφυλάξεις και να κινητοποιηθούν οι συμμετέχοντες. Αποτελεί το μοναδικό μέσο προκειμένου να κατατεθούν προσωπικές απόψεις και μαρτυρίες ποιοτικής φύσης όσον αφορά στα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά της διοικητικής πράξης.

Πιο συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθεί η μορφή της εστιασμένης συνέντευξης (focused interview), που δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν σε βάθος οι άξονες της παρούσας έρευνας. Στην εστιασμένη συνέντευξη καθορίζουμε εκ των προτέρων ένα πλαίσιο εργασίας, ώστε η ανάλυση να είναι σε μεγάλο βαθμό απλοποιημένη.

Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, βασίστηκε σε έναν οδηγό συνέντευξης που δημιουργήθηκε με βάση τους ερευνητικούς άξονες. Η δομή των συνεντεύξεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ήταν ανάλογες, προκειμένου να γίνει η σύγκριση των απαντήσεων σε κοινά ερωτήματα.

Οι ερευνητικοί άξονες όσον αφορά στους διευθυντές είναι οι εξής:

1. Στοιχεία διευθυντών: Περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος προκειμένου να έχουμε κάποια στοιχεία για τους συμμετέχοντες.
2. Στιλ –μοντέλα διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές: Διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι διευθυντές σε σχέση με το πώς ασκούν διοίκηση στη σχολική μονάδα.

3. Σχολικό κλίμα: Μελετά τα αποτελέσματα του τρόπου διοίκησης στο σχολικό κλίμα, μέσα από τις προσωπικές εκτιμήσεις των διευθυντών.

Οι ερευνητικοί άξονες όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής:

1. Στοιχεία εκπαιδευτικών: Δημογραφικές ερωτήσεις που αφορούν στη γενικότερη προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στο συγκεκριμένο σχολείο και στην εκπαίδευσή τους.
2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα στιλ-μοντέλα διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές: Μελετά το βαθμό σύγκλισης του τρόπου με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται οι διευθυντές ως προς το μοντέλο διοίκησης που ασκούν και του τρόπου που προσλαμβάνουν αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους.
3. Σχολικό κλίμα: Διερευνά εάν και κατά πόσο, το κλίμα που δημιουργεί ο διευθυντής ασκώντας κάποιο μοντέλο διοίκησης ταιριάζει με το κλίμα που προσλαμβάνουν και βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα.

Προ της οριστικοποίησης των οδηγιών των συνεντεύξεων προηγήθηκαν πιλοτικές συνεντεύξεις με 2 διευθυντές και 2 εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να αξιολογηθεί το εργαλείο.

Οι πλήρεις οδηγοί των συνεντεύξεων τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες παρουσιάζονται πλήρως στο Παράρτημα στο τέλος του κεφαλαίου.

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις επιλέχθηκαν πέντε δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας. Στη συνέχεια, επισκεφτήκαμε τα σχολεία για να ζητήσουμε από τον-την διευθυντή/τρια και τους δύο τυχαία επιλεγμένους εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης σχολικής μονάδας να συμμετάσχουν στην έρευνα παραχωρώντας στον ερευνητή συνέντευξη. Κανείς από τους υποψήφιους συνεντευξιζόμενους δεν αρνήθηκε να βοηθήσει και όλοι έδειξαν μεγάλη προθυμία να συμμετάσχουν.

Οι συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν στον χώρο του σχολείου, σε αίθουσα όπου υπήρχε ησυχία ή στα γραφεία των διευθυντών. Μέλημά μας ήταν να δοθούν και οι τρεις

συνεντεύξεις του κάθε σχολείου την ίδια μέρα, προκειμένου να εξασφαλίσουμε πως ο καθένας θα διατυπώσει τις προσωπικές του θέσεις και απόψεις, ανεπηρέαστος από τις αντιλήψεις των υπολοίπων. Αυτό το πετύχαμε στα τέσσερα από τα πέντε σχολεία, γιατί στο πέμπτο σχολείο δεν μας βοηθούσε το πρόγραμμα και έτσι τη μία μέρα μας παραχώρησε συνέντευξη η διευθύντρια και μια άλλη οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Μάρτιο του 2016 και καταγράφηκαν ηχητικά κατόπιν συναίνεσης των συμμετεχόντων.

3.2 Δειγματοληψία-Δείγμα

Κριτήριο για την επιλογή των ατόμων του δείγματος στην ποιοτική έρευνα αποτελεί ο «πλούτος των πληροφοριών» που διαθέτουν (Patton, 1990, σελ. 169). Έτσι, στην ποιοτική έρευνα οι συμμετέχοντες επιλέγονται με βασικό κριτήριο τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στην κατανόηση του διερευνώμενου φαινομένου και όχι μέσω τυχαίας δειγματοληψίας όπως γίνεται στην ποσοτική έρευνα.

Συνεπώς επιλέγουμε την σκόπιμη δειγματοληψία για να εξασφαλίσουμε την καλή θέληση και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, οι οποίοι μπορούν να προσφέρουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου που διερευνούμε. Εξάλλου σε εργασία αυτής της κλίμακας είναι αρκετά δύσκολο να εξασφαλιστεί ένα πραγματικά τυχαίο δείγμα.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν πέντε διευθυντές δημοτικών σχολείων του Νομού Κορινθίας και δύο εκπαιδευτικοί από το σχολείο κάθε διευθυντή δηλαδή στο σύνολο δέκα εκπαιδευτικοί.

Αναλυτικότερα, από τους διευθυντές οι τρεις είναι γυναίκες και οι δύο άντρες. Από τους δέκα εκπαιδευτικούς οι επτά είναι γυναίκες και οι τρεις άντρες. Οι δύο διευθυντές έχουν δεκαεννιά και είκοσι τέσσερα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιποι έχουν πάνω από είκοσι πέντε χρόνια. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, οι δύο έχουν 11 χρόνια προϋπηρεσίας, πέντε από αυτούς έχουν 15-17 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιποι έχουν πάνω από 20 χρόνια. Συνεπώς πρόκειται για

έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν συναντήσει στη σταδιοδρομία τους πολλά είδη διευθυντών και άρα έχουν αυξημένα κριτήρια προσδιορισμού των αντίστοιχων στυλ σχολικής διεύθυνσης.

Τρεις από τους διευθυντές έχουν πενταετή θητεία ως διευθυντές στο συγκεκριμένο σχολείο, ένας υπηρετεί 9 χρόνια ως διευθυντής και μόνο μία διευθύντρια διανύει τον δεύτερο χρόνο ως διευθύντρια.

Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στο σχολείο αρκετά χρόνια στο σχολείο. Οι επτά από αυτούς υπηρετούν πάνω από 10 χρόνια, οι δύο 7 και ο ένας δύο συνεχόμενα έτη και άλλα δύο παλιότερα αλλά όχι συνεχόμενα.

Ως προς τις σπουδές τους, μόνο η μία διευθύντρια διαθέτει μόνο το πτυχίο του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι υπόλοιποι είναι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ένας εξ αυτών διαθέτει διδακτορικό, δύο μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ για έναν εκκρεμεί η διατριβή του για να ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Επίσης μία διαθέτει δεύτερο πτυχίο. Επίσης μία διευθύντρια έχει κάνει εξομοίωση πτυχίου, ενώ τρεις έχουν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση. Δύο διευθυντές έχουν παρακολουθήσει επίσης επιμορφώσεις μεγάλης διάρκειας.

Από τους εκπαιδευτικούς, οι έξι είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων του Πανεπιστημίου, ενώ οι τέσσερις είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών ακαδημιών διετούς φοίτησης και οι τρεις από αυτούς έχουν κάνει εξομοίωση πτυχίου. Πέντε από αυτούς παρακολούθησαν πρόγραμμα μετεκπαίδευσης.

Στους Πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν παρατίθενται τα στοιχεία του προφίλ καθενός από τους συμμετέχοντες στα δυο είδη δειγμάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα

	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	Π.Τ.Δ.Ε.	ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙ ΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ/ ΧΡΟΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	+				+			24/5
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	+		+	+		+		30/5
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3		+						19/2
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	+		+	+		+	+	27/5
					ΕΚΚΡΕΜΕΙ			
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	+					+	+	33/9
				ΕΚΚΡΕΜΕΙ				

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	Π.Τ.Δ.Ε.	ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ/ΧΡΟΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΕΚΠ/ΚΟΣ 1		+				+		15/12
ΕΚΠ/ΚΟΣ 2		+				+		22/12
ΕΚΠ/ΚΟΣ 3		+	+			+		23/18
ΕΚΠ/ΚΟΣ 4		+						11/7
ΕΚΠ/ΚΟΣ 5		+						15/7
ΕΚΠ/ΚΟΣ 6		+	+			+		17/2+2
ΕΚΠ/ΚΟΣ 7		+	+	ΕΚΚΡΕΜΕΙ		+		27/15
ΕΚΠ/ΚΟΣ 8		+						25/15
ΚΠ/ΚΟΣ 9		+						15/8
ΕΚΠ/ΚΟΣ 10		+						11/8

Κεφάλαιο 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Τα αποτελέσματα από το ΣΧΟΛΕΙΟ 1

4.1.1 Οι θέσεις του διευθυντή ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης

Ο διευθυντής του σχολείου 1, κρίνει πως τα βασικότερα καθήκοντά του είναι η διαχείριση των σχέσεων, η γραφειοκρατία και η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Όσον αφορά στη διαχείριση των κρίσεων στη σχολική μονάδα υποστηρίζει πως είναι ευέλικτη και ότι προσπαθεί να επιλύει τα προβλήματα εντός της σχολικής μονάδας και να μην παίρνουν επικίνδυνες προεκτάσεις. Συμπληρώνει πως λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στον κάθε συνάδελφο.

Αποφεύγει τις συγκρούσεις γιατί όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «...λόγω εμπειρίας είναι σοφότερος και ηπιότερος».

Επιθυμεί διεύρυνση των αρμοδιοτήτων του ως διευθυντή μέσα από την αυτονομία της σχολικής μονάδας σε όλα τα επίπεδα, ακόμα και στην επιλογή των σχολικών βιβλίων.

Δηλώνει, πως υποστηρίζει τους υφιστάμενους, δεν τους ελέγχει και δεν τους καθοδηγεί. Ωστόσο χρησιμοποιεί άμεση ή έμμεση καθοδήγηση ανάλογα με την υποδομή του καθενός.

Θεωρεί επίσης πολύ σημαντική τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα και την καλλιέργει με άμεσους και έμμεσους τρόπους.

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί πρωταρχικό μέλημά του γιατί όπως δηλώνει «αν δεν υπάρχει επαγγελματική εξέλιξη δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τη δουλειά», γι' αυτό το λόγο λειτουργεί παρωθητικά και έχει οργανώσει ενδοσχολική επιμόρφωση.

Οι καθημερινές του δραστηριότητες εστιάζονται κατά βάση στο πεδίο της διαχείρισης σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων κ.τ.λ.

Αναφορικά με τη σχέση που θέλει να έχει το σχολείο με την τοπική κοινωνία δηλώνει πως επιθυμεί να έχει ένα ανοιχτό σχολείο αλλά με όρια που ο ίδιος βάζει. Έχει καλή συνεργασία με φορείς, σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και Δήμο.

Συμπερασματικά, ο συγκεκριμένος διευθυντής φαίνεται πως ασκεί ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης, αφού ασχολείται ιδιαίτερα με τη διαχείριση των σχέσεων και προσπαθεί πρωτίστως να εξισορροπεί τις εντάσεις.

4.1.2 Οι θέσεις των δυο εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης του διευθυντή

Η πρώτη εκπαιδευτικός του σχολείου του κρίνει πως τα κυριότερα καθήκοντα του διευθυντή είναι ο επικοινωνιακός τομέας δηλαδή οι σχέσεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, η τήρηση του ωραρίου και το «καθηκοντολόγιο». Η δεύτερη εκπαιδευτικός αναφέρει ως βασικά καθήκοντα την καλή λειτουργία του σχολείου, τον συναισθηματικό τομέα *«...να νιώθουν όλοι καλά !»* όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και να επιλύει προβλήματα λειτουργικά έγκαιρα ώστε να μην συσσωρεύονται.

Όσον αφορά στη διαχείριση κρίσεων και οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως τις χειρίζεται διακριτικά δηλαδή με προσωπική συζήτηση και κάποιες φορές μπορεί να γίνει ανώνυμη αναφορά του συμβάντος στον σύλλογο διδασκόντων, όπως συμπληρώνει ο δεύτερος εκπαιδευτικός.

Η πρώτη εκπαιδευτικός θεωρεί πως αν διευρύνονταν οι αρμοδιότητες του διευθυντή θα ήταν χρήσιμο να γίνει στον τομέα τον οικονομικό προσφέροντας οικονομική αυτονομία στο σχολείο *«...ώστε να μην εξαρτάται από τον Δήμο και από επιτροπές.»* Ωστόσο η δεύτερη εκπαιδευτικός θεωρεί πως οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι ήδη αρκετές.

Όσον αφορά την άσκηση ελέγχου ή καθοδήγησης από πλευράς του διευθυντή η πρώτη εκπαιδευτικός θεωρεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους είναι αυτόνομοι αλλά όταν χρειάζεται καθοδηγεί με προσωπική συζήτηση. Η δεύτερη εκπαιδευτικός κρίνει πως οι εκπαιδευτικοί κινούνται ελεύθερα και ο διευθυντής «βοηθά» όταν του ζητηθεί. Συμπληρώνει *«έχω καταλάβει πως ελέγχει... αλλά το κάνει με διακριτικό τρόπο».*

Σε σχέση με την συνεργασία, η πρώτη εκπαιδευτικός θεωρεί πως την επιδιώκει με το να είναι υποστηρικτικός και προστατευτικός. Επίσης προσπαθεί να ικανοποιεί τις

επιθυμίες του κάθε εκπαιδευτικού. Για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους κρίνει πως είναι δική τους ευθύνη αφού όπως αναφέρει «...είναι ενήλικες άνθρωποι...». Η εκπαιδευτικός 2 κρίνει και αυτή πως ο διευθυντής δίνει μεγάλη βαρύτητα στη συνεργασία και γι' αυτόν το λόγο συγκεντρώνει απόψεις, ιδέες και αφού συμπληρώσει και τις δικές του, προσπαθεί να υλοποιηθούν οι περισσότερες.

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την πρώτη εκπαιδευτικό τον αφορά γι' αυτό και ενισχύει και προβάλλει τις δράσεις των εκπαιδευτικών στην ιστοσελίδα του σχολείου. Στο σχολείο έχει οργανώσει ενδοσχολική επιμόρφωση, γεγονός που αναφέρει και η δεύτερη εκπαιδευτικός, συμπληρώνοντας πως ενημερώνει και βοηθά παρέχοντας υλικό αν του ζητηθεί.

Η εκπαιδευτικός 1 αναφέρει πως οι βασικές καθημερινές δραστηριότητες του διευθυντή είναι η γραφειοκρατία, τα διοικητικά θέματα και τα θέματα που προκύπτουν με τους μαθητές. Η δεύτερη εκπαιδευτικός κρίνει και αυτός πως η γραφειοκρατία και ο παιδαγωγικός τομέας απασχολούν καθημερινά τον διευθυντή και συμπληρώνει και την προσπάθεια για αναζήτηση λύσεων.

Όσον αφορά τις σχέσεις που επιθυμεί ο διευθυντής να έχει το σχολείο με την τοπική κοινωνία συμφωνούν και οι δύο εκπαιδευτικοί ότι επιθυμεί ένα ανοιχτό σχολείο και το αποδεικνύει με προσκλήσεις των φορέων σε εκδηλώσεις του σχολείου, με συμμετοχή σε προγράμματα, με επισκέψεις στη Σχολή Μηχανικού.

Στον Πίνακα 1 παρακάτω αποτυπώνεται ο βαθμός στον οποίο οι δυο εκπαιδευτικοί του σχολείου 1 προσλαμβάνουν με ορθό τρόπο και επιβεβαιώνουν τις θέσεις που διατυπώνει ο διευθυντής ως προς τις επιμέρους διαστάσεις που άπτονται του τρόπου διοίκησης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Πίνακας 1: Αποτύπωση του βαθμού ταύτισης των θέσεων των εκπαιδευτικών με αυτές του διευθυντή ως προς τον τρόπο διοίκησης του τελευταίου

	ΕΚΠ/ΚΟΣ 1	ΕΚΠ/ΚΟΣ 2
ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ		
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	+/-	+/-
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ		
ΚΡΙΣΕΩΝ	+	+
ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ Ή		
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ	+	+
ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ		
ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	+/-	-
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ-ΕΛΕΓΧΟΣ		
ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ	+	+/-
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	+/-	+
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ		
ΕΚΠ/ΚΩΝ	+	+
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ		
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	+/-	+/-
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ		
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	+/-	+/-

+ : ταύτιση, +/- : μερική ταύτιση, - : διάσταση

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, η εκπαιδευτικός 1 φαίνεται πως έχει κατανοήσει αρκετά καλά (πλήρως ή έστω μερικώς) τις απόψεις του διευθυντή, αφού δεν διαφοροποιείται σε καμία περίπτωση. Έχει προσλάβει σωστά τις θέσεις του διευθυντή σε τέσσερις τουλάχιστον άξονες του τρόπου διοίκησης του τελευταίου, ενώ έχει σε κάποιο βαθμό προσλάβει μερικώς τις θέσεις του για τις υπόλοιπες πέντε. Η εκπαιδευτικός 2 φαίνεται να έχει προσλάβει σε παρόμοιο βαθμό με τον πρώτο τις θέσεις του διευθυντή ως προς τον τρόπο που ασκεί διοίκηση με μόνη εξαίρεση τη

διάσταση της «διεύρυνσης των αρμοδιοτήτων» του για την οποία έχει προσλάβει μια εντελώς διαφορετική θέση.

4.1.3 Οι θέσεις του διευθυντή ως προς το σχολικό κλίμα

Διερευνώντας το σχολικό κλίμα μέσω των ερωτήσεων του γ' άξονα, διαπιστώσαμε πως ο διευθυντής του σχολείου 1 έχει όραμα για το σχολείο του και μάλιστα αναφέρει πως θα ήθελε να λειτουργεί ως μικρό ερευνητικό κέντρο, αλλά η νομοθεσία δεν αφήνει περιθώρια για τέτοιες πρωτοβουλίες. Θεωρεί πως κοινωνεί το όραμά του σε όσους είναι δεκτικοί, γιατί υπάρχουν και οι αρνητικοί και οι ουδέτεροι ως προς αυτό εκπαιδευτικοί. Ωστόσο δηλώνει πως γενικά συζητά το όραμά του με του εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Στο ερώτημα που αφορά στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη στοχοθεσία, δηλώνει πως είναι απαραίτητη η συνδρομή των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας γι' αυτόν το λόγο θέτουν στόχους στον σύλλογο καταθέτοντας ο καθένας τις ιδέες του.

Όσον αφορά στη λήψη των αποφάσεων, δηλώνει πως η φύση του θέματος καθορίζει και το αν θα παρθεί ατομικά ή συλλογικά αν και δηλώνει *«..η ευθύνη της απόφασης βαραίνει αυτόν που έχει και την ευθύνη της υπογραφής δηλαδή τον διευθυντή»*.

Την επικοινωνία του με τους εκπαιδευτικούς την χαρακτηρίζει πολύ καλή, όπως και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές του σχολείου. Επίσης θεωρεί πως το επίπεδο πειθαρχίας στο σχολείο είναι πολύ καλό.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής 1 έχει συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο, αλλά αναγνωρίζει μια δυσκολία στην μεταφορά του οράματος, αφού κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι δεκτικοί. Ωστόσο χρησιμοποιεί δημοκρατικές διαδικασίες με όρια αφού δηλώνει πως η τελική ευθύνη είναι δική του.

4.1.4 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς το σχολικό κλίμα

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής οραματίζεται ένα σχολείο εξοπλισμένο και σύγχρονο. Η εκπαιδευτικός 1 προσθέτει πως οραματίζεται ένα αυτόνομο σχολείο όπου όλοι εξελίσσονται στο μέτρο των δυνατοτήτων τους.

Η εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως ο διευθυντής κοινωνεί το όραμά του σε όσους συμμερίζονται τις απόψεις του, ενώ η εκπαιδευτικός 2 πιστεύει πως μεταφέρει το όραμα και ζητά από τον σύλλογο να το συμπληρώσει. Αυτή η διαδικασία γίνεται είτε στον σύλλογο, είτε άτυπα σε συζητήσεις στο διάλειμμα.

Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην στοχοθεσία ωστόσο βασικός πρωτεργάτης είναι ο διευθυντής, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 1. *«...ο καθένας μπορεί να διαφοροποιηθεί καταθέτοντας τα επιχειρήματά του προκειμένου να αντικρούσει τη θέση του διευθυντή. Αυτό όμως δε συμβαίνει συχνά γιατί ο διευθυντής στοιχειοθετεί πολύ καλά την πρότασή του»*, όπως δηλώνει χαρακτηριστικά. Η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως ο διευθυντής θα δώσει την αρχική ιδέα αλλά είναι απαραίτητη η συνδρομή των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση.

Όσον αφορά στη λήψη των αποφάσεων η εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως φαίνεται να είναι συλλογική διαδικασία αλλά είναι ατομική γιατί όπως αναφέρει χαρακτηριστικά *«...για να διαφοροποιηθείς πρέπει να έχεις ουσιαστικά επιχειρήματα που δεν υπάρχουν συνεπώς συμφωνούν όλοι με την αρχική πρόταση. Αυτό το επιτυγχάνει γιατί στοιχειοθετεί την πρόταση με επιχειρήματα»*. Η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως η λήψη των αποφάσεων γίνεται κατά περίπτωση. Όταν αφορά σε αρμοδιότητες του συλλόγου, τότε συμμετέχουν αν όχι είναι ευθύνη του διευθυντή.

Η εκπαιδευτικός 2 χαρακτηρίζει την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς πολύ καλή, ενώ η εκπαιδευτικός 1 αναφέρει πως ο διευθυντής είναι επικοινωνιακός, έχει καλό λόγο και βοηθά τον συνάδελφο.

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές κρίνονται και από τις δύο εκπαιδευτικούς πολύ καλές καθώς και το επίπεδο πειθαρχίας στο σχολείο.

Πίνακας 2: Αποτύπωση του βαθμού ταύτισης των θέσεων των εκπαιδευτικών με αυτές του διευθυντή ως προς το σχολικό κλίμα

	ΕΚΠ/ΚΟΣ 1	ΕΚΠ/ΚΟΣ 2
ΟΡΑΜΑ ΚΟΙΝΩΝΕΙ ΤΟ ΟΡΑΜΑ	+/-	+/-
ΑΤΟΜΙΚΗ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ	+	+/-
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	+/-	+/-
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	-	+/-
ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ	+	+
ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	+	+

+: ταύτιση, +/-: μερική ταύτιση, -: διάσταση

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2 η εκπαιδευτικός 1 έχει διαφορετική εικόνα από τον διευθυντή μόνο όσον αφορά τον τρόπο λήψης των αποφάσεων στο σχολείο. Η εκπαιδευτικός 2 έχει πλήρη ή έστω μερική συμφωνία με τα λεγόμενα του διευθυντή ως προς το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Οι διαστάσεις για τις οποίες υπάρχει απόλυτη ταύτιση διευθυντή και των δυο εκπαιδευτικών είναι αυτές της «επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών» και των «σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών καθώς και του επιπέδου πειθαρχίας». Γενικότερα δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στον τρόπο που περιγράφεται το κλίμα της σχολικής μονάδας ανάμεσα στο διευθυντή και τις εκπαιδευτικούς.

4.2 Τα αποτελέσματα από το ΣΧΟΛΕΙΟ 2

4.2.1 Οι θέσεις της διευθύντριας ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης

Η διευθύντρια 2 δηλώνει πως τα κυριότερα καθήκοντά της είναι ο προγραμματισμός του διοικητικού έργου , η διαχείριση των σχέσεων και ο συντονισμός όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία.

Όσον αφορά στη διαχείριση των κρίσεων στη σχολική μονάδα υποστηρίζει πως με προσωπική συζήτηση προσπαθεί να επισημάνει στον εκπαιδευτικό τους κινδύνους που προκύπτουν από την ενέργειά του.

Στην ερώτηση για το τι θα προτιμούσε την ολοκλήρωση της εργασίας ή τη διαφύλαξη των σχέσεων με τους συναδέλφους δηλώνει πως αποφεύγει τις συγκρούσεις . Γενικά , επειδή επιδιώκει τη δημιουργία θετικού κλίματος προτιμά τον εθελοντισμό και όχι την απ' ευθείας ανάθεση προκειμένου να διεκπεραιωθεί η εργασία που εκκρεμεί.

Σε σχέση με την υποτιθέμενη διεύρυνση αρμοδιοτήτων του διευθυντή υποστηρίζει πως είναι ήδη αρκετές και πως θα μπορούσε να απαλλαγεί από κάποιες γραφειοκρατικές δραστηριότητες προκειμένου να μπορέσει να ασχοληθεί και με άλλα πράγματα. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Θεωρώ πως το έργο του διευθυντή είναι επιβαρυνμένο με πολλές και ποικίλες αρμοδιότητες. Θα επιθυμούσα να ελαφρυνθεί το έργο του διευθυντή που αφορά γραφειοκρατικές εργασίες μέσω γραμματειακής υποστήριξης και να υπάρξει χρόνος να ασχοληθεί με τον παιδαγωγικό και καθοδηγητικό του ρόλο μέσα στη σχολική μονάδα στην οποία ηγείται. Αυτή η προοπτική θα είχε ουσιαστικότερη προοπτική στην κατεύθυνση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Πχ την ελεύθερη διαμόρφωση σε ένα ποσοστό του αναλυτικού προγράμματος σε συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων».*

Στην ερώτηση αν ελέγχει ή καθοδηγεί απαντά πως αντιμετωπίζει τον κάθε συνάδελφο ως μοναδική προσωπικότητα και συμπληρώνει πως η ωριμότητα δε σχετίζεται με την ηλικία. Η ανάληψη των ευθυνών γίνεται με συλλογικές διαδικασίες και ο έλεγχος ή η καθοδήγηση γίνεται είτε κατ' ιδίαν με συγκεκριμένες συστάσεις είτε με γενικές συστάσεις στην ολομέλεια του συλλόγου χωρίς να θίγεται κανείς.

Η διευθύντρια 2 θεωρεί πολύ σημαντική τη συνεργασία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου , γι' αυτόν τον λόγο φροντίζει να γίνεται συλλογικά η λήψη των αποφάσεων και να καλλιεργεί τον αλληλοσεβασμό μέσω δημοκρατικών διαδικασιών.

Όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών , δηλώνει πως την απασχολεί αλλά δεν είναι αποκλειστικά δική της ευθύνη . Όπως δηλώνει χαρακτηριστικά: *«Με απασχολεί αλλά πιστεύω πως πρώτιστα πρέπει να απασχολεί τους ίδιους. Τίποτα δεν μπορεί να γίνει αν δεν ξεκινάει από μέσα μας αν οι ίδιοι δεν πιστέψουμε σε αυτό και δεν νιώσουμε πως είναι απαραίτητο να γίνει. Δίνεται βαρύτητα στη σωστή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο μέσα από την ενημέρωση για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου καθώς και την υποστήριξή τους σε προσωπικό και ψυχολογικό επίπεδο. Στην ίδια προοπτική εντάσσονται και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις Επίσης υπάρχει μέριμνα για τη σωστή εκπαίδευση της υποδιευθύντριας του σχολείου και γενικότερα υπάρχει ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντα αλλά και τα δικαιώματά τους. Τέλος κοινοποιούνται στο προσωπικό τους μείλ ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια, μεταπτυχιακά προγράμματα . Όμως τον τελευταίο καιρό σε μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών υπάρχει μια γενικότερη απαξίωση και με ευθύνη της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας στην επιμόρφωση, στα πτυχία και κυριαρχεί ευρύτερα μια αντίληψη πως μπορείς να τα καταφέρεις και ας μην επιμορφώνεσαι»* .

Οι καθημερινές δραστηριότητές της διευθύντριας 2 κατά τη δήλωσή της περιορίζονται στον γραφειοκρατικό και διοικητικό τομέα.

Στην ερώτηση τη σχετική με το «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία υποστηρίζει πως στην εποχή μας πρέπει το σχολείο να είναι ανοιχτό αλλά αυτό με διακριτούς ρόλους. Το σχολείο της συνεργάζεται με τον Δήμο για διάφορα προγράμματα , όπως και με άλλους φορείς την εκκλησία , τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κ.τ.λ.

Συμπερασματικά , η διευθύντρια 2 φαίνεται πως χρησιμοποιεί δημοκρατικές μεθόδους , αντιμετωπίζει με ανθρωπισμό τους συναδέλφους αλλά είναι αρκετά τυπική και προσκολλημένη στην νομοθεσία.

4.2.2 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης

Η πρώτη εκπαιδευτικός του σχολείου υποστηρίζει πως τα βασικότερα καθήκοντα της διευθύντριας τους είναι τα διοικητικά , η εφαρμογή των νόμων και η καλή λειτουργία του σχολείου. Επισημαίνει πως θα έπρεπε να δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στον παιδαγωγικό τομέα. Η εκπαιδευτικός 2 κρίνει πως τα κύρια καθήκοντα της διευθύντριας είναι η καλή λειτουργία του σχολείου , το ωρολόγιο πρόγραμμα και η τροποποίησή του σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού και η σύγκληση συλλόγων διδασκόντων για ενημέρωση για την ισχύουσα νομοθεσία.

Η εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως η διευθύντρια διαχειρίζεται τις κρίσεις με διακριτικότητα και με δημοκρατικό τρόπο, καλώντας τον εκπαιδευτικό κατ' ιδίαν και κάνοντας συστάσεις , ενώ η εκπαιδευτικός 2 δηλώνει πως δεν το κάνει πάντα με πνεύμα συναδελφικό και κάποιες φορές μπορεί να φέρει σε θέση απολογίας τον συνάδελφο.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να δώσουν μία και μόνο απάντηση στην ερώτηση που αφορά στον επαγγελματισμό ή τον ανθρωπισμό της διευθύντριας τους.

Η εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως σε κάποια θέματα όπως π.χ. η αξιολόγηση προχώρησε την εργασία ακόμα και με απευθείας σύγκρουση , ενώ σε άλλες περιπτώσεις είναι πιο διαλλακτική. Η εκπαιδευτικός 2 δηλώνει : *«Η πίεση και ο φόρτος εργασίας θεωρώ πως είναι λόγοι για να δημιουργηθούν εντάσεις και προστριβές. Σε αυτές τις περιπτώσεις η εργασία που εκκρεμεί δεν διευθετείται πάντα με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο, με ήπιες οδηγίες και συναδελφικό πνεύμα».*

Σε σχέση με μια πιθανή διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών , η εκπαιδευτικός 1 δηλώνει πως είναι ήδη πάρα πολλές , ενώ η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει: *«...οι διευθυντές καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυσύνθετου έργου χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις με μόνο εφόδιο την εμπειρία τους.πρέπει να απαλλαγούν από γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις και να στοχεύσουν στην ενδυνάμωση και αυτονόμηση της σχολικής μονάδας».*

Στην ερώτηση αν η διευθύντρια αφήνει περιθώρια αυτονομίας, αν ελέγχει ή καθοδηγεί, η εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως άλλες φορές αφήνει περιθώρια αυτονομίας και άλλες φορές πρέπει να ενημερωθεί και να ελέγξει το αποτέλεσμα. Σε γενικές γραμμές όμως αφήνει περιθώρια. Η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως κάποιες φορές, όπως στην περίπτωση νέων συναδέλφων ή πιο «αδύναμων» χαρακτήρων απαιτείται ο έλεγχος. Η καθοδήγηση όμως θα πρέπει να γίνεται όχι με «την αφ' υψηλού και εξ αποστάσεως άσκηση της εξουσίας», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει αλλά με τη δημιουργία γνήσιων ανθρώπινων σχέσεων.

Η εκπαιδευτικός 1 κρίνει πως η συνεργασία είναι σημαντική θεωρητικά, αλλά στην πράξη δεν φαίνεται να είναι στόχος. Μέσω τυπικών συνελεύσεων του συλλόγου διδασκόντων διατυπώνονται απόψεις και κάποιες φορές γίνονται δεκτές. Η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί πως η συνεργασία δεν έχει επιτευχθεί, γιατί δεν λειτουργούν ομαδικά.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου απασχολεί τη διευθύντρια. Η πρώτη εκπαιδευτικός κρίνει πως η διευθύντρια ενημερώνει τους συναδέλφους για ό,τι αφορά την εξέλιξή τους, αλλά δεν έχει πραγματοποιήσει δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί πως την απασχολεί γιατί έτσι έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να πετύχει το δικό της έργο και ότι έχει κάνει δράσεις.

Όσον αφορά στις καθημερινές δραστηριότητες της διευθύντριας, η πρώτη εκπαιδευτικός κρίνει πως εστιάζονται στον γραφειοκρατικό και διοικητικό τομέα, ενώ η εκπαιδευτικός 2 στον γραφειοκρατικό τομέα και στα εκπαιδευτικά θέματα που προκύπτουν.

Σε σχέση με την σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία η εκπαιδευτικός 1 κρίνει πως υπάρχει «δυσκαμψία» από πλευράς της διευθύντριας. «...θεωρεί πως μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στο σχολείο κάποιες φορές και παρά το γεγονός ότι υπάρχει συνεργασία δεν είναι πάντα εύκολη. Δεν αποτρέπει τη συνεργασία αλλά δεν την επιδιώκει. Μπορεί κάποιες δράσεις να πραγματοποιηθούν και άλλες να αποκλειστούν είτε άμεσα, είτε έμμεσα», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά. Η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως συνδέει το σχολείο με την τοπική κοινωνία,

κρατώντας όμως το μέτρο. Στο σχολείο πραγματοποιούνται δράσεις και εκδηλώσεις με τη βοήθεια φορέων.

Πίνακας 3: Αποτύπωση του βαθμού ταύτισης των θέσεων των εκπαιδευτικών με αυτές του διευθυντή ως προς τον τρόπο διοίκησης του τελευταίου

	ΕΚΠ/ΚΟΣ 1	ΕΚΠ/ΚΟΣ 2
ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ		
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	+/-	+/-
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	+	-
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ Ή		
ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ	-	-
ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ		
ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	+/-	+
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ-ΕΛΕΓΧΟΣ-		
ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ	+/-	-
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	-	-
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ		
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	+/-	+/-
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ		
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	+	+/-
ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ		
ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	-	+

+ : ταύτιση, +/- : μερική ταύτιση, - : διάσταση

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3, οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου 2 δεν έχουν κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις θέσεις της διευθύντριας ως προς τον τρόπο που ασκεί ηγεσία.

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 1 έχει κατανοήσει έστω και μερικά τις απόψεις της διευθύντριας για τον τρόπο που ασκεί διοίκηση, ενώ στους τρεις από τους άξονες παρατηρείται διάσταση απόψεων. Πλήρης ταύτιση σημειώνεται στις δύο μόνο διαστάσεις της άσκησης ηγεσίας, στον τρόπο που διαχειρίζεται τις κρίσεις και στις καθημερινές δραστηριότητες της διευθύντριας.

Η εκπαιδευτικός 2 φαίνεται πως έχει κατανοήσει σε μικρότερο βαθμό τις θέσεις της διευθύντριας αφού ταυτίζεται μόνο με δύο από αυτές και μερικά με τρεις, ενώ έχει διαφορετική άποψη με τέσσερις θέσεις της διευθύντριας.

4.2.3 Οι θέσεις της διευθύντριας για το σχολικό κλίμα

Η διευθύντρια 2 αναφέρει πως έχει όραμα για τη σχολική μονάδα που διοικεί και αυτό είναι η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και η εξέλιξή του σε ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας.

Θεωρεί πως μεταφέρει το όραμά της, μέσω προσωπικής επαφής ή συλλόγων και τους παροτρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες εντός του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου.

Σε σχέση με τη στοχοθεσία η διευθύντρια 2 υποστηρίζει πως δεν είναι μόνο δική της ευθύνη αλλά οι στόχοι συνδιαμορφώνονται με διαλογικές διαδικασίες και ανταλλαγή απόψεων.

Όσον αφορά στη λήψη των αποφάσεων η διευθύντρια 2 δηλώνει πως εξαρτάται από τη φύση του θέματος, το ποιος θα πάρει την απόφαση. *«...η λήψη αποφάσεων στη σχολική μας μονάδα κινείται μεταξύ των συλλογικών και ατομικών αποφάσεων. Συγκεκριμένα εξαρτάται από τη φύση του θέματος ή προβλήματος που έχουμε να διαχειριστούμε κάθε φορά. Αν για παράδειγμα αφορούν προβλήματα-θέματα προγραμματισμού, ρουτίνας της σχολικής μονάδας ή και έκτακτα θέματα που υπάρχει*

ευχέρεια χρόνου είναι συλλογικές γιατί έχουν μεγαλύτερη ακρίβεια, περισσότερες εναλλακτικές λύσεις και είναι περισσότερο αποδεκτές. Αν όμως αφορά έκτακτο πρόβλημα – θέμα που απαιτεί άμεση λύση είναι ατομικές» .

Η διευθύντρια 2 χαρακτηρίζει την επικοινωνία της με τους εκπαιδευτικούς καλή αν και υποστηρίζει πως οι σχέσεις έχουν διαταραχτεί μετά από τις περυσινές εκλογές για ανάδειξη διευθυντών.

Όσον αφορά στο επίπεδο των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η διευθύντρια 2 υποστηρίζει πως εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό αλλά στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι πολύ καλές και το επίπεδο πειθαρχίας στο σχολείο , είναι επίσης πολύ καλό.

Συμπερασματικά , φαίνεται πως η διευθύντρια 2 είναι οραματίστρια και γνωστοποιεί το όραμα στους υφισταμένους. Χρησιμοποιεί συνεργατικές πρακτικές και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη στοχοθεσία και σε έναν βαθμό στη λήψη των αποφάσεων. Έχει θετική εικόνα για τις σχέσεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.2.4 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα

Μιλώντας για το όραμα της διευθύντριας , η εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως αυτό σχετίζεται με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου , την προστασία και την ασφάλεια των μαθητών και την τήρηση των νόμων , ενώ η εκπαιδευτικός 2 κρίνει πως είναι η επιτυχημένη πορεία της σχολικής μονάδας , «χρεώνει» όμως στη διευθύντρια πως δεν διευκρινίζει με σαφήνεια το όραμά της.

Η εκπαιδευτικός 1 κρίνει πως η διευθύντρια δεν κάνει κάτι διαφορετικό από αυτό που κάνουν όλοι οι διευθυντές και πως της λείπει η φαντασία που απαιτείται. Η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως κοινωνεί το όραμα μόνο έμμεσα μέσα από άλλες συζητήσεις στις τυπικές συνελεύσεις του συλλόγου.

Σχετικά με τους στόχους η εκπαιδευτικός 1 κρίνει πως η αναβάθμιση του σχολείου αποτελεί τον βασικό στόχο της διευθύντριας και προωθεί τις πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση , είναι συλλογική προσπάθεια. Η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως οι στόχοι τίθενται και υλοποιούνται συλλογικά.

Η λήψη των αποφάσεων σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 1 γίνεται είτε ατομικά , είτε συλλογικά ανάλογα με τη φύση του θέματος αλλά... συνήθως είναι ατομικές , ενώ η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως «... η λήψη των αποφάσεων γίνεται συνήθως μέσω ομαδικών συζητήσεων , υπάρχουν όμως περιπτώσεις που αποτελεί αποκλειστική ευθύνη της διευθύντριας και... είναι αρκετές».

Όσον αφορά στην επικοινωνία , η εκπαιδευτικός 1 την χαρακτηρίζει «επαρκή... ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου... αυτό που είναι ευθύνη όλων μας δηλαδή. Δεν είναι όμως αυτό το κλίμα το ανοιχτό, το δημοκρατικό όπου υπάρχει η ελεύθερη ροή των απόψεων. Στη σχέση των εκπαιδευτικών υπάρχει ο απαραίτητος σεβασμός για τη θέση και το αξίωμα του διευθυντή.... Είναι όμως τυπική.»

Η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως τόσο η επικοινωνία της διευθύντριας με τους εκπαιδευτικούς όσο και το αντίστροφο θέλει πολύ «δουλειά για να υπάρξει το απαραίτητο δέσιμο».

Και οι δύο εκπαιδευτικοί κρίνουν πως το επίπεδο της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές όπως και το επίπεδο πειθαρχίας στο σχολείο είναι πολύ καλά .

Πίνακας 4: Αποτύπωση του βαθμού ταύτισης των θέσεων των εκπαιδευτικών με αυτές του διευθυντή ως προς το σχολικό κλίμα

	ΕΚΠ/ΚΟΣ 1	ΕΚΠ/ΚΟΣ 2
ΟΡΑΜΑ	+/-	-
ΚΟΙΝΩΝΕΙ ΤΟ		
ΟΡΑΜΑ	-	-
ΑΤΟΜΙΚΗ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ		
ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ	+	+
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	+/-	+/-
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	-	-

ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ

ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ

+

+

+: ταύτιση, +/-: μερική ταύτιση, -: διάσταση

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4 η εκπαιδευτικός 1 ταυτίζεται έστω και μερικά με τις θέσεις της διευθύντριας που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα , ενώ έχει πλήρη διάσταση απόψεων με δύο από αυτές. Η εκπαιδευτικός 2 φαίνεται πως έχει κατανοήσει λιγότερο τις θέσεις της διευθύντριας αφού στις μισές από αυτές διαφωνεί , στις δύο ταυτίζεται πλήρως και στη μία μερικώς. Και οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν αντίθετη γνώμη από αυτή της διευθύντριας σε σχέση με το αν μεταφέρει το όραμα η διευθύντρια και ως προς τον χαρακτηρισμό της επικοινωνίας. Επίσης ταυτίζονται πλήρως στις ίδιες θέσεις στη στοχοθεσία και στο επίπεδο των παιδαγωγικών σχέσεων και της πειθαρχίας.

Συμπερασματικά , το κλίμα στο σχολείο φαίνεται πως δεν είναι το καλύτερο δυνατό αφού παρουσιάζονται «προβλήματα» στον τομέα της επικοινωνίας και κατά συνέπεια της μεταφοράς του οράματος στον σύλλογο. Στη λήψη των αποφάσεων αν και υπάρχει μερική ταύτιση , και οι δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν με έμφαση πως οι ατομικές αποφάσεις είναι ...αρκετές. Συνεπώς , το σχολικό κλίμα το αντιλαμβάνονται λίγο διαφορετικά οι εκπαιδευτικοί από τη διευθύντρια.

4.3 Τα αποτελέσματα από το ΣΧΟΛΕΙΟ 3

4.3.1 Οι θέσεις της διευθύντριας ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης

Η διευθύντρια του σχολείου 3 δηλώνει πως τα βασικότερα καθήκοντά της είναι η διαχείριση των σχέσεων, η επικοινωνία με τους μαθητές και γενικότερα ο παιδαγωγικός τομέας.

Στην ερώτηση για το πώς διαχειρίζεται τις κρίσεις υποστηρίζει πως προσπαθεί με προσωπική επαφή και συζήτηση να επιλύσει το οποιοδήποτε πρόβλημα και πως σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να γίνει ανώνυμη αναφορά στον σύλλογο.

Όσον αφορά στο τι επιλέγει τη διεκπεραίωση της εργασίας ή την διαφύλαξη των σχέσεων δηλώνει πως αποφεύγει τις συγκρούσεις και τις προστριβές αλλά αν το θέμα που προκύπτει μπορεί να εγκυμονεί κινδύνους για τη σχολική μονάδα , μπορεί να γίνει πιο αυστηρή.

Σε σχέση με μια πιθανή διεύρυνση αρμοδιοτήτων των διευθυντών , υποστηρίζει πως είναι ήδη πολλές ωστόσο η οικονομική αυτονομία θα βοηθούσε το έργο του διευθυντή.

Στην ερώτηση αν ελέγχει ή καθοδηγεί η διευθύντρια δηλώνει: *«Κάποιοι είναι πιο έτοιμοι μπορούν να λειτουργούν αυτόνομα , κάποιοι χρειάζονται μια γενική καθοδήγηση. Ωστόσο είναι απαραίτητος σε μια σχολική μονάδα να υπάρχει κάποιος συντονισμός κινήσεων..... με συζήτηση συλλογικά και κατ' ιδίαν συντονίζονται οι εκπαιδευτικοί.»*

Όσον αφορά στη συνεργασία , τη θεωρεί πολύ σημαντική και την καλλιεργεί μέσω διαλογικών – συλλογικών διαδικασιών, *«με συνεχείς συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων με ερωτήσεις που μπορεί να τους κάνω και αφορούν την καθημερινότητά τους στην τάξη.... Είναι μια καθημερινή τριβή και πρέπει να γίνεται»*. Για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών φροντίζει να εξασφαλίζει ηρεμία στον σύλλογο. Επίσης προσπαθεί να έχουν καλές σχέσεις και να γνωρίζονται καλά και διοργανώνει κοινωνικές επαφές εκτός σχολείου *«....σε πιο χαλαρό πλαίσιο...»*, όπου συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί.

Η διευθύντρια 3 δηλώνει πως την απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου και γι' αυτόν τον λόγο ενημερώνει για επιμορφώσεις, μεταπτυχιακά προγράμματα κ.τ.λ. και έχει οργανώσει ενδοσχολική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και σε συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο και για εκπαιδευτικούς και άλλων σχολείων της περιοχής.

Σε σχέση με τις καθημερινές δραστηριότητές της θεωρεί πως εστιάζονται σε θέματα που προκύπτουν με μαθητές και στη γραφειοκρατία.

Η διευθύντρια 3 θεωρεί πως το σχολείο πρέπει να συνδέεται με την τοπική κοινωνία και πως αν αυτό γίνεται ελεγχόμενα μόνο θετικό μπορεί να είναι για το σχολείο.

Υποστηρίζει πως έχει πολύ καλή συνεργασία με τον Δήμο , τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και γενικότερα όλους τους τοπικούς φορείς.

Συμπερασματικά , η διευθύντρια 3 φαίνεται να χρησιμοποιεί συνεργατικές πρακτικές με δημοκρατικές διαδικασίες, Είναι υποστηρικτική και με ανθρώπινη διάσταση στον τρόπο που διοικεί.

4.3.2 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο άσκησης διοίκησης της διευθύντριας

Ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως τα βασικότερα καθήκοντα της διευθύντριας είναι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος και το «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως η διαχείριση των σχέσεων είναι το βασικότερο καθήκον της διευθύντριας και ακολουθούν η εξασφάλιση της καλής λειτουργίας του σχολείου και το «άνοιγμά» του στην τοπική κοινωνία.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η διευθύντρια τους διαχειρίζεται τις κρίσεις με προσωπική επαφή , με διακριτικότητα. Η επαφή με τον συνάδελφο έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και προσπαθεί να καταλήξει σε κοινά αποδεκτή λύση.

Ο εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως η διευθύντρια θα διεκπεραιώσει την εργασία που εκκρεμεί αφού όμως πρώτα αποφύγει τη σύγκρουση. Δηλώνει χαρακτηριστικά: *«Πρώτα από όλα θα κοιτάζει να εξομαλύνει τα πράγματα ώστε να μην υπάρξει σύγκρουση αλλά από την άλλη θα φροντίσει με τον διάλογο να προχωρήσει και η δουλειά»*. Ο εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως η διευθύντρια λειτουργεί συλλογικά και θέλει τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου για να προχωρήσει γι' αυτόν τον λόγο θα προτιμήσει να κάνει μόνη της ό,τι απαιτείται παρά να συγκρουστεί.

Σε σχέση με μια πιθανή διεύρυνση αρμοδιοτήτων των διευθυντών ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως είναι ήδη αρκετές και μάλιστα αναφέρει τον έλεγχο των αδειών που τους δόθηκε και πως θα μπορούσαν ίσως να επιβάλλουν κυρώσεις στους εκπαιδευτικούς που κάνουν κάτι έξω από τους κανόνες του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει

πως οι αρμοδιότητες είναι ήδη πολλές και μάλιστα , όπως αναφέρει «...χωρίς υποστήριξη ούτε από τους προϊστάμενους ούτε από τους υφιστάμενους».

Στην ερώτηση αν η διευθύντρια ελέγχει ή καθοδηγεί , ο εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως άλλοι λειτουργούν αυτόνομα και άλλοι χρειάζονται καθοδήγηση , η οποία γίνεται διακριτικά και με σεβασμό. Ο εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως δεν ελέγχει αλλά λειτουργεί συμβουλευτικά, όταν θεωρεί πως μπορεί να προκύψει πρόβλημα.

Όσον αφορά στη συνεργασία, ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως η διευθύντρια την θεωρεί πολύ σημαντική και την καλλιεργεί μέσα από το θετικό κλίμα, το σεβασμό, την αποδοχή και τον διάλογο. Γίνονται δράσεις συλλογικές και συνεργάζονται σε γιορτές, προγράμματα, δράσεις. Ο εκπαιδευτικός 2 συμφωνεί πως είναι πολύ σημαντική η συνεργασία και στο σχολείο είναι μία ομάδα που βρίσκονται συχνά και εκτός σχολείου συσφίγγοντας με αυτόν τον τρόπο τις σχέσεις τους. Επίσης συνεργάζονται για γιορτές, προγράμματα, δράσεις.

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών απασχολεί τη διευθύντρια του σχολείου, όπως υποστηρίζουν και οι δύο εκπαιδευτικοί και γι' αυτό τον λόγο ενημερώνει για επιμορφώσεις κ.τ.λ., έχει οργανώσει ενδοσχολική επιμόρφωση και έχει συνεργαστεί με τη σχολική σύμβουλο για επιμόρφωση που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της ευρύτερης περιοχής.

Όσον αφορά στις καθημερινές δραστηριότητες της διευθύντριας , ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως εστιάζονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα και η καλή λειτουργία του σχολείου χωρίς συγκρούσεις σε όλα τα επίπεδα. Ο εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως ασχολείται με τη γραφειοκρατία, την ενημέρωση των γονέων και τους εκπαιδευτικούς.

Στην ερώτηση αν πρέπει να συνδέεται το σχολείο με την τοπική κοινωνία, ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως επιδιώκει να έχει ένα σχολείο ανοιχτό στην τοπική κοινωνία και συνεργάζεται με τον Δήμο, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων σε όλα τα επίπεδα (διοργάνωσε ακόμα και εκδρομή κοινή, λειτουργεί μαγειρείο...) . Ο εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει και αυτός πως θέλει ανοιχτό σχολείο και συνεργάζεται με Δήμο, Αστυνομία, Πυροσβεστική, σύλλογο γονέων για διάφορα προγράμματα. Έχει κάνει αδελφοποίηση του σχολείου με σχολείο των Συρακουσών και γενικότερα

«...αξιοποιεί κάθε πρόγραμμα ή δράση που προωθεί τη συνεργασία με τους τοπικούς φορείς».

Πίνακας 5: Αποτύπωση του βαθμού ταύτισης των θέσεων των εκπαιδευτικών με αυτές του διευθυντή ως προς τον τρόπο διοίκησης του τελευταίου

	ΕΚΠ/ΚΟΣ 1	ΕΚΠ/ΚΟΣ 2
ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ		
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	+/-	+/-
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	+	+
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ Ή		
ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ	+	+
ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ		
ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	+/-	+/-
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ-ΕΛΕΓΧΟΣ-		
ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ	+	+
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	+	+
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ		
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	+	+
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ		
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	+/-	+
ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ		
ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	+	+

+ : ταύτιση, +/- : μερική ταύτιση, - : διάσταση

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5, και οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου 3 έχουν κατανοήσει τους άξονες άσκησης της διοίκησης από τη διευθύντρια είτε πλήρως , είτε μερικώς. Και οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει μερικά τον άξονα «καθήκοντα» και «διεύρυνση αρμοδιοτήτων» , ενώ ο εκπαιδευτικός 1 και τον άξονα «καθημερινές δραστηριότητες». Ο εκπαιδευτικός 1 ταυτίζεται πλήρως με 6 θέσεις της διευθύντριας και μερικά με 3 , ενώ ο εκπαιδευτικός 2 ταυτίζεται πλήρως με 7 θέσεις και μερικά μόνο με 2.

4.3.3 Οι θέσεις της διευθύντριας για το σχολικό κλίμα

Η διευθύντρια 3 οραματίζεται ένα σχολείο πρότυπο, ένα σχολείο «έξυπνο» και γι' αυτό έχει γίνει μια μεγάλη προσπάθεια για ενσύρματη καλωδίωση του σχολείου , λειτουργία μαγειρείου για τους μαθητές του ολοήμερου σχολείου και τους οικονομικά ασθενείς.

Μέσα από συλλογικές προσπάθειες και κοινές δράσεις , η διευθύντρια 3 κοινωνεί το όραμά της στους εκπαιδευτικούς και συμπληρώνει «...*ό,τι γίνεται στο σχολείο είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας*».

Σε σχέση με τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας η διευθύντρια 3 υποστηρίζει πως είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας και «...*είναι απαραίτητη η θέληση για δράση! Γι' αυτό θέλω τη συμμετοχή όλων. Μόνη μου δεν θα μπορούσα να καταφέρω τίποτα!*».

Η λήψη των αποφάσεων σύμφωνα με τη διευθύντρια 3 είναι αποτέλεσμα συλλογικής διαδικασίας και σε εξαιρετικές περιπτώσεις ατομική.

Όσον αφορά στην επικοινωνία, η διευθύντρια 3 θεωρεί πως είναι καλή , αν και υπάρχουν αρκετά νέα άτομα στον σύλλογο που ίσως να χρειάζονταν λίγο χρόνο ακόμα.

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και το επίπεδο πειθαρχίας στο σχολείο είναι σε γενικές γραμμές πολύ καλό.

4.3.4 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα

Όσον αφορά στο όραμα της διευθύντριας, ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως οραματίζεται ένα σύγχρονο σχολείο, ανοιχτό στην τοπική κοινωνία με καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις οποίες προσπαθεί να αναπτύξει με κοινές εξόδους. Ο εκπαιδευτικός 2 θεωρεί πως οραματίζεται ένα κοινωνικά ευαίσθητο σχολείο, γι' αυτό λειτουργεί μαγειρείο και ψηφιακό για τα οποία έχει γίνει μια πολύ μεγάλη προσπάθεια.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί κρίνουν πως η διευθύντρια κοινωνεί το όραμά της μέσα από διαλογικές διαδικασίες είτε στον σύλλογο, είτε σε φιλικές κουβέντες. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός 2 «.....αναφέρει, συζητούν και υλοποιούν».

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό 1 και η στοχοθεσία και η υλοποίηση είναι συλλογικό προϊόν. Ο εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως ό,τι γίνεται, γίνεται με σύμφωνη γνώμη του συλλόγου. Μέσα από γόνιμο διάλογο εμπλέκονται όλοι.

Η λήψη των αποφάσεων αποτελεί συλλογική διαδικασία και «...με διάλογο, με επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα..καταλήγουμε σε μια κοινά αποδεκτή γραμμή», όπως δηλώνει ο εκπαιδευτικός 1. Ο εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως οι αποφάσεις είναι συλλογικές αλλά η ευθύνη είναι της διευθύντριας.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς πάρα πολύ καλή.

Ο εκπαιδευτικός 1 κρίνει πως το επίπεδο των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών καθώς και το επίπεδο πειθαρχίας είναι πολύ καλό, ενώ ο εκπαιδευτικός 2 θεωρεί πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους μαθητές τους και το επίπεδο πειθαρχίας είναι στα επιτρεπτά όρια.

Πίνακας 6: Αποτύπωση του βαθμού ταύτισης των θέσεων των εκπαιδευτικών με αυτές της διευθύντριας ως προς το σχολικό κλίμα

	ΕΚΠ/ΚΟΣ 1	ΕΚΠ/ΚΟΣ 2
ΟΡΑΜΑ	+/-	+
ΚΟΙΝΩΝΕΙ ΤΟ		
ΟΡΑΜΑ	+	+
ΑΤΟΜΙΚΗ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ		
ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ	+	+
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	+	+
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	+	+
ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ		
ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	+	+

+: ταύτιση, +/-: μερική ταύτιση, -: διάσταση

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 6 και οι δύο εκπαιδευτικοί ταυτίζονται πλήρως με τις θέσεις του διευθυντή για το σχολικό κλίμα .

4.4 Τα αποτελέσματα από το ΣΧΟΛΕΙΟ 4

4.4.1 Οι θέσεις της διευθύντριας ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης

Η διευθύντρια 4 θεωρεί πως τα βασικότερα καθήκοντά της είναι στον παιδαγωγικό τομέα με την ευρύτερη έννοια της διαχείρισης των σχέσεων και στον διοικητικό τομέα.

Όσον αφορά στη διαχείριση των κρίσεων υποστηρίζει πως η αντίδρασή της εξαρτάται από την περίπτωση και αν αφορά σε γραπτούς ή άγραφους νόμους τους οποίους θεωρεί εξίσου σημαντικούς. Δηλώνει πως ναι μεν λειτουργεί συμβουλευτικά, αλλά ενημερώνει και τον προϊστάμενο για να προλάβει εξελίξεις.

Για τη διευθύντρια 4 προέχει η δουλειά και οι σχέσεις ακολουθούν. Ωστόσο δεν θα επιλέξει τη σύγκρουση (δεν του έχει συμβεί ποτέ) και θα βρει άλλον τρόπο για να διεκπεραιώσει την εργασία που εκκρεμεί. *«...συνηθίζω να λέω στους συναδέλφους με λύπη μου βέβαια πως εδώ έχουμε ένα σχολείο που πρέπει να δουλέψει δεν είναι απαραίτητο να είμαστε φίλοι αν μας προκύψει έχει καλώς»*, δηλώνει χαρακτηριστικά.

Σε σχέση με μια πιθανή διεύρυνση αρμοδιοτήτων η διευθύντρια 4 θεωρεί πως ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος και μάλιστα χωρίς σαφή οριοθέτηση των καθηκόντων. Δηλώνει λοιπόν πως *«.....ο καθένας αντιλαμβάνεται το ρόλο του με βάση τη δική του προσωπικότητα και ένα τυπικό καθηκοντολόγιο. Να αποφασίσει η πολιτεία τι θέλει από εμάς. Θέλει γραφειοκράτες, θέλει παιδαγωγούς , θέλει γενικών καθηκόντων ,θέλει σάκο του μποξ... η διαχείριση του σχολείου δεν μπορεί να γίνει από έναν μπορεί όμως με έναν σύλλογο και έναν. Θα μπορούσε να δώσει μια αυτονομία στο σχολείο αλλά αυτό θα απαιτούσε μια άλλη δομή συστήματος»* .

Στην ερώτηση αν ελέγχει ή καθοδηγεί υποστηρίζει πως σε γενικές γραμμές έχει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς αλλά το «τελικό μάτι» είναι δικό της γιατί αυτή έχει την ευθύνη της υπογραφής. Για κάποια πράγματα που τους απασχολούν συχνά τα συζητούν στον σύλλογο και τα αποτυπώνουν και γραπτά στον πίνακα ανακοινώσεων και έτσι καθοδηγεί.

Η συνεργασία είναι σημαντική για τη διευθύντρια 4. Συζητούν και θέτουν προτεραιότητες προς υλοποίηση.

Όσον αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεωρεί πως πρέπει να τους απασχολεί όλους γι' αυτό και στηρίζει και ενθαρρύνει. Στο σχολείο γίνονται δράσεις που στοχεύουν στην αναβάθμιση.

Οι καθημερινές δραστηριότητες του διευθυντή κρίνει πως είναι πάρα πολλές και σε διαφορετικά πεδία . Αναφέρει τον γραφειοκρατικό τομέα, το ωράριο, τους μαθητές...

Η διευθύντρια 4 θεωρεί πως το σχολείο πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας αλλά εκφράζει την πικρία πως δεν υπάρχει ανταπόκριση από την άλλη πλευρά. *«...το θέμα είναι ο βαθμός που ο καθένας έχει συνειδητοποιήσει τον ρόλο του αυτό που λέμε δικαιώματα και υποχρεώσεις, γιατί και η τοπική κοινωνία θέλει να έχει λόγο και εμείς θέλουμε το ίδιο. Υπάρχει ένας Δήμος που υποτίθεται πως πρέπει να στηρίζει αυτό το σχολείο ...έστω και το κτιριακό του. Κάνουμε ό,τι μπορούμε με την καλή μας διάθεση γιατί δεν υπάρχει η ίδια διάθεση από την άλλη πλευρά. Καλούμε σε εκδηλώσεις και... εντάξει να το κάνουμε ,να κάνουμε όλο το «χαρτί» αλλά να υπάρχει ανταπόκριση. Πριν τέσσερα χρόνια σε μια συνάντηση για το κτιριακό παρουσιάστηκε όλοι εμείς λίγοι από τον σύλλογο γονέων και κάποιοι προύχοντες αλλά μόνο με την ιδιότητα του προύχοντα και όχι με γνήσιο ενδιαφέρον. Ήταν απογοητευτικό γιατί αφορά τα δικά τους τα παιδιά . εγώ θα φύγω από το σχολείο , δεν μας κάνουν χάρη...»*, δηλώνει χαρακτηριστικά.

Συμπερασματικά, η διευθύντρια 4 φαίνεται πως θεωρεί ιδιαίτερα πολλά τα καθήκοντα και τις ευθύνες του διευθυντή, ωστόσο προσπαθεί να εξισορροπεί τις δυνάμεις της σχολικής μονάδας , να χρησιμοποιεί τον διάλογο και την καθοδήγηση.

4.4.2 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης του διευθυντή

Όσον αφορά στα καθήκοντα του διευθυντή ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως το βασικότερο είναι η καλή λειτουργία του σχολείου, διοικητικά και στη συνέχεια η διαχείριση των κρίσεων. Η εκπαιδευτικός 2 κρίνει ως βασικότερο καθήκον την καλή

λειτουργία του σχολείου, το καθηκοντολόγιο και την εφαρμογή της ισχύουσας νομοθεσίας.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η διευθύντρια διαχειρίζεται τις κρίσεις με διακριτικότητα και διάλογο σε κατ' ιδίαν συναντήσεις . Αν δεν βρεθεί λύση, τότε το θέμα μπορεί να συζητηθεί στον σύλλογο.

Στην ερώτηση για το τι επιλέγει η διευθύντρια την διεκπεραίωση εργασίας ή τη διαφύλαξη των σχέσεων ο εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως θα εξομαλύνει τα πράγματα και θα αποφύγει την σύγκρουση, ενώ η δεύτερη εκπαιδευτικός του σχολείου υποστηρίζει πως η δουλειά θα γίνει οπωσδήποτε και αν κάποιος διαφωνεί, διαχωρίζει τη θέση του και τη δικαιολογεί και ο σύλλογος δίνει τη λύση. Συμπληρώνει όμως ότι δεν έχει συμβεί ποτέ ανάλογο συμβάν.

Σε σχέση με μια πιθανή διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως θα μπορούσε να τους δοθεί περισσότερη διοικητική αυτονομία, ενώ η εκπαιδευτικός 2 υποστηρίζει πως θα έπρεπε να μειωθούν οι γραφειοκρατικές υποχρεώσεις τους και να έχουν μεγαλύτερη οικονομική αυτονομία.

Στην ερώτηση αν η διευθύντρια ελέγχει ή καθοδηγεί , ο πρώτος εκπαιδευτικός κρίνει πως επειδή κάποιοι αντιλαμβάνονται τα πράγματα διαφορετικά, ο διευθυντής καθοδηγεί μέσω της επανάληψης. Η εκπαιδευτικός 2 για το ίδιο θέμα υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι αρκετά αυτόνομοι και τους αναθέτει καθήκοντα που θεωρεί πως θα τα φέρουν εις πέρας. Κρίνει πως καθοδηγεί όταν της ζητηθεί και ελέγχει διακριτικά.

Όσον αφορά στη συνεργασία ο πρώτος εκπαιδευτικός θεωρεί πως είναι σημαντική για τη διευθύντρια και ενημερώνει για προγράμματα και έχουν συνεργαστεί άψογα για ευρωπαϊκά προγράμματα. Για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρεί πως δίνει οδηγίες , προτρέπει αλλά από εκεί και πέρα είναι δική τους ευθύνη το αν θα καταφέρουν να συνεργαστούν. Η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί και αυτή πως η συνεργασία είναι σημαντική για τη διευθύντρια και την καλλιεργεί σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών *«..είμαστε ενήλικοι, επαγγελματίες αλλά... είναι πρόθυμη να προσφέρει τη βοήθειά της για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που πιθανόν να προκύψουν»*.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τη διευθύντριά τους την απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τους προτρέπει να προχωρήσουν και να αναβαθμίσουν τα προσόντα τους και γι' αυτόν τον λόγο έχει κάνει και ενδοσχολική επιμόρφωση. Η εκπαιδευτικός 2 συμπληρώνει πως «...την απασχολεί γιατί έτσι ανεβαίνει το σχολείο της...».

Ως προς τις καθημερινές δραστηριότητες της διευθύντριας, ο εκπαιδευτικός 1 κρίνει πως περιορίζονται στη ρύθμιση του ωραρίου, ενώ η δεύτερη εκπαιδευτικός στις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, στη συνεργασία με τους γονείς και σε κάποιες ώρες διδασκαλίας.

Στην ερώτηση για το αν η διευθύντρια θέλει ένα σχολείο «ανοιχτό» στην τοπική κοινωνία, ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως αυτό επιδιώκει και πως έχει πολύ καλή συνεργασία με τον Δήμο, τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί πως θέλει το σχολείο «ανοιχτό» αλλά με όρια, χωρίς να επιτρέπει επεμβάσεις. Έχει καλή συνεργασία με φορείς αλλά η γραφειοκρατία λειτουργεί ανασταλτικά για την είσοδο, για παράδειγμα, τρίτων στο σχολείο.

Πίνακας 7: Αποτύπωση του βαθμού ταύτισης των θέσεων των εκπαιδευτικών με αυτές του διευθυντή ως προς τον τρόπο διοίκησης του τελευταίου

	ΕΚΠ/ΚΟΣ 1	ΕΚΠ/ΚΟΣ 2
ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ		
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	+	+/-
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	+	+
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ Ή		
ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ	+	+
ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ		
ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	-	-
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ-ΕΛΕΓΧΟΣ-		
ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ	+/-	+/-
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	+/-	+/-
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ		
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	+	+/-
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ		
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	-	+/-
ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ		
ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	-	+/-

+ : ταύτιση, +/- : μερική ταύτιση, - : διάσταση

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 7 και οι δύο εκπαιδευτικοί κατανοούν πλήρως ή έστω και μερικώς τις θέσεις της διευθύντριας για τον τρόπο άσκησης διοίκησης. Συγκεκριμένα , ο εκπαιδευτικός 1 ταυτίζεται πλήρως με 4 από τις θέσεις της διευθύντριας και μερικώς με 2. Ωστόσο παρουσιάζεται διάσταση απόψεων σε τρεις από τους άξονες της άσκησης διοίκησης και συγκεκριμένα στην πιθανή διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών, στις καθημερινές δραστηριότητες και στη σύνδεση με την τοπική κοινωνία. Διαφορετική άποψη από αυτή του διευθυντή έχει και η δεύτερη εκπαιδευτικός ως προς τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων , ενώ ταυτίζεται πλήρως σε δύο από τους άξονες και μερικώς στις υπόλοιπες 6.

4.4.3 Οι θέσεις της διευθύντριας για το σχολικό κλίμα

Η διευθύντρια 4 δηλώνει πως αφού επίλυσε τα βασικά προβλήματα του σχολείου όπως το κτιριακό, φρόντισε να το εξοπλίσει με νέες τεχνολογίες και πως επόμενος στόχος της είναι η εξασφάλιση καλού κλίματος και ποιότητας στη δουλειά τους.

Υποστηρίζει πως κοινωνεί το όραμά του στον σύλλογο διδασκόντων μέσω τυπικών και άτυπων συνενυρέσεων.

Στην ερώτηση αν εμπλέκει και τον σύλλογο στη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας υποστηρίζει πως ένα άτομο μόνο του δεν μπορεί να κάνει τα πάντα , αν και συμπληρώνει πως στην περίπτωση του εξοπλισμού του σχολείου μέσω δωρεάς κάποιου ιδρύματος , ενήργησε μόνη της και ήταν προσωπική πρωτοβουλία και επιτυχία. Σε γενικές γραμμές όμως οι στόχοι τίθενται συλλογικά και μάλιστα εμπλέκει ακόμα και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων προκειμένου να καθορίσουν στόχους για τη σχολική μονάδα. Συνήθως συζητιούνται στον σύλλογο αλλά ακόμα και αν συζητηθεί σε άτυπη συνάντηση θα ενημερωθεί ο σύλλογος και θα μπορούν να συμμετάσχουν όσοι το επιθυμούν.

Όσον αφορά στη λήψη των αποφάσεων , υποστηρίζει πως δεν υπάρχει ένας και μόνο τρόπος για να παίρνουν αποφάσεις και αυτό καθορίζεται κάθε φορά από τη φύση του θέματος. «.. *Εξαρτάται από την αμεσότητα... για παράδειγμα αν μου ζητήσουν να παραδώσω κάτι μέχρι..τότε δεν θα κάνω σύλλογο αλλά απλά θα ενημερώσω..*»

Σε σχέση με την επικοινωνία , θεωρεί πως είναι καλή αν και πιστεύει πως «...σε έναν χώρο με τόσους ανθρώπους δεν μπορεί να μην υπάρχουν και δυσκολίες γιατί όπως λέει άλλοι θέλουν να επικοινωνήσουν , άλλοι θέλουν αλλά δεν μπορούν, άλλοι δεν θέλουν και δεν προσπαθούν....».

Τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και το επίπεδο πειθαρχίας τα χαρακτηρίζει πολύ καλά.

Συμπερασματικά, φαίνεται πως καλλιεργεί κλίμα δημιουργίας αφού οραματίζεται και μοιράζεται το όραμά του και δεν θέτει μόνος του τους στόχους αλλά συνεργατικά.

4.4.4 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα

Ο εκπαιδευτικός 1 κρίνει πως το όραμα της διευθύντριας είναι η ευρωπαϊκή προοπτική του σχολείου, ενώ η δεύτερη εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως σχετίζεται με την αναβάθμιση του σχολείου.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου υποστηρίζουν πως η διευθύντρια μεταφέρει το όραμά της πάντα μέσω συλλόγου αλλά και άτυπων φιλικών συζητήσεων.

Στην ερώτηση αν η διευθύντρια εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη στοχοθεσία, ο εκπαιδευτικός 1 δηλώνει πως «...πάντα εμπλέκει εμάς... δεν είναι ατομική η προσπάθεια ..». Η εκπαιδευτικός 2 συμφωνεί και αυτή πως τους εμπλέκει πάντα, με συλλογικές διαδικασίες κατατίθενται προτάσεις και αντιπροτάσεις και καταλήγουν.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η λήψη των αποφάσεων γίνεται είτε ατομικά είτε συλλογικά ανάλογα με τη φύση του θέματος που προκύπτει.

Όσον αφορά στην επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως είναι σε γενικές γραμμές καλή, ενώ η δεύτερη εκπαιδευτικός τη χαρακτηρίζει καλοπροαίρετη από πλευράς της διευθύντριας και στα πλαίσια του σεβασμού. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών θεωρεί πως είναι καλή αν και κάποιες φορές υπάρχει μια σχετική δυσκολία.

Το επίπεδο των σχέσεων μαθητών – εκπαιδευτικών και το επίπεδο πειθαρχίας στο σχολείο χαρακτηρίζονται και από τους δύο εκπαιδευτικούς πολύ καλά.

Πίνακας 8: Αποτύπωση του βαθμού ταύτισης των θέσεων των εκπαιδευτικών με αυτές του διευθυντή ως προς το σχολικό κλίμα

	ΕΚΠ/ΚΟΣ 1	ΕΚΠ/ΚΟΣ 2
ΟΡΑΜΑ	-	+/-
ΚΟΙΝΩΝΕΙ ΤΟ ΟΡΑΜΑ	+	+
ΑΤΟΜΙΚΗ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ	+	+
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	+	+
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	+	+
ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ		
ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	+	+

+: ταύτιση, +/-: μερική ταύτιση, -: διάσταση

Από τον πίνακα 8 φαίνεται πως και οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου προσλαμβάνουν με τον ίδιο τρόπο με τη διευθύντρια σχεδόν όλους τους άξονες που καθορίζουν το σχολικό κλίμα. Ο εκπαιδευτικός Ιδιαφοροποιείται μόνο στο όραμα της διευθύντριας (αναγνωρίζει πως έχει όραμα ,απλά ονοματίζει άλλο από αυτό που δηλώνει η διευθύντρια).

4.5 Τα αποτελέσματα από το ΣΧΟΛΕΙΟ 5

4.5.1 Οι θέσεις του διευθυντή ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης

Ο διευθυντής 5 θεωρεί πως τα βασικότερα καθήκοντά του είναι η ασφάλεια των μαθητών, η επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων και η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Ως προς τις κρίσεις, ο διευθυντής 5, θεωρεί πως τις διαχειρίζεται με προσωπική συζήτηση μέσα από την οποία υπενθυμίζει στον εκπαιδευτικά τα καθήκοντά του και τον προτρέπει να μην το επαναλάβει.

Στην ερώτηση αν προτιμά τη διεκπεραίωση της εργασίας που εκκρεμεί η τη διαφύλαξη των σχέσεων με τους συναδέλφους, ο διευθυντής 5 υποστηρίζει πως προτιμά να προχωρήσει η δουλειά και προσπαθεί να πείσει για την αναγκαιότητα ολοκλήρωσης του έργου.

Όσον αφορά μια πιθανή διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών απαντά πως θα επιθυμούσε να του δοθεί η δυνατότητα για συνεχή έλεγχο της προόδου του παιδαγωγικού έργου.

Στην ερώτηση αν ελέγχει ή καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του υποστηρίζει πως αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τους παλιούς από τους νέους συναδέλφους. *«... οι εκπ/κοί που έχουν πάνω από 2 χρόνια στη σχολική μονάδα θεωρώ ότι έχουν την ωριμότητα να λειτουργούν αυτόνομα για την επίτευξη των παιδαγωγικών κυρίως στόχων. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς τους γίνεται ξεκάθαρα γνωστό τι θέλω από αυτούς (στη διδασκαλία στη τάξη , στα κενά τους ,στις γιορτές ,στις εφημερίες ,στη συμπεριφορά προς τους γονείς και τους μαθητές, στη συμπεριφορά μεταξύ τους κτλ). Καθημερινά δε με ένα νεύμα ,μια χειρονομία επιδοκίμασias ,μια βόλτα στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ,δvo ερωτήσεις σε ανύποπτο χρόνο σε μαθητές μπορείς να ελέγξεις προς τα πού πάει το «καράβι» !!»* , όπως δηλώνει χαρακτηριστικά.

Σε σχέση με τη συνεργασία, ο διευθυντής 5, δηλώνει πως τη θεωρεί σημαντική για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και προσπαθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη σπουδαιότητα της

συνεργασίας. Μέσα από τον ετήσιο προγραμματισμό γνωρίζονται καλύτερα και αναπτύσσονται οι αρχές του σεβασμού. Παρεμβαίνει με κατ' ιδίαν συζητήσεις αν δεν υπάρξουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Όσον αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του ο διευθυντής δηλώνει πως τον απασχολεί και τους προτρέπει να προχωρήσουν παραπέρα ώστε να ανταποκριθούν στις διδακτικές ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Οι καθημερινές δραστηριότητες του διευθυντή 5, εστιάζονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στο να εξασφαλίζει ότι οι μαθητές φεύγουν από το σχολείο αρτιμελείς και χαρούμενοι.

Στην ερώτηση αν θεωρεί ωφέλιμο να συνδέεται το σχολείο με την τοπική κοινωνία, ο διευθυντής του σχολείου 5 δηλώνει πως θέλει ένα «ανοιχτό» σχολείο και πραγματοποιούνται πολλά προγράμματα και δράσεις με φορείς.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής 5 εμφανίζεται αρκετά οργανωτικός και δραστήριος αλλά οι πρακτικές του δεν φαίνονται πάντα δημοκρατικές.

4.5.2 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης από τον διευθυντή

Η εκπαιδευτικός 1 κρίνει πως τα βασικότερα καθήκοντα του διευθυντή τους είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα και η εξασφάλιση αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ δασκάλων-μαθητών, δασκάλων-γονέων. Η εκπαιδευτικός 2 ιεραρχεί τα καθήκοντα του διευθυντή ως εξής: η εξασφάλιση των ισορροπιών σε όλα τα επίπεδα, το συνεργατικό κλίμα και η αντικειμενική αντιμετώπιση όλων των δασκάλων.

Ως προς τις κρίσεις και οι δύο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως τις διαχειρίζεται διακριτικά με προσωπική συζήτηση με τον εκπαιδευτικό, αλλά στη συνέχεια πάει το θέμα στον σύλλογο για... παραδειγματισμό.

Στην ερώτηση που σχετίζεται με τον επαγγελματικό ή τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα του διευθυντή, η εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως θα προσπαθήσει να πείσει αλλά θα

προχωρήσει με κάθε κόστος, ενώ η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί πως θα προτιμούσε να μη διαρραγούν οι σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς.

Σε σχέση με μια πιθανή διεύρυνση αρμοδιοτήτων των διευθυντών , η εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως είναι ήδη αρκετές και η εκπαιδευτικός 2 κρίνει πως δεν θα ήταν καλό να διευρυνθούν άλλο.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί κρίνουν φυσιολογικό για κάθε διευθυντή , άρα και για τον δικό τους , να θεωρεί απαραίτητο τον δικό του έλεγχο και καθοδήγηση , τον οποίο ασκεί κυρίως στους νέους συναδέλφους με υποδείξεις και συμβουλές κατά την άποψη του δεύτερου εκπαιδευτικού. *«Δεν το λέει βέβαια άμεσα, αλλά παρεμβαίνει με το να λέει πώς πρέπει να γίνεται το μάθημα, πόσες φωτοτυπίες πρέπει να βάζουμε και φυσικά πού και πού εντελώς ξαφνικά επισκέπτεται την τάξη μας ...»* όπως υποστηρίζει χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός 1.

Όσον αφορά στη συνεργασία, και οι δύο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως είναι σημαντική για τον διευθυντή γιατί έτσι υλοποιούνται οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Παρέχει υλικά για να βοηθήσει τη συνεργασία, αλλά όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 1 πρέπει πρώτα να ενημερωθεί για τον σκοπό και συμφωνήσει.

Σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι δύο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως τον απασχολεί, γιατί έτσι θα αναδειχθεί το σχολείο του.

Οι καθημερινές δραστηριότητες του διευθυντή , σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 1 εστιάζονται στην ενασχόληση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και στις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις. Η δεύτερη εκπαιδευτικός κρίνει πως οι γραφειοκρατία αποτελεί τη βασική καθημερινή δραστηριότητα του διευθυντή.

Όσον αφορά τη σχέση που έχει ή πρέπει να έχει το σχολείο με την τοπική κοινωνία, η εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως προσπαθεί να εξασφαλίσει από τους τοπικούς φορείς υλικό για τον εξοπλισμό του σχολείου, αλλά δεν γνωρίζει να έχουν γίνει δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Και η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί πως ενώ πρέπει το σχολείο να συνδέεται με την τοπική κοινωνία, δεν έχει αναπτύξει επαρκείς δράσεις.

Πίνακας 9: Αποτύπωση του βαθμού ταύτισης των θέσεων των εκπαιδευτικών με αυτές του διευθυντή ως προς τον τρόπο διοίκησης του τελευταίου

	ΕΚΠ/ΚΟΣ 1	ΕΚΠ/ΚΟΣ 2
ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ		
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	+/-	+/-
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	+/-	+/-
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ Ή		
ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ	+/-	-
ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ		
ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	-	-
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ-ΕΛΕΓΧΟΣ-		
ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ	-	-
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	+/-	+/-
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ		
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	+/-	+/-
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ		
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	+/-	-
ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ		
ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	-	-

+ : ταύτιση, +/- : μερική ταύτιση, - : διάσταση

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 9, η δεύτερη εκπαιδευτικός του σχολείου δεν έχει κατανοήσει τις πρακτικές και τις απόψεις του διευθυντή ως προς τον τρόπο που ασκεί διοίκηση και διαφοροποιείται στους 5 από τους 9 άξονες. Στους υπόλοιπους 4 φαίνεται να έχει κατανοήσει μερικά τις θέσεις του διευθυντή, ενώ πρέπει να επισημάνουμε πως δεν ταυτίζεται πλήρως με καμία θέση του διευθυντή. Η εκπαιδευτικός 1 παρουσιάζεται να έχει κατανοήσει περισσότερο τις θέσεις του διευθυντή, αφού έχει κατανοήσει (μερικώς όχι πλήρως), 6 από τους άξονες για τον τρόπο άσκησης διοίκησης και διαφοροποιείται σε 3 από αυτές. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο το μοντέλο διοίκησης που υιοθετεί ο διευθυντής τους.

4.5.3 Οι θέσεις του διευθυντή για το σχολικό κλίμα

Ο διευθυντής 5 οραματίζεται την πλήρη ψηφιοποίηση του σχολείου του και θεωρεί πως κοινωνεί το όραμά του με έναν ιδιότυπο τρόπο: οργανώνει σεμινάρια μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πειστούν για τον τρόπο λειτουργίας της μεθόδου που συνιστά και την αποτελεσματικότητά της.

Στην ερώτηση αν εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη στοχοθεσία, ο διευθυντής 5 θεωρεί πως έχει το πλεονέκτημα στην εισήγηση προτάσεων λόγω της εμπειρίας του και της εντοπιότητας, γιατί έτσι γνωρίζει καλύτερα τις τοπικές ανάγκες... *«...εισηγούμαι κάποιους στόχους και ζητώ από τους εκπ/κούς να προτείνουν τους δικούς τους τους οποίους μετά από διαλογική συζήτηση και επιχειρήματα είτε τους υιοθετούμε και τους προσθέτουμε στο «όραμα», είτε όχι»* δηλώνει χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά στη λήψη των αποφάσεων, ο διευθυντής 5 υποστηρίζει πως γίνεται με βασικό κριτήριο τίνος αρμοδιότητα είναι το θέμα που προκύπτει. Αν είναι δική του αποφασίζει εκείνος, διαφορετικά το θέμα συζητιέται στον σύλλογο και παίρνεται απόφαση είτε ομόφωνα είτε κατά πλειοψηφία.

Σε σχέση με την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του κρίνει πως είναι εξαιρετική, ενώ χαρακτηρίζει την επικοινωνία μαθητών- εκπαιδευτικών πολύ καλή, όπως και το επίπεδο πειθαρχίας στο σχολείο.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής 5 διαθέτει όραμα για το σχολείο του αλλά το μεταφέρει με έναν ιδιαίτερο τρόπο, χωρίς να επιδέχεται τροποποίηση. Επίσης έχει τον πρώτο λόγο στον καθορισμό των στόχων. Περιγράφει λοιπόν ένα σχολικό κλίμα που δεν είναι πολύ ανοιχτό και δημοκρατικό, όπου τον κυρίαρχο λόγο τον έχει εκείνος.

4.5.4 Οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα

Όσον αφορά στο όραμα του διευθυντή τους, η εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως οραματίζεται ένα σχολείο πρότυπο ενώ η δεύτερη εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως στοχεύει στη δημιουργία ενός ψηφιακού σχολείου.

Στην ερώτηση αν κοινώνει το όραμά του ο διευθυντής, η πρώτη εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως «...συνέχεια σε αυτό αναφέρεται. Γι' αυτό δουλεύει και «πιέζει» εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς...». Η δεύτερη εκπαιδευτικός θεωρεί πως μεταφέρει το όραμά του αφού έχει εξοπλίσει το σχολείο με νέες τεχνολογίες....

Σε σχέση με το αν εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη στοχοθεσία η εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει πως είναι δική του υπόθεση ο καθορισμός των στόχων και οι εκπαιδευτικοί «αναγκάζονται» να τον ακολουθούν στους στόχους του. Παρόμοια θέση έχει και η δεύτερη εκπαιδευτικός, ο οποίος θεωρεί πως ο διευθυντής θέτει μόνος του τους στόχους και στη συνέχεια τους «συζητά».

Η λήψη των αποφάσεων σύμφωνα με την πρώτη εκπαιδευτικό θέλει να φαίνονται συλλογικές αλλά είναι δικές του, «...οι αποφάσεις είναι μια... συλλογική διαδικασία που παίρνονται με... ευθύνη του διευθυντή», όπως δηλώνει χαρακτηριστικά. Η εκπαιδευτικός 2 θεωρεί πως οι αποφάσεις παίρνονται ανάλογα με το θέμα που προκύπτει.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί κρίνουν πως η επικοινωνία με τον διευθυντή δεν είναι η καλύτερη δυνατή και η πρώτη τη χαρακτηρίζει «...από μέτρια έως καλή...», ενώ η εκπαιδευτικός 2 δηλώνει πως «...θα μπορούσε να ήταν καλύτερη...».

Ωστόσο, και οι δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και το επίπεδο πειθαρχίας είναι πολύ καλά.

Πίνακας 10: Αποτύπωση του βαθμού ταύτισης των θέσεων των εκπαιδευτικών με αυτές του διευθυντή ως προς το σχολικό κλίμα

	ΕΚΠ/ΚΟΣ 1	ΕΚΠ/ΚΟΣ 2
ΟΡΑΜΑ	+/-	+
ΚΟΙΝΩΝΕΙ ΤΟ ΟΡΑΜΑ	-	-
ΑΤΟΜΙΚΗ Ή ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ	-	+
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	-	+
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	-	-
ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ		
ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	+	+

+: ταύτιση, +/-: μερική ταύτιση, -: διάσταση

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 10 η εκπαιδευτικός 1 δεν αντιλαμβάνεται το σχολικό κλίμα με τον ίδιο τρόπο με τον διευθυντή και ταυτίζεται μαζί του μερικά όσον αφορά το όραμά του και πλήρως σε σχέση με τις παιδαγωγικές σχέσεις. Η εκπαιδευτικός 2 ταυτίζεται με τον διευθυντή στις περισσότερες από τις θέσεις του που καθορίζουν το σχολικό κλίμα, ωστόσο διαφοροποιείται στον άξονα «κοινωνεί το όραμα;» και αυτόν που αφορά στην «επικοινωνία».

Κεφάλαιο 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα ως προς τις θέσεις των διευθυντών για τον τρόπο άσκησης διοίκησης

Μελετώντας τις απαντήσεις των διευθυντών που αφορούν στα **καθήκοντα** του διευθυντή, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η πλειοψηφία των διευθυντών, τέσσερις στους πέντε, δηλώνει πως η *διαχείριση σχέσεων* μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών κ.τ.λ. αποτελεί ένα από τα βασικά τους καθήκοντα. Οι δύο διευθυντές το αναφέρουν ως το βασικότερο καθήκον τους και ένας τρίτος επίσης πρώτο αλλά ως προέκταση των παιδαγωγικών του καθηκόντων. Ο διευθυντής 5 δεν αναφέρει καθόλου ως καθήκον του τη διαχείριση σχέσεων αλλά φαίνεται ότι τον απασχολεί η ασφάλεια των μαθητών, η επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων και η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, καθήκον που δεν αναγνωρίζεται ως κεντρικό από κανέναν άλλον διευθυντή. Η διευθύντρια 2 αναφέρει ως δεύτερη προτεραιότητα τη διαχείριση των σχέσεων, ενώ βασικό της καθήκον θεωρεί την εκπλήρωση των διοικητικών υποχρεώσεων. Τα *διοικητικά καθήκοντα* αναφέρονται και από άλλους δύο διευθυντές, τον 1 και την 4, αλλά όχι ως το πιο σημαντικό. Ωστόσο, δύο διευθυντές, η 3 και ο 5, δεν συμπεριλαμβάνουν στα σημαντικά τους καθήκοντα τις διοικητικές υποχρεώσεις και μάλιστα, η διευθύντρια 3 εστιάζει εκτός από τη διαχείριση των σχέσεων, στην επικοινωνία με τους μαθητές και στα καθήκοντά της στον *παιδαγωγικό τομέα*. Τα *παιδαγωγικά καθήκοντα* αναφέρονται ως βασικά και από τους διευθυντές 4 και 5. Ο διευθυντής 1 είναι ο μόνος που αναγνωρίζει ως σημαντικό καθήκον, όχι το σημαντικότερο, τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Από τις απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση για τη **διαχείριση κρίσεων** φαίνεται πως όλοι οι διευθυντές επιλέγουν την *προσωπική συζήτηση με τον εκπαιδευτικό* και οι περισσότεροι, οι τρεις από τους πέντε, δηλώνουν πως επιδιώκουν την *επίλυση του προβλήματος εντός της σχολικής μονάδας*. Η διευθύντρια 4 υποστηρίζει πως η αντίδρασή της μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με το συμβάν και ότι να μην λειτουργεί συμβουλευτικά, αλλά ενημερώνει και τον προϊστάμενο για να προλάβει εξελίξεις. Ο διευθυντής 5 μέσα από τη συζήτηση προειδοποιεί και υπενθυμίζει στον εκπαιδευτικό τα καθήκοντά του.

Στην ερώτηση που διερευνά σε τι ανάμεσα στην **ανθρωπιστική ή την επαγγελματική διάσταση** δίνουν προτεραιότητα οι διευθυντές, όλοι απάντησαν άμεσα ή έμμεσα πως *αποφεύγουν τη σύγκρουση και ψάχνουν εναλλακτικούς τρόπους για την ολοκλήρωση της εργασίας που εκκρεμεί*. Η διευθύντρια 4 ωστόσο δηλώνει πως η δουλειά είναι η πρώτη προτεραιότητα και μετά ακολουθούν οι σχέσεις, ωστόσο δεν φτάνει στη σύγκρουση γιατί δεν της ταιριάζει. Ο διευθυντής 5 είναι ο μόνος που δηλώνει πως προέχει το να προχωρήσει η εργασία, αφού πρώτα πείσει για την αναγκαιότητά της.

Από τις απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση που αφορά σε μια πιθανή **διεύρυνση αρμοδιοτήτων** εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα: Οι τρεις από τους πέντε διευθυντές θεωρούν πως *ήδη ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος και οι αρμοδιότητες είναι ήδη πάρα πολλές*. Ωστόσο τέσσερις διευθυντές (οι 1,2,3 και 5) θα επιθυμούσαν μεγαλύτερη αυτονομία αποφάσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής 1 ειδικότερα αναφέρει πως θα ήθελε *«αυτονομία σε όλα τα επίπεδα. Ακόμα και στην επιλογή σχολικών βιβλίων»*. Ωστόσο η διευθύντρια 4 θεωρεί πως η δομή του συστήματος δεν επιτρέπει την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής 5 είναι ακόμα πιο ριζοσπαστικός στο ζήτημα της αυτονομίας σε σχέση με τους υπόλοιπους και δηλώνει πως θα επιθυμούσε πλήρη έλεγχο του παιδαγωγικού έργου του σχολείου του.

Αναφορικά με το δίλημμα **έλεγχος ή καθοδήγηση** η πλειοψηφία των διευθυντών δηλώνει πως *δεν ελέγχει αλλά καθοδηγεί και αυτό εξαρτάται από την περίπτωση*, από την προσωπικότητα και την «υποδομή» του κάθε εκπαιδευτικού. Η διευθύντρια 4 δηλώνει πως αν και σε γενικές γραμμές έχει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς του σχολείου της ωστόσο το «τελικό μάτι» είναι δικό της γιατί αυτήν βαραίνει η ευθύνη. Ο διευθυντής 5 επίσης διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς σε παλιούς και νέους παραχωρώντας μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας στους «παλιούς», ενώ οι νέοι «ελέγχονται» σε ανύποπτο χρόνο με κάποιες ερωτήσεις, με νεύματα κ.ά.

Όλοι οι διευθυντές θεωρούν πολύ σημαντική τη **συνεργασία** τόσο με τους ίδιους όσο και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Οι διευθυντές *καλλιεργούν τη συνεργασία μέσω συλλογικών και διαλεκτικών διαδικασιών που ενισχύουν το κλίμα αλληλοσεβασμού και δημοκρατίας στο σχολείο*.

Από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση αν τους απασχολεί η **επαγγελματική εξέλιξη** των εκπαιδευτικών του σχολείου τους φαίνεται πως όλοι οι διευθυντές ενδιαφέρονται για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου τους και τους ενισχύουν σε κάθε τέτοια προσπάθεια, με μόνη εξαίρεση τη διευθύντρια 2 η οποία δηλώνει μεν ότι την απασχολεί, αλλά από την άλλη υποστηρίζει πως δεν είναι και δική της ευθύνη το αν θα προχωρήσουν παραπέρα. Οι τρεις από τους πέντε διευθυντές μάλιστα έχουν οργανώσει κατά το παρελθόν και δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση τη σχετική με τις **καθημερινές τους δραστηριότητες** καταλήξαμε πως η γραφειοκρατία και οι διοικητικές υποχρεώσεις φαίνεται πως απασχολούν ιδιαίτερα όλους τους διευθυντές. Ο διευθυντής 1 αναφέρει επίσης ως βασική καθημερινή του δραστηριότητα τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ενώ η διευθύντρια 3 θεωρεί πως αυτό που την απασχολεί πιο πολύ είναι η επικοινωνία με τους μαθητές και στη συνέχεια η γραφειοκρατία. Τέλος ο διευθυντής 5 θεωρεί πως οι δραστηριότητές του εστιάζονται περισσότερο στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στο παιδαγωγικό πεδίο.

Και οι πέντε διευθυντές θεωρούν πως το σχολείο **πρέπει να διατηρεί σχέσεις με την τοπική κοινωνία**. Ωστόσο οι διευθυντές 1, 2 και 3 κρίνουν πως πρέπει αυτή η διαδικασία να γίνεται ελεγχόμενα για να έχει θετικά αποτελέσματα για το σχολείο. Και οι τρεις διευθυντές έχουν πολύ καλή συνεργασία με Δήμο, Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων κ.ά. Και ο διευθυντής 5 επιθυμεί ανοιχτό σχολείο γι' αυτό και συνεργάζεται με φορείς για διάφορα προγράμματα. Η διευθύντρια 4 θεωρεί πως το σχολείο πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας αλλά εκφράζει την πικρία πως δεν υπάρχει ανταπόκριση από την άλλη πλευρά.

Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ασκεί **διαπροσωπική ηγεσία** αφού τονίζεται η σημασία στις διαπροσωπικές σχέσεις και η προσπάθεια διαφύλαξης τους από εντάσεις και συγκρούσεις. Υιοθετούν ανθρωποκεντρικά μοντέλα διοίκησης και ακολουθούν συνεργατικές, δημοκρατικές πρακτικές. Επιδιώκουν ένα σχολείο σύγχρονο, ευέλικτο, ανοιχτό στην τοπική κοινωνία.

5.2 Βαθμός κατανόησης των θέσεων των διευθυντών για τον τρόπο άσκησης διοίκησης από τους εκπαιδευτικούς

Αντιπαραβάλλοντας τις απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου στην ίδια ερώτηση με αυτή του διευθυντή τους καταλήγουμε σε συμπεράσματα για τον βαθμό στον οποίο υπάρχει ταύτιση αντιλήψεων του διευθυντή με αυτό που προσλαμβάνουν οι υφιστάμενοι του.

Πιο αναλυτικά, σε σχέση με τα **βασικά καθήκοντα** του διευθυντή, από την ταυτόχρονη επισκόπηση των πινάκων του προηγούμενου κεφαλαίου, προκύπτει το συμπέρασμα πως όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτός από τους δύο του σχολείου 4 οι οποίοι έχουν πλήρη κατανόηση του ποια θεωρεί βασικά καθήκοντα η διευθύντριά τους, έχουν αναπτύξει μια μερική αντίστοιχη κατανόηση.

Όσον αφορά στη **διαχείριση κρίσεων**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει κατανοήσει πλήρως την άποψη των διευθυντών τους και δηλώνουν πως κατά κύριο λόγο αυτή γίνεται διακριτικά και με προσωπική συζήτηση, προσθέτοντας κάποιοι πως το θέμα μπορεί να αναφερθεί σε κάποιες περιπτώσεις ανώνυμα στον σύλλογο. Ωστόσο, και οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου 2 διαφοροποιούνται από τις θέσεις της διευθύντριας, όπως και οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου 5 οι οποίες αναφέρουν πως το θέμα περνάει από τον σύλλογο για «παραδειγματισμό».

Στην ερώτηση που αναφέρεται στις επιλογές του διευθυντή ανάμεσα στη **διακπεραίωση της εργασίας ή στη διαφύλαξη των σχέσεων**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται πως έχει επίσης κατανοήσει πλήρως τις θέσεις των διευθυντών, αφού θεωρούν ότι οι διευθυντές θέλουν να αποφύγουν τη σύγκρουση με εξαίρεση τις δύο εκπαιδευτικούς του σχολείου 2 και τη μία εκπαιδευτικό του σχολείου 5 που δείχνουν πως δεν έχουν κατανοήσει τις προτεραιότητες και τις επιλογές της διευθύντριας στο σχολείο 2 και του διευθυντή στο σχολείο 5.

Όσον αφορά σε μια πιθανή **διεύρυνση αρμοδιοτήτων** των διευθυντών οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως έχουν κατανοήσει τις θέσεις των διευθυντών τους (πλήρως ή έστω και μερικά), εκτός από τη μία εκπαιδευτικό του σχολείου 1, τους δύο του σχολείου 4 και τις δύο του σχολείου 5, οι οποίες το... απεύχονται το ενδεχόμενο.

Στην ερώτηση τη σχετική με το αν ο διευθυντής ασκεί **έλεγχο ή καθοδήγηση**, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν πως η πλειοψηφία τους έχουν κατανοήσει τις θέσεις και τις πρακτικές των διευθυντών τους (πλήρως ή έστω μερικώς) ενώ η μία εκπαιδευτικός από το σχολείο 2 και οι δύο από το σχολείο 5 εμφανίζονται να μην έχουν κατανοήσει καθόλου τις απόψεις των διευθυντών τους σε σχέση με το ζήτημα αυτό.

Όσον αφορά στη **σπουδαιότητα της συνεργασίας** για τον διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων 1, 3, 4, 5, πιστεύουν πως ο διευθυντής τους θεωρεί σημαντική τη συνεργασία και ταυτίζονται έστω και μερικά με τις θέσεις του και τους τρόπους με τους οποίους την προωθεί. Αντίθετα, οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου 2 δείχνουν να μην έχουν κατανοήσει τις θέσεις της διευθύντριας του σχολείου ως προς αυτό το ζήτημα.

Από τις απαντήσεις στην ερώτηση «αν αφορά τον διευθυντή η **επαγγελματική εξέλιξη** των υφιστάμενων» και από την ταυτόχρονη επισκόπηση των πινάκων που παρατίθενται στο προηγούμενο κεφάλαιο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει τις απόψεις των διευθυντών τους ως προς αυτό το ζήτημα.

Σε σχέση με τις **καθημερινές δραστηριότητες** του διευθυντή, η συγκριτική μελέτη των πινάκων του προηγούμενου κεφαλαίου μας βοηθά να συμπεράνουμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει κατανοήσει είτε μερικώς είτε πλήρως τις θέσεις και τις προτεραιότητες των διευθυντών, εκτός από τον έναν εκπαιδευτικό του σχολείου 4 και τη μία εκπαιδευτικό του σχολείου 5 οι οποίοι προσλαμβάνουν διαφορετικά τις σχετικές θέσεις των διευθυντών τους.

Στην ερώτηση που αφορά στη **σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία** οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μας βοηθούν να συμπεράνουμε πως η πλειοψηφία τους έχει προσλάβει με σωστό τρόπο τις αντίστοιχες αντιλήψεις των διευθυντών, με μόνη εξαίρεση το σχολείο 5 όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει τις θέσεις του διευθυντή, όπως και η μία εκπαιδευτικός του σχολείου 2 και ο ένας του σχολείου 4.

Συμπερασματικά, στα τρία από τα πέντε σχολεία, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει, πλήρως ή έστω μερικώς, τις θέσεις των διευθυντών σχετικά με τον τρόπο που ασκούν οι τελευταίοι διοίκηση, ενώ στα άλλα δύο παρουσιάζονται περισσότερες διαφοροποιήσεις που δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών δεν αντιλαμβάνονται τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών με τον ίδιο τρόπο που οι τελευταίοι τον προσδιορίζουν. Ειδικότερα αποδίδοντας το βαθμό 1 στην περίπτωση της πλήρους κατανόησης των θέσεων του διευθυντή ανά άξονα, 0.5 βαθμό στην περίπτωση της μερικής κατανόησης και 0 στην περίπτωση έλλειψης κατανόησης και αθροίζοντας τις τιμές για τους δυο εκπαιδευτικούς και για όλους τους άξονες του τρόπου άσκησης διοίκησης προκύπτουν τα αποτελέσματα του Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Βαθμός κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν σχετικά με τον τρόπο άσκησης διοίκησης ανά σχολείο

Σχολείο	Βαθμός κατανόησης (0-18)
1	12.0
2	7.5
3	15.5
4	10
5	5

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα προκύπτει πως ο καλύτερος βαθμός κατανόησης επιτυγχάνεται στο σχολείο 3, ακολουθούν τα σχολεία 1 και 4, ενώ ιδιαίτερα προβληματικός φαίνεται πως είναι ο σχετικός βαθμός κατανόησης στα σχολεία 2 και 5.

Ακολουθώντας την ίδια προσέγγιση με παραπάνω, αλλά εξετάζοντας αυτή τη φορά τις θέσεις των εκπαιδευτικών ανά ζήτημα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις θέσεις των διευθυντών τους όσον αφορά τη διαχείριση των κρίσεων, τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και το δίλημμα ανάμεσα στον ανθρωπισμό ή τον επαγγελματισμό. Αντίθετα σε μικρότερο βαθμό δείχνουν να κατανοούν τις θέσεις των διευθυντών αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία ή το ζήτημα της πιθανής διεύρυνσης των αρμοδιοτήτων των διευθυντών και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας (βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Βαθμός κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν ανά άξονα του τρόπου διοίκησης

Άξονας	Βαθμός κατανόησης
Διαχείριση κρίσεων	8
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	7.5
Ανθρωπισμός ή επαγγελματισμός	6.5
Καθήκοντα διευθυντή	5.5
Συνεργασία	5.5
Αυτονομία ή Έλεγχος-Καθοδήγηση	5
Καθημερινές δραστηριότητες	5.0
Σχέση με τοπική κοινωνία	4.5
Διεύρυνση αρμοδιοτήτων	3

5.3 Συμπεράσματα ως προς τις θέσεις των διευθυντών για το σχολικό κλίμα

Απαντώντας οι διευθυντές στην ερώτηση τη σχετική με το «όραμα για το σχολείο τους», φαίνεται πως *όλοι διαθέτουν ένα τέτοιο όραμα*. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής 1 οραματίζεται ένα σχολείο που θα λειτουργεί ως μικρό ερευνητικό κέντρο αλλά το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο αισθάνεται ότι τον περιορίζει. Η διευθύντρια 2 οραματίζεται ένα σχολείο που να λειτουργεί ομαλά και να αποτελεί ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας. Η διευθύντρια 3 επιδιώκει ένα σχολείο «έξυπνο», «πρότυπο», ενώ η διευθύντρια 4 αφού επίλυσε τα προβλήματα του σχολείου (κτιριακό), το εξόπλισε τεχνολογικά και πλέον επιδιώκει καλό κλίμα και ποιότητα στη δουλειά των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής 5 τέλος οραματίζεται την πλήρη ψηφιοποίηση του σχολείου.

Σε σχέση με το αν και πώς **κοινωνούν οι διευθυντές το όραμά τους στους εκπαιδευτικούς**, φαίνεται πως *όλοι οι διευθυντές μεταφέρουν το όραμά τους στους εκπαιδευτικούς του σχολείου* τους αλλά όπως αναφέρει ο διευθυντής 1 σε εκείνους που είναι δεκτικοί περισσότερο αν και γενικά συζητά για το όραμά του. Οι

διευθύντριες 2, 3 και 4 επιλέγουν να κοινοποιούν το όραμά τους μέσα από την προσωπική επαφή, είτε στον σύλλογο (διευθύντρια 2), είτε με συζητήσεις και κοινές δράσεις (διευθύντρια 3), είτε μέσω τυπικών και άτυπων συνενυρέσεων (διευθύντρια 4). Ο διευθυντής 5 χρησιμοποιεί περισσότερο ένα πιο «διδασκτικό» μοντέλο κάνοντας σεμινάρια προκειμένου να «πείσει» τους εκπαιδευτικούς για τη χρησιμότητα του οράματός του.

Όσον αφορά στην **εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων** της σχολικής μονάδας, η πλειοψηφία των διευθυντών κρίνει πως αυτή η διαδικασία γίνεται *συλλογικά*. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές 1, 2 και 3 υποστηρίζουν πως η στήριξη του συλλόγου είναι απαραίτητη και ότι μόνοι τους δεν θα μπορούσαν να κάνουν τίποτα. Γι' αυτόν το λόγο επιλέγουν οι συγκεκριμένοι διευθυντές, ο καθορισμός των στόχων να είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας. Η διευθύντρια 4 εμπλέκει ακόμα και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων προκειμένου να καθορίσουν στόχους για τη σχολική μονάδα. Μόνο ο διευθυντής 5, φαίνεται να θέτει τους στόχους πιο ατομικά, αξιοποιώντας την εμπειρία του και την καλή γνώση των αναγκών της τοπικής κοινωνίας, ωστόσο και αυτός ζητά από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν την αρχική πρόταση με νέες και με διάλογο αποφασίζουν αν θα συμπεριληφθούν ή αν θα απορριφθούν.

Σε σχέση με τη **λήψη των αποφάσεων**, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η πλειοψηφία των διευθυντών δεν επιλέγει έναν και μοναδικό τρόπο για να πάρει αποφάσεις. Οι τέσσερις διευθυντές (1, 2, 4, 5) υποστηρίζουν πως ανάλογα με τη φύση του θέματος που προκύπτει και κυρίως το εάν είναι επείγον ή όχι, η απόφαση μπορεί να είναι είτε συλλογική είτε προσωπική του διευθυντή. Η διευθύντρια 3 υποστηρίζει πως η λήψη των αποφάσεων είναι αποτέλεσμα κατά κύριο λόγο συλλογικής προσπάθειας και πως μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις είναι δική της μόνο ευθύνη.

Όσον αφορά στην **επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς**, όλοι οι διευθυντές τη χαρακτηρίζουν από καλή έως εξαιρετική. Ωστόσο η διευθύντρια 2 θεωρεί πως η επικοινωνία αυτή διαταράχθηκε λόγω των περυσινών κρίσεων για την επιλογή διευθυντή. Ορισμένες δυσκολίες στην επικοινωνία επισημαίνει και η διευθύντρια 4 κυρίως όμως λόγω του πολυπληθούς του συλλόγου διδασκόντων.

Οι απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση τη σχετική με **το επίπεδο των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και το επίπεδο πειθαρχίας στο σχολείο τους** βοηθούν να καταλήξουμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Όλοι οι διευθυντές υποστηρίζουν πως τόσο το επίπεδο των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές όσο και το επίπεδο της πειθαρχίας στο σχολείο είναι πολύ καλό.

5.4 Βαθμός κατανόησης των θέσεων των διευθυντών ως προς το σχολικό κλίμα από τους εκπαιδευτικούς

Όσον αφορά το **όραμα** των διευθυντών η συγκριτική μελέτη των πινάκων του προηγούμενου κεφαλαίου μας δείχνει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει κατανοήσει είτε πλήρως είτε μερικώς το **όραμα του διευθυντή** εκτός από μία εκπαιδευτικό στο σχολείο 2 και έναν εκπαιδευτικό στο σχολείο 4 που φαίνεται πως δεν προσλαμβάνουν το **όραμα του διευθυντή**.

Σε σχέση με το αν ο διευθυντής τους **κοινωνεί το όραμά του**, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ταυτίζεται, έστω και μερικά, με τις θέσεις των διευθυντών, με εξαίρεση τις δύο εκπαιδευτικούς του σχολείου 2 και τις δύο του σχολείου 5 οι οποίες διαχωρίζουν τις θέσεις τους από αυτές των διευθυντών τους.

Η ταυτόχρονη επισκόπηση των πινάκων του προηγούμενου κεφαλαίου όσον αφορά στην **εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων**, μας οδήγησε στο συμπέρασμα πως *όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις θέσεις και πρακτικές των διευθυντών, με εξαίρεση το σχολείο 5* όπου η μία εκπαιδευτικός έχει διαφορετική άποψη από αυτή του διευθυντή και υποστηρίζει πως ο διευθυντής είναι αυτός που θέτει τους στόχους και ο σύλλογος είναι μια τυπική διαδικασία για να φανεί πως οι στόχοι είναι κοινά αποδεκτοί.

Όσον αφορά στη **λήψη των αποφάσεων** συμπεραίνουμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσλαμβάνουν σωστά τις θέσεις των διευθυντών, εκτός από τη μία εκπαιδευτικό του σχολείου 1 και τη μία του σχολείου 5 όπου έχουν διαφορετική

άποψη από αυτή των διευθυντών τους σχετικά με τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται με τον ίδιο ή περίπου τον ίδιο τρόπο την επικοινωνία (διευθυντή – εκπαιδευτικών), με εξαίρεση τα σχολεία 2 και 5 όπου και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί εμφανίζουν διάσταση απόψεων με τους διευθυντές τους.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς στην ερώτηση «**Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς και το επίπεδο της πειθαρχίας στο σχολείο σας;**» μας οδηγούν στην εξαγωγή των παρακάτω συμπερασμάτων.

Στην συγκεκριμένη ερώτηση όλοι οι εκπαιδευτικοί, όλων των σχολείων ταυτίζονται με τις απόψεις των διευθυντών τους.

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 3, προκύπτει ότι όπως και παραπάνω αναφορικά με τον τρόπο διοίκησης που ασκείται, και πάλι στα σχολεία 2 και 5 εντοπίζεται ο μικρότερος βαθμός ταύτισης ανάμεσα στις θέσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο αναφορικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολείο.

Πίνακας 3: Βαθμός κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν σχετικά με το επικρατούν σχολικό κλίμα ανά σχολείο

Σχολείο	Βαθμός κατανόησης (0-12)
1	8
2	5.5
3	11.5
4	10.5
5	5.5

Επικεντρωνόμενοι τώρα στο ζήτημα εάν η ένταση και η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις θέσεις των διευθυντών, εξετάζουμε στους άξονες «κοινωνεί το όραμα», «ατομική ή συλλογική

στοχοθεσία», «λήψη αποφάσεων», «επικοινωνία» και «συνεργασία». Ειδικότερα εάν τα σχολεία για κάθε εκπαιδευτικό που θεωρεί ότι: «ο διευθυντής κοινώνει το όραμα», «υπάρχει συλλογική στοχοθεσία», «υπάρχει σαφές πλαίσιο λήψης αποφάσεων», «η επικοινωνία είναι καλή», και το ίδιο ισχύει και για τη «συνεργασία» δίνεται ένας πόντος εάν συμφωνεί εάν συμφωνεί πλήρως, μισός εάν συμφωνεί μερικά και μηδέν εάν διαφωνεί. Έτσι ανά σχολείο διαμορφώνεται η ακόλουθη εικόνα (βλέπε Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Βαθμός έντασης και ποιότητας επικοινωνίας διευθυντών-εκπαιδευτικών ανά σχολείο

Σχολείο	Βαθμός έντασης και ποιότητας επικοινωνίας διευθυντών-εκπαιδευτικών (0-10)
1	6.5
2	3
3	10
4	9
5	2

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται ότι στα σχολεία όπου ο βαθμός έντασης και ποιότητας της επικοινωνίας διευθυντών-εκπαιδευτικών είναι χαμηλός, εκεί παρατηρείται και ο χαμηλότερος βαθμός κατανόησης των θέσεων των διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς όπως άλλωστε είναι φυσικό.

Τέλος με βάση τα αποτελέσματα του Πίνακα 5 φαίνεται ότι τα ζητήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται περισσότερο με τις θέσεις των διευθυντών τους και αφορούν στο σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα είναι αυτά των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών καθώς και το επίπεδο της μαθητικής πειθαρχίας καθώς και κατά πόσο οι στόχοι της σχολικής μονάδας τίθενται με συλλογικό τρόπο. Λιγότερο έχουν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσει τις θέσεις των διευθυντών τους που αφορούν στο όραμα που οι πρώτοι έχουν για την μελλοντική ανάπτυξη του σχολείου.

Πίνακας 5: Βαθμός κατανόησης των εκπαιδευτικών για τις θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων που υπηρετούν ανά άξονα του σχολικού κλίματος

Άξονας	Βαθμός κατανόησης (0-10)
Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών-Επίπεδο πειθαρχίας	10
Συλλογικότητα στοχοθεσίας	8
Λήψη αποφάσεων	6.5
Επικοινωνία	6
Κοινωνεί το όραμα	5.5
Όραμα	5.0

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

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

Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Γκουτζιαμάνης, Γ. Α. (2011). *Σχολική διεύθυνση-ηγεσία: εμπειρική έρευνα στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δωδεκανήσου*. Μεταπτυχιακή εργασία: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Ζιανίκας, Χ.(1996). *Διοικητική Επιστήμη και Πρακτική στο Δημόσιο: Δυναμική Εκσυγχρονισμού*, Εκδόσεις: Ι. Σιδέρης, 1996.

Θεοφιλίδης, Χρ. Και Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.

Κακαλέτρης, Γ. (1989). «Παιδαγωγική ατμόσφαιρα και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο», περ. *Λόγος και πράξη*, τ. 37, (χειμ. 1988-1989).

Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Μαραθευτής, Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16, 45-50

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

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης .

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.

Παπαντωνίου, Ε. (2013). *Το μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κορινθίας*. Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Πασιαρδή, Γεωργία (2001). *Το σχολικό κλίμα : Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής , Πέτρος (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής. Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20, 171-205.

Πασιαρδής, Πέτρος (1996). *Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Σαββίδης, Ι., & Savvides, Ι. (2012). *Διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών στίλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79.

Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.

Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος, Α. (2004). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4(20), 43-55.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη (4η έκδοση)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης Χ., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα*. Μεταπτυχιακή εργασία Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly*, 14(3), 261-295.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bass, B. M., Avolio, B. J., & Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology*, 45(1), 5-34.

Bell, J. (1998), *Management skills in Primary Schools*. London: Routledge.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). *Distributed leadership: Full report*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

Blake, R. R., Mouton, J. S., Barnes, L. B., & Greiner, L. E. (1964). Breakthrough in organization development. *Harvard Business Review*, 42(6), 133-155.

Blake, R., & Mouton, J. (1985). *The Managerial Grid*. Austin, TX: Scientific Methods.

Blanchard, K., Hambleton, R., Zigarmi, D., & Forsyth, D. (1991a). *Leadership behavior analysis II other*. Escondido, CA: Blanchard Training and Development.

Blanchard, K., Hambleton, R., Zigarmi, D., & Forsyth, D. (1991b). *Leadership behavior analysis II self*. Escondido, CA: Blanchard Training and Development.

- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bolman, L., & Deal, T. (1997). *Reframing organizations. Artistry, Choice and Leadership* (2^η έκδ.). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34-64.
- Brookover, W. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Bulach, C., Boothe, D., & Pickett, W. (1998). "Should nots" for school principals: Teachers share their views. ERS SPECTRUM. *Journal of School Research and Information*, 16(1), 16-20.
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (1998). The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership?. *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Caldwell, B., & Spinks, J. M. (1992). *Leading the self-managing school*. Psychology Press.
- Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13 (2), 119-125.
- Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.
- Chemers, M. M.(1997). *An Integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chemers, M. M. (2011). *Leadership, Change, and Organizational Effectiveness*. University of California. Santa Cruz.
- Cheng, Y. C. (1994). Principal's Leadership as a Critical Factor for School Performance: Evidence from Multi-Levels of Primary Schools 1. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 299-317.
- Christopher Day, A. C. P., Day, C., Johnston, D. J., & Whitaker, M. P. (1985). *Managing Primary Schools: a professional development approach*. Harper Collins Publishers.

Coulson, A. (1976) . “The role of the Primary Head”, in : Bush. T. et al. (eds), in *Approaches to School Management* , pp. 274-292, London : Harper and Row.

Cox, H. L. (1968). Opinions of selected business managers about some aspects of communication on the job. *Journal of Business Communication*,6(1), 3-12.

Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Deal, T., & Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

Dean, J. (1995). *Managing the Primary School*, 2nd ed. London: Routledge.

Dimmock, C., & Walker, A. (2002). School leadership in context: Societal and organisational cultures. *The principles and practice of educational management*, 70-85.

Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224.

Drucker, P. F. (1954). *The practice of Management*. New York: Harper and Row.

Drucker, P. F. (1980). *Managing in Turbulent Times*. New York: Harper and Row.

Duignan, P. A., & Macpherson, R. J. (1993). Educative leadership: A practical theory. *Educational administration quarterly*, 29(1), 8-33.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-23.

Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Follett, M. P. (1924). *Creative experience*. . London: Longman and Green.

Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.

Fullan, M. (1992). Vision that blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20.

Gardner, H. (1995). "Multiple Intelligences" as a Catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16-18.

- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gold, A. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of 'outstanding' school leaders. *Educational Management & Administration*, 31(2), 127-138.
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. Psychology Press.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, 45(1), 54-61.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hampton, D. R., Summer, C. E. & Webber, R. A. (1987) . *Organizational behavior and the practice of management*. Glenview, Illinois; Scott, Foresman and Co.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Heck, R. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Herzberg, F. I. (1966). *Work and the nature of man*. New York: World Publishing Co.
- Homana, G., & Barber, C. (2006). School climate for citizenship education: A comparison of England and the United States. In *The Second IEA International Research Conference* (Vol. 2, p. 115).
- Hoy, W. K., & Miskel, C. W. (1996). *Educational administration: Theory into practice*. New York: Mcraw-Hill.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: theory, research and practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration*. 9th Ed., New York: McGraw-Hill.

- Jacobson, S. L., & Bezzina, C. (2008). Effects of leadership on student academic/affective achievement. In Lumby, J., Crow, G., Pashiardis, P.(Eds). *International handbook on the preparation and development of school leaders*,pp. 81-103. New York: Routledge.
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9(2), 111-122.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2^η έκδ.). New York: Wiley.
- Kavouri, P. K. (1996). *Innovations in curriculum and administration, school climate and other factors in Greek primary schools: their relationship and impact on students' outcomes* (Doctoral dissertation, University of Wales. Cardiff).
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17.
- Kim, W. C., & Mauborgne, R. A. (1992). Parables of leadership. *Harvard Business Review*, 70(4), 123-128.
- Kimbourg, R. & Burkett, C. (1990). *The principalship : Concepts and practices*. New Jersey : Prentice Hall.
- Krug, S. E. (1992). Instructional Leadership : a constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28 (3), 430-443.
- Lane, B. (1992). Cultural leaders in effective schools: The builders and brokers of excellence. *NASSP Bulletin*, 76, 85-96.
- Lashway, L. (2003). Distributed Leadership. *Research Roundup*, 19(4), n4.
- Leithwood, K. A. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785-840). Springer Netherlands.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences student learning*. Research Report 800). London, UK: Department for Education.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35 (4), 312-331.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

Litwin, G. H., & Stringer Jr, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Oxford, England: Harvard U., Graduate School of Business Motivation and organizational climate.

Maslow, A. H., Frager, R., & Cox, R. (1970). *Motivation and personality* (Vol. 2). J. Fadiman, & C. McReynolds (Eds.). New York: Harper & Row.

McBer, H. (1999). *School Leadership Model*. Source: <http://www.ncsl.org.uk/index.cfm?pageID=haycompletechar>

Mcewen, A., & Salters, M. (1997). Values and management: the role of the primary school headteacher. *School Leadership & Management*, 17(1), 69-80.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.

Maehr, M.L. (1991). The “psychological environment” of the school: A focus for school leadership. In P. Thurston & P. Zoghbiates (Eds.), *Advances in educational administration* (pp. 51–81). Greenwich, CT: JAI.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.

Menon, M. E. (2002). Perceptions of pre-service and in-service teachers regarding the effectiveness of elementary school leadership in Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 16, 91–97.

Menon, M. E., & Saitis, C. (2006). Satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organization evidence from Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 345–363.

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship.

Mintzberg, H. (1983). The case for corporate social responsibility. *Journal of Business Strategy*, 4(2), 3-15.

Murphy, J. M. (1987). Barriers to Implementing the Instructional Leadership Role. *The Canadian Administrator*, 27 (3), 1-9.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Ecob, R., & Lewis, D. (1988). The effects of school membership on pupils' educational outcomes. *Research Papers in Education*, 3(1), 3-26.

- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas—A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15(2), 149-175.
- Nias, J. (1980). Leadership styles and job satisfaction in primary schools. *Approaches to school management*, 255-73.
- Northouse, P. G. (2001). Leadership theory and practice () Sage. *Thousand Oaks, CA*.
- OECD. (2008). Improving school leadership: Volume 1 policy & practice. Paris: Author.
- OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: Author.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus A Qualitative Approach. *Educational Management & Administration*, 26(2), 117-130.
- Pashiardis, P. και Orphanou, S. (1999) “An insight into Elementary Principalship in Cyprus: The Teachers’ Perspective”. *International Journal of Educational Management*, 13(5), 241-251.
- Pashiardis, P. (2001). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers-A Case Study. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 11-27.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation Methods* (2th edition). London: Sage Publications.
- Perkins , B. (2006). *Where we learn. The CUBE Survey of Urban School Climate, Conecticut*.
- Pont, B., & Hopkins, D. (2008). Approaches to system leadership: lessons learned and policy pointers. *Improving school leadership*, 2, 253-274.
- Purkey, S. C. & Smith , M. S. (1983). Effective schools : A review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rutter, M., Maughn, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Saitis, C. & Eliophotou, M. (2004). Views of Future and Current Teachers of the Effectiveness of primary School Leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135-157.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools (London, Institute of Education). *Sammons Key Characteristics of Effective Schools*.
- Schriesheim, C. A., & Neider, L. L. (1996). Path-goal leadership theory: The long and winding road. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 317-321.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Harcourt College Pub.
- Sergiovanni, T. J. (1995). Small Schools, Great Expectations. *Educational Leadership*, 53(3), 48-52.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1993). *Supervision: a Redefinition* (5th edition) . Singapore: McGraw- Hill.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: a Redefinition* (6th edition) . Singapore: McGraw- Hill.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2006). *Supervision: A redefinition*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Snyder, K. , Krieger, R., Mc Cormick, R. (1983). School improvement Goal Setting : A Collaborative Model. *NASSP Bulletin*, 67 (465), 60-65.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22, 73-92.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). A distributed perspective on and in practice. In J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.), *Distributed leadership in practice* (pp. 146-166). New York, NY: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., & Hunt, B. R. (2010). Days of their lives: A mixed methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 293–331.
- Stephen, S. (1994). Leadership for School Culture. *ERIC Digest*, 91, 6.

Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 24(3), 349-361.

Taylor, F.W. (1947) *Scientific Management*. New York: Harper.

Taylor, J. C., & Bowers, D. G. (1972). *Survey of Organization*. University of Michigan.

Ubben, G., & Hughes, L. (1992). *The principal: Creative leadership for effective schools*. Meedham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Waters. T., Marzano, R., & McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(7), 48-52.

Weber, M. (1947). *The theory of economic and social organization*. Trans. AM Henderson and Talcott Parsons. New York: Oxford University Press.

Weindling, D., Early P. and Baker L. (1994). Secondary Headship: Ten Years On. A series of eight articles. *Managing Schools Today*, 4, 1-8.

Wilson, D. (2004). The interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health* , 74(7), 293-299.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Α' ΑΞΟΝΑΣ : ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

1. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
2. Στο συγκεκριμένο σχολείο πόσα χρόνια υπηρετείτε ως διευθυντής ;
3. Τι σπουδές έχετε κάνει;

Β' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΙΑ-MONTEΛΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

- 1.Ανάμεσα σε όλα τα καθήκοντά σας ως διευθυντής του σχολείου ποιο θεωρείτε ότι είναι το πιο σημαντικό; Ποια θα προσθέτατε εάν σας έλεγα να πείτε όχι μόνο ένα, άλλα και δυο τρία ακόμα;
- 2.Σε περίπτωση που κάποιος συνάδελφος «παρεκτραπεί», κάνει κάτι σημαντικό έξω από τους κανόνες του σχολείου, πώς το διαχειρίζεστε; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;
- 3.Γενικότερα, σε μια πιθανή δική σας σύγκρουση με κάποιον συνάδελφο για σημαντικά εργασιακά θέματα θα επιλέγατε να «προχωρήσει» η εργασία που εκκρεμεί με οποιοδήποτε κόστος ή θα προσπαθούσατε να αποσοβήσετε τον κίνδυνο να διαρραγούν οι σχέσεις σας με τον συνάδελφο; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;
- 4.Εάν η πολιτεία επιθυμούσε να διευρύνει κάποια στιγμή τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε ποια πεδία θα θέλατε αυτό να γίνει;
- 5.Οι υφιστάμενοί σας, θεωρείτε ότι είναι πάντα αρκετά ώριμοι, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα ή είναι απαραίτητος ο δικός σας έλεγχος και καθοδήγηση;

Με ποιο τρόπο ασκείτε αυτό τον έλεγχο και την καθοδήγηση; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

6.Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εσάς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας; Επιδιώκετε τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι με ποιους τρόπους το επιτυγχάνετε; Καλλιεργείτε με κάποιους τρόπους τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών; Αν ναι με ποιους τρόπους;

7.Σας απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Αν ναι αναλαμβάνετε δράσεις- πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση;

8.Σε ποιο πεδίο θεωρείτε ότι εστιάζονται οι περισσότερες καθημερινές σας δραστηριότητες ως διευθυντής;

9.Πιστεύετε ότι το σχολείο πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας ή αυτό μπορεί να αποβεί επιζήμιο σε κάποιες περιπτώσεις; Πώς συνδέετε εσείς το σχολείο σας με την τοπική κοινωνία; (αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα)

Γ' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1.Έχετε κάποιο όραμα για το μέλλον του σχολείου σας; Ποιο είναι αυτό;

2.«Κοινωνείτε» το όραμά σας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Αν ναι με ποιους τρόπους;

3.Προφανώς λοιπόν έχετε κάποιους στόχους προς υλοποίηση. Γενικά, καθορίζετε μόνος-η τους στόχους ή εμπλέκετε και τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη διαδικασία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

4.Η λήψη των αποφάσεων είναι αποκλειστικά δική σας ευθύνη ή είναι συλλογική διαδικασία; Αν ναι, πώς το επιτυγχάνετε αυτό;

5.Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς;

6. Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς και το επίπεδο της πειθαρχίας στο σχολείο σας;

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Α' ΑΞΟΝΑΣ : ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
2. Στο συγκεκριμένο σχολείο πόσα χρόνια υπηρετείτε;
3. Τι σπουδές έχετε κάνει;

Β' ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΣΤΙΑ-MONTEΛΛΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

1. Ανάμεσα σε όλα τα καθήκοντά του ποιο θεωρείτε ότι είναι το πιο σημαντικό για το διευθυντή του σχολείου σας; Ποια θα προσθέτατε εάν σας έλεγα να πείτε όχι μόνο ένα, αλλά και δυο τρία ακόμα;
2. Σε περίπτωση που κάποιος συνάδελφος «παρεκτραπεί», κάνει κάτι σημαντικό έξω από τους κανόνες του σχολείου, πώς το διαχειρίζεται ο διευθυντής του σχολείου σας; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;
3. Γενικότερα, σε μια πιθανή σύγκρουση του διευθυντή σας με κάποιον συνάδελφο για σημαντικά εργασιακά θέματα πιστεύετε ότι αυτός θα επέλεγε να «προχωρήσει» η εργασία που εκκρεμεί με οποιοδήποτε κόστος ή θα προσπαθούσατε να αποσοβήσετε τον κίνδυνο να διαρραγούν οι σχέσεις του με τον συνάδελφο; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

4. Εάν η πολιτεία επιθυμούσε να διευρύνει κάποια στιγμή τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε ποια πεδία θα θέλατε αυτό να γίνει;

5. Πιστεύετε πως ο διευθυντής θεωρεί τους εκπαιδευτικούς αρκετά ώριμους, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα ή πιστεύετε πως θεωρεί ότι είναι απαραίτητος ο δικός του έλεγχος και καθοδήγηση; Με ποιο τρόπο ασκεί αυτό τον έλεγχο και την καθοδήγηση; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

6. Ο διευθυντής θεωρεί σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εκείνον και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας; Επιδιώκει τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι με ποιους τρόπους το επιτυγχάνει; Καλλιεργεί με κάποιους τρόπους τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών; Αν ναι με ποιους τρόπους;

7. Θεωρείτε ότι τον διευθυντή σας τον απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Αν ναι αναλαμβάνει δράσεις- πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση;

8. Σε ποιο πεδίο θεωρείτε ότι εστιάζονται οι περισσότερες καθημερινές δραστηριότητες του διευθυντή σας;

9. Κατά πόσο πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου σας έχει την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας ή ότι αυτό μπορεί να αποβεί επιζήμιο σε κάποιες περιπτώσεις; Πιστεύετε ότι το σχολείο σας έχει αναπτύξει επαρκείς δράσεις για να συνδεθεί με φορείς της τοπικής κοινωνίας; Αναφέρετε σχετικά παραδείγματα.

Γ' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1. Θεωρείτε πως ο διευθυντής σας έχει κάποιο όραμα για το μέλλον του σχολείου σας; Ποιο θεωρείτε ότι είναι αυτό;

2. Σας έχει κοινωνήσει ο διευθυντής το όραμά του για το σχολείο; Αν ναι με ποιους τρόπους;

3. Προφανώς λοιπόν έχει κάποιους στόχους προς υλοποίηση. Γενικά, καθορίζει μόνος-η τους στόχους ή εμπλέκει και εσάς τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη διαδικασία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

4. Η λήψη των αποφάσεων είναι αποκλειστικά ευθύνη του διευθυντή ή είναι συλλογική διαδικασία; Αν ναι, πώς το επιτυγχάνει αυτό;

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τη δική σας των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή;

6. Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς και το επίπεδο της πειθαρχίας στο σχολείο σας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ανάλυση δεδομένων

Οι απαντήσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στον οδηγό της συνέντευξης κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να ομαδοποιηθούν και να εξαχθούν τα συμπεράσματα της έρευνας.

Αναφέρουμε την ερώτηση που απευθύνεται στους διευθυντές (η ίδια ερώτηση κατάλληλα προσαρμοσμένη απευθύνεται και στους εκπαιδευτικούς) και στη συνέχεια τις απαντήσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση συγκεντρωμένες σε πίνακα.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου με τον κωδικό 1 αναλύονται παρακάτω.

ΣΧΟΛΕΙΟ 1

Β' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΙΑ-MONTELA ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

1.Ανάμεσα σε όλα τα καθήκοντά σας ως διευθυντής του σχολείου ποιο θεωρείτε ότι είναι το πιο σημαντικό; Ποια θα προσθέτατε εάν σας έλεγα να πείτε όχι μόνο ένα, άλλα και δυο τρία ακόμα;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Διαχείριση σχέσεων	Το επικοινωνιακό, δηλ. οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών για να λειτουργεί ομαλά το σχολείο.	Η καθημερινή καλή λειτουργία του σχολείου
Διεκπεραίωση γραφειοκρατίας	Τήρηση ωραρίου	Να νιώθουν όλοι καλά
Σχέσεις με την τοπική κοινωνία	Καθηκοντολόγιο	Να επιλύει προβλήματα λειτουργικά και μη ώστε να

2. Σε περίπτωση που κάποιος συνάδελφος «παρεκτραπεί», κάνει κάτι σημαντικό έξω από τους κανόνες του σχολείου, πώς το διαχειρίζεστε; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Ευέλικτη διαχείριση Λειτουργεί προστατευτικά και λύνει το θέμα εντός της σχολικής μονάδας	Κατ' ιδίαν συζήτηση για συστάσεις ,εντός του σχολείου	Με προσωπική συζήτηση που μπορεί και να μην το αντιληφθούν οι υπόλοιποι. Δεν εκθέτει συνάδελφο αλλά μπορεί να επιστήσει την προσοχή στον σύλλογο για κάτι που έχει γίνει χωρίς να αναφερθεί σε συγκεκριμένα πρόσωπα.
Παράδειγμα: πλημμελής άσκηση καθηκόντων εφημερίας. Συζητά και κάνει συστάσεις	Εκπ/κός που διαχειρίζεται με λάθος τρόπο τους μαθητές της καλείται στο γραφείο για συστάσεις.	Παράδειγμα παράπονα γονέων για συνάδελφο που έβαζε υπερβολική δουλειά στο σπίτι. Την κάλεσε και το συζήτησαν ιδιαίτερα.

3. Γενικότερα, σε μια πιθανή δική σας σύγκρουση με κάποιον συνάδελφο για σημαντικά εργασιακά θέματα θα επιλέγατε να «προχωρήσει» η εργασία που εκκρεμεί με οποιοδήποτε κόστος ή θα προσπαθούσατε να αποσοβήσετε τον κίνδυνο να διαρραγούν οι σχέσεις σας με τον συνάδελφο; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Αποφεύγει τις συγκρούσεις γιατί λόγω εμπειρίας είναι ηπιότερος και σοφότερος.	Βασική αρχή του είναι η ισορροπία στις σχέσεις . Έτσι θα φροντίσει να προχωρήσει η δουλειά χωρίς να διαταραχτούν οι σχέσεις.	Οπωσδήποτε θα προσπαθήσει να εξομαλύνει τα πνεύματα γιατί δεν θέλει εντάσεις και συγκρούσεις. Λειτουργεί «πυροσβεστικά»σε οποιαδήποτε πιθανή σύγκρουση. Παράδειγμα για την πραγματοποίηση μιας γιορτής ζήτησε εκ των προτέρων ομόνοια στον σύλλογο και προσπαθούσε να ηρεμεί τα πνεύματα όταν υπήρχε ένταση.

4. Εάν η πολιτεία επιθυμούσε να διευρύνει κάποια στιγμή τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε ποια πεδία θα θέλατε αυτό να γίνει;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Αυτονομία σχολικής μονάδας σε όλα τα επίπεδα ακόμα και στην επιλογή βιβλίων	Οικονομική αυτονομία ώστε να μην εξαρτάται το σχολείο από επιτροπές και Δήμο.	Θεωρεί πως έχουν αρκετές αρμοδιότητες .

5. Οι υφιστάμενοί σας, θεωρείτε ότι είναι πάντα αρκετά ώριμοι, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα ή είναι απαραίτητος ο δικός σας έλεγχος και καθοδήγηση; Με ποιο τρόπο ασκείτε αυτό τον έλεγχο και την καθοδήγηση; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Υποστηρίζει, δεν ελέγχει δεν καθοδηγεί. Άμεση η έμμεση καθοδήγηση ανάλογα με την υποδομή του καθενός.	Οι περισσότεροι εκπ/κοί λειτουργούν αυτόνομα αλλά όταν χρειάζεται να καθοδηγήσει το κάνει με προσωπική συζήτηση	Θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ελεύθερα εκτός και αν κάποιος ζητήσει βοήθεια οπότε θα του την δώσει . Γενικά έχει καταλάβει πως ελέγχει αλλά διακριτικά
Χαρακτηρίζει τη συντριπτική πλειοψηφία υπεύθυνη	Παράδειγμα εκπ/κός που αντιμετωπίζει προβλήματα που πιθανόν να χρήζουν ιατρικής παρακολούθησης καθοδηγείται σε κατ' ιδίαν συζητήσεις για παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα, χωρίς σημαντικά αποτελέσματα.	

6.Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εσάς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας; Επιδιώκετε τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι με ποιους τρόπους το επιτυγχάνετε; Καλλιεργείτε με κάποιους τρόπους τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών; Αν ναι με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Σημαντική η συνεργασία σε όλα	Θεωρεί πως επιδιώκει τη συνεργασία με τους	Δίνει μεγάλη βαρύτητα, συγκεντρώνει ιδέες, απόψεις

<p>τα επίπεδα και την καλλιιεργεί με άμεσους και έμμεσους τρόπους.</p>	<p>εκπαιδευτικούς , με το να είναι υποστηρικτικός, προστατευτικός και προσπαθώντας να ικανοποιεί τις επιθυμίες τους. Για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρεί πως άπτεται των ίδιων αφού είναι ενήλικες άνθρωποι όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.</p>	<p>και προσπαθεί , αφού πει και τις δικές του να υλοποιηθούν οι περισσότερες ώστε να ικανοποιηθούν όλοι.</p>
<p>Συγκροτεί ομάδες ομοειδείς με κριτήριο τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους ή και ετερόκλητες. Λειτουργεί ευέλικτα ανάλογα με την περίσταση και την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων.</p>	<p>Στην αρχή της θητείας του υπήρχαν κάποιες κοινές έξοδοι δ/ ντή – εκπαιδευτικών αλλά πλέον δεν γίνονται.</p>	<p>Τους παροτρύνει να συνεργάζονται μεταξύ τους και να τους πείσει για την σπουδαιότητα της συνεργασίας. Όταν τους αναθέτει κάποιο έργο τους χωρίζει σε ομάδες προκειμένου να συνεργαστούν και μάλιστα ζητά να διαφοροποιούνται και να μην αποτελούνται συνεχώς από τα ίδια άτομα. Δεν τα καταφέρνει πάντα αλλά το προσπαθεί.</p>

**7.Σας απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;
Αν ναι , αναλαμβάνετε δράσεις- πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση;**

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Πρωταρχικό	Τον απασχολεί και ενισχύει όσο	Τον απασχολεί και γι' αυτό το

<p>μέλημα γι' αυτό λειτουργεί παρωθητικά και έχει οργανώσει ενδοσχολική επιμόρφωση</p>	<p>μπορεί τους συναδέλφους. Κάθε πρωτοβουλία, δράση επίτευγμα εκπαιδευτικού την προβάλλει μέσω ιστοσελίδας κτλ.</p> <p>Στο σχολείο έχει κάνει επιμόρφωση για τους υπολογιστές και σε συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο οργάνωσαν με αφορμή την προσωπική δουλειά ενός εκπαιδευτικού του σχολείου, ένα καλλιτεχνικό εργαστήρι για να το μοιραστούν με τους υπόλοιπους και να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές για τα άλλα σχολεία.</p>	<p>λόγο ενημερώνει για επιμορφώσεις, μεταπτυχιακά προγράμματα και βοηθά προσφέροντας ακόμα και υλικό .</p> <p>Στο σχολείο έχει κάνει επιμορφώσεις για τη χρήση του διαδραστικού πίνακα και έχει επιτρέψει τη χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής από εκπαιδευτικούς του σχολείου τις απογευματινές ώρες προκειμένου να δουλέψουν πάνω σε κάτι που ήθελαν να μάθουν.</p>
--	---	--

8. Σε ποιο πεδίο θεωρείτε ότι εστιάζονται οι περισσότερες καθημερινές σας δραστηριότητες ως διευθυντής;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
<p>Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού(γονείς , εκπ/κούς, φορείς, παιδιά).</p>	<p>Γραφειοκρατικό, διοικητικά και θέματα που προκύπτουν με τους μαθητές.</p>	<p>Στις γραφειοκρατικές δραστηριότητες και στη συνέχεια σε παιδαγωγικά θέματα (προβλήματα της τάξης , με μαθητές) και αναζήτηση λύσεων.</p>

9. Πιστεύετε ότι το σχολείο πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας ή αυτό μπορεί να αποβεί επιζήμιο σε κάποιες περιπτώσεις; Πώς συνδέετε εσείς το σχολείο σας με την τοπική κοινωνία; (αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα)

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Ανοιχτό σχολείο αλλά με όρια που θέτει ο διευθυντής. Συνεργασία με Δήμο, Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.	Το θεωρεί σημαντικό και οι δράσεις του το αποδεικνύουν. Το σχολείο καλεί τους τοπικούς φορείς στις διάφορες εκδηλώσεις που πραγματοποιεί , επισκέπτεται τη σχολή μηχανικού κτλ.	Προσπαθεί πολύ για να έχει καλές σχέσεις το σχολείο με φορείς της τοπικής κοινωνίας γιατί το θεωρεί πολύ σημαντικό. Παρακολουθούν εκδηλώσεις του Δήμου και της Σχολής Μηχανικού, εμπλέκονται σε προγράμματα κ.ο.κ.

Γ' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1. Έχετε κάποιο όραμα για το μέλλον του σχολείου σας; Ποιο είναι αυτό;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Οραματίζεται ένα σχολείο που θα λειτουργεί ως μικρό ερευνητικό κέντρο, αλλά τον περιορίζει η νομοθεσία.	Είναι οραματιστής και φιλόδοξος , αλλά δεν γίνονται πάντα όλα γιατί δεν είναι μόνος του. Από την αρχή έφτιαξε ιστοσελίδα ενεργή. Γενικά οραματίζεται ένα σύγχρονο σχολείο , εξοπλισμένο που να μπορεί να αντιμετωπίζει μόνο του τα προβλήματα. Θέλει να	Έχει κάνει πολλά πράγματα και έχει και άλλα προς υλοποίηση. Θέλει να εξοπλίσει το σχολείο . Τους ανέφερε ότι έχει στο μυαλό του ένα πρόγραμμα για την επόμενη σχολική χρονιά , αλλά δεν τους το έχει πει

εξελίσσονται όλοι στο μέτρο των ακόμα.
 δυνατοτήτων τους και αυτών που
 τους δίνονται και να μην μένουν
 προσηλωμένοι στις παλιές
 πρακτικές.

2.«Κοινωνείτε» το όραμά σας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Αν ναι με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Το κοινωνεί σε όσους είναι δεκτικοί γιατί υπάρχουν και οι αδιάφοροι, οι ουδέτεροι και οι αρνητικοί. Γενικά όμως συζητά τα οράματά του.	Σε κάποιους που τον ακούν και συμμερίζονται τις σκέψεις του. Αυτό γίνεται μέσα στο γραφείο των δασκάλων αλλά δεν ενστερνίζονται όλοι το όραμά του.	Πιστεύει πως τους το μεταφέρει και ζητά και από εκείνους να συμπληρώσουν , να πουν τις ιδέες τους , να πάνε παρακάτω. Αυτό μπορεί να γίνει οποιαδήποτε στιγμή και σε σύλλογο και στα διαλείμματα.

3.Προφανώς λοιπόν έχετε κάποιους στόχους προς υλοποίηση. Γενικά, καθορίζετε μόνος-η τους στόχους ή εμπλέκετε και τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη διαδικασία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Θεωρεί σημαντική τη στήριξη των δασκάλων για την υλοποίηση των	Βασικός πρωτεργάτης είναι ο διευθυντής αλλά ο καθένας μπορεί να διαφοροποιηθεί ή	Θα δώσει την αρχική ιδέα αλλά δεν θα ολοκληρώσει κάτι μόνος του ,

στόχων. Στον σύλλογο να συμπληρώσει τον αρχικό χρειάζεται βοήθεια. θέτουν στόχους, σχεδιασμό που είναι δικός καταθέτοντας ο καθένας του. την άποψή του.

4. Η λήψη των αποφάσεων είναι αποκλειστικά δική σας ευθύνη ή είναι συλλογική διαδικασία; Αν ναι, πώς το επιτυγχάνετε αυτό;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Εξαρτάται από το θέμα, αλλά θεωρεί ότι την ευθύνη της απόφασης την έχει αυτός που έχει την ευθύνη της υπογραφής δηλαδή ο διευθυντής.	Η λήψη των αποφάσεων είναι δική του αλλά φαίνεται σαν συλλογική διαδικασία. Εκείνος θέτει ένα θέμα , για να διαφοροποιηθείς πρέπει να έχεις ουσιαστικά επιχειρήματα που δεν υπάρχουν συνεπώς συμφωνούν όλοι με την αρχική πρόταση. Αυτό το επιτυγχάνει γιατί στοιχειοθετεί την πρόταση με επιχειρήματα.	Όσον αφορά στις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων έχουν λόγο και μέσα από διάλογο εκφράζουν απόψεις και καταλήγουν σε αποφάσεις. Αυτή η διαδικασία γίνεται μέσα από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Πολύ καλή	Είναι επικοινωνιακός , έχει καλό προφορικό λόγο και βοηθά τον συνάδελφο. Η επικοινωνία της συναδέλφου με τον διευθυντή	Πολύ καλή και η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και των εκπαιδευτικών με τον

είναι άριστη.

διευθυντή.

6.Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς και το επίπεδο της πειθαρχίας στο σχολείο σας;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2
Πολύ καλό όπως και το επίπεδο πειθαρχίας.	Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι πολύ καλές και δεν αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα απειθαρχίας	Γίνεται προσπάθεια να είναι πολύ κοντά στους μαθητές και να λύνονται άμεσα τα προβλήματα για να μην παγιώνονται. Το επίπεδο πειθαρχίας είναι επίσης πολύ καλό.

Παρακάτω συγκεντρώνονται οι απαντήσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου με τον κωδικό 2.

ΣΧΟΛΕΙΟ 2

Β' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΙΑ-ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

1. Ανάμεσα σε όλα τα καθήκοντά σας ως διευθυντής του σχολείου ποιό θεωρείτε ότι είναι το πιο σημαντικό; Ποια θα προσθέτατε εάν σας έλεγα να πείτε όχι μόνο ένα, άλλα και δυο τρία ακόμα;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
Θεωρεί βασικό της καθήκον τον προγραμματισμό του διοικητικού έργου.	Διεκπεραίωση διοικητικού έργου	Ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.
Ως δεύτερο αναφέρει τη διαχείριση των σχέσεων	Εφαρμογή των νόμων	Ακολουθεί η ενασχόληση με το ωρολόγιο πρόγραμμα , την τροποποίησή του σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού και την ανάθεση της κάλυψης του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.
Τρίτο τον δύσκολο συντονισμό όλων των παραγόντων (γονείς , εκπ/κούς).	Εξασφάλιση καλής λειτουργίας του σχολείου. Επισημαίνει πως θα έπρεπε να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον παιδαγωγικό τομέα.	Πρόσκληση του συλλόγου διδασκόντων σε συνεδριάσεις στις οποίες προεδρεύει και η ενημέρωση για την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις εγκυκλίους

2. Σε περίπτωση που κάποιος συνάδελφος «παρεκτραπεί», κάνει κάτι σημαντικό έξω από τους κανόνες του σχολείου, πώς το διαχειρίζεστε; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
Συζητά ιδιαίτερα με τον εκπαιδευτικό του επισημαίνοντάς τον κινδύνους που προκύπτουν	Θεωρεί πως το διαχειρίζεται με διακριτικό και δημοκρατικό τρόπο. Καλεί	Κατά περίπτωση, άλλες φορές διακριτικά και άλλες φέρνει σε δύσκολη θέση τον

τόσο για τους μαθητές όσο και για τον ίδιο. εκπαιδευτικό ιδιαίτερος και με συστάσεις προσπαθεί να λύσει το θέμα. συνάδελφο.

Παράδειγμα: ο οποίος άφηνε μόνα τους τα παιδιά για να βγάλει δέκα φωτοτυπίες ενώ εκείνος πήγαινε να καπνίσει. Στην περίπτωση αυτή η διευθύντρια τον κάλεσε και του ανέφερε πόσο επικίνδυνο ήταν αυτό που έκανε γιατί έθετε σε κίνδυνο τους μαθητές και κατά συνέπεια και τον εαυτό του και του ζήτησε να συμμορφωθεί. Αναφέρει για παράδειγμα εκπαιδευτικούς που καθυστερούν στην εφημερία τους ή βγαίνουν από την τάξη τους πριν χτυπήσει το κουδούνι. Και στις δυο περιπτώσεις καλεί τον εκπαιδευτικό κατ' ιδίαν και του κάνει συστάσεις.

έκανε γιατί έθετε σε κίνδυνο τους μαθητές και κατά συνέπεια και τον εαυτό του και του ζήτησε να συμμορφωθεί.

3.Γενικότερα, σε μια πιθανή δική σας σύγκρουση με κάποιον συνάδελφο για σημαντικά εργασιακά θέματα θα επιλέγατε να «προχωρήσει» η εργασία που εκκρεμεί με οποιοδήποτε κόστος ή θα προσπαθούσατε να αποσοβήσετε τον κίνδυνο να διαρραγούν οι σχέσεις σας με τον συνάδελφο; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4

Επιδιώκοντας το θετικό κλίμα στο σχολείο η διευθύντρια αποφεύγει τις ρήξεις με τους Κρίνει πως δεν μπορεί να δώσει μία και μόνο απάντηση και ότι η αντίδραση εξαρτάται από την περίπτωση. Υπάρχουν Η εργασία που εκκρεμεί δεν διευθετείται πάντα με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο, με ήπιες οδηγίες και

συναδέλφους. Όταν περιπτώσεις που σε σοβαρά συναδελφικό πνεύμα. προκύπτει κάποιο διοικητικά θέματα , όπως η Για παράδειγμα, η εργασιακό θέμα προς αξιολόγηση επέλεξε και συμπλήρωση ωραρίου επίλυση προτιμά την επέμεινε στην διεκπεραίωση κάποιου συναδέλφου και εθελοντική προσφορά της εργασίας ακόμα και με τα κριτήρια ανάθεσης των συναδέλφων και ευθεία σύγκρουση. Άλλες δραστηριοτήτων για την όχι την απευθείας φορές μπορεί να υποχωρήσει συμπλήρωσή του μπορεί να ανάθεση. για να μην διαταράξει τις γίνει με μη δημοκρατικό σχέσεις με τους τρόπο «εκμεταλλεόμενη» εκπαιδευτικούς. τη θέση εξουσίας που κατέχει.

4.Εάν η πολιτεία επιθυμούσε να διευρύνει κάποια στιγμή τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε ποια πεδία θα θέλατε αυτό να γίνει;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
<p>Θεωρεί πως το έργο του διευθυντή είναι επιβαρυνμένο με πολλές και ποικίλες αρμοδιότητες. Θα επιθυμούσε να ελαφρυνθεί το έργο του διευθυντή που αφορά γραφειοκρατικές εργασίες. Αυτή η προοπτική θα είχε ουσιαστικότερη προοπτική στην κατεύθυνση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Πχ την ελεύθερη διαμόρφωση σε ένα ποσοστό</p>	<p>Θεωρεί πως οι αρμοδιότητες της διευθύντριας είναι υπέρ του δέοντος πολλές.</p>	<p>Πρέπει να απαλλαγούν από γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις και να στοχεύσουν στην ενδυνάμωση και αυτονόμηση της σχολικής μονάδας.</p>

του αναλυτικού προγράμματος σε συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων.

5.Οι υφιστάμενοί σας, θεωρείτε ότι είναι πάντα αρκετά ώριμοι, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα ή είναι απαραίτητος ο δικός σας έλεγχος και καθοδήγηση; Με ποιο τρόπο ασκείτε αυτό τον έλεγχο και την καθοδήγηση; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
Αντιμετωπίζει τον κάθε υφιστάμενο ως μια διαφορετική προσωπικότητα , οπότε δεν μπορεί να μιλήσει συλλογικά για αυτούς. Επισημάνει πως η ωριμότητά τους δεν σχετίζεται με την ηλικία τους. Η ανάληψη ευθυνών γίνεται με συλλογικές διαδικασίες .Ο έλεγχος και η καθοδήγηση γίνεται είτε κατ'ιδίαν με συγκεκριμένες συστάσεις είτε με γενικές συστάσεις είτε προς όλους μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων	Γίνονται και τα δυο ταυτόχρονα. περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός λειτουργεί αυτόνομα και άλλες που χρειάζεται η διευθύντρια να ενημερωθεί για κάποιες πρωτοβουλίες και να ελέγξει το αποτέλεσμα. Γενικά αφήνει περιθώρια για πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών του σχολείου.	Υπάρχουν περιπτώσεις νέων συναδέλφων ή πολύ ήπιων χαρακτήρων όπου απαιτείται ο έλεγχος. Σε αυτές τις περιπτώσεις η καθοδήγηση δεν θα πρέπει από «την αφ'υψηλού και εξ αποστάσεως άσκηση της εξουσίας», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά αλλά με τη δημιουργία του γνήσιων ανθρώπινων σχέσεων.

ώστε να μην θίγεται η
προσωπικότητα του
κάθε εκπαιδευτικού.

Για παράδειγμα Για παράδειγμα , δεν θα Για παράδειγμα, σε
πλημμελής άσκηση της παρέμβει σε μια δράση περίπτωση καθυστέρησης
εφημερίας: Κλήση στο εκπαιδευτικού με την τάξη στην εφημερία, αντί να
γραφείο του του. συζητήσει κατ'ιδίαν με τον
εμπλεκόμενου και εκπαιδευτικό για τους
επισήμανση των λόγους της καθυστέρησης,
υποχρεώσεων του ως τον φέρνει σε δύσκολη
εφημερεύοντα και θέση, σε θέση απολογίας!
επισήμανση μέσα στο
Σύλλογο Διδασκόντων
τι προβλέπεται από τη
σχετική νομοθεσία για
την εφημερία χωρίς να
γίνεται ονομαστική
αναφορά σε
συγκεκριμένο πρόσωπο.

**6.Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εσάς και των
εκπαιδευτικών μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας;
Επιδιώκετε τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι με ποιους τρόπους το
επιτυγχάνετε; Καλλιεργείτε με κάποιους τρόπους τη συνεργασία μεταξύ των
εκπαιδευτικών; Αν ναι με ποιους τρόπους;**

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4

Τη θεωρεί πολύ

Θεωρητικά είναι σημαντικό Όσο σημαντική και αν

σημαντική διότι πρέπει να υπάρχει πνεύμα συναίνεσης για να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Αυτό επιτυγχάνεται με τη λήψη συλλογικών αποφάσεων. Η συνεργασία μεταξύ εκπ/κών αναπτύσσεται μέσα από την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και των δημοκρατικών διαδικασιών.

αλλά στην πράξη δε φαίνεται να είναι στόχος της. Επιδιώκει τη συνεργασία, μέσω συζητήσεων όπου ο καθένας διατυπώνει απόψεις, γνώμες, προτάσεις, οι οποίες κάποιες φορές γίνονται δεκτές. Οι συζητήσεις αυτές γίνονται στα πλαίσια της νόμιμης οδού, στα πλαίσια των τυπικών συνελεύσεων του συλλόγου διδασκόντων.

είναι η συνεργασία δεν έχει επιτευχθεί για τον απλούστατο λόγο ότι δεν έχει γίνει κατανοητό πως είναι αναγκαίο να εργάζονται όλοι σαν μια ομάδα με κοινούς στόχους και οράματα σαν μια γροθιά.

**7.Σας απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;
Αν ναι αναλαμβάνετε δράσεις- πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση;**

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
Την απασχολεί αλλά θεωρεί πως δεν είναι μόνο δική της ευθύνη. Ενημερώνει για επιμορφώσεις κ.τ.λ., ενημερώνει τους νέους για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, φροντίζει για την εκπ/ση της υποδιευθύντριας και των εκπαιδευτικών για τα	Την απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και γι' αυτό τους ενημερώνει για σεμινάρια, επιμορφώσεις, μεταπτυχιακά κ.τ.λ και τους ενισχύει. Δεν αναλαμβάνει συγκεκριμένες δράσεις αλλά λειτουργεί περισσότερο ενθαρρυντικά.	Όλοι οι διευθυντές ενδιαφέρονται για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου γιατί έτσι έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχει και το δικό τους έργο. Οπότε και στο σχολείο τους πραγματοποιούνται ανάλογες δράσεις και πρωτοβουλίες.

καθήκοντά τους.

8. Σε ποιο πεδίο θεωρείτε ότι εστιάζονται οι περισσότερες καθημερινές σας δραστηριότητες ως διευθυντής;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
Γραφειοκρατικά και διοικητικά θέματα	Περιορίζονται στο διοικητικό, γραφειοκρατικό κομμάτι.	Στον γραφειοκρατικό τομέα και έπειτα στα εκπαιδευτικά θέματα που προκύπτουν.

9. Πιστεύετε ότι το σχολείο πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας ή αυτό μπορεί να αποβεί επιζήμιο σε κάποιες περιπτώσεις; Πως συνδέετε εσείς το σχολείο σας με την τοπική κοινωνία (αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα)

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
Θεωρεί ότι το σχολείο πρέπει οπωσδήποτε να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας γιατί στις ημέρες μιλάμε για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία. Όμως αυτή η σύνδεση πρέπει να γίνεται με διακριτούς ρόλους. Το σχολείο συγκεκριμένης	Στον τομέα αυτό νομίζει πως υπάρχει μια «δυσκαμψία» από την πλευρά της διευθύντριας. Κάποιες φορές θεωρεί πως μπορεί να αποβεί επιζήμιο για το σχολείο και παρά το γεγονός ότι υπάρχει συνεργασία με φορείς δεν είναι πάντα εύκολη. Δεν αποτρέπει τη συνεργασία αλλά και δεν την επιδιώκει. Αν	Συνδέει το σχολείο με φορείς της τοπικής κοινωνίας κρατώντας πάντα το μέτρο ώστε να αποφύγει δυσάρεστες συνέπειες για τη σχολική ζωή. Για παράδειγμα πραγματοποιούνται δράσεις και εκδηλώσεις με τη βοήθεια διαφόρων

διευθύντριας	κάποιος αναλάβει	φορέων της πόλης.
συνεργάζεται με το Δήμο	πρωτοβουλία για δράσεις με	
σε Περιβαλλοντικά	φορείς υπάρχει περίπτωση να	
Προγράμματα και άλλες	πραγματοποιηθούν αλλά	
Δράσεις με την Εκκλησία	υπάρχει και η πιθανότητα να	
το Σύλλογο Γονέων και	αποκλειστεί. Έχει υπάρξει και	
Κηδεμόνων κ.ά.	άμεσος αλλά και έμμεσος	
	αποκλεισμός.	

Γ' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1. Έχετε κάποιο όραμα για το μέλλον του σχολείου σας; Ποιο είναι αυτό;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
Κύριο όραμά της αποτελεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και συνακόλουθα η ανάπτυξή του σε ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας	Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η προστασία και η ασφάλεια των μαθητών, η τήρηση των νόμων.	Προσπαθεί να έχει το σχολείο επιτυχημένη πορεία, χωρίς όμως να διευκρινίζει έστω και επιγραμματικά τα οράματα που θέλει να υλοποιήσει.

2.«Κοινωνείτε» το όραμά σας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Αν ναι με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
Μέσα από προσωπική επαφή αλλά και μέσα από τις συνεδριάσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων καθώς επίσης και με παρωθητικές νύξεις για ανάληψη πρωτοβουλιών σε θέματα που εμπíπτουν υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο	Δεν έχει πέσει στην αντίληψη της εκπαιδευτικού κάτι διαφορετικό από αυτό που οφείλει να κάνει καθένας που κατέχει αυτή τη θέση . «Χρεώνει» στη διευθύντρια έλλειψη φαντασίας που είναι απαραίτητη για τα οράματα και την υλοποίησή τους.	Γίνονται μόνο έμμεσες αναφορές μέσα από άλλες συζητήσεις ή μελλοντικά σχέδια δράσης , συνήθως στις προγραμματισμένες συνελεύσεις του συλλόγου.

3. Προφανώς λοιπόν έχετε κάποιους στόχους προς υλοποίηση. Γενικά, καθορίζετε μόνος-η τους στόχους ή εμπλέκετε και τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη διαδικασία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
Θεωρεί πως στο σχολείο της συνδιαμορφώνονται οι στόχοι μέσα από διάλογο, ανταλλαγή απόψεων σχεδιασμό – προγραμματισμό.	Οι στόχοι της αφορούν στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας για να γίνει πιο σύγχρονη και ευέλικτη και προωθεί πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση. Η διαδικασία αυτή είναι συλλογική προσπάθεια μέσω διαλογικών συζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων.	Οι στόχοι τίθενται και υλοποιούνται μέσα από συλλογικές διαδικασίες

4. Η λήψη των αποφάσεων είναι αποκλειστικά δική σας ευθύνη ή είναι συλλογική διαδικασία; Αν ναι, πώς το επιτυγχάνετε αυτό;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
<p>Η λήψη αποφάσεων στη σχολική τους μονάδα κινείται μεταξύ των συλλογικών και ατομικών αποφάσεων. Συγκεκριμένα εξαρτάται από τη φύση του θέματος ή προβλήματος που έχουν να διαχειριστούν κάθε φορά.</p>	<p>Κατά περίπτωση, αλλά συνήθως είναι ατομικές οι αποφάσεις.</p>	<p>Η λήψη των αποφάσεων γίνεται συνήθως μέσω ομαδικών συζητήσεων, υπάρχουν όμως περιπτώσεις που αποτελεί αποκλειστική ευθύνη της διευθύντριας και... είναι αρκετές</p>

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
<p>Καλή αν και επισημαίνει πως έχουν διαταραχτεί μετά τις περυσινές κρίσεις διευθυντών.</p>	<p>Επαρκή, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου, χωρίς να είναι όμως πολύ ανοιχτή, δημοκρατική, με ελεύθερη ροή απόψεων. Τη σχέση των εκπαιδευτικών με τη διευθύντρια την χαρακτηρίζει τυπική σχέση υφιστάμενου-προϊστάμενου.</p>	<p>Η επικοινωνία της διευθύντριας με τους εκπαιδευτικούς και το αντίστροφο απαιτεί πολλή δουλειά για να υπάρξει το απαραίτητο «δέσιμο».</p>

6.Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς και το επίπεδο της πειθαρχίας στο σχολείο σας;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4
<p>Θεωρεί πως εξαρτάται από τον κάθε εκπαιδευτικό κάθε φορά. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου υπάρχουν προβλήματα αλλά στο μεγαλύτερο ποσοστό το επίπεδο των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών είναι πολύ καλό και δεν υπάρχουν προβλήματα.</p>	<p>Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει καλές σχέσεις με τους μαθητές τους και το επίπεδο πειθαρχίας στο σχολείο είναι καλό .</p>	<p>Οι σχέσεις με τους μαθητές είναι καλές και οριοθετημένες , επιδρώντας άμεσα και θετικά στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου</p>

ΣΧΟΛΕΙΟ 3

1.Ανάμεσα σε όλα τα καθήκοντά σας ως διευθυντής του σχολείου ποιο θεωρείτε ότι είναι το πιο σημαντικό; Ποια θα προσθέτατε εάν σας έλεγα να πείτε όχι μόνο ένα, άλλα και δυο τρία ακόμα;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
<p>Η διαχείριση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και με τους γονείς. Η επικοινωνία με τους μαθητές, το</p>	<p>Η καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς , η τήρηση του ωρολογίου και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.</p>	<p>Η διαχείριση των σχέσεων με μαθητές, δασκάλους, γονείς. Ως δεύτερο αναφέρει την καλή λειτουργία του σχολείου και την σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία.</p>

παιδαγωγικό

2. Σε περίπτωση που κάποιος συνάδελφος «παρεκτραπεί», κάνει κάτι σημαντικό έξω από τους κανόνες του σχολείου, πώς το διαχειρίζεστε; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6

Με προσωπική επαφή και συζήτηση . Τα προσωπικά θέματα δεν κοινοποιούνται στον σύλλογο αλλά μπορεί να αναφερθεί ανώνυμα το συμβάν.

Με κατ' ιδίαν συζήτηση προκειμένου να βρουν μια αποδεκτή λύση στο πρόβλημα που έχει προκύψει.

Διακριτικά με προσωπική συζήτηση που έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα.

Για παράδειγμα, σε παράπονα γονέων για απρεπή συμπεριφορά, καλεί τον συνάδελφο και προσπαθεί να καταλάβει τι συμβεί και γιατί , ώστε να μην πάρει προεκτάσεις το θέμα.

Για παράδειγμα , όταν γονείς κατήγγειλαν ότι εκπαιδευτικός μίλησε άσχημα στους μαθητές και γενικότερα μέσα στην τάξη την κάλεσε στο γραφείο για να διαπιστώσει κατ' αρχήν αν ήταν αλήθεια και δεν βγήκε ποτέ παρά έξω , ούτε πήρε διαστάσεις.

Τον τελευταίο καιρό καλεί συνήθως τους νέους συναδέλφους για να τους δώσει οδηγίες σχετικά με τα καθήκοντά τους στην εφημερία, στις σχέσεις τους με τους γονείς...

3. Γενικότερα, σε μια πιθανή δική σας σύγκρουση με κάποιον συνάδελφο για σημαντικά εργασιακά θέματα θα επιλέγατε να «προχωρήσει» η εργασία που

εκκρεμεί με οποιοδήποτε κόστος ή θα προσπαθούσατε να αποσοβήσετε τον κίνδυνο να διαρραγούν οι σχέσεις σας με τον συνάδελφο; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
<p>Αποφεύγει τις συγκρούσεις αλλά αν είναι κάποιο θέμα πολύ σοβαρό που μπορεί να εγκυμονεί κινδύνους για τη σχολική μονάδα τότε μπορεί να γίνει πιο αυστηρή χωρίς όμως να φτάσει στην σύγκρουση.</p>	<p>Πρώτιστα θα φροντίσει να αποφύγει την σύγκρουση και με διάλογο προσπαθήσει διεκπεραιώσει και τη δουλειά που εκκρεμεί.</p>	<p>Λειτουργεί συλλογικά και θέλει τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου για το καθετί. Θα προτιμήσει να το κάνει μόνη της παρά να συγκρουστεί.</p>
<p>Σε μια περίπτωση όπου απουσίαζαν από το σχολείο πέντε εκπαιδευτικοί συνάδελφος αρνήθηκε να κρατήσει τα παιδιά για μια ώρα επιπλέον του διδακτικού της ωραρίου, της υπενθύμισε πως το εργασιακό της ωράριο είναι μέχρι τις 14:00 και ότι ήταν υποχρεωμένη να βοηθήσει το σχολείο σε αυτή την έκτακτη ανάγκη, αν και δεν συνηθίζεται στο συγκεκριμένο σχολείο</p>	<p>Για παράδειγμα ο συνάδελφος αμελούσε να συμπληρώσει κάποιες φόρμες ηλεκτρονικές παρά το γεγονός ότι όλοι οι υπόλοιποι συνάδελφοι είχαν κάνει. Πολύ ευγενικά και ήρεμα της υπενθύμιζε χωρίς να φτάσει στα άκρα.</p>	<p>Για παράδειγμα προκειμένου να γίνει τροποποίηση προγράμματος για να διεξαχθεί σχολική γιορτή τις απογευματινές ώρες, κάλεσε τον σύλλογο και αφού πήρε τη σύμφωνη γνώμη προχώρησε στις διαδικασίες.</p>

να υπερβαίνουν οι
εκπαιδευτικοί το
διδασκτικό τους ωράριο.

4.Εάν η πολιτεία επιθυμούσε να διευρύνει κάποια στιγμή τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε ποια πεδία θα θέλατε αυτό να γίνει;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
Είναι ήδη πάρα πολλές αλλά η αυτονομία οικονομικό ενδεχομένως διευκόλυνε το έργο των διευθυντών.	Έχουν αρκετές πρόσφατα τους έλεγχοι των αδειών. Ενδεχομένως θα μπορούσαν να έχουν τη δυνατότητα να επιβάλλουν κυρώσεις στους εκπαιδευτικούς που δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες του σχολείου.	Πολλές αρμοδιότητες χωρίς υποστήριξη ούτε από προϊστάμενους ούτε από υφιστάμενους.

5.Οι υφιστάμενοί σας, θεωρείτε ότι είναι πάντα αρκετά ώριμοι, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα ή είναι απαραίτητος ο δικός σας έλεγχος και καθοδήγηση; Με ποιο τρόπο ασκείτε αυτό τον έλεγχο και την καθοδήγηση; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
Κάποιοι είναι πιο έτοιμοι και λειτουργούν αυτόνομα, κάποιοι χρειάζονται μια γενική	Εξαρτάται, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι ώριμοι άρα λειτουργούν αυτόνομα και άλλοι νεότεροι	Δεν ελέγχει αλλά όταν μια στάση θεωρεί πως θα δημιουργήσει προβλήματα λειτουργεί συμβουλευτικά

καθοδήγηση. Ωστόσο συνήθως που χρειάζονται την μέσα από διαλογική σε μια σχολική μονάδα καθοδήγηση της διευθύντριας διαδικασία με τον είναι απαραίτητο να και του υποδιευθυντή για να συνάδελφο. υπάρχει κάποιος ανταποκριθούν στα Για παράδειγμα μια συντονισμός κινήσεων. καθήκοντά τους. Η δασκάλα αντιμετώπιζε Η καθοδήγηση ασκείται καθοδήγηση ασκείται με σοβαρά προβλήματα με με συζήτηση είτε σε διακριτικό τρόπο, με σεβασμό έναν μαθητή που δεν ατομικό είτε σε και μέσω διαλογικών μπορούσε να παραμένει συλλογικό επίπεδο. διαδικασιών. στην τάξη και η

Για παράδειγμα , σε διευθύντρια την περίπτωση αναπληρωτών που καθοδηγούσε πώς να το ασκούσαν πλημμελώς τα αντιμετωπίσει και πολλές καθήκοντά τους στην φορές έμπαιναν μαζί στην εφημερία με αποτέλεσμα να τάξη για να την βοηθήσει. υπάρξουν παράπονα από γονείς, τις κάλεσε στο γραφείο και τους υπέδειξε πώς πρέπει να κάνουν εφημερία προκειμένου να είναι ασφαλή τα παιδιά και οι ίδιες.

6.Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εσάς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας; Επιδιώκετε τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι με ποιους τρόπους το επιτυγχάνετε; Καλλιεργείτε με κάποιους τρόπους τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών; Αν ναι με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6

Είναι πάρα πολύ σημαντική και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την καθημερινή διαπροσωπική επαφή, με απόψεων , με συζητήσεις για θέματα παιδαγωγικά που αφορούν στην τάξη τους.	Ναι το θεωρεί σημαντικό και το καλλιεργεί μέσα το θετικό κλίμα που επικρατεί, τις διαδικασίες μέσα σε κλίμα με ανταλλαγή σεβασμού και αποδοχής. Επίσης προτείνει δράσεις συλλογικές και παρωθεί τους συναδέλφους να συνεργαστούν για ένα πρόγραμμα, για μια γιορτή κ.τ.λ.	Το θεωρεί πολύ σημαντικό και το αποδεικνύει καθημερινά πως θέλει να είμαστε μια ομάδα και για αυτό τον λόγο έχει διοργανώσει πολλές κοινωνικές εκδηλώσεις όπου συμμετέχει όλος ο σύλλογος . Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζει καλή συνεργασία. Επίσης παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους μέσα από γιορτές, δράσεις κ.τ.λ.
--	---	---

Η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων είναι πολύ σημαντική και αυτό επιτυγχάνεται εξασφαλίζοντας την ηρεμία στον σύλλογο και δημιουργώντας ευκαιρίες να βρίσκονται όλοι οι συνάδελφοι μαζί έξω από τον χώρο του σχολείου σε πιο χαλαρό πλαίσιο.

7 Σας απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Αν ναι, αναλαμβάνετε δράσεις- πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
Είναι απαραίτητο και χρήσιμο να θέτουν στόχους και να εξελίσσονται οι εκπαιδευτικοί. Ενημερώνει για επιμορφώσεις, μεταπτυχιακά και έχει οργανώσει ενδοσχολική επιμόρφωση	Νομίζω πως την απασχολεί. Στο σχολείο έχει οργανώσει επιμορφώσεις σε συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο αλλά και ενδοσχολική επιμόρφωση μόνο για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	Φυσικά και παροτρύνει προς αυτή την κατεύθυνση. Έχει οργανώσει ενδοσχολική επιμόρφωση για ΤΠΕ , έχει καλέσει ψυχολόγο και με τη συνεργασία της σχολικής συμβούλου έχουν γίνει σεμινάρια και δειγματικές διδασκαλίες.

8. Σε ποιο πεδίο θεωρείτε ότι εστιάζονται οι περισσότερες καθημερινές σας δραστηριότητες ως διευθυντής;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
Περισσότερο ασχολείται με τους μαθητές, προβλήματα που προκύπτουν στο προαύλιο ή στην τάξη. Ως δεύτερο αναφέρει γραφειοκρατικές υποχρεώσεις.	Ωρολόγιο πρόγραμμα με ομαλή λειτουργία του σχολείου χωρίς συγκρούσεις τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και τις εκπαιδευτικών με γονείς.	Γραφειοκρατία , ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικοί.

9.Πιστεύετε ότι το σχολείο πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας ή αυτό μπορεί να αποβεί επιζήμιο σε κάποιες περιπτώσεις; Πώς συνδέετε εσείς το σχολείο σας με την τοπική κοινωνία; (αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα)

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
<p>Πρέπει να συνεργάζεται με φορείς γιατί μπορεί να ωφεληθεί πραγματικά η σχολική μονάδα. Αν αυτή η διαδικασία γίνεται ελεγχόμενα από το σχολείο τότε μόνο θετικό μπορεί να είναι. Διατηρεί πολύ καλή σχέση με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Το ίδιο ισχύει και για τον δήμο από τον οποίο εξασφαλίζουν τα απαραίτητα κονδύλια για τον εκσυγχρονισμό του σχολείου.</p>	<p>Θέλει ένα σχολείο ανοιχτό στην τοπική κοινωνία και έχει κάνει πολύ δουλειά γι' αυτό.</p> <p>Για παράδειγμα συνεργάζεται άσφoga με τον σύλλογο γονέων για δράσεις και όχι μόνο. Διοργάνωσε εκδρομή του συλλόγου εκπαιδευτικών με το σύλλογο γονέων, μια κίνηση που δείχνει πολύ καλή διάθεση. Λειτουργεί «μαγειρείο» όπου σιτίζονται παιδιά του ολοήμερου σχολείου και παιδιά με οικονομικά προβλήματα, σε συνεργασία με τους γονείς.</p> <p>Μπορεί να έχει ένα σχολείο ανοιχτό στην τοπική κοινωνία αφού και οι σχέσεις της με τον Δήμο είναι πολύ καλές.</p>	<p>Θέλει ανοικτό σχολείο. Έχει πολύ καλή συνεργασία με Δήμο , Πυροσβεστική και Αστυνομία που έχουν συνεργαστεί με το σχολείο για κάποια προγράμματα, με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Έχει κάνει αδελφοποίηση του σχολείου με σχολείο των Συρακουσών. Γενικότερα αξιοποιεί κάθε πρόγραμμα που προωθεί τη συνεργασία με φορείς για το καλό του σχολείου .</p>

Γ' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1. Έχετε κάποιο όραμα για το μέλλον του σχολείου σας; Ποιο είναι αυτό;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
Θα ήθελε να γίνει «πρότυπο» σχολείο, «έξυπνο» σχολείο και γίνονται προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, όπως η ενσύρματη καλωδίωση του σχολείου, η λειτουργία του μαγειρείου μέσα στον χώρο του σχολείου. Ήδη το σχολείο διαφέρει από τον μέσο όρο των δημόσιων σχολείων.	Το όραμά της είναι ένα σύγχρονο σχολείο ανοιχτό στην τοπική κοινωνία και οι καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων το οποίο προσπαθεί να καλλιεργεί με διάφορους τρόπους όπως με κοινές εξόδους που φέρνουν τον σύλλογο πιο κοντά.	Θέλει ένα σχολείο με κοινωνικές ευαισθησίες για αυτό και ανέλαβε την πρωτοβουλία και λειτουργεί μαγειρείο στο σχολείο για τα παιδιά του ολοήμερου και για παιδιά που αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα. Επίσης θέλει ένα ψηφιακό σχολείο και έγινε μια πολύ μεγάλη προσπάθεια για αυτό.

2.«Κοινωνείτε» το όραμά σας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
Θεωρεί πως το κάνει μέσα από συζητήσεις και μέσα από κοινές δράσεις γιατί αναφέρει πως ό,τι γίνεται αποτελεί προϊόν συλλογικής προσπάθειας.	Το κοινωνεί μέσα από διαλογικές διαδικασίες μέσα στον σύλλογο διδασκόντων αλλά και σε φιλικές κουβέντες με τον καθένα από το σύλλογο ή με ομάδες εκπαιδευτικών	Το αναφέρει , το συζητούν και προχωρούν στην υλοποίηση.

3. Προφανώς λοιπόν έχετε κάποιους στόχους προς υλοποίηση. Γενικά, καθορίζετε μόνος-η τους στόχους ή εμπλέκετε και τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη διαδικασία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
<p>Δεν επιλέγει να καθορίζει μόνη τους στόχους αλλά επιδιώκει να είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας Θεωρεί απαραίτητη και τη θέληση για δράση και δηλώνει πως μόνη της δεν θα μπορούσε να πραγματοποιήσει τους στόχους της.</p>	<p>Είναι προϊόν συλλογικό και η στοχοθεσία και η υλοποίηση.</p>	<p>Μόνο με σύμφωνη γνώμη του συλλόγου και μέσα από γόνιμο διάλογο εμπλέκονται όλοι.</p>

4. Η λήψη των αποφάσεων είναι αποκλειστικά δική σας ευθύνη ή είναι συλλογική διαδικασία; Αν ναι, πώς το επιτυγχάνετε αυτό;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
<p>Η λήψη των αποφάσεων είναι αποτέλεσμα συλλογικής διαδικασίας που πραγματώνεται στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Σε εξεζητημένες περιπτώσεις μπορεί να αποτελέσει δική της</p>	<p>Είναι συλλογική διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσα από τον διάλογο. Δεν προσπαθεί να επιβάλει την άποψή της αλλά με διάλογο καταλήγουν σε μια κοινά αποδεκτή γραμμή.</p>	<p>Η απόφαση είναι συλλογική αλλά η ευθύνη βαραίνει τη διευθύντρια. Μέσα από τις συναντήσεις του συλλόγου παίρνονται αποφάσεις.</p>

ευθύνη.

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
Πολύ καλή αν και ο σύλλογος απαρτίζεται από πολλά νέα άτομα που ίσως να χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για ουσιαστική προσέγγιση	Πάρα πολύ καλή και η επικοινωνία της διευθύντριας με τους εκπαιδευτικούς και αντιστοίχως των εκπαιδευτικών με τη διευθύντρια.	Πολύ καλή και από τις δυο μεριές.

6. Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς και το επίπεδο της πειθαρχίας στο σχολείο σας;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 3	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6
Σε γενικές γραμμές καλές και όταν προκύπτουν θέματα φροντίζει να λύνονται εντός του σχολείου. Το σχολείο δεν αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα απειθαρχίας	Πολύ καλό όπως και το επίπεδο πειθαρχίας.	Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους μαθητές. Το επίπεδο πειθαρχίας είναι μέσα στα επιτρεπτά όρια.

ΣΧΟΛΕΙΟ 4

Β' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΙΑ-ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

1. Ανάμεσα σε όλα τα καθήκοντά σας ως διευθυντής του σχολείου ποιο θεωρείτε ότι είναι το πιο σημαντικό; Ποια θα προσθέτατε εάν σας έλεγα να πείτε όχι μόνο ένα, αλλά και δυο τρία ακόμα;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
Ο παιδαγωγικός τομέας με την ευρεία έννοια της διαχείρισης σχέσεων.	Η καλή λειτουργία του σχολείου διοικητικά.	Η καλή λειτουργία του σχολείου, να είναι συνεπείς στα καθήκοντά τους, ό,τι απαιτείται στα πλαίσια του νόμου για την καλή λειτουργία του σχολείου.
Ο διοικητικός τομέας	Ως δεύτερο αναφέρει την διαχείριση κρίσεων επειδή είναι πολυδύναμο σχολείο.	Επίσης στον παιδαγωγικό τομέα δίνει έμφαση .

2. Σε περίπτωση που κάποιος συνάδελφος «παρεκτραπεί», κάνει κάτι σημαντικό έξω από τους κανόνες του σχολείου, πώς το διαχειρίζεστε; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
Η αντίδρασή της διαφοροποιείται ανάλογα με το συμβάν. Η στάση της ιδίως στην πρώτη φάση είναι συμβουλευτική αλλά	Διαλογικά, διακριτικά σε κατ' ιδίαν συζητήσεις. Αν δεν βρεθεί λύση μπορεί μετά να το	Με διακριτικότητα και προσωπική συζήτηση με τον εκπαιδευτικό.

ενημερώνει και του εκθέσει στον σύλλογο. προϋσταμένους γιατί δεν είναι σίγουρη πως θα διαφυλαχτεί στον χώρο του σχολείου και δεν θα φτάσει αλλού.

<p>Για παράδειγμα αναφέρει αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά εκπαιδευτικού την οποία καταγγέλλουν οι γονείς. Συμβουλευτικά καλεί τον εκπαιδευτικό και προσπαθεί να διαπιστώσει την αλήθεια της καταγγελίας και να συμβουλευτεί τον συνάδελφο για αποφυγή προβλημάτων.</p>	<p>Παράδειγμα συνάδελφος που εκτελούσε πλημμελώς τα καθήκοντά του στην εφημερία τον κάλεσε και του έκανε συστάσεις</p>	<p>Για παράδειγμα , μετά από παράπονα γονέων για κακή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η διευθύντρια τον καλεί προκειμένου να ακούσει και τη δική του άποψη και να κάνει τις απαραίτητες συστάσεις.</p>
---	--	---

3.Γενικότερα, σε μια πιθανή δική σας σύγκρουση με κάποιον συνάδελφο για σημαντικά εργασιακά θέματα θα επιλέγατε να «προχωρήσει» η εργασία που εκκρεμεί με οποιοδήποτε κόστος ή θα προσπαθούσατε να αποσοβήσετε τον κίνδυνο να διαρραγούν οι σχέσεις σας με τον συνάδελφο; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8

Η δουλειά προέχει και

Επιλέγει να εξομαλύνει

Η δουλειά που πρέπει να γίνει

το κομμάτι των σχέσεων ακολουθεί, ωστόσο δεν επιλέγει τη σύγκρουση αλλά θα βρει άλλον τρόπο για να προχωρήσει η δουλειά.	τα πράγματα και να αποφύγει τη σύγκρουση. Παράδειγμα , όταν έπρεπε να δοθούν κάποιες ώρες , συζητήθηκε το θέμα αλλά υπήρξε μεγάλη ένταση η οποία ξεπεράστηκε με διαλογική διαδικασία.	θα γίνει. Όποιος έχει αντίθετη άποψη διαχωρίζει τη θέση του και με διάλογο στο σύλλογο δίνεται λύση . Δεν έχει υπάρξει περιστατικό έντονης σύγκρουσης.
--	---	--

4.Εάν η πολιτεία επιθυμούσε να διευρύνει κάποια στιγμή τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε ποια πεδία θα θέλατε αυτό να γίνει;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
Πολυδιάστατος ο ρόλος του διευθυντή χωρίς σαφή οριοθέτηση των καθηκόντων. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας θα απαιτούσε άλλη δομή συστήματος	Στη διοίκηση, περισσότερη αυτονομία.	Λιγότερη γραφειοκρατία και αυτόνομη διαχείριση των οικονομικών από το σχολείο.

5.Οι υφιστάμενοί σας, θεωρείτε ότι είναι πάντα αρκετά ώριμοι, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα ή είναι απαραίτητος ο δικός σας έλεγχος και καθοδήγηση;

Με ποιο τρόπο ασκείτε αυτό τον έλεγχο και την καθοδήγηση; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
<p>Γενικά έχει εμπιστοσύνη στους συναδέλφους αλλά το τελικό «μάτι» είναι δικό της γιατί εκείνη υπογράφει και έχει τις κυρώσεις.</p>	<p>Επειδή το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας υπάρχουν προβλήματα γιατί κάποιοι αντιλαμβάνονται διαφορετικά κάποια πράγματα αλλά όλα επιλύονται με την επανάληψη γιατί η «επανάληψη είναι μήτηρ πάσης μαθήσεως».</p>	<p>Τους θεωρεί αρκετά αυτόνομους, αναθέτει καθήκοντα που πιστεύει πως θα τα φέρουν εις πέρας, καθοδηγεί όταν της ζητηθεί και αν ελέγχει το κάνει διακριτικά.</p>
<p>Για παράδειγμα οι εκδρομές που είναι κάτι που απασχολεί συχνά το σχολείο. Η διαδικασία για να πραγματοποιηθεί μια εκδρομή αναλύεται και στο σύλλογο αλλά και στον πίνακα ανακοινώσεων υπάρχουν σαφείς οδηγίες.</p>	<p>Για παράδειγμα το «καθηκοντολόγιο» από την ώρα προσέλευσης , την εφημερία κτλ. Όπου συχνά επαναλαμβάνονται οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες.</p>	

6.Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εσάς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας; Επιδιώκετε τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι με ποιους τρόπους το

επιτυγχάνετε; Καλλιεργείτε με κάποιους τρόπους τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών; Αν ναι με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
<p>Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, συζητούν και θέτουν προτεραιότητες προς υλοποίηση</p>	<p>Θεωρεί σημαντική τη συνεργασία , έχουν διάφορα προγράμματα και ευρωπαϊκά για τα οποία συνεργάστηκαν πολύ καλά.</p> <p>Θέλει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται προτρέπει και δίνει οδηγίες όταν χρειάζεται αλλά θεωρεί πως δεν είναι μόνο ευθύνη της διευθύντριας η συνεργασία των εκπαιδευτικών αλλά των ίδιων.</p>	<p>Τη θεωρεί σημαντική και επιδιώκει να συζητά, να συνεργάζεται τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και μέσω του συλλόγου διδασκόντων προτάσσοντας πάντα το καλό των παιδιών.</p> <p>Στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους προσφέρει τη βοήθειά της για να ξεπεραστούν πιθανά προβλήματα.</p>

7.Σας απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Αν ναι, αναλαμβάνετε δράσεις- πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
<p>Στηρίζει και ενθαρρύνει κάθε προσπάθεια που σχετίζεται με άνοιγμα οριζόντων , επειδή και η ίδια είναι άτομο με συνεχείς αναζητήσεις. Στο σχολείο γίνονται δράσεις που στοχεύουν στην αναβάθμιση</p>	<p>Την απασχολεί και προτρέπει. Έχει κάνει ενδοσχολική επιμόρφωση.</p>	<p>Την απασχολεί γιατί θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο «ανεβαίνει» το σχολείο. Ενημερώνει για επιμορφώσεις κτλ. , και έχει κάνει και ενδοσχολική επιμόρφωση.</p>

του επιπέδου των εκπαιδευτικών.

8. Σε ποιο πεδίο θεωρείτε ότι εστιάζονται οι περισσότερες καθημερινές σας δραστηριότητες ως διευθυντής;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
Σε πολλά! Αναφέρει πως πρέπει να ολοκληρώσει τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις που τελειώνουν ποτέ, ασχοληθεί με την αποχώρηση εκπαιδευτικών και μαθητών που αισθάνονται αδιάθετα και άλλα πολλά.	Στο θέμα του ωραρίου το οποίο πρέπει να ρυθμίσει ώστε να καλυφθούν ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπ/κού.	Στη γραφειοκρατία πολύ στη συνεργασία με γονείς και κάποιες ώρες στην τάξη.

9. Πιστεύετε ότι το σχολείο πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας ή αυτό μπορεί να αποβεί επιζήμιο σε κάποιες περιπτώσεις; Πως συνδέετε εσείς το σχολείο σας με την τοπική κοινωνία; (αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα)

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
Θεωρεί πως πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας αλλά	Ανοιχτό σχολείο με πρωτοβουλίες της διευθύντριας.	Θέλει ανοιχτό σχολείο αλλά με όρια δηλαδή προστατεύει το σχολείο από εξωτερικές

πιστεύει ότι εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο συνειδητοποιούν τον ρόλο τους τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.

Εκφράζει παράπονο πως παρά την καλή πρόθεση και διάθεση από πλευράς σχολείου δεν είχαν ανάλογη αντιμετώπιση από τους τοπικούς φορείς. Για παράδειγμα δεν υπάρχει ανταπόκριση στις προσκλήσεις σε εκδηλώσεις του σχολείου και σε μια συνάντηση που είχε προγραμματιστεί για την επίλυση του κτηριακού προβλήματος του σχολείου, παραβρέθηκαν μόνο οι δάσκαλοι του σχολείου και οι «προύχοντες» όπως τους αποκαλεί αλλά μόνο με την ιδιότητά τους, χωρίς προτάσεις και αληθινό ενδιαφέρον για την επίλυση του προβλήματος.

Παράδειγμα συνεργασία σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, Δήμο.

καλή παρεμβάσεις και επεμβάσεις. Καλή συνεργασία με σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και με φορείς. Βέβαια η γραφειοκρατία πολλές φορές φρενάρει αυτή τη συνεργασία αφού απαιτεί ολόκληρη διαδικασία για την είσοδό τους στο σχολείο.

Γ' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1. Έχετε κάποιο όραμα για το μέλλον του σχολείου σας; Ποιο είναι αυτό;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
Προσπάθησε να επιλύσει τα προβλήματα του σχολείου, το κτιριακό και στη συνέχεια το εξόπλισε ικανοποιητικά με ΤΠΕ. Επόμενος στόχος είναι το καλό κλίμα και η ποιότητα στη δουλειά μας.	Η ευρωπαϊκή προοπτική του σχολείου μέσω των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται.	Η αναβάθμιση του σχολείου όχι όμως σε επίπεδο ανταγωνισμού και προβολής αλλά επί της ουσίας.

2. «Κοινωνείτε» το όραμά σας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
Επιλέγει να μιλά για τα οράματά της στους εκπαιδευτικούς μέσω τυπικών και άτυπων συνενυρέσεων.	Πάντα, μέσω του συλλόγου αλλά και κατ' ιδίαν.	Μιλά για τα σχέδιά της στον σύλλογο διδασκόντων και σε κατ' ιδίαν συζητήσεις.

3. Προφανώς λοιπόν έχετε κάποιους στόχους προς υλοποίηση. Γενικά, καθορίζετε μόνος-η τους στόχους ή εμπλέκετε και τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη διαδικασία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
<p>Θεωρεί πως ένας άνθρωπος μόνος του δεν μπορεί να κάνει πολλά πράγματα, αλλά δευτερολογώντας αναφέρει πως και ένας άνθρωπος κάνει τη διαφορά και αναφέρεται στην πρωτοβουλία της για τη δωρεά εξοπλισμού από γνωστό ίδρυμα. Θέτουν στόχους με τους εκπαιδευτικούς ακόμα και με συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Σε συλλόγους και στα διαλείμματα μπορούν να διατυπωθούν ιδέες στην υλοποίηση των οποίων μπορεί να συμμετέχει όποιος θέλει .</p>	<p>Πάντα εμπλέκει τους δασκάλους, δεν είναι ατομική η προσπάθεια. Πάλι μέσω του συλλόγου διδασκόντων.</p>	<p>Πάντα τους εμπλέκει στον καθορισμό των στόχων μέσα από τον σύλλογο όπου κατατίθενται προτάσεις και αντιπροτάσεις.</p>

4. Η λήψη των αποφάσεων είναι αποκλειστικά δική σας ευθύνη ή είναι συλλογική διαδικασία; Αν ναι, πώς το επιτυγχάνετε αυτό;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
<p>Όταν είναι διοικητικό θέμα και θέλει άμεση αντιμετώπιση δεν θα κάνει σύλλογο και</p>	<p>Ανάλογα με την περίπτωση. Στον σύλλογο όταν είναι θέμα που άπτεται των αρμοδιοτήτων των</p>	<p>Όταν αφορά σε θέματα που έχει αρμοδιότητα ο σύλλογος η λήψη των αποφάσεων αποτελεί</p>

απλώς θα ενημερώσει. εκπαιδευτικών και σε άλλες συλλογική διαδικασία που
 Αν όμως αφορά στους περιπτώσεις όταν αφορά σε συντελείται σε
 εκπαιδευτικούς όπως η αρμοδιότητες (διοικητικά) συνεδριάσεις του συλλόγου
 δημιουργία ομάδων του διευθυντή είναι ευθύνη και μέσα από γόνιμο
 δράσης θα το της διευθύντριας. διάλογο.
 συζητήσουν και θα
 συναποφασίσουν

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
Θεωρεί πως είναι καλή αν και πιστεύει πως σε έναν χώρο με τόσους ανθρώπους δεν μπορεί να μην υπάρχουν και δυσκολίες	Σε γενικές γραμμές καλή .	Καλοπροαίρετη και στα πλαίσια του σεβασμού. Αναφέρει βέβαια πως παρά το γεγονός ότι εκείνη την βαραίνει η ευθύνη υπάρχει καλή πρόθεση. Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές έχουν καλή συνεργασία χωρίς να λείπουν και κάποιες περιπτώσεις που τους είναι πιο δύσκολη.

6. Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς και το επίπεδο της πειθαρχίας στο σχολείο σας;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 4	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8
Πολύ καλές οι σχέσεις όπως και το επίπεδο πειθαρχίας.	Καλό σε γενικές γραμμές όπως και το επίπεδο πειθαρχίας.	Πολύ καλές όπως και το επίπεδο πειθαρχίας χωρίς να είναι πολύ αυστηροί ή τιμωρητικοί.

ΣΧΟΛΕΙΟ 5

Β' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΤΙΑ-ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

1. Ανάμεσα σε όλα τα καθήκοντά σας ως διευθυντής του σχολείου ποιο θεωρείτε ότι είναι το πιο σημαντικό; Ποια θα προσθέτατε εάν σας έλεγα να πείτε όχι μόνο ένα, άλλα και δυο τρία ακόμα;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Η ασφάλεια των μαθητών μου στο χώρο του σχολείου	Το πιο σημαντικό θεωρεί ότι είναι ο σωστή κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.	Πιστεύει ότι είναι να μπορεί να κρατά τις ισορροπίες ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές, στους δασκάλους μεταξύ τους, στους δασκάλους και τους γονείς και γενικότερα να επιδιώκει να υπάρχει ένα καλό κλίμα συνεργασίας στο σχολείο του.
Η επίτευξη των	Το να διατηρεί μια	Η αντικειμενική αντιμετώπιση

παιδαγωγικών στόχων της σχολικής μονάδας	αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των δασκάλων αλλά και μεταξύ δασκάλων και γονέων.	όλων των δασκάλων που απαρτίζουν το σύλλογο.
--	--	---

**Η επαγγελματική
ανέλιξη του
προσωπικού**

2. Σε περίπτωση που κάποιος συνάδελφος «παρεκτραπεί», κάνει κάτι σημαντικό έξω από τους κανόνες του σχολείου, πώς το διαχειρίζεστε; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Προσωπική συζήτηση, του υπενθυμίζει τα καθήκοντά του και τον προτρέπει να μην το επαναλάβει (διδ).	Ο διευθυντής θα τον καλούσε στο γραφείο και θα συζητούσε μαζί του. Το θέμα θα περνούσε και στο σύλλογο προς παραδειγματισμό...	Καλεί το συνάδελφο στο γραφείο και το συζητάει μαζί του. Έπειτα μπορεί να συζητηθεί το θέμα και σε συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων.
Εφημερεύων εκπ/κός αποχώρησε από τη σχολική μονάδα πριν τη λήξη της εφημερίας του. Εκλήθη στο γραφείο και του έγινε αυστηρή παρατήρηση για την		

επικινδυνότητα της πράξης του για την ασφάλεια των μαθητών. Όταν το επανέλαβε του έκανε έγγραφη αναφορά.

3.Γενικότερα, σε μια πιθανή δική σας σύγκρουση με κάποιον συνάδελφο για σημαντικά εργασιακά θέματα θα επιλέγατε να «προχωρήσει» η εργασία που εκκρεμεί με οποιοδήποτε κόστος ή θα προσπαθούσατε να αποσοβήσετε τον κίνδυνο να διαρραγούν οι σχέσεις σας με τον συνάδελφο; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Προτιμά να προχωρήσει και να τελειώσει η εργασία που εκκρεμεί και προσπαθεί να πείσει το συνάδερφο για την αναγκαιότητα της επίτευξης του τεθέντος στόχου.	Θα προσπαθήσει να πείσει τους συναδέλφους αλλά θα προχωρήσει τη δουλειά με κάθε κόστος.	Θα προσπαθούσε να μην διαρραγούν οι σχέσεις του με τον συνάδελφο.
Η προσπάθειά του για ψηφιοποίηση της διδασκαλίας στην τάξη συνάντησε τη σθεναρή αντίσταση και άρνηση μεγάλου μέρους του διδακτικού προσωπικού. Μετά από πολλές κόντρες	Στην περίπτωση της αξιολόγησης «αναγκάστηκαν» να συμφωνήσουν μετά από τα επιχειρήματα και τις έμμεσες απειλές.	

,σήμερα και τα 12 τμήματα λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο και θεωρεί πως οι εκπ/κοί έχουν καταλάβει την χρησιμότητα αυτού του τρόπου διδασκαλίας για την επίτευξη των παιδαγωγικών τους στόχων.

4.Εάν η πολιτεία επιθυμούσε να διευρύνει κάποια στιγμή τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε ποια πεδία θα θέλατε αυτό να γίνει;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Συνεχής έλεγχος προόδου παιδαγωγικού έργου (με παρακολούθηση της διδασκαλίας των εκπ/κών εντός τάξης)	Θεωρεί πως είναι ήδη αρκετές.	Δε νομίζει ότι θα ήταν καλό να διευρυνθούν κι άλλο οι αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

5.Οι υφιστάμενοί σας, θεωρείτε ότι είναι πάντα αρκετά ώριμοι, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα ή είναι απαραίτητος ο δικός σας έλεγχος και καθοδήγηση; Με ποιο τρόπο ασκείτε αυτό τον έλεγχο και την καθοδήγηση; Μπορείτε να μου αφηγηθείτε ένα σχετικό συγκεκριμένο παράδειγμα που τυχαίνει να θυμάστε;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Οι παλιότεροι	Ο διευθυντής πιστεύει ότι	Πιστεύει ότι κάθε

εκπ/κοί λειτουργούν περισσότερο αυτόνομα.	είναι απαραίτητος ο δικός του έλεγχος και η δική του καθοδήγηση. Δεν το λέει ότι είναι απαραίτητος ο βέβαια άμεσα, αλλά δικός του έλεγχος και η παρεμβαίνει με το να λέει πως καθοδήγηση, κυρίως για πρέπει να γίνεται το μάθημα, τους νέους
Ξεκαθαρίζει τις απαιτήσεις του από την αρχή και με νεύματα, χειρονομίες επιδοκιμασίας και ερωτήσεις σε «ανύποπτο» χρόνο ελέγχει το αποτέλεσμα.	πόσες φωτοτυπίες πρέπει να εκπαιδευτικούς... αυτό βάζουν και φυσικά πού και γίνεται συνήθως με πού εντελώς ξαφνικά υποδείξεις και επισκέπτεται την τάξη τους συμβουλές... ...

6. Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εσάς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας; Επιδιώκετε τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι, με ποιους τρόπους το επιτυγχάνετε; Καλλιεργείτε με κάποιους τρόπους τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Ξεκαθαρίζει από την αρχή πως η συνεργασία είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων της μονάδας. Μέσω του ετήσιου προγραμματισμού καλλιεργείται η συνεργασία αφού δίνεται η ευκαιρία για αλληλογνωριμία και ο	Θεωρεί σημαντική τη συνεργασία για την επίτευξη στόχων. Παρέχει υλικά όποτε του ζητηθούν, αφού πρώτα ενημερωθεί για το σκοπό και συμφωνήσει.	Σαφώς και θεωρεί σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εκείνον, καθώς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Χωρίς τη συνεργασία αυτή δε θα μπορούσε να επιτευχθεί κανένας στόχος. Επιδιώκει τη συνεργασία με το

αλληλοσεβασμός. Αν δεν επιτευχθεί παρεμβαίνει με κατ' ιδίαν συζητήσεις	διάλογο, με την προσφορά εκπαιδευτικού υλικού όταν του ζητηθεί, με τη συνεργασία με άλλους φορείς...
--	--

7.Σας απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Αν ναι , αναλαμβάνετε δράσεις- πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Τον απασχολεί πάρα πολύ και τους προτρέπει να προχωρήσουν σε επόμενα στάδια επαγγελματικής ανέλιξης (μεταπτυχικό ,διδακτορικό) αλλά και στην παρακολούθηση σεμιναρίων	Θέλει οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να εξελιχθούν επαγγελματικά, γιατί μέσα από αυτό θα αναδειχθεί το ίδιο το σχολείο στο οποίο είναι διευθυντής.	Τον απασχολεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου μας γιατί μ αυτόν τον τρόπο θα αναδειχθεί και το σχολείο του.

8.Σε ποιο πεδίο θεωρείτε ότι εστιάζονται οι περισσότερες καθημερινές σας δραστηριότητες ως διευθυντής;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Στην τήρηση του Ωρολογίου Προγράμματος και στην έγνοια να επιστρέψουν οι μαθητές στα σπίτια τους	Κυρίως με τους αναπληρωτές, κοινοποιήσεις εγγράφων	Στα γραφειοκρατικά θέματα..

αρτιμελείς και χαρούμενοι.

9. Πιστεύετε ότι το σχολείο πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας ή αυτό μπορεί να αποβεί επιζήμιο σε κάποιες περιπτώσεις; Πώς συνδέετε εσείς το σχολείο σας με την τοπική κοινωνία; (αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα)

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
<p>Θέλει ανοιχτό σχολείο με στενή συνεργασία με τοπικούς φορείς. Παραδείγματα : Περιβαλλοντικά προγράμματα συνεργασία με τις υπηρεσίες του δήμου , επιμορφώσεις γονέων από ειδικούς επιστήμονες, Προγράμματα εκμάθησης Η/Υ με τη χρήση του σχολικού εργαστηρίου, προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες κτλ.</p>	<p>Υπάρχει προσπάθεια του σχολείου και του διευθυντή για βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών και προσφυγή για αυτό σε φορείς της τοπικής κοινωνίας. Δεν γνωρίζει για άλλες δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση.</p>	<p>Έχει την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να συνδέεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας, ωστόσο το σχολείο τους δεν έχει αναπτύξει επαρκείς δράσεις για να συνδεθεί με φορείς της τοπικής κοινωνίας.</p>

Γ' ΑΞΟΝΑΣ: ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1. Έχετε κάποιο όραμα για το μέλλον του σχολείου σας; Ποιο είναι αυτό;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Πλήρης ψηφιοποίηση της σχολικής μονάδος με τη χρήση διαδραστικού πίνακα και βιντεοπροβολέα σε κάθε τάξη και απόκτηση προσωπικού Η/Υ από κάθε μαθητή .	Ένα σχολείο πρότυπο...	Να γίνει το σχολείο ψηφιακό.

2.«Κοινωνείτε» το όραμά σας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Με συνεχή ενδοσχολικά σεμινάρια για τον τρόπο λειτουργίας των παραπάνω συστημάτων	Συνέχεια σε αυτό αναφέρεται. Γι' αυτό δουλεύει και <<πιέζει>> εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς..	Σαφώς. Έχει εξοπλίσει το σχολείο με Η/Υ , διαδραστικούς πίνακες και έχει ζητήσει από τους μαθητές του σχολείου να έχουν το δικό τους laptop το οποίο χρησιμοποιείται την ώρα της διδασκαλίας

3. Προφανώς λοιπόν έχετε κάποιους στόχους προς υλοποίηση. Γενικά, καθορίζετε μόνος-η τους στόχους ή εμπλέκετε και τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη διαδικασία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Αξιοποιώντας την εμπειρία του και γνωρίζοντας τις ανάγκες της περιοχής εισηγείται κάποιους στόχους και ζητά από τους εκπ/κούς να προτείνουν τους δικούς τους ,τους οποίους μετά από διαλογική συζήτηση και επιχειρήματα είτε τους υιοθετούν και τους προσθέτουν στο «όραμα», είτε όχι.	Εμπλέκει και τον σύλλογο. Μέσα από την αξιολόγηση μπήκαν στη διαδικασία να τον ακολουθήσουν στους στόχους του.	Βάζει μόνος αρχικά τους στόχους κι έπειτα τους συζητάει με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

4. Η λήψη των αποφάσεων είναι αποκλειστικά δική σας ευθύνη ή είναι συλλογική διαδικασία; Αν ναι, πώς το επιτυγχάνετε αυτό;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10
Όσες αφορούν αρμοδιότητα του Δ/ντή λαμβάνονται αποκλειστικά από τον ίδιο, ότι αφορά απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, λαμβάνεται μετά από συζήτηση είτε ομόφωνα είτε κατά	Θέλει να φαίνονται συλλογικές αλλά είναι δική του ευθύνη.	Κατά περίπτωση. Κάποιες αποφάσεις τις παίρνει μόνος του χωρίς καμία συμμετοχή του συλλόγου και άλλες σε συνεργασία με τον σύλλογο.

πλειοψηφία.

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10

Εξαιρετική Από μέτρια έως καλή. Θα μπορούσε να είναι και καλύτερη.

6. Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς και το επίπεδο της πειθαρχίας στο σχολείο σας;

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ 5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10

Πολύ καλές οι σχέσεις όπως και το επίπεδο πειθαρχίας. Οι σχέσεις είναι πολύ καλές. Και το επίπεδο πειθαρχίας πάρα πολύ καλό. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι καλές σε γενικές γραμμές και δεν έχουν ιδιαίτερα προβλήματα πειθαρχίας.