



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

**Διπλωματική εργασία με Θέμα :**

«Η νοηματοδότηση των Διευθυντών για το αποτελεσματικό σχολείο»

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια : Μαρούγκα Αιμιλία

Επιβλέπων Καθηγητής: Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Κόρινθος 2016-17

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια

Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια

## Περιεχόμενα

|   |    |
|---|----|
| Ευχαριστίες .....   | 4  |
| Περίληψη .....  | 5  |
| Abstract .....  | 7  |
| Εισαγωγή .....  | 8  |
| <b>Κεφάλαιο 1: Το θεωρητικό πλαίσιο</b>   |    |
| 1.1.Εισαγωγή .....  | 9  |
| 1.2.Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου .....   | 10 |
| 1.3.Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου .....  | 15 |
| 1.4.Ο ρόλος του διευθυντή στο αποτελεσματικό σχολείο .....  | 20 |
| <b>Κεφάλαιο 2:Βιβλιογραφική επισκόπηση</b>  |    |
| 2.1.Εισαγωγή .....  | 28 |
| 2.2. Επισκόπηση των άρθρων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των διευθυντών για το στυλ ηγεσίας στα αποτελεσματικά σχολεία..... | 28 |
| 2.3.Αποτελεσματικότητα και διευθυντικές αρμοδιότητες .....  | 32 |
| 2.4.Αποτελεσματικότητα και αυτονομία των σχολικών μονάδων .....   | 33 |
| 2.5.Ο ρόλος των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών για ένα αποτελεσματικό σχολείο .....  | 34 |
| 2.6.Σύνοψη.....   | 35 |
| <b>Κεφάλαιο 3:Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας</b>  |    |
| 3.1. Εισαγωγή .....   | 36 |
| 3.2. Ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας .....  | 36 |
| 3.3.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας .....   | 37 |
| 3.4.Επιλογή ερευνητικής μεθόδου .....   | 37 |
| 3.5.Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....  | 38 |
| 3.6.Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του .....   | 39 |
| 3.7.Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....  | 40 |
| 3.8.Ζητήματα Δεοντολογίας-Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας .....   | 42 |
| <b>Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας</b>   |    |
| 4.1.Εισαγωγή .....  | 44 |

|  |    |
|--|----|
| 4.2.1.1 <sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Στοιχεία που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών ..... | 44 |
| 4.2.2.2 <sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Παράγοντες (εσωτερικοί) αποτελεσματικότητας ενός σχολείου .....                                  | 48 |
| 4.2.3.3 <sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Η δυνατότητα και ο τρόπος αλλαγής του σχολείου .....   | 56 |
| <b>Κεφάλαιο 5: Συζήτηση- συμπεράσματα έρευνας</b>  |    |
| 5.1.Εισαγωγή .....   | 62 |
| 5.2.Στοιχεία που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών.....  | 62 |
| 5.3. Παράγοντες (εσωτερικοί) αποτελεσματικότητας ενός σχολείου.....  | 64 |
| 5.4.Η δυνατότητα και ο τρόπος αλλαγής του σχολείου.....  | 71 |
| <b>Βιβλιογραφικές αναφορές</b> .....   | 75 |
| Ξενόγλωσσες  |    |
| Ελληνικές  |    |
| <b>Παράρτημα</b> .....   | 82 |
| Το πρωτόκολλο της συνέντευξης  |    |

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «η νοηματοδότηση των διευθυντών για το αποτελεσματικός σχολείο» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Στο σημείο αυτό, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά και ειλικρινά, όχι ως μέρος μιας τυπικής διαδικασίας, τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας, κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο, καθώς ο ρόλος του υπήρξε καθοριστικός στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, απ' το ξεκίνημά της έως και την τελική παρουσίασή της. Υπήρξε καθοδηγητικός, υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός, σαφής. Η άμεση ανταπόκρισή του σε κάθε ερώτημα και δυσκολία μου υπήρξε καθοριστική στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Επίσης ευχαριστώ ιδιαίτερα όλους τους Διευθυντές και όλες τις Διευθύντριες των γυμνασίων της Δυτικής Αττικής για την εμπιστοσύνη που μου δείξαν με την άμεση και χωρίς ενδοιασμούς ανταπόκρισή τους για συμμετοχή στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με ενθάρρυνε και με στήριξε στην απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Μαρούγκα Αιμιλία

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών για το αποτελεσματικό σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα κάτωθι:

1. Ποιά είναι τα στοιχεία που σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό;
2. Ποιοί παράγοντες(παράμετροι) πιστεύουν οι διευθυντές ότι κάνουν ένα σχολείο αποτελεσματικό;
3. Κατά πόσο πιστεύουν οι διευθυντές ότι ένα σχολείο μπορεί να αλλάξει και με ποιό τρόπο θεωρούν ότι μπορεί να συμβεί αυτή η αλλαγή;

Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα καθώς και η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Το δείγμα αφορούσε 10 διευθυντές δημοσίων γυμνασίων της Δυτικής Αττικής και η επιλογή τους έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας.

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι το σύνολο των διευθυντών έχει ακούσει για το αποτελεσματικό σχολείο χωρίς όμως να έχει εμβαθύνει στην επιστημονική διάσταση του όρου. Όλοι σχεδόν συμφωνούν ότι τα σχολεία διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους με βασικά στοιχεία διαφοροποίησης τη διαφορά κουλτούρας και το ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας. Οι διευθυντές των συγκριτικά υποβαθμισμένων περιοχών τονίζουν επίσης ως στοιχείο που καθορίζει την αποτελεσματικότητα το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο προέλευσης των μαθητών. Η φήμη του σχολείου είναι για τη πλειοψηφία των διευθυντών το κριτήριο της εξωτερικής αποτίμησης της αποτελεσματικότητάς του.

Όλοι οι διευθυντές θεωρούν ότι η ποιότητα του διευθυντή και των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, ενώ λιγότεροι τονίζουν το θετικό ρόλο των γονέων και των μαθητών. Στους αρνητικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας η πλειοψηφία των διευθυντών θεωρεί τους εκπαιδευτικούς, λιγότεροι τους γονείς και μαθητές και ακόμα λιγότεροι τους διευθυντές.

Οι μικρότερης εμπειρίας διευθυντές είναι αυτοί που έχουν μεγαλύτερη πίστη στη δυνατότητα του σχολείου να αλλάξει προς το καλύτερο. Ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την διαδικασία αλλαγής επισημαίνονται η έλλειψη συνεργασίας, η έλλειψη εναρμόνισης του συλλόγου διδασκόντων σε κοινούς στόχους, το μειωμένο

ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, η έλλειψη επιμόρφωσης αλλά και η νοοτροπία χρόνων και τα στεγανά.

Οι μικρότερης εμπειρίας διευθυντές θεωρούν ότι το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δυσχεραίνει τη διαδικασία αυτοβελτίωσης του σχολείου. Οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την αυτονομία κυρίως ως οικονομική και μόνο δευτερευόντως ως δυνατότητα διαμόρφωσης αυτόνομης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

**Λέξεις κλειδιά:** αποτελεσματικότητα, αποτελεσματικά σχολεία, αποτελεσματικός διευθυντής, παράγοντες αποτελεσματικότητας, αυτό-βελτίωση σχολικής μονάδας, αυτονομία

## Abstract

The objective of this thesis is to examine the views of headmasters on the notion of “effective school”.

The specific research questions are as follows:

1. What are the main characteristics which, according to headmasters, render a school effective?
2. What are the factors which, according to headmasters, make a school effective?
3. To what degree do headmasters believe that a school can change, and in what way can this change be made possible?

Qualitative research and semi-structured interview have been chosen as a tool for gathering information. The sample concerns 10 Senior High School headmasters in Western Attica, who have been chosen with the method of convenient sampling.

The findings of the research show that all ten headmasters are familiar with the term “effective school” but have not probed into the scientific dimension of it. Almost all of them agree that schools differ in effectiveness, with the main differentiating points being the diverging cultures and the role that the teachers and headmaster of each school unit play. Moreover, the headmasters of the comparatively deprived areas stress the low socio-economic background of their pupils as a factor which determines effectiveness. A school’s good reputation is, to all ten headmasters, the criterion upon which the community outside the school unit bases their idea of effectiveness.

All headmasters deem that the personal qualities of the headmaster and teachers of each school unit contribute to the effectiveness of the school, whereas fewer of them stress the positive role of parents and students. Accordingly, most headmasters believe that it is mainly teachers who act as negative effectiveness factors, and not so much parents and students, or even headmasters.

The less experienced headmasters are the ones with the most faith in the school potential to change for the better.

As for the factors which impede the improvement process, these include: lack of cooperation, lack of common goals and reduced concern on part of the teachers, lack of further educational training and the general education outlook that has been established over the years.

Furthermore, the newer headmasters think that the massive educational system hinders the process of school self-improvement. These headmasters perceive school autonomy primarily as financial and only secondarily as the opportunity to form an autonomous educational policy for their schools.

**Key words:** effectiveness, effective school, effective headmaster, factors of effectiveness, self-improvement of the school unit, autonomy

## Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά το τι είναι αποτελεσματικό σχολείο, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του καθώς και το ρόλο του διευθυντή στο αποτελεσματικό σχολείο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται η βιβλιογραφική επισκόπηση που αφορά τη συγκέντρωση και την ανάλυση οχτώ εμπειρικών ερευνών που έγιναν στο εξωτερικό και αφορούν τις αντιλήψεις των διευθυντών για το στυλ ηγεσίας στα αποτελεσματικά σχολεία, για τις διευθυντικές αρμοδιότητες σ' αυτό, για την αυτονομία των σχολικών μονάδων και τέλος τις αντιλήψεις των διευθυντών για τον ρόλο των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών για ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας, ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα. Τεκμηριώνεται η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης, γίνεται λόγος για το δείγμα της έρευνας καθώς και για τη διαδικασία επιλογής του. Ακολουθεί ο σχεδιασμός του πρωτόκολλου συνέντευξης, ο σχεδιασμός της συνέντευξης, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται θέματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνάς μας σε σχέση με τους τρεις ερευνητικούς άξονες που έχουν τεθεί και καταγράφονται οι απαντήσεις των διευθυντών στις ερωτήσεις που αφορούν το κάθε ερευνητικό άξονα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας και του συσχετισμού τους με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας καθώς και με την καταγραφή σχετικών με την έρευνα προτάσεων.



# Κεφάλαιο 1

## Το θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1.Εισαγωγή

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η αποσαφήνιση του όρου «αποτελεσματικό σχολείο», η ανάλυση των χαρακτηριστικών του και η εστίαση στα επιμέρους χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Το κεφάλαιο αποτελείται από τρεις ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα αναλύεται η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου, οι διαστάσεις της και οι διαφορές ενός τέτοιου σχολείου από τα υπόλοιπα σχολεία. Γίνεται σαφές ότι τα αποτελεσματικά σχολεία συναρτώνται με πολλές αστάθμητες μεταβλητές όπως είναι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους περιβάλλον, το εκπαιδευτικό προσωπικό και η σχέση τους με τους μαθητές, η ηγεσία και το κίνητρό τους για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και η πορεία που χαράζουν οι πολιτικοί φορείς της χώρας. Επιπρόσθετα, η παρακολούθηση των μαθημάτων, η παραβατικότητα, η γενική συμπεριφορά και οι στάσεις των μαθητών ως προς τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα μπορούν να αποτελέσουν ισχυρούς δείκτες πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου. Να σημειωθεί, ακόμη, ότι τα αποτελεσματικά σχολεία συνήθως αποτιμούνται με βάση την αρχή του μοντέλου της «προστιθέμενης αξίας», δηλαδή ότι τα σχολεία είναι υπεύθυνα για την παροχή γνώσης και την ανάπτυξη κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια του χρόνου, ανεξάρτητα από το επίπεδο της εκπαίδευσης με την οποία ο μαθητής ξεκινά το ακαδημαϊκό έτος.

Η δεύτερη ενότητα πλαισιώνει τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν τα αποτελεσματικά σχολεία. Στη συνέχεια, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς οι σχολικές μονάδες είναι δομημένες και με ποια κριτήρια λαμβάνουν αποφάσεις, στην ανάληψη και χάραξη προσεκτικά μελετημένης πορείας και την ικανότητα μεταβολής της και στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αυξηθεί ο χρόνος της παραγωγικής διδασκαλίας. Επιπλέον, γίνεται διαχωρισμός στους παράγοντες περιεχομένου, δηλαδή τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, τις στρατηγικές διδασκαλίας, την άρτια συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινότητας και τις θετικές σχέσεις μεταξύ της διοίκησης και του εκπαιδευτικού προσωπικού, και στους παράγοντες διαδικασίας, δηλαδή την έμφαση στους ακαδημαϊκούς στόχους και τις στρατηγικές επίτευξής τους, τις προσεγγίσεις της λήψης αποφάσεων, τη δημιουργία υψηλών προσδοκιών στους μαθητές και τέλος στην πρόσληψη

προσωπικού που να γνωρίζει σε βάθος την κουλτούρα του σχολείου αλλά και της τοπικής κοινωνίας.

Η τρίτη και τελευταία ενότητα του κεφαλαίου απαριθμεί τα χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει το ηγετικό προσωπικό, δηλαδή οι διευθυντές, ώστε να είναι ικανό είτε να βελτιώσει το σχολείο είτε να διατηρήσει την αποτελεσματικότητά του. Ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή έγκειται στο να βοηθάει τα μέλη του σχολικού οργανισμού να αναπτύσσουν δεξιότητες αλληλεπίδρασης και να συνεργάζονται για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του συστήματος και ταυτόχρονα η αμοιβαία στήριξη των υπόλοιπων υποσυστημάτων. Να σημειωθεί ότι η πολυπλοκότητα του έργου ενός αποτελεσματικού διευθυντή εντοπίζεται στην ποικιλία δραστηριοτήτων που έχει αναλάβει, όπως η επιτήρηση των επιδόσεων των μαθητών και της διδασκαλίας, η διατήρηση ενός γόνιμου σχολικού περιβάλλοντος, η χάραξη μιας ωφέλιμης εκπαιδευτικής πορείας και στόχων και η γρήγορη ανάλυση δεδομένων.

## **1.2. Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου**

Από τον περασμένο αιώνα έννοιες όπως «σχολείο», «εκπαιδευτικό σύστημα», «παιδεία» και «μαθητής» έχουν μπει κάτω από το μικροσκόπιο. Με το γενικό όρο «σχολείο» εννοούμε ένα ίδρυμα με στόχο την προαγωγή και εκμάθηση γνώσεων σε μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. Επειδή, όμως, το σχολείο είναι πολυεπίπεδο και πολυδιάστατο στη λειτουργία του, έκαναν την εμφάνισή τους διάφοροι όροι, όπως για παράδειγμα αυτός του «αποτελεσματικού σχολείου», οι οποίοι είχαν σκοπό να αναδείξουν τρόπους βελτίωσης και διαδικασίες προσαρμογής των σχολείων στις προκλήσεις που θέτουν οι σύγχρονες αλληπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Σε ό,τι αφορά τη σχολική μονάδα υπάρχουν πολλοί παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά της, όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, ακόμα και το ίδιο το σχολικό κτήριο.

Για να μη δημιουργηθούν παρανοήσεις θα ήταν συνετό, σε αυτό το σημείο, να οριστεί ο όρος «αποτελεσματικότητα». Η αποτελεσματικότητα ερμηνεύεται ως ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι και η έκταση με την οποία λύνονται τα προβλήματα (Μπουραντάς, κ.ά., 1999). Όσον αφορά τη σχολική μονάδα, υπάρχουν πολλοί παράμετροι που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα. Εξαρχής, ένας σημαντικός στόχος του κινήματος «αποτελεσματικό σχολείο» ήταν να συνδέσει τη

θεωρία και την εμπειρική έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Το αποτελεσματικό σχολείο έχει τις ρίζες του στις μελέτες και τη θεωρία, αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη και πολιτική (Edmonds, 1979). Οι μελέτες στα αποτελεσματικά σχολεία έχουν αναζωπυρώσει την ιδέα ότι τα σχολεία μπορούν να ανασχεδιαστούν με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων και ικανοτήτων των μαθητών. Συγκριτικές μελέτες, ανάμεσα σε αποτελεσματικά και μη αποτελεσματικά σχολεία, έχουν υποδείξει ότι σχολεία με παρόμοια δημογραφική σύνθεση διαφέρουν σε βασικά σημεία, και έχουν αρχίσει να εξηγούν αυτές τις διαφορές μέσω της παρατήρησης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που απορρέουν από τους περισσότερο πετυχημένους μαθητές (Rowan, Bossert, & Dwyer, 1983).

Αρχικά, η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία έλαβε μια μονοδιάστατη τροπή και οι ερευνητές επικεντρώθηκαν περισσότερο στα αποτελέσματα τυποποιημένων εξετάσεων που ελέγχουν την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Τα παραπάνω ευρήματα οδήγησαν στην εμφάνιση δεικτών της σχολικής αποτελεσματικότητας τα οποία δεν αντιστοιχούν στα πραγματικά αίτια που την καθορίζουν, παρόλα αυτά δεν σημαίνει ότι είναι και ασήμαντα (Rowan et al., 1983). Μια από τις μεγαλύτερες έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων διεξήχθη στις ΗΠΑ από τον James Coleman το 1966, με 650.000 μαθητές για δείγμα. Η έρευνα αυτή αποτέλεσε σημείο αναφοράς για όλες τις σχετικές μετέπειτα μελέτες. Πιο συγκεκριμένα, ο Coleman και οι συνεργάτες του ισχυρίστηκαν ότι οι ακαδημαϊκές επιτυχίες των μαθητών βασίζονταν περισσότερο σε κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους, παρά στην ποιότητα των σχολείων (Coleman, 1975). Ουσιαστικά, η παραπάνω δήλωση δεν είναι μόνο αιτιοκρατική, αλλά και μια απαισιόδοξη άποψη για την πιθανή επίδραση των σχολείων, των δασκάλων και της εκπαίδευσης γενικότερα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, η οικογενειακή κατάσταση του μαθητή φάνηκε ότι είχε μεγαλύτερη επίπτωση στα ακαδημαϊκά του αποτελέσματα (Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns & Michelson, 1972), εν σχέση με άλλους παράγοντες σχετιζόμενους με αυτό καθαυτό το σχολείο όπως είναι το μέγεθος των τάξεων, οι μισθοί των καθηγητών, ο αριθμός των βιβλίων στη βιβλιοθήκη και το σχολικό κτήριο (Averch et al., 1972, Stephens, 1967, Hanushek, 1981, Mullin & Summers, 1981, Murnane, 1980). Τα παραπάνω αποτέλεσαν έναυσμα για περισσότερες έρευνες που στόχευαν να αναδείξουν τα

χαρακτηριστικά ενός σχολείου του οποίου συστηματικά οι μαθητές έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (αποτελεσματικό σχολείο).

Από την άλλη μεριά, αρκετές μελέτες θέλησαν να δείξουν ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι αλληλένδετο με τα χαρακτηριστικά των μαθητών του (Wynne, 1981). Σύμφωνα με τα δεδομένα των εν λόγω ερευνών, η ακαδημαϊκή επάρκεια μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την οικοδόμηση του χαρακτήρα και αυτό θα πρέπει να είναι ο πρωταρχικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Επιπρόσθετα, το αποτελεσματικό σχολείο έχει συνδεθεί με έννοιες όπως η παρακολούθηση των μαθημάτων, η παραβατικότητα, η γενική συμπεριφορά και οι στάσεις των μαθητών ως προς τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Brookover & Lezotte, 1979, ILEA, 1986, Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979). Ακόμη, ο Mortimore (1991) υποστηρίζει ότι αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο του οποίου οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδοση από αυτή που προσδοκείται με βάση τα δεδομένα και τα τελικά αποτελέσματα του. Δηλαδή, η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου κρίνεται από την τελική επίδοση των μαθητών του. Όμως, η στενή εστίαση στις εκπαιδευτικές επιδόσεις έχει, και αυτή με τη σειρά της, επιπτώσεις στο σχεδιασμό προγραμμάτων βελτίωσης των σχολείων. Εδώ και αρκετό καιρό έχει αναγνωριστεί ότι η αποτελεσματικότητα είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και ότι η μονόπλευρη ανάπτυξη ενός τομέα μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη αποτελεσματικότητα σε άλλους τομείς (Steers, 1975). Για παράδειγμα, η βιβλιογραφία των αποτελεσματικών σχολείων υποδεικνύει ότι οι διευθυντές οφείλουν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για την εποπτεία της διδασκαλίας στην τάξη (Edmonds, 1979). Αντιθέτως, ευρύτερες μελέτες που αφορούν τη διεύθυνση τονίζουν ότι οι διευθυντές αφιερώνουν μεγάλο μέρος της ημέρας τους σε μη εκπαιδευτικές διεργασίες, οι οποίες έχουν σημαντικές συνέπειες για τη λειτουργία του σχολείου (Dwyer et al., 1982).

Μέσα από θεωρήσεις πολλών ερευνών, οι Reid, Hopkins και Holly (1987) έφτασαν στο συμπέρασμα ότι, αν και πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία διακρίνονται σε ποιότητα από τα αναποτελεσματικά, δεν υπάρχει μια γενική συμφωνία ως προς τι συνιστά την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Με άλλα λόγια, οι ερευνητές δεν έχουν συμφωνήσει τι είναι αυτό που ξεχωρίζει τα αποτελεσματικά σχολεία από τα μη αποτελεσματικά, αν και υπάρχουν κάποια στοιχεία που γίνονται γενικότερα αποδεκτά ως βάση ορισμού της σχετικής έννοιας. Το βασικότερο από αυτά τα στοιχεία ανάμεσα σε όλα αυτά που λαμβάνουν υπόψη

τους οι ερευνητές που ασχολούνται με την ποιότητα των σχολείων είναι αυτό που αφορά στην εξέλιξη των μαθητών, και ειδικότερα στην έννοια της «προστιθέμενης αξίας» (McPherson, 1992). Σύμφωνα με αυτή την έννοια συγκρίνεται ο μέσος όρος επίδοσης ενός αποτελεσματικού σχολείου με το μέσο όρο επίδοσης ομοειδών σχολείων, με σκοπό να υπολογιστεί η καθαρή αξία του σχολείου και να οριστεί ένα μέτρο για την αποτελεσματικότητά του. Για παράδειγμα, ο Mortimore (1991) καθόρισε το αποτελεσματικό σχολείο ως ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές αναμένεται να εξελιχθούν περαιτέρω σε σχέση με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται κατά την εισαγωγή τους στο σχολείο. Κατά αυτό τον τρόπο, ένα αποτελεσματικό σχολείο προσθέτει επιπλέον αξία στα αποτελέσματα των μαθητών του, σε σύγκριση με άλλα σχολεία στα οποία οι μαθητές δεν εξελίχθηκαν. Οι ισχυρισμοί αυτοί έρχονται σε πλήρη αντίθεση με δεδομένα της έρευνας που αναδεικνύουν το ρόλο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην επίδοση των μαθητών «Coleman Report» (Bracey, 2004). Παράλληλα διάφοροι ερευνητές έχουν επιστήσει την προσοχή στην ανάγκη να εξεταστούν τα ζητήματα της συνέπειας και της σταθερότητας στην αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, κρίνεται απαραίτητο να ληφθούν υπόψη τα όρια εμπιστοσύνης που συνδέονται με αυτές τις εκτιμήσεις (Goldstein et al., 1993, Creemers, 1994, Sammons et al. 1994b).

Σε όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για να κρίνουν ένα αποτελεσματικό σχολείο παρουσιάζουν μια ατελή εικόνα όσον αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ουσιαστικά, το πρόβλημα έγκειται στο ότι οι έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία σπανίως αποτιμούν την ακαδημαϊκή επίδοση ενός ολόκληρου σχολείου. Στην πραγματικότητα, τα σχολεία χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά βάσει των αξιολογήσεων των ακαδημαϊκών επιδόσεων μίας με δύο τάξεων ή ενός με δύο κύκλων μαθημάτων (Rowan et al., 1983). Επιπλέον, ακόμη και μεταξύ ενός κύκλου μαθημάτων είτε μιας τάξης, τα σχολεία μπορεί να μην είναι ομοιόμορφα αποτελεσματικά για όλους τους τύπους μαθητών. Ένα παράδειγμα είναι η μελέτη του Marco (1974), όπου διερεύνησε 70 σχολεία τύπου Title 1 (τα σχολεία με προγράμματα Title 1 στοχεύουν στη γεφύρωση του χάσματος των μαθητών με χαμηλό εισόδημα με τους υπόλοιπους) και βρήκε χαμηλή συσχέτιση του δείκτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας ανάμεσα στους μαθητές με υψηλές και χαμηλές ικανότητες. Η συγκεκριμένη χαμηλή συσχέτιση μπορεί να οφείλεται στη

στοχοθέτηση των αντισταθμιστικών προγραμμάτων για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, αλλά δείχνει επίσης τις ασάφειες που προέρχονται από τη μερική αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τον όρο «αποτελεσματικότητα» και προσήψαν στα σχολεία μια σειρά από απαραίτητους παράγοντες που χρειάζονται να διαθέτουν ώστε να χαρακτηρίζονται ως «αποτελεσματικά». Ωστόσο ο Sammons (1994) υποστηρίζει ότι πολλοί από αυτούς τους παράγοντες δεν προσδιορίστηκαν με μεθοδολογικά έγκυρους τρόπους για μια σειρά από λόγους. Αρχικά, το δείγμα των σχολείων που εξετάστηκαν ήταν ομοιογενές. Δηλαδή, πολλά από τα σχολεία που πήραν μέρος στις έρευνες ήταν κεντρικά και κυρίως σχολεία των πόλεων, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα δεν προσδιορίζονται πάντοτε με την ίδια ευρύτητα (σε άλλες έρευνες τα αποτελέσματα αφορούν τις επιδόσεις σε συγκεκριμένου τύπου γραπτές δοκιμασίες, σε άλλα τα αποτελέσματα ορίζονται με ευρύτερο τρόπο). Ακόμη, δεν είναι βέβαιο ότι το μαθητικό δυναμικό των διαφόρων σχολείων είναι απολύτως συγκρίσιμο. Για παράδειγμα, οι πληροφορίες για το ιστορικό των μαθητών, όπως οι βαθμολογικές τους επιτυχίες, το κοινωνικο-πολιτικό και το οικογενειακό τους υπόβαθρο και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους ενώ είναι μεγάλης σημασίας (Gray, Jesson & Sime, 1990, Goldstein et al., 1993, Sammons et al. 1994b) δεν ήταν πάντοτε διαθέσιμα. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό είναι το χρονοδιάγραμμα μιας μελέτης. Ουσιαστικά, θα ήταν ιδανικό αν οι έρευνες ήταν μακροχρόνιες και εστιάζονταν σε μια συγκεκριμένη ομάδα συμμετεχόντων σε βάθος χρόνου, αντί να φωτογραφίζουν στιγμές μαθητών σε άσχετες χρονικές περιόδους, με σκοπό τη σταθερότητα και την καταγραφή της αποτελεσματικότητας των σχολείων από χρόνο σε χρόνο (Sammons, Mortimore & Thomas, 1993).

Αποτελεί δεδομένο ότι πολλοί από τους ερευνητές που μελετούν την αποτελεσματικότητα των σχολείων ανησυχούν για τις επιπτώσεις που θα έχουν τα αποτελέσματά των ερευνών τους στην πορεία που χαράζουν οι πολιτικοί φορείς και τα σχολεία. Είναι, όμως, σημαντικό να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν παρέχουν έναν πρότυπο οδηγό ή μια συνταγή για τη δημιουργία πιο αποτελεσματικών σχολείων (Reid, Hopkins, & Holly, 1987, Sammons, 1987, Mortimore et al., 1988). Ουσιαστικά, οι προσπάθειες για να βελτιωθεί το σχολείο απαιτούν ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες της αλλαγής και

την κατανόηση της ιστορίας και του περιεχομένου των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Louis & Miles, 1991, Fullan, 1991). Παράλληλα ενώ είναι αυτονόητο ότι οι γνώσεις μας για το τι είναι αυτό που διαμορφώνει θετικά ένα σχολείο υπερβαίνουν κατά πολύ τις γνώσεις μας για το πώς να τις εφαρμόσουμε ώστε να το βελτιώσουμε, είναι προφανές ότι υπάρχει μια αυξανόμενη κλίση προς τη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία παρέχει ένα πολύτιμο υπόβαθρο και χρήσιμες πληροφορίες για όσους ασχολούνται με τη βελτίωση των σχολείων (Reid et al., 1987, Mortimore, 1991). Τα ευρήματα, ωστόσο, δεν θα πρέπει να εφαρμοστούν μηχανικά και αυθαίρετα στα πλαίσια ενός σχολείου. Τουναντίον, πρέπει να θεωρηθούν ως ένα χρήσιμο σημείο αναφοράς για την αυτοαξιολόγηση της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένας απλός αλγόριθμος που να μετατρέπει ένα σχολείο απευθείας σε αποτελεσματικό (Willms, 2003). Ακόμη, υπάρχει διαφορά στο πώς ένα αναποτελεσματικό σχολείο μπορεί να βελτιωθεί και διαφορά στο πώς ένα αποτελεσματικό σχολείο μπορεί να διατηρεί την αποτελεσματικότητά του (Gray & Wilcox, 1996). Οι Sammons et al. (1994) τονίζουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνες στα αναποτελεσματικά και στα αποτελεσματικά σχολεία, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση τους και υπενθυμίζουν ότι η επιτυχία δεν έρχεται στιγμιαία ή με βιαστικές αποφάσεις. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι κάθε σχολείο είναι μοναδικό και απαρτίζεται από διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το κοινωνικό του πλαίσιο, η μέθοδος εισαγωγής των μαθητών, το μέγεθός του, οι υλικοί του πόροι και φυσικά η ποιότητα του προσωπικού του (Reid et al., 1987), τα οποία θα αναλυθούν εκτενώς στην επόμενη ενότητα.

### **1.3. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου**

Οι κυριότεροι παράμετροι που έχουν απασχολήσει τους ερευνητές που ψάχνουν το βαθμό αποτελεσματικότητας των σχολείων είναι: α) το πώς οι σχολικές μονάδες είναι δομημένες και με ποια κριτήρια λαμβάνουν αποφάσεις, β) η διαδικασία της αλλαγής στις σχολικές μονάδες και γ) ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να αυξηθεί ο χρόνος της παραγωγικής διδασκαλίας (Purkey & Smith, 1983). Επίσης, μια σειρά ερευνών έχουν αναδείξει τα κοινά στοιχεία και χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων.

Πιο συγκεκριμένα, έχουν αναγνωριστεί δέκα παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Downer, 1989) οι οποίοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) παράγοντες περιεχομένου (Fullan, 1985) και β) παράγοντες της

διαδικασίας (Brockover & Lezotte, 1979, Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston, 1979). Ουσιαστικά, οι παράγοντες περιεχομένου είναι: τα χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, η υποστηρικτική ηγεσία των διευθυντών, η ακαδημαϊκή έμφαση, οι καθοδηγητικές στρατηγικές, οι καλές σχέσεις μεταξύ σχολείου και κοινότητας, και οι θετικές σχέσεις μεταξύ της διοίκησης και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αντίστοιχα, οι παράγοντες της διαδικασίας περιλαμβάνουν: σαφώς διατυπωμένο όραμα και στόχους, αποκεντρωμένες διαδικασίες λήψης αποφάσεων και συνεργασίες, υψηλές προσδοκίες μαθητών και τέλος προσωπικό που θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος την κουλτούρα του σχολείου του αλλά και της τοπικής κοινωνίας (Downer, 1991).

Πέρα όμως από τις ομοιότητες μεταξύ τους, τα αποτελεσματικά σχολεία εμφανίζουν και σημαντικές διαφορές, οι οποίες πηγάζουν από τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους (Bickel, 1999). Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι σε περιοχές χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου περισσότερο αποτελεσματικά είναι τα σχολεία που χρησιμοποιούν κυρίως εξωτερικές αμοιβές για τη μάθηση, δίνουν έμφαση στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων (π.χ. ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) και εστιάζουν τις προσδοκίες τους για επιτυχία των μαθητών στο παρόν. Αντιθέτως, σε περιοχές μέσου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου πιο αποτελεσματικά αναδεικνύονται τα σχολεία που περιορίζουν τις εξωτερικές αμοιβές, χρησιμοποιούν περισσότερο ενδογενή κίνητρα για μάθηση, επεκτείνουν το ενδιαφέρον τους σε θεματικές περιοχές πέραν των βασικών μαθημάτων και εκφράζουν προσδοκίες τόσο για την παρούσα όσο και για τη μελλοντική εξέλιξη των μαθητών (Teddle & Stringfield, 1993).

Από τις έρευνες έχει προκύψει ότι τα σχολεία που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου», όπως αυτά που προέρχονται από φτωχό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον ή από μειονότητες έχουν επίσης κάποια κοινά χαρακτηριστικά (Bossert, 1985). Αρχικά, στα σχολεία αυτά το σχολικό κλίμα προάγει τη μάθηση, χωρίς βίαιες μεθόδους και προβλήματα πειθαρχίας, ύστερα, οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν, στη συνέχεια, δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση βασικών δεξιοτήτων και περισσότερος χρόνος στην ενασχόληση των μαθητών με τη σχολική μελέτη, ακόμη, καθορίζονται σαφείς εκπαιδευτικοί στόχοι, που διευκολύνουν την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της επίδοσης των



μαθητών και τέλος, διευθύνονται από διευθυντές με ηγετικές και διοικητικές ικανότητες, που θέτουν στόχους, διατηρούν την πειθαρχία, μπαίνουν συχνά στις τάξεις, παρατηρούν τη διαδικασία και δημιουργούν κίνητρα για μάθηση.

Επίσης, έχει προσδιοριστεί από μελέτες ότι τα αποτελεσματικά σχολεία που ακολουθούν ουσιαστική διδασκαλία, είναι εκείνα όπου τα άτομα, οι μονάδες, οι διαδικασίες και τα προϊόντα είναι στενά συνδεδεμένα και συντονισμένα μεταξύ τους (Edmonds, 1981). Πιο συγκεκριμένα, αν ο στόχος των παραπάνω σχολείων είναι η μέγιστη ακαδημαϊκή επίδοση, τότε όλα τα μέρη του σχολείου ενώνουν τις δυνάμεις τους με σκοπό να εκπληρώσουν αυτό το στόχο. Η ανάγκη για σαφείς, ξεκάθαρους και εκπαιδευτικούς στόχους είναι σύμφωνα με τον Cohen (1983) ουσιώδης. Ο ίδιος καταλήγει ότι η αναγκαιότητα που υπάρχει στην αλληλοσύνδεση της διδακτέας ύλης και του προγράμματος σπουδών, ιδιαίτερα στα δημοτικά σχολεία, με σκοπό την ένταξη και περάτωση κοινών στόχων, ξεπερνά την ανάγκη της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Τα ίδια τα σχολεία, ταυτόχρονα, παρέχουν τεράστια ελευθερία στους εκπαιδευόμενους, ώστε να διαλέξουν οι ίδιοι τον τρόπο με τον οποίο θα πετύχουν το απαραίτητο αποτέλεσμα (Downer, 1991). Συνεχίζοντας θα λέγαμε ότι στα αποτελεσματικά σχολεία το περιεχόμενο ή οι οργανωτικοί παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και η συμπεριφορά τους, η ισχυρή υποστηρικτική ηγεσία και οι καλές σχέσεις μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου μοιάζουν ως δεδομένα που είναι απαραίτητα και αναγκαία (Downer, 1989). Οι παράγοντες διεργασίας, όπως σαφείς διατυπωμένοι στόχοι, σκοποί, αποστολές, αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων και συνεργασία, είναι τα στοιχεία που διαρθρώνουν μια ισχυρή σχολική κουλτούρα, η οποία με τη σειρά της συσφίγγει τις σχέσεις των ανθρώπων ώστε να πραγματοποιήσουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η κοινή πορεία και κατεύθυνση είναι από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να είναι αποτελεσματικό. Είναι σημαντικό για την επίτευξη υψηλής αποτελεσματικότητας ένα σχολείο να ενοποιήσει το προσωπικό του ως προς τις αξίες και τους στόχους του, μέσω της συναίνεσης, της συνεργατικότητας και των διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Επί της ουσίας, οι εκπαιδευτικοί που υιοθέτησαν μια σταθερή προσέγγιση στο πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου είχαν και τους καλύτερους μαθητές βάσει επίδοσης (Mortimore et al. 1988). Είναι αυτονόητο ότι στοιχεία όπως η συλλογική εργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία και οι κοινοί στόχοι, έχουν αναγνωριστεί ως ζωτικής σημασίας για όλους τους τύπους

οργανώσεων, όχι μόνο για τα σχολεία (Lee, Bryk, & Smith, 1993). Συμπληρωματικές μελέτες σε αποτελεσματικές οργανώσεις κατέδειξαν τη σημασία του κοινού στόχου και την ανάγκη φιλοδοξιών για την προώθηση ενός κοινού σκοπού. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα σχολεία τα οποία καλούνται να εργαστούν εναντίον δύσκολων και συχνά αντιδραστικών στόχων, πολλές φορές κάτω από τεράστια εξωτερική πίεση (Levine & Lazotte, 1990). Ουσιαστικά, το αίσθημα του ανήκειν, το οποίο συμπεριλαμβάνεται μέσα στην έννοια κοινότητα, είναι αναπόσπαστο συστατικό της επιτυχίας (Lee, Bryk & Smith, 1993). Το κοινό όραμα είναι σημαντικό στοιχείο (Purkey & Smith, 1983). Εξάλλου, τα συμπεράσματα των ερευνών αποκαλύπτουν ότι η επαναξιολόγηση των στόχων και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συσχετίζονται πάντοτε με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Trisman et al. 1976, Stoll & Fink, 1994). Σύμφωνα με τους Rutter et al. (1979), η ατμόσφαιρα ενός σχολείου επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό που λειτουργεί ως ενιαίο σύνολο και ευνοούνται τόσο οι ηθικές του αξίες όσο και η αποτελεσματική διδασκαλία του. Οι ίδιοι ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την ενδοσχολική πειθαρχία και έδειξαν ότι οι μαθητές είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν τις αρχές και τις κατευθυντήριες γραμμές συμπεριφοράς, όταν κατανοήσουν ότι τα πρότυπα της πειθαρχίας βασίζονται σε σαφείς οδηγίες του σχολείου, παρά σε ιδιοτροπίες των δασκάλων. Τέλος, οι συγγραφείς τόνισαν τη σημασία των υποδειγματικών προτύπων που αποπνέουν οι εκπαιδευτικοί τόσο ως προς τις σχέσεις τους με τους μαθητές όσο όμως και μεταξύ τους.

Η σύζευξη των στόχων και των οραμάτων του προσωπικού σε συνδυασμό με τον τρόπο λειτουργίας του αποτελεί το ήθος του σχολείου, το οποίο πρέπει να καλλιεργηθεί σε ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα χαρακτηρίζονται από ηρεμία, τάξη, ομαλό κλίμα και καλό προσανατολισμό, αντί για χάος και βία (Weber, 1971, Edmonds, 1979, Rutter et al. 1979) Ακόμη, ο αυτοέλεγχος και η συγκέντρωση μεταξύ των μαθητών συνάδει με το ήθος που πηγάζει από την τάξη (Mortimore et al., 1988). Σε γενικές γραμμές, ένα σχολείο δεν είναι πιο αποτελεσματικό εάν είναι πιο εύτακτο, όμως ένα ομαλό κλίμα αποτελεί προϋπόθεση ώστε η αποτελεσματική μάθηση να λάβει χώρα. Επιπρόσθετα, ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την ενθάρρυνση της τάξης και τη διατήρηση του στόχου μεταξύ των μαθητών, είναι μέσω της ενίσχυσης των ορθών πρακτικών της μάθησης και της συμπεριφοράς. Το φυσικό περιβάλλον του σχολείου μπορεί να έχει

επίδραση τόσο στις στάσεις όσο και στις επιδόσεις των μαθητών (Rutter et al, 1979). Οι ερευνητές συνεχίζουν τονίζοντας ότι η διατήρηση του σχολικού περιβάλλοντος σε μια καλή κατάσταση, μέσω της επιδιόρθωσης και της συντήρησης, μπορεί να οδηγήσει σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα και σωστή συμπεριφορά.

Ο Walberg (1984), μέσα από μια μεγάλη ανασκόπηση των τρόπων διδασκαλίας, διαπίστωσε ότι η ενίσχυση είναι ο πιο ισχυρός συντελεστής. Η ενίσχυση, είτε από την άποψη της πειθαρχίας είτε από την άποψη της ανατροφοδότησης, είναι κρίσιμο στοιχείο της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Rutter et al., 1979). Η καλή πειθαρχία έχει πρωταρχική σημασία για το προαναφερόμενο σχολικό ήθος, αλλά είναι προτιμότερο να προέρχεται από το «ανήκειν» και τη συμμετοχή, αντί τους κανόνες και τον έλεγχο (Wayson et al., 1988). Για παράδειγμα, η δημόσια αναγνώριση της ακαδημαϊκής επιτυχίας και άλλων θετικών συμπεριφορών συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα (Purkey & Smith, 1985). Από την άλλη μεριά, η υπερβολική χρήση της τιμωρίας μπορεί να δημιουργήσει μια τεταμένη και αρνητική ατμόσφαιρα με δυσμενείς επιπτώσεις στη συμμετοχή και στη συμπεριφορά (Rutter, 1983). Η ανατροφοδότηση μπορεί να γίνεται είτε άμεσα, μέσω του επαίνου ή της επίπληξης, είτε σε βάθος χρόνου, μέσω ανταμοιβών και κινήτρων. Στα δημοτικά σχολεία οι έπαινοι και η ουδέτερη ανατροφοδότηση ήταν πιο αποτελεσματικοί, σε σχέση με τη συνεχόμενη κριτική (Mortimore et al. 1988). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο έπαινος χάνει την αξία του αν δεν βρίσκεται στα όρια συγκεκριμενοποίησης, αυθορμητισμού και ποικιλομορφίας (Rutter et al., 1979, Levine & Lezotte, 1990).

Ένα κοινό εύρημα στην έρευνα για τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων είναι ότι η αποτελεσματικότητα μπορεί να αυξηθεί όταν αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών, ο ενεργός ρόλος τους στο σχολείο και όταν αναλαμβάνουν την ευθύνη της προσωπικής τους μάθησης. Η αρμονική σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό έχει ευεργετική επίδραση στις επιδόσεις (Trisman et al., 1979) και γενικότερα ακολουθείται από επιτυχία (Rutter et al., 1979). Ακόμη οι Rutter και οι συνεργάτες του (1979) κατέδειξαν ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί να ενισχυθεί και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονταν εξωσχολικές δραστηριότητες και όταν οι μαθητές ένοιωθαν την ανάγκη να τους εκμυστηρευτούν τα προσωπικά τους προβλήματα, τότε οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις βελτιώνονταν. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές παρατήρησαν θετικά αποτελέσματα τόσο στη συμπεριφορά όσο και στις

εξετάσεις των μαθητών, απλώς παραχωρώντας τους μια σημαντική και υπεύθυνη θέση, με σκοπό να συμβάλλουν στην ωρίμανση της συμπεριφοράς τους και να αναδείξουν την υπευθυνότητά τους. Τέλος, θετικά αποτελέσματα αναδεικνύονται ακόμα και όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαχειριστούν τις εργασίες τους σε ατομικό επίπεδο, ανεξάρτητα από τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Mortimore et al., 1988).

Ένας κεντρικής σημασίας παράγοντας που χαρακτηρίζει τα αποτελεσματικά σχολεία είναι επίσης η ύπαρξη ισχυρής ηγεσίας. Η σημασία του διευθυντή στα σχολεία είναι προφανής και ενισχύεται από το γεγονός ότι όσα σχολεία ανακηρύχτηκαν αποτελεσματικά είχαν κοινό παρονομαστή υπεύθυνους διευθυντές (Gray, 1990). Όπως είναι φυσικό, η ηγεσία δεν αφορά μόνο την ποιότητα μεμονωμένων ηγετών, αλλά και το ρόλο που εκείνοι παίζουν, το στυλ της διαχείρισης, τη σχέση τους με το όραμα, τις αξίες και τους στόχους του σχολείου και την προσέγγισή τους στην αλλαγή. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες ξεχωρίζουν για τη σταθερότητα και την αποφασιστικότητά τους και οι εξαιρετικοί για τη διορατικότητά τους. Για παράδειγμα, η αποτελεσματικότητα αυξάνεται όταν ο διευθυντής κρίνει ότι κάποιο μέλος του προσωπικού χρειάζεται αντικατάσταση (Levine & Lezotte, 1990). Ακόμη ένα χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διευθυντών είναι η κατανομή των ευθυνών σε άλλα διοικητικά μέλη και η προτροπή άλλων εκπαιδευτικών να λάβουν μέρος σε αποφάσεις. Το παραπάνω ενισχύεται από τη μελέτη του Mortimore και των συνεργατών του (1988), όπου η ανάμειξη του διευθυντή σε κρίσιμα ζητήματα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση και το σχεδιασμό προγράμματος σπουδών και η συνδιάσκεψη τους για τη διαχείριση δαπανών, συμπεριλήφθηκαν στα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου. Συνοψίζοντας, η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί σαφήνεια, αποφυγή τόσο της αυταρχικής όσο και της ασύδοτης δημοκρατικής συμπεριφοράς, προσεκτική κρίση για το πότε χρειάζεται αυτόνομη και πότε ομαδική δράση και αναγνώριση της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας σε διάφορα επίπεδα της σχολικής μονάδας, τα οποία θα αναλυθούν εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα.

#### **1.4.Ο ρόλος του διευθυντή στο αποτελεσματικό σχολείο**

Μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία έχει γίνει ευρύτερα παραδεκτό ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι από τους σημαντικότερους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Συγκεκριμένα, δεν πρόκειται απλώς για μια δουλειά ή μια θέση επικεφαλής, αλλά πλέον γίνεται λόγος για το ρυθμιστή ολόκληρου του σχολείου, με βεβαρυσμένες υποχρεώσεις και αναμφίβολο πρότυπο για όλες τις υπομονάδες του. Ύστερα από απαίτηση της πολιτείας και του κράτους για πιο αποτελεσματικά σχολεία, η συζήτηση και οι έρευνες στράφηκαν στο σημαντικό ρόλο του σχολικού διευθυντή, μια θέση που δεν είχε αλλάξει καθόλου τις τελευταίες δεκαετίες από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ακόμη, οι μελετητές κατέστησαν σαφές ότι πρέπει να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον στην έννοια του αποτελεσματικού σχολείου και πως είναι αναγκαία προϋπόθεση να διοικείται από ισχυρούς ηγέτες και εξαιρετικούς καθηγητές. Είναι αυτονόητο, πλέον, ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο χρειάζεται και έναν αποτελεσματικό ηγέτη.

Ένα σεβαστό μέρος της έρευνας συνδέει τους διευθυντές με τα επιτεύγματα των μαθητών και τη βελτιστοποίηση των σχολείων (Fullan, 2007, Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Για παράδειγμα, πολλές φορές οι διευθυντές εμπλέκονται σε πλειάδα δραστηριοτήτων και βελτιώνουν τις πρακτικές του προσωπικού και τις επιδόσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν τη ρύθμιση και νοερή απεικόνιση της πορείας του ιδρύματος, την κατανόηση και την βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού και τον ανασχεδιασμό της σχολικής μονάδας. Ακόμη, ένα άλλο κομμάτι παρουσιάζει την αναγκαιότητά των διευθυντών στις διεργασίες του σχολείου, μέσω της κινητοποίησης των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών, της σειροθέτησης μελλοντικών στόχων, της επίτευξης υψηλών επιδόσεων, της ενθάρρυνσης της επικοινωνίας, της κατανομής των πόρων και της ανάπτυξης οργανωτικών δομών για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης (Knapp et al., 2006, Lee et al., 1993, Leithwood et al., 2004). Ουσιαστικά, οι διευθυντές επιτελούν ένα ρόλο κλειδί σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (Fullan, 2007).

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές επηρεάζουν την εκπαιδευτική ποιότητα των σχολείων μέσω της πρόσληψης, της εξέλιξης και της παραμονής σε αυτά των εκπαιδευτικών (Harris et al., 2010). Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές καλλιεργούν ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον και μια υποστηρικτική κουλτούρα για το διδακτικό προσωπικό, παρέχουν ευκαιρίες με σκοπό την ανάπτυξη των ηγετικών δυνατοτήτων τους, αναπτύσσουν μια κοινότητα συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν νέες δυνατότητες για πιθανή ανέλιξη υψηλής ποιότητας (Waldon & McLeskey, 2010). Από την άλλη

μεριά, οι διευθυντές φαίνεται να επηρεάζουν και τους ίδιους τους μαθητές. Το παραπάνω γίνεται κατανοητό από το γεγονός ότι οι δραστηριότητες τους περιλαμβάνουν την εποπτεία των μαθητών όσον αφορά την πειθαρχία και την εξυπηρέτησή τους (Hornig, Klasik, & Loeb, 2010). Ακόμη, η ίδια έρευνα τονίζει ότι οι διευθυντές περνούν πολύ περισσότερο χρόνο σε θέματα διαχείρισης και διοίκησης, παρά σε διδασκαλίες και οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αν και τα θέματα διαχείρισης φαίνεται να επηρεάζουν λιγότερο την καλύτερευση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, η διοίκηση φαντάζει πιο σημαντική από ότι οι καθημερινές οδηγίες.

Το ότι οι διευθυντές έχουν μπει στο μικροσκόπιο των μελετητών δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός. Σε μια πρόσφατη έρευνα, με τίτλο «Πως η ηγεσία επηρεάζει τη μάθηση των σπουδαστών», έγινε σαφές ότι η ηγεσία αποτελεί το δεύτερο πιο σημαντικό παράγοντα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και υπογράμμισε ότι πολύ λίγα δυσλειτουργικά εκπαιδευτικά ιδρύματα κατάφεραν να ανταπεξέλθουν χωρίς να εμπλακούν στην λειτουργία τους αποτελεσματικοί διευθυντές (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Η ίδια ομάδα ερευνητών λίγα χρόνια αργότερα δημοσίευσε μια λεπτομερή ανάλυση για το ρόλο του διευθυντή στο αποτελεσματικό σχολείο. Πιο αναλυτικά, δήλωσαν ότι η νέα τους έρευνα έρχεται να ενισχύσει τα ευρήματα της πρώτης, δείχνοντας ότι η ηγεσία ως παράγοντας έρχεται δεύτερη στην επιρροή που ασκεί στην εκπαίδευση των μαθητών, ακριβώς μετά τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα, τόνισαν ότι αν και η διεύθυνση του σχολείου δεν έχει άμεσο ρόλο, είναι η έμμεση λειτουργία της που έχει εμφανή αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών (Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010).

Όμως, τι είναι αυτό που κάνουν οι αποτελεσματικοί διευθυντές και ενισχύει τη μάθηση, και ειδικά σε σχολεία που παρουσιάζουν ελλείψεις; Αυτή την ερώτηση έρχεται να καλύψει το ίδρυμα Wallace Foundation, το οποίο από το 2000 έχει δημοσιεύσει πάνω από 70 σχετικές έρευνες. Σύμφωνα με τα στοιχεία των εν λόγω ερευνών φαίνεται πως είναι πέντε τα κύρια χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που πρέπει να κατέχει ένα διευθυντής ώστε να χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικός είναι να:

α) Οραματίζεται έναν κοινό ακαδημαϊκό στόχο για όλους τους μαθητές, βασισμένος σε υψηλά κριτήρια·

β) Δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την προαγωγή της γνώσης, ώστε να επικρατεί η ασφάλεια και το ομαδικό πνεύμα

γ) Μεταδίδει το ηγετικό πνεύμα του και στους υπόλοιπους, με σκοπό οι εκπαιδευτικοί και οι λοιποί ενήλικες να αναλάβουν το ρόλο τους στην υλοποίηση του οράματος του σχολείου

δ) Βελτιώνει τη διδασκαλία, ώστε οι καθηγητές να διδάσκουν με τον καλύτερο τρόπο και οι μαθητές να μαθαίνουν με κάθε δυνατή προσπάθεια και να

ε) Διοικεί το προσωπικό, να διαχειρίζεται τα δεδομένα και τις διεργασίες, ώστε να προωθήσει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ιδρύματος συνολικά (The Wallace Foundation, 2012).

Πιο αναλυτικά, η αποτελεσματική ηγεσία ξεκινάει με την καλλιέργεια ενός καθολικού στόχου για το σχολείο, δηλαδή η ανάγκη του οράματος έρχεται πρώτη, με δέσμευση αρχικά στις υψηλές προδιαγραφές και την επιτυχία των μαθητών. Εκτός από το σχηματισμό του οράματος, ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να εμφυσήσει τους στόχους και τις προσδοκίες του στο υπόλοιπο προσωπικό του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ένα από τα κλειδιά, για να γεφυρωθεί το χάσμα της επίδοσης ανάμεσα στους ευνοημένους μαθητές και στους λιγότερο προνομιούχους, είναι να έχει το σχολείο υψηλές προσδοκίες για όλους και ανοιχτούς και ξεκάθαρους στόχους (Porter et al., 2008). Η ερευνητική ομάδα του Τορόντο τόνισε ότι οι διευθυντές που αξιολογήθηκαν υψηλά από το διδακτικό προσωπικό, λόγω καλής δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ασφαλούς καθοδήγησης, ήταν σε θέση να καλλιεργήσουν ένα ισχυρό όραμα σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά και να τα καταφέρουν ακαδημαϊκά. Ουσιαστικά, δίνουν έμφαση στις μεθόδους που αναπτύχθηκαν μέσω έρευνας, αφιερώνουν το χρόνο τους συζητώντας για το όραμα που αναπτύσσουν για τη σχολική κοινότητα και συλλέγουν πληροφορίες, με σκοπό να τις εφαρμόσουν στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, η σταθερότητα και η αποφασιστικότητα παίζουν μεγάλο ρόλο, ώστε να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, και να γνωστοποιηθούν οι στόχοι του σχολείου (Louis et al. 2010).

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές διαμορφώνουν τα σχολικά περιβάλλοντα ξεκινώντας από τα βασικά, όπως η ασφάλεια και η ευταξία, αλλά και δημιουργούν ένα πρόσφορο

έδαφος με σκοπό την καλύτερη προαγωγή της γνώσης. Επίσης, οι διευθυντές είναι πρότυπο και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν τα μέρη μιας επαγγελματικής κοινότητας που είναι βαθιά ριζωμένη στους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους του σχολείου (Goldring, Porter, Murphy, Elliott, & Cravens, 2007). Ακόμη, οι διευθυντές εξασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά εργάζονται συλλογικά, παρέχοντας καθοδήγηση και υποστήριξη ο ένας στον άλλο, ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές τους (Louis et al., 2010). Σε μια μελέτη σε τοπικά σχολεία του πανεπιστημίου της Ουάσινγκτον, οι αποτελεσματικοί ηγέτες δούλεψαν σκληρά για να οικοδομήσουν ένα περιβάλλον πρόσφορο ως προς τη γνώση. Οι ερευνητές τόνισαν ότι παράλληλα με την προσπάθειά τους να δώσουν προτεραιότητα στη συνεργασία και στην εμπιστοσύνη, οι διευθυντές, με τη βοήθεια του υπόλοιπου προσωπικού, αναπροσάρμοσαν την κουλτούρα του εργασιακού περιβάλλοντος, ώστε να καλυτερεύσουν το επίπεδο της μάθησης. Η έρευνα συνεχίζει απαριθμώντας βασικά στοιχεία του πρόσφορου περιβάλλοντος, όπως την αίσθηση ασφάλειας των μαθητών και του προσωπικού, το σεβασμό προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, το αισιόδοξο, φιλόξενο και υπεύθυνο επαγγελματικό περιβάλλον και η παράλληλη προσέγγιση που θα εμπλέξει τους μαθητές σε ενεργές δραστηριότητες (Portin et al., 2009).

Είναι αυτονόητο ότι οι διευθυντές δεν μπορούν να τα κάνουν όλα μόνοι τους. Στην πραγματικότητα, επιστρατεύουν όλες τις ικανότητες και τις γνώσεις τους ταυτόχρονα με το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να μεταδώσουν το ηγετικό τους πνεύμα σε όλη τη σχολική κοινότητα. Οι ερευνητές του Τορόντο ανακάλυψαν ότι όσο πιο μεγάλη επιρροή ασκεί ο διευθυντής ως πρότυπο στο προσωπικό, τόσο πιο εύκολα μαθαίνουν οι μαθητές. Για του λόγου το αληθές, το αξιοσημείωτο της συγκεκριμένης μελέτης είναι ότι η αποτελεσματική ηγεσία από όπου και αν προέρχεται, είτε διευθυντές, είτε εκπαιδευτικούς, είτε άλλο μέρος του προσωπικού, συνάδει με καλύτερη επίδοση των μαθητών στα διαγωνίσματα μαθηματικών και κειμένων. Ακόμη, συγκριτικά με τα σχολεία χαμηλότερων επιδόσεων, τα υψηλότερων επιδόσεων σχολεία παρείχαν μεγαλύτερη επιρροή στις αποφάσεις των εμπλεκόμενων μαθητών. Συνεχίζοντας, οι ερευνητές πρότειναν το γνωστό σε όλους ρητό ότι δύο μυαλά σκέφτονται καλύτερα από ένα και ότι η υψηλότερη απόδοση αυτών των σχολείων θα μπορούσε να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα της μεγαλύτερης πρόσβασης που έχουν όλοι οι εργαζόμενοι σε αυτά σε συλλογική γνώση και σοφία που ενσωματώθηκε μέσα στις κοινότητές τους. Αξίζει



να σημειωθεί ότι οι διευθυντές δεν χάνουν το κύρος τους επειδή κάποιος άλλος μπορεί να ασκεί μεγαλύτερη επιρροή, λόγω του ότι επικρατεί η συνεργασία και όχι η ανταγωνιστικότητα (Louis et al., 2010).

Για τους αποτελεσματικούς διευθυντές η ποιότητα της διδασκαλίας μέσα στις αίθουσες είναι επίσης υψίστης σημασίας. Συγκεκριμένα, δίνουν έμφαση σε στρατηγικές που βασίζονται σε έρευνες, με σκοπό να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, και να ξεκινήσουν συζητήσεις για διδακτικές προσεγγίσεις, τόσο σε ομάδες όσο και σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς. Τα παραπάνω επιμένουν να τα επιδιώκουν παρά την προτίμηση πολλών εκπαιδευτικών να δράσουν ανεξάρτητα. Με γνώμονα τη βελτίωση της διδασκαλίας οι διευθυντές περνούν αρκετό χρόνο στις αίθουσες ώστε να αξιολογήσουν την ποιότητα της διδασκαλίας επαρκώς, ειδάλλως, και ιδιαίτερα στην περίπτωση των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου δεν είναι δυνατό να είναι ειδικοί σε όλους τους τομείς, διασφαλίζουν ότι κάποιος αρμόδιος θα φέρει την αξιολόγηση αυτή σε πέρας. Σε μια συγκριτική μελέτη, οι ερευνητές του Τορόντο, αντιπαρέβαλαν τους διευθυντές με υψηλή βαθμολογία σε σχέση με εκείνους που είχαν χαμηλή βαθμολογία, όσον αφορά την παρουσία τους στις τάξεις. Η πρώτη ομάδα έκανε αλλεπάλληλες, σύντομες και συχνά αυθόρμητες επισκέψεις στις αίθουσες, με την ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς να ακολουθεί άμεσα, ενώ οι επισκέψεις της δεύτερης ομάδας συχνά ήταν προγραμματισμένες και δεν αφορούσαν τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα στο τέλος τους δεν παρέχονταν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς (The Wallace Foundation, 2012).

Συνεχίζοντας, οι μελετητές του πανεπιστημίου της Ουάσινγκτον επισημαίνουν για την υπόθεση της βελτίωσης της διδασκαλίας ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές επωφελούνται από το κλίμα της συνεργασίας που έχουν οικοδομήσει με το υπόλοιπο προσωπικό, έτσι ώστε δεν καταντά ενοχλητικό όταν πιέζουν τους εκπαιδευτικούς να εργασθούν σκληρά, να διδάξουν με συνέπεια και να παρέχουν μεγαλύτερη βοήθεια στους μαθητές τους. Επιπρόσθετα, για να δημιουργήσουν ευκαιρίες συνεργασίας και μάθησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι αρμόδιοι ηγέτες στράφηκαν προς τη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος. Ουσιαστικά, κάποιιοι διευθυντές αρκέστηκαν είτε στα χρονοδιαγράμματα, δηλαδή οι μαθητές να έχουν λιγότερα μαθήματα μέσα στη μέρα και να είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι σε αυτά, είτε ελάττωσαν τις διοικητικές συναντήσεις, με σκοπό να αναπτύξουν ένα σχέδιο

διδασκαλίας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, είτε χρησιμοποίησαν το κύριο πρόγραμμα ως μέσο δημιουργίας ευκαιριών για εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως είναι η ξενάγηση σε εργαστηριακούς χώρους, η ποιοτική παρατήρηση συνομήλικων, οι ποιοτικές συναντήσεις των τάξεων και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Portin et al., 2009).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες γνωρίζουν ακόμα πώς να πετύχουν ποιοτικές προσλήψεις εκπαιδευτικού και πώς να διατηρήσουν εκείνους που διακρίνονται για τις υψηλές τους επιδόσεις στα σχολεία που διοικούν. Γνωρίζουν, επιπλέον, τον τρόπο με τον οποίο θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτυχθούν. Η μελέτη μιας ερευνητριας από το πανεπιστήμιο του Στάνφορντ υποδεικνύει ότι ο νούμερο ένα λόγος που επηρεάζει την απόφαση ενός εκπαιδευτικού για το εάν πρέπει να παραμείνει σε ένα σχολείο, είναι η ποιοτική διοικητική υποστήριξη, την οποία μπορεί να εμφυσήσει μόνο ένας άξιος ηγέτης (Darling-Hammond, 2007).

Τέλος, οι ισχυροί διευθυντές γνωρίζουν πως θα φέρουν εις πέρας τις αρμοδιότητές τους. Ερευνητές, οι οποίοι έχουν αναπτύξει ένα εργαλείο για την αξιολόγηση των διευθυντών γνωστό ως VAL-ED, έχουν εντοπίσει έξι βασικά σημεία κλειδιά τα οποία ακολουθούν οι σχολικοί ηγέτες ώστε να θεωρούνται επιτυχημένοι: το σχεδιασμό, την υλοποίηση, την υποστήριξη, τη συνηγορία, την επικοινωνία και την εποπτεία (Porter et al., 2008).

Υπάρχουν στοιχεία που καταδεικνύουν την αναγκαιότητα, την εφαρμογή και την αλλαγή νομοθεσίας που αφορούν τους αποτελεσματικούς διευθυντές. Συγκεκριμένα, 23 πολιτείες της Αμερικής έχουν συντάξει τα τελευταία χρόνια 42 διαφορετικά νομοθετικά σχέδια που στοχεύουν αποκλειστικά στη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας (Shelton, 2011).

Έτσι, παρά το γεγονός ότι έχει γίνει σημαντική έρευνα για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή και τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να διαχειριστούν τις ποικίλες ευθύνες που επωμίζονται, αλλά και παρά τη σχετική πολιτική πίεση προς μια αποτελεσματικότερη σχολική ηγεσία, είναι σχετικά μικρό το πεδίο που ασχολείται με το σχεδιασμό προγραμμάτων που αναπτύσσουν και συντηρούν τις πρακτικές της αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι περισσότεροι μελετητές και επαγγελματίες συμφωνούν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για να προετοιμάσουν τους διευθυντές υπολείπονται στη μετάδοση των γνώσεων, των

δεξιότητων και του πνεύματος που απαιτούνται για να κατευθύνουν τα σχολεία και τη μάθηση σε μια αυξανόμενα πολύπλοκη και πολύμορφη κοινωνία (Elmore, 1999, Dilworth & Thomas, 2001). Εν τούτοις, η εξέλιξη των διευθυντών δεν είναι μόνο συνέπεια των χαρακτηριστικών των επιμέρους προγραμμάτων προετοιμασίας, αλλά και της πολιτικής και δημοσιονομικής υποστήριξης που παρέχεται από το κράτος, τις τοπικές νομοθεσίες και τις μεταρρυθμίσεις. Δυστυχώς, το ερευνητικό πεδίο που εξετάζει εις βάθος την επιρροή που ασκούν η κρατική χρηματοδότηση και οι πολιτικοί φορείς στην ποιότητα των προγραμμάτων προετοιμασίας, και την ικανότητά τους να καλλιεργήσουν ισχυρούς ηγέτες που να μπορούν να προωθήσουν ποιοτική διδασκαλία και μάθηση, υπολείπεται (LaPointe & Davis, 2006).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **Βιβλιογραφική επισκόπηση**

#### **2.1.Εισαγωγή**

Για τη συγγραφή της βιβλιογραφικής επισκόπησης αναζητήθηκαν άρθρα τα οποία αντιστοιχούν σε πρόσφατες σχετικά έρευνες, που έγιναν στο εξωτερικό και στις οποίες μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών για το αποτελεσματικό σχολείο. Συγκεκριμένα εντοπίστηκαν και επισκοπήθηκαν επτά σχετικά άρθρα από επιστημονικά περιοδικά και ένα άρθρο ετήσιου συνεδρίου, που αναφέρονται σε θέματα εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα εκπαιδευτικής διοίκησης, οργάνωσης, ηγεσίας, αξιολόγησης και ψυχολογίας. Πρόκειται για εμπειρικές έρευνες που διεξήχθησαν στην Κύπρο, στην Αμερική, στο Ισραήλ και στη Νότια Αφρική, την πρώτη δεκαετία του 2000, εκτός από μια εξαίρεση, που πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του 1990.

Και τα οκτώ κείμενα παραπέμπουν άμεσα σε ζητήματα εκπαιδευτικής ηγεσίας από τον τίτλο τους. Καταγράφονται οι λέξεις κλειδιά: leadership, leaders, principals, principal leadership. Η προσέγγιση και η ανάλυσή τους θα γίνει στη βάση του τι συνίσταται αποτελεσματικό και αναδιαρθρωμένο σχολείο για τους διευθυντές. Οι θεματικές οι οποίες συνδέονται με το ζήτημα της σχολικής αποτελεσματικότητας αφορούν στην υιοθέτηση μετασχηματιστικής και κατανομημένης ηγεσίας και στη σχολική αναδιάρθρωση, στις διευθυντικές αρμοδιότητες, στη σχολική αυτονομία, στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και στο σχολικό κλίμα.

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση που ακολουθεί αναλύονται συνοπτικά τα κεντρικά σημεία των άρθρων και γίνεται σύνοψη των ευρημάτων τους.

#### **2.2. Επισκόπηση των άρθρων που αναφέρονται στις αντιλήψεις των διευθυντών για το στυλ ηγεσίας στα αποτελεσματικά σχολεία**

Στη θεματική αυτή εντοπίστηκαν τέσσερα άρθρα συνολικά. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο των Swanepoel & Booysse (2006), παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη μέσω δομημένου ερωτηματολογίου το οποίο ανέπτυξε ερευνητική ομάδα του Πανεπιστήμιου του Μίσιγκαν, και το οποίο διανεμήθηκε σε διευθυντές

προερχόμενους από εννιά διαφορετικές χώρες. Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να συλλεχθούν δεδομένα γύρω από τα ερωτήματα που τέθηκαν στους διευθυντές 50 δευτεροβάθμιων σχολείων και αφορούσαν τη γνώμη τους: α) για το πόσο οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ενεργή εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων, β) για το πόσο οι ίδιοι θεωρούν ότι πρέπει να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων, γ) για το πόσο διστακτικοί είναι στο ενδεχόμενο εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, δ) για το πώς δικαιολογούν τη διστακτικότητά τους. Όλα τα σχετικά ερωτήματα αφορούσαν την προοπτική οργανωσιακής αλλαγής του σχολείου.

Οι περισσότεροι διευθυντές του δείγματος, εμφανίστηκαν «ανοιχτοί» στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις περισσότερες δραστηριότητες που στοχεύουν στην οργανωσιακή αλλαγή του σχολείου, και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητά του. Ταυτόχρονα, εξέφρασαν πολύ μικρή διστακτικότητα αναφορικά με την εμπλοκή των καθηγητών στα ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία της τάξης. Σε γενικές γραμμές, υποστήριξαν ότι ακόμα και σε διοικητικές αποφάσεις που σχετίζονται άμεσα με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των ίδιων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά. Συνεπώς οι περισσότεροι διευθυντές επέδειξαν μια σαφή υποστηρικτική στάση στην άμεση και ενεργητική συμμετοχή των καθηγητών. Αντίθετα, οι λίγοι διευθυντές που κράτησαν αρνητική στάση, αιτιολόγησαν τη διστακτικότητά τους κυρίως με βάση την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μια ολιστική εικόνα των διοικητικών πραγμάτων και ότι δεν διαθέτουν οργανωσιακή εμπειρία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Είναι προφανές, ότι οι συγκεκριμένη μειοψηφία διευθυντών δεν επιθυμούσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την αλλαγή του σχολείου γιατί δεν τους ήθελαν στα δικά τους «χωράφια».

Ως προέκταση της παραπάνω έρευνας η Swanepoel (2008), δυο χρόνια μετά από την προηγούμενη διεξήγαγε νέα έρευνα μέσω δύο δομημένων ερωτηματολογίων αυτή τη φορά, το ένα για διευθυντές και το άλλο για καθηγητές. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη νέα έρευνα προέρχονταν από 10 χώρες. Στόχος του ερωτηματολογίου των διευθυντών ήταν να συλλεχθούν δεδομένα γύρω από τα ερωτήματα που αφορούσαν την γνώμη των δυο ομάδων: α) για το πόσο οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ενεργή εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων, β) για το πόσο οι διευθυντές θεωρούν ότι πρέπει να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την αλλαγή στο σχολείο.

Οι διευθυντές, όπως και στην προηγούμενη έρευνα, υποστήριξαν αρκετά θερμά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις περισσότερες δραστηριότητες αλλαγής του

σχολείου και μετατροπής του σε αποτελεσματικό. Εξέφρασαν πολύ μικρή διστακτικότητα για θέματα που σχετίζονται με τις δραστηριότητες της τάξης. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί, ότι οι διευθυντές θεώρησαν πολύ πιθανή την περιορισμένη επιθυμία και επιδίωξη των εκπαιδευτικών για να συμμετάσχουν ενεργητικά στη λήψη των αποφάσεων και στην ανάληψη αυτής της ευθύνης. Το γεγονός αυτό όμως, δεν επιβεβαιώθηκε από το δεύτερο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποδείχθηκαν αποφασισμένοι για ενεργή εμπλοκή. Με δεδομένη τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αποφεύγεται ο κίνδυνος παρερμηνείας των προθέσεων, που έχει σαν αποτέλεσμα είτε τον αποκλεισμό των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές, είτε την απόσυρση των πρώτων λόγω αντίδρασης. Το όραμα συνεργασίας διευθυντή-εκπαιδευτικού θέτει τις βάσεις του αποτελεσματικού σχολείου.

Στην ίδια λογική οι Marks & Printy (2003), παρουσιάζουν έρευνα που διεξήχθη μέσω ποικίλων ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, σε 24 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 16 πολιτειών και 22 σχολικών περιφερειών των ΗΠΑ, τα οποία είχαν ενταχθεί σε πρόγραμμα αναδιάρθρωσης με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Σκοπός της έρευνας ήταν να απαντηθούν τα ερωτήματα:

- α) ποιά είναι η σχέση της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης σχολικής ηγεσίας με την αναδιάρθρωση των σχολείων,
- β) ποιά είναι η επίδραση της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας στην σχολική επίδοση, όπως μετράται από την ποιότητα της παιδαγωγικής μεθόδου και των επιδόσεων των μαθητών.

Οι διευθυντές, ακολουθώντας το μεταρρυθμιστικό κίνημα, αν και ομολόγησαν ότι αισθάνθηκαν πίεση για το έργο που ανέλαβαν να φέρουν σε πέρας, συνειδητοποίησαν ότι πρέπει να ξεφύγουν από την ξεπερασμένη αντίληψη της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ως οι κατεξοχήν υπόλογοι για τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης και της δημιουργίας του αποτελεσματικού σχολείου, έδωσαν έμφαση στην ενασχόληση με τη λογοδοσία και υποστήριξαν ότι η μετασχηματική και κατανεμημένη ηγεσία επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση. Ταυτόχρονα, εστίασαν στο πρόγραμμα σπουδών, στον καθορισμό των πλαισίων συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας, στον προσδιορισμό προτύπων εκπαιδευτικού έργου, καθώς και σε νέες μορφές αξιολόγησης. Στα πλαίσια της συστημικής αλλαγής, οι διευθυντές υποστηρίζουν την υιοθέτηση μιας συμμετοχικής σχολικής ηγεσίας, που καταμερίζει αρμοδιότητες και που στοχεύει σε συνεχή αλλαγή και βελτίωση. Οι

διευθυντές απαντώντας στις νέες απαιτήσεις εμφανίζονται πρόθυμοι να επιδιώξουν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων καθώς και να υιοθετήσουν μια αμφίδρομη συνεργασία μαζί τους αναφορικά με τις κεντρικές επιλογές της διδασκαλίας, του παιδαγωγικού προγραμματισμού και της αξιολόγησης.

Επίσης, στη διερευνητική μελέτη των Hallinger, Murphy & Hausman, (1991), με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από ημι-δομημένες συνεντεύξεις ενός μικρού δείγματος 15 διευθυντών, από δημόσια σχολεία της Νέας Υόρκης, του Ιλινόις και του Τενεσί μπαίνει και μια άλλη διάσταση αυτή της σχολικής αναδιάρθρωσης που αφορά και την εκπαιδευτική ηγεσία. Συγκεκριμένα η έρευνα οργανώθηκε γύρω από: α) τις αντιλήψεις των διευθυντών για την αναδιάρθρωση, β) τις δυνητικές επιπτώσεις της, γ) τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της, δ) τις αλλαγές στις τάξεις και στα επίπεδα του σχολείου, που περιλαμβάνει τα θέματα της διδακτέας ύλης, της υποστηρικτικής δομής, του συμμετοχικού ρόλου των καθηγητών στο χώρο εργασίας, του σχολικού κλίματος, της οργάνωσης και της διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη και της μαθητικής επίδοσης. Ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι διαφορετικές απόψεις των διευθυντών, σχετικά με την αναδιάρθρωση και τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Οι διευθυντές υποστήριζαν ότι οι μεταρρυθμιστικές ενέργειες θα έχουν άμεσο και μεγάλο αντίκτυπο στη σχέση της διεύθυνσης με το διδακτικό προσωπικό, που εγείρονται από τη συμμετοχή των δεύτερων στην λήψη αποφάσεων και από τον προβληματισμό ότι αυτή ίσως μειώσει την αποδοτικότητά τους στη διδακτική διαδικασία. Σκεπτικοί εμφανίστηκαν και με την εμπλοκή των γονιών στις σχολικές υποθέσεις. Μερικοί αρνήθηκαν να αναλάβουν την ευθύνη για την συμμετοχή τρίτων. Οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι η αναδιάρθρωση και η συμμετοχή θα οδηγήσει στην αυτοεκτίμηση, την κινητοποίηση και την βελτίωση των εκπαιδευτικών, αν και δεν παραλείπουν να αναφέρουν τη στρεσογόνα επίπτωση στους ίδιους της ενεργούς εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη σχετική διαδικασία. Θεωρούν οι διευθυντές ότι μέσω των διαδικασιών της αναδιάρθρωσης από την μια πλευρά θα χάσουν πολλή από την ισχύ τους, από την άλλη όμως θα έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους για να ασχοληθούν με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Σύμφωνα με τους διευθυντές, η αναδιάρθρωση θα επιτευχθεί όταν θα κατανοηθεί πλήρως, θα εστιαστεί στις ανθρώπινες σχέσεις και στην επιμόρφωση, θα εξασφαλιστεί οικονομική υποστήριξη και πολιτική οξυδέρκεια. Στη λειτουργία της τάξης, θεωρούν ότι η συνεργασία διευθυντών και εκπαιδευτικών θα διαδραματίσει

καθοριστικό ρόλο. Βασική προϋπόθεση είναι να υπάρχει διαρκής λογοδοσία και αξιολόγηση. Διατύπωσαν την αντίληψη ότι το θετικό σχολικό κλίμα, όπως προκύπτει από τον αμοιβαίο σεβασμό, την ηθική εργασία και την εμπιστοσύνη, το ασφαλές και τακτικό περιβάλλον μάθησης, θέτουν τις βάσεις του αποτελεσματικού σχολείου. Αναφορικά με τους μαθητές, οι διευθυντές υποστήριξαν ότι δεν θα επηρεαστούν σημαντικά κατά τη διαδικασία της μεταρρύθμισης, από την οποία όμως, αναμφισβήτητα θα ωφεληθούν.

Αν και η στάση των διευθυντών ήταν ιδιαίτερος υποστηρικτική σχετικά με την αναδιάρθρωση του σχολείου που σχετίζεται και με τη μορφή ηγεσίας, σε όλη την ερευνητική διαδικασία επεσήμαναν τα σοβαρά προβλήματα που διέπουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, τα οποία δημιούργησαν και εξακολουθούν να δημιουργούν παθογένειες που καθιστούν αδύνατες τις θεμελιώδεις μεταρρυθμίσεις.

### **2.3.Αποτελεσματικότητα και διευθυντικές αρμοδιότητες**

Σκοπός της πρώτης σχετικής έρευνας της Rosser (2003) η οποία αναφέρεται στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν να δείξει κατά πόσο οι επικεφαλές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποδεικνύονται αποτελεσματικοί στην εκπλήρωση των ρόλων τους, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από το προσωπικό των εν λόγω ιδρυμάτων. Η έρευνα διεξήχθη μέσω ταχυδρομημένου ερωτηματολογίου σε δείγμα 1.950 μελών διδακτικού και διοικητικού προσωπικού αμερικανικών πανεπιστημίων, που κλήθηκαν να αξιολογήσουν την απόδοση 22 πρυτάνεων, βάσει της στάσης και της συμπεριφοράς τους κατά την εκτέλεση ορισμένων αρμοδιοτήτων τους. Διαπιστώθηκε από τα πορίσματα της έρευνας ότι η αποτελεσματικότητα των πρυτάνεων/διευθυντών, και κατ' επέκταση του ιδρύματος, εξαρτάται από το πόσο ξεκάθαρες είναι οι αρμοδιότητές τους και πόσο σαφήνεια υπάρχει γύρω από τους ρόλους τους. Οι πρυτάνεις αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στο ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουν τις ευθύνες και τις προσδοκίες που απορρέουν από τη θέση τους, τις δικαιοδοσίες τους, τους ξεκάθαρους στόχους που έχουν τεθεί. Θεωρούν ότι όσο πιο συγκεκριμένα είναι τα καθήκοντά τους, τόσο λιγότερο αποτελεσματικοί θα είναι στη δουλειά τους. Άλλωστε, μόνο όταν υπάρχουν σαφή όρια μπορεί να εκτιμηθεί και η αποδοτικότητά τους. Αναγνωρίζουν το γεγονός ότι ο ρόλος τους πρέπει να καθορίζεται από σταθερά καθιερωμένες πρακτικές αξιολόγησης, που θα είναι συστηματικές, δίκαιες και ακριβείς. Έτσι θα αποτρέπονται οι υποκειμενικές εκτιμήσεις του στυλ ηγεσίας που



εφαρμόζουν, των ατομικών γνωρισμάτων αλλά και των δεξιοτήτων τους. Αντιλαμβάνονται ακόμα τη μεγάλη σημασία που έχει η επικοινωνία κατά την άσκηση του έργου τους και υποστηρίζουν ότι για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας απαιτείται περισσότερο συνεννόηση και συνεργασία, παρά ένα θετικό σχέδιο δράσης. Η δεύτερη σχετική έρευνα της Pashiardis (2000) διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίου που εστάλη σε όλους τους διορισμένους διευθυντές και εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο Παιδείας της Κυπριακής Δημοκρατίας στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την περίοδο 1995-1996. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε τα αποτελεσματικά σχολεία και εστίαζε και σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης (με 8 ερωτήματα).

Στη παράμετρο οργάνωση και διοίκηση οι διευθυντές των γυμνασίων και των λυκείων έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση σε τέτοια ζητήματα. Ο κυριότερος προβληματισμός που διατύπωσαν είναι ότι το σύστημα εποπτείας που εφαρμόζεται από τον κρατικό φορέα, χωλαίνει στην πράξη. Υποστήριξαν ότι πρέπει πρωτίστως να υπάρξει βελτίωση στον βαθμό της γραπτής και προφορικής ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από τον αξιολογητή επιθεωρητή για την εργασία τους, ώστε να καθοδηγούνται και να είναι αποδοτικότεροι στα καθήκοντά τους. Η επισήμανση των κενών στις αρμοδιότητές τους και η μη εκπλήρωση των προσδοκιών σε ορισμένους τομείς είναι επιτακτική και θα βοηθήσει στην πραγμάτωση της αποτελεσματικής ηγεσίας, άρα και του αποτελεσματικού σχολείου.

#### **2.4.Αποτελεσματικότητα και αυτονομία των σχολικών μονάδων**

Οι Gibdon, Sabar & Goldring, (2000), παρουσιάζουν την έρευνα που διεξήχθη μέσω συνέντευξης σε δείγμα 50 διευθυντών αποκεντρωμένων σχολείων όλης της επικράτειας του Ισραήλ. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στην άποψη των διευθυντών για την πολιτική αποκέντρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ακολουθήθηκε στο Ισραήλ, για το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στη διαδικασία αποκέντρωσης και αναδιάρθρωσης των σχολείων και πως αξιολογούν τον ρόλο του σχολείου τους στη δομή του αποκεντρωμένου συστήματος.

Οι διευθυντές υποστήριξαν ότι για την επιτυχία της αποκέντρωσης και της αναδιάρθρωσης των σχολείων επιβάλλεται να υπάρχει μια σαφής στρατηγική της κεντρικής διοίκησης που να ξεκαθαρίζει τα όρια της αυτονομίας και της αυτενέργειας του σχολείου. Όσο λιγότερη κρατική παρέμβαση υπάρχει στα εκπαιδευτικά

ζητήματα, τόσο αποτελεσματικότερα θα γίνουν τα σχολεία. Επίσης, υποστήριξαν ότι το διδακτικό προσωπικό, οι μαθητές και η τοπική κοινωνία θα πρέπει να αποφασίζουν από κοινού την ατζέντα που θα εφαρμόσει το σχολείο και ότι οι υπόλοιποι φορείς είναι απλώς δορυφόροι, που περιστρέφονται γύρω τους χωρίς να πρέπει να τους επηρεάζουν. Φυσικά, ο βαθμός εμπλοκής δεν θα είναι ο ίδιος για όλους. Η διεύθυνση θα πρέπει να είναι ανώτερη. Σύμφωνα με την έρευνα, οι διευθυντές επισήμαναν και τον σημαντικό έμμεσο ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Τέλος, υπερθεμάτισαν αναφορικά με τον κοινωνικό χαρακτήρα του σχολείου, του οποίου το αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζει και κοινωνικά ζητήματα. Επίσης τόνισαν και τη δυναμική που προκύπτει από τη συνεργασία των διευθυντών των σχολείων, η οποία λειτουργεί αποτελεσματικά για τα συμφέροντα, τις αξίες και τις ιδέες σε τοπικό και σχολικό επίπεδο.

#### **2.5.Ο ρόλος των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών για ένα αποτελεσματικό σχολείο**

Οι Torff & Sessions (2005) εξέτασαν 20 οδηγούς για εκπαιδευτικούς, που σχεδιάστηκαν από τους διευθυντές σχολείων από 20 διαφορετικές σχολικές περιφέρειες της Νέας Υόρκης. Οι οδηγοί αυτοί, αν και χρησιμοποίησαν διαφορετικές ορολογίες, αναφέρονταν στις πέντε διαστάσεις ποιότητας των εκπαιδευτικών: τεχνογνωσία στο γνωστικό αντικείμενο, δεξιότητες στο σχεδιασμό μαθήματος, δεξιότητες στην διδακτική του μαθήματος, δυνατότητες επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τους μαθητές, δεξιότητες διαχείρισης της τάξης. Οι επιλεγμένες αυτές διαστάσεις ενσωματώθηκαν σε ένα όργανο έρευνας, ως εξαρτημένες μεταβλητές, το οποίο εστάλη σε 300 διευθυντές, από 150 σχολεία χαμηλής επίδοσης και από 150 σχολεία υψηλής επίδοσης.

Όλοι ανεξαιρέτως σχεδόν οι διευθυντές υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει κυρίως να επιμορφωθούν και να αποκτήσουν δεξιότητες στη διαχείριση της τάξης, στη διεκπεραίωση του μαθήματος και στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, ώστε να γίνουν αποδοτικοί και να επιδράσουν καταλυτικά στη δημιουργία του αποτελεσματικού σχολείου. Θεώρησαν μικρότερης σημασίας τα προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψη ικανοτήτων στο σχεδιασμό του μαθήματος ή γνώσεων γύρω από το μαθησιακό αντικείμενο. Οι διευθυντές διατύπωσαν την άποψη ότι η υστέρηση σε παιδαγωγικές γνώσεις ευθύνεται για τις αποτυχίες των εκπαιδευτικών

και επισήμαναν ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συστημάτων αξιολόγησης και επιμόρφωσης. Βάση πρέπει να δοθεί στις παιδαγωγικές μεθόδους και όχι στο περιεχόμενο, προκειμένου να οικοδομηθεί ένα αποτελεσματικό σχολείο.

## 2.6. Σύνοψη

Με βάση τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ένα σύνολο συνθηκών που συνιστούν το «αποτελεσματικό σχολείο» με βάση τις απόψεις των διευθυντών. Συγκεκριμένα οι συνθήκες αυτές συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

- Ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις και στις δραστηριότητες που στοχεύουν στην οργανωσιακή αλλαγή του σχολείου (Swanepoel & Booyse, 2006, Swanepoel, 2008, Marks & Printy, 2003),
- Εστίαση στο πρόγραμμα σπουδών και στην ποιότητα της διδασκαλίας (Marks & Printy, 2003, Gibdon, Sabar & Goldring, 2000, Torff & Sessions, 2005),
- Εστίαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στην από κοινού κατανόηση του σχεδίου αλλαγής του σχολείου (Hallinger, Murphy & Hausman, 1991)
- Σαφές σύστημα λογοδοσίας και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου (Pashiardis, 2000, Rosser, 2003)
- Σαφές πλαίσιο αρμοδιοτήτων των διευθυντών αλλά και των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας (Rosser, 2003).

## **Κεφάλαιο 3**

### **Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας**

#### **3.1 Εισαγωγή**

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση της μεθοδολογίας που έχει ακολουθηθεί. Παρουσιάζεται δηλαδή η πορεία διεξαγωγής της έρευνας σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στηρίχτηκε η σχετική έρευνα. Παρατίθενται οι λόγοι επιλογής της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας που είναι η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με αξιοποίηση της τεχνικής της ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας και στη διαδικασία επιλογής του. Παρουσιάζεται ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, ο σχεδιασμός της συνέντευξης, ο τρόπος διεξαγωγής της καθώς και ο τρόπος επεξεργασίας των εμπειρικών δεδομένων που προέκυψαν με βάση την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Παράλληλα αναλύονται θέματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας της έρευνας.

#### **3.2.Ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας**

Η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή τους στις σύγχρονες πολύπλοκες κοινωνικές συνθήκες οδηγεί στη σκιαγράφηση των βασικών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου. Ο στόχος του «αποτελεσματικού σχολείου» φαίνεται ότι ενδιαφέρει και απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας. Και ενώ, όπως φάνηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, έχουν γίνει αρκετές εμπειρικές έρευνες στο εξωτερικό για το αποτελεσματικό σχολείο, υπάρχουν σχετικά λίγα εμπειρικά δεδομένα που αφορούν το ελλαδικό χώρο. Η επιλογή πάλι των Διευθυντών ως αντικείμενο έρευνας δεν είναι τυχαία. Σύμφωνα με διεθνή βιβλιογραφία που προηγήθηκε φάνηκε ότι η διοίκηση με επαγγελματισμό θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος που παίζει ο Διευθυντής, το μοντέλο διοίκησης που ακολουθεί και η σχέση που έχει με το όραμα, τις αξίες και τους στόχους του σχολείου έχει βρεθεί ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα ή μη της σχολικής μονάδας.

Οι Διευθυντές στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα καλούνται να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο και την αποστολή του σύγχρονου σχολείου. Στη παρούσα εργασία θα εξεταστούν τα αποτελέσματα συνεντεύξεων με 10 Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα Δημόσιων Γυμνασίων από τον ευρύτερο χώρο της Δυτικής Αττικής, δηλαδή μιας περιοχής αρκετά υποβαθμισμένης κοινωνικο-οικονομικά. Συγκεκριμένα στη συνέντευξη συμμετείχαν 3 Διευθυντές από γυμνάσια της Ελευσίνας, 2 από του Ασπροπύργου, 1 από τα Άνω Λιόσια, 3 από τα Μέγαρα και 1 Δ/ντής σχολείου από τα Βίλια.

### **3.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και του νοήματος που αποδίδουν οι Διευθυντές σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με το «αποτελεσματικό σχολείο» στη σύγχρονη εποχή.

Πιο συγκεκριμένα εξετάζονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιά είναι τα στοιχεία που σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό;
2. Ποιοί παράγοντες (παράμετροι) πιστεύουν οι διευθυντές ότι κάνουν ένα σχολείο αποτελεσματικό;
3. Κατά πόσο πιστεύουν οι διευθυντές ότι ένα σχολείο μπορεί να αλλάξει προς το καλύτερο και με ποιο τρόπο θεωρούν ότι μπορεί να συμβεί αυτή η αλλαγή;

### **3.4. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου**

Στις κοινωνικές επιστήμες η έρευνα χωρίζεται σε ποσοτική και ποιοτική. Οι ποσοτικές έρευνες αναλύουν την ποσότητα/συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996). Έτσι, ενώ οι ποσοτικές μέθοδοι στοχεύουν στην ανάδειξη μιας τάσης και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό, οι ποιοτικές ενδιαφέρονται για διαδικασίες, διεργασίες και τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Για τη συγκεκριμένη επομένως έρευνα που αποσκοπεί μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα στην αποτύπωση της νοηματοδότησης των Διευθυντών για το αποτελεσματικό σχολείο προτείνεται η

ποιοτική έρευνα για μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου που σκέφτονται οι συμμετέχοντες. Ο στόχος εξάλλου δεν εξαντλείται απλά στην περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά αφορά στην ολιστική κατανόηση και τα υποκειμενικά νοήματα εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφονται. Η ποιοτική μέθοδος είναι φυσική, έχει μια φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο μέρος δεν είναι κατευθυνόμενη (Lincoln & Cuba, 1985). Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική έρευνα παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν στο βαθμό που αυτό είναι δυνατόν (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Επομένως η ποιοτική προσέγγιση είναι μια προσέγγιση σε βάθος με στόχο την ανάλυση και ερμηνεία ποιοτικών στοιχείων των δεδομένων μας.

### **3.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Η συλλογή των απαντήσεων των Διευθυντών έγινε με την επιλογή της τεχνικής της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου. Η συνέντευξη είναι το αποτέλεσμα κάποιου είδους μεθοδολογικής στρατηγικής και η πληροφορία πραγματοποιείται μεταξύ δύο συνειδητοποιήσεων (Φίλιας, 1993). Η μία αφορά τον ερευνητή και η άλλη τον ερωτώμενο/υποκείμενο. Στηρίζεται στην αλληλεπίδραση, στην ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ προσώπων με στόχο να επιτραπεί η πρόσβαση στο τρόπο που βλέπουν οι «άλλοι» τα πράγματα. Οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας ήσαν ημιδομημένες και περιείχαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις που στηρίχτηκαν σε συγκεκριμένο πρωτόκολλο παρέχοντας παράλληλα τις κατάλληλες διευκρινήσεις, όποτε αυτό ήταν αναγκαίο, χωρίς όμως να καθοδηγούν τους ερωτώμενους. Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις έδωσαν την ευελιξία αφενός στον ερωτώμενο να εκφράσει σε ελεύθερο λόγο και χωρίς περιορισμούς τις απόψεις του και αφετέρου στην ερευνήτρια τη δυνατότητα εισόδου στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου (Tuckman, 1972). Δόθηκε έτσι η ευκαιρία να προβληθούν οι γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει και κυρίως τι σκέφτεται (απόψεις και αντιλήψεις) που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης (παρουσιάζεται πλήρως στο Παράρτημα Α στο τέλος του κεφαλαίου) περιλαμβάνει 13 συνολικά ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, για κάθε ένα από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα επιλέχτηκαν διαφορετικές ερωτήσεις.

Ειδικότερα προκειμένου να διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιλέχθηκαν πέντε ερωτήσεις οι οποίες εστιάστηκαν στο εάν έχουν ακούσει και από πού οι διευθυντές την έννοια του «αποτελεσματικού σχολείου», τι νόημα αποδίδουν στον όρο αυτό, εάν θεωρούν ότι τα σχολεία διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους και για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό και τέλος εάν θεωρούν πως η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου μπορεί να αποτιμηθεί και με ποιο τρόπο.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το πρωτόκολλο περιέχει τέσσερις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές στοχεύουν στην καταγραφή των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες στην εσωτερική (κυρίως) λειτουργία του σχολείου που είτε ενισχύουν είτε μειώνουν την αποτελεσματικότητά του καθώς και τους τρόπους με τους οποίους συμβαίνει αυτό.

Τέλος αναφορικά με τη διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, το πρωτόκολλο περιέλαβε πέντε ερωτήσεις οι οποίες επικεντρώθηκαν στην αποτύπωση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με πόσο εύκολο ή δύσκολο αυτοί θεωρούν ότι μπορεί ένα σχολείο να βελτιωθεί, και τι πρέπει να γίνει ώστε ο στόχος αυτός να επιτευχθεί καθώς και το πώς πιστεύουν ότι θα επενεργήσει η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η αυτονομία της σχολικής μονάδας στη σχετική διαδικασία.

Μετά τη σύνταξη του πρωτοκόλλου συνέντευξης έγινε πιλοτικός έλεγχος σε έναν Διευθυντή ο οποίος δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα της έρευνας. Η πορεία της πρώτης αυτής συνέντευξης και η θετική ανατροφοδότηση έδωσε την δυνατότητα να μην διαφοροποιηθεί το πρωτόκολλο της συνέντευξης που είχε αρχικά συνταχθεί.

### **3.6. Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του**

Τα ζητήματα που απασχόλησαν αρχικά την ερευνήτρια ήταν ο αριθμός των συνεντεύξεων και η επιλογή του δείγματος. Όσο αφορά τον αριθμό των συνεντεύξεων η ερευνήτρια κατέληξε στον αριθμό των 10 συνεντεύξεων. Ο αριθμός αυτός κρίθηκε επαρκής με δεδομένο ότι μετά από έναν αριθμό συνεντεύξεων που λαμβάνεται από προσεκτικά επιλεγμένες περιπτώσεις της κατηγορίας του πληθυσμού που ερευνούμε επέρχεται ένας πληροφοριακός κορεσμός, δηλαδή όσες συνεντεύξεις και να πάρουμε μας οδηγούν στα ίδια ή σε πολύ παρόμοια δεδομένα. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε τυχαία. Το δείγμα συγκέντρωσε κάποια τυπικά χαρακτηριστικά και χαρακτηρίζεται ως αντιπροσωπευτικό της ομάδας που εξετάζουμε (Διευθυντές).

Το κοινό τους χαρακτηριστικό ήταν η βαθμίδα της εκπαίδευσης (Δ/ντές Γυμνασίων) καθώς και περιοχή που ανήκουν οι σχολικές μονάδες (Δυτική Αττική). Ενδιαφέρον, όσο αφορά τα ευρήματα, ήταν η συμπερίληψη στο δείγμα τριών σχολικών μονάδων σε συγκριτικά υποβαθμισμένες περιοχές καθώς και μιας, εκτός αστικού ιστού, σε αγροτική περιοχή.

Όσο αφορά τα τυπικά χαρακτηριστικά του δείγματος αυτά είναι τα ακόλουθα:

- 6 Διευθυντές ήσαν άνδρες και 4 γυναίκες.
- 7 Διευθυντές ήσαν ηλικίας 52-57 ετών και 3 Διευθυντές 60-65 ετών.
- 3 Διευθυντές είχαν θητεία σε διευθυντική θέση 14-20 χρόνια και σε 7 η θητεία τους ήταν 2-6 χρόνια.
- 3 Διευθυντές είχαν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών εκ των οποίων 2 στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων και 7 είχαν μόνο το βασικό πτυχίο σπουδών.

Ένα πολύ σημαντικό κριτήριο στην επιλογή του δείγματος έπαιξε και η δυνατότητα της ερευνήτριας να τους προσεγγίσει, η θετική τους διάθεση για συμμετοχή στην έρευνα και η εδραίωση ενός θετικού κλίματος εμπιστοσύνης απαραίτητου για μια συνέντευξη. Σημαντικό ρόλο στην εδραίωση του κλίματος εμπιστοσύνης έπαιξε η προγενέστερη γνωριμία της ερευνήτριας με τους ερωτώμενους καθώς η πρώτη ασκεί τα διδακτικά της καθήκοντά επί 28 συναπτά έτη στη Δυτική Αττική, είχε διατελέσει και η ίδια Διευθύντρια και είχε επισκεφτεί στο παρελθόν τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες και είχε προσφέρει τις υπηρεσίες της ως Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

### **3.7. Η διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης**

Πριν την έναρξη της κάθε συνέντευξης ο ερευνητής θα πρέπει να ενημερώσει τον ερωτώμενο για το σκοπό της συνέντευξης, για το λόγο της διεξαγωγής της και γιατί ο ίδιος επιλέχτηκε ώστε να ελαχιστοποιηθεί ή απαλειφθεί η τυχόν επιφυλακτικότητα και η ανησυχία του τελευταίου. Ο ερευνητής θα πρέπει επιπλέον να γνωρίζει και να κατανοεί σε βάθος τις ερωτήσεις τις οποίες έχει διαμορφώσει καθώς και τον τρόπο που θα τεθούν.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και διαμόρφωσης ενός θετικού κλίματος για να



μπορέσουν οι ερωτώμενοι να ανοίγονται και να δίνουν ειλικρινείς απαντήσεις. Να κατέχει δηλαδή δεξιότητες επικοινωνίας με πρώτη της ενεργούς ακρόασης. Να είναι δηλαδή καλός ακροατής, να παρακολουθεί τον ερωτώμενο με ενδιαφέρον, να τον ενθαρρύνει ώστε να συλλέξει περισσότερα και πιο ακριβή δεδομένα. Μικρές ενθαρρυντικές εκφράσεις, μικρές αλλά όχι κατευθυντήριες διευκρινήσεις, βοηθούν στην ομαλή εξέλιξη της συνέντευξης χωρίς ο ερωτώμενος να ξεφεύγει από το θέμα ή να οδηγείται σε απόψεις που ο ερευνητής επιθυμεί να ακούσει. Επιπλέον ο ερευνητής θα πρέπει να ακούει προσεκτικά και χωρίς να κρίνει τις απόψεις του ερωτώμενου. Να γνωρίζει ότι δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις αλλά καταγραφή της αλήθειας σύμφωνα με την οπτική του ερωτώμενου. Έτσι θα ξεπεραστεί ένας «άδηλος ανταγωνισμός» που εμφανίζεται κάποιες φορές ανάμεσα στον ερωτώμενο και στον ερευνητή (Borg, 1981). Ο ανταγωνισμός αυτός συχνά οδηγεί τον ερωτώμενο να δώσει απαντήσεις που ο ερευνητής θέλει ή είναι κοινωνικά αποδεκτές και τον ερευνητή να αναζητήσει απαντήσεις που έχει ήδη στο μυαλό του. Η συνέντευξη είναι πρωτίστως μια ζωντανή διαδικασία που χαρακτηρίζεται από ευελιξία ακόμα και στις αυστηρά δομημένες συνεντεύξεις και μπορεί ο ερευνητής να προβεί και σε κάποιες τροποποιήσεις κρίνοντας τις πραγματικές συνθήκες της διεξαγωγής της.

Στην παρούσα έρευνα υπήρξε μεγάλη προσπάθεια ώστε οι βασικές αυτές αρχές της συνέντευξης να ακολουθηθούν όσο το δυνατόν πιστότερα.

Συγκεκριμένα, μόλις επιλέχθηκε το δείγμα η ερευνήτρια προχώρησε σε τηλεφωνική επικοινωνία με τους 10 Διευθυντές και τους ζήτησε μία συνάντηση για τη διεξαγωγή της έρευνας εκθέτοντας το σκοπό καθώς και το λόγο της έρευνας. Οι Διευθυντές παρόλη την πίεση χρόνου, εξαιτίας των διευθυντικών καθηκόντων τους, ανταποκρίθηκαν θετικά και με μεγάλη προθυμία στο αίτημα της ερευνήτριας η οποία προσδιόρισε και τη μέγιστη χρονική διάρκεια της συνέντευξης. Στη συνέχεια ορίστηκε η ώρα και ο τόπος συνάντησης σε χρόνο που πρότειναν οι Διευθυντές. Ως τόπος ορίστηκε ο χώρος του σχολείου κατά τις εργάσιμες ημέρες και ώρες. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το χρονικό διάστημα από 16-12-2016 έως 23-12-2016 με μέση διάρκεια περίπου 21 λεπτά η καθεμία. Οι συνεντεύξεις ήσαν ατομικές, χωρίς τη παρουσία άλλων προσώπων που ενδεχομένως θα επηρέαζαν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Πριν την έναρξη κάθε συνέντευξης τονίστηκε και πάλι ο σκοπός της έρευνας και ότι γινόταν στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας της ερευνήτριας καθώς και η σημασία που θα έχει η καταγραφή της άποψης του κάθε συμμετέχοντα στην εκπλήρωση του παραπάνω στόχου. Έγινε διαβεβαίωση των κανόνων του

«συμβολαίου» που αφορά το θέμα της δεοντολογίας και αφού παρουσιάστηκαν οι λόγοι χρήσης μαγνητοφώνου ζητήθηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων στη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Η συναίνεση δόθηκε πρόθυμα λόγω και της πρότερης προσωπικής γνωριμίας και συνεργασίας της ερευνήτριας με τα μέλη του δείγματος. Αυτή η προγενέστερη γνωριμία βοήθησε άλλωστε στο να ξεκινήσει η συνέντευξη μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής και να πραγματοποιηθεί μέσα σε ένα κλίμα φιλικό, ανοικτό, και συνεργατικό.

Οι ερωτήσεις υποβλήθηκαν σε γλώσσα απλή, προσιτή και με συνειδητή προσπάθεια της ερευνήτριας να μην επηρεάσει ώστε να δοθούν απαντήσεις που ανέμενε ή επιθυμούσε καθώς και χωρίς καμία κριτική ή ειρωνική διάθεση. Παρέμεινε ουδέτερη αλλά πάντα με ενδιαφέρον για την άποψή του ερωτώμενου. Δεν έγινε καμία προσπάθεια να υποβάλει τη δική της άποψη πράγμα που θα επηρέαζε τις απαντήσεις. Εξάλλου αυτό που ενδιαφέρει την έρευνα είναι η άποψη του ερωτώμενου. Δεν υπήρξε κανένα απρόσμενο γεγονός διακοπής της συνέντευξης και μη ολοκλήρωσής της. Τηρήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις ο συμφωνημένος χρόνος που αφορούσε τη διάρκεια της συνέντευξης και ολοκληρώθηκε αρκετά ικανοποιητικά με βάση την σχετική ανατροφοδότηση. Φεύγοντας η ερευνήτρια ευχαρίστησε θερμά και δια χειραψίας τον κάθε Διευθυντή/τρια για τη συνεργασία και για τη προθυμία του/της να βοηθήσει και να συμβάλει στην έρευνα.

### **3.8. Ζητήματα Δεοντολογίας-Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας**

Στις ποιοτικές έρευνες κεντρικό είναι το θέμα της δεοντολογίας. Η δεοντολογία αυτή εκφράζεται μέσα από ένα σύνολο κανόνων που καθορίζει το πλαίσιο διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Κατά την αρχική επικοινωνία με τον ερωτώμενο η ερευνήτρια εκτός από το σκοπό και το λόγο της έρευνας έθεσε και το θέμα της εμπιστευτικότητας και εχεμύθειας μέσα από τη διασφάλιση της ανωνυμίας του ερωτώμενου και δόθηκαν εγγυήσεις για το πώς θα χρησιμοποιηθεί το παραχθέν ερευνητικό υλικό. Δόθηκε επίσης η υπόσχεση ότι ο ερωτώμενος έχει το δικαίωμα ανά πάσα στιγμή να αποσυρθεί από τη διαδικασία καθώς και η υπόσχεση της δυνατότητας πρόσβασης και επέμβασης στο αντίγραφο της συνέντευξης σε περίπτωση που η αποδελτίωσή του δεν απηχούσε με πιστότητα τις απόψεις του. Δόθηκε επίσης η διαβεβαίωση για αποστολή αντιγράφου της τελικής πτυχιακής εργασίας, εφόσον αυτό ήταν επιθυμητό και τέλος η διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί ό,τι έχει συμφωνηθεί στο αρχικό αυτό στάδιο. Αυτού

του είδους το «συμβόλαιο» κρίθηκε απαραίτητο ώστε ο ερωτώμενος να αισθανθεί πιο χαλαρός, άνετος και ανοιχτός στις απαντήσεις του μέσα από μια ισότιμη σχέση. Επειδή ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης παρουσιάστηκαν ως βασικοί λόγοι χρήσης του μαγνητοφώνου η γρήγορη και η περισσότερο πιστή αποτύπωση των απαντήσεων των συνεντευξιζόμενων καθώς και η αποτύπωση των μη λεκτικών μηνυμάτων και στη συνέχεια ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη διαδικασία της μαγνητοφώνησης. Παρόλους τους αρχικούς προβληματισμούς της ερευνήτριας σε σχέση με το ζήτημα αυτό και οι δέκα διευθυντές του δείγματος δέχτηκαν με προθυμία και χωρίς να προβάλλουν καμία αντίρρηση ή δισταγμό τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι αυτό της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της συνέντευξης. Το ζήτημα αυτό αφορά στο πως θα ξεπεραστούν δηλαδή τα κοινωνικά στεγανά που δυσχεραίνουν τη προσέγγιση της πραγματικότητας. Τίθεται το ερώτημα κατά πόσο ο ερευνητής είναι ουδέτερος, αντικειμενικός και συναισθηματικά αποδεδεσμευμένος. Συνέντευξη σημαίνει διάλογος, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και επομένως ενδέχεται ο ερευνητής να επηρεάσει τον ερωτώμενο με την παρουσία του. Για να μειωθεί η μεροληψία της ερευνήτριας χρειάστηκε η σωστή προετοιμασία της και σαφείς οδηγίες από τον επιβλέποντα καθηγητή κατά τη φάση της ανάλυσης της πιλοτικής συνέντευξης ώστε να ξεπεραστεί αυτό το εμπόδιο. Επιπλέον στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος υποβιβασμού ή μεγέθυνσης απόψεων με γνώμονα τις προσωπικές απόψεις της ερευνήτριας, μια «υπονόμηση» δηλαδή των απαντήσεων των ερωτώμενων, γεγονός απειλητικό για την επιστημονική μελέτη των ευρημάτων. Ο κίνδυνος αυτός ξεπεράστηκε σε συνεργασία πάντα με τον επιβλέποντα καθηγητή και τη συστηματική θεματική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων.

Ειδικότερα, με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων έγινε η απομαγνητοφώνησή τους και η μετατροπή του προφορικού σε γραπτό λόγο και η φύλαξή τους σε ηλεκτρονική μορφή. Αν και ως διαδικασία της απομαγνητοφώνησης είναι χρονοβόρα και επίπονη είναι απαραίτητη ώστε τα δεδομένα να αναλυθούν με μεγαλύτερη συστηματικότητα. Στη συνέχεια το υλικό ταξινομήθηκε και οργανώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες (θεματική ανάλυση) ώστε να οδηγηθούμε σε συνοπτικά ευρήματα που θα μπορούν να ερμηνευτούν με ποιοτικούς όρους. Οι κατηγορίες που αναπτύχθηκαν για την περιγραφή των απαντήσεων των ερωτώμενων, έτυχαν αλληπάλλληλων σταδίων επεξεργασίας πριν οριστικοποιηθούν.

## Κεφάλαιο 4

### Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

#### 4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας. Τα ερωτήματα που διερευνήθηκαν εστιάστηκαν στο εάν έχουν ακούσει και από πού οι διευθυντές την έννοια του «αποτελεσματικού σχολείου», τι νόημα αποδίδουν στον όρο αυτό, εάν θεωρούν ότι τα σχολεία διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους και για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό και τέλος εάν θεωρούν πως η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου μπορεί να αποτιμηθεί και με ποιο τρόπο. Επίσης διερευνήθηκαν μέσω ερωτημάτων οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες στην εσωτερική (κυρίως) λειτουργία του σχολείου που είτε ενισχύουν είτε μειώνουν την αποτελεσματικότητά του καθώς και τους τρόπους με τους οποίους συμβαίνει αυτό.

Στη συνέχεια οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στην αποτύπωση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με πόσο εύκολο ή δύσκολο αυτοί θεωρούν ότι μπορεί ένα σχολείο να βελτιωθεί, και τι πρέπει να γίνει ώστε ο στόχος αυτός να επιτευχθεί καθώς και το πώς πιστεύουν ότι θα επενεργήσει η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η αυτονομία της σχολικής μονάδας στη σχετική διαδικασία.

#### **4.2.1.1<sup>ο</sup>Ερευνητικός άξονας: Στοιχεία που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών**

Ερώτηση 1. Έχετε ακούσει την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου; Αν ναι από πού;

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι 9 στους 10 διευθυντές έχουν ακούσει την έννοια του «αποτελεσματικού σχολείου» ενώ μόλις 1(Δ9) δεν έχει ακούσει ποτέ κάτι σχετικό με αυτή την έννοια. Όσο αφορά την/τις πηγές της ενημέρωσης για την εν λόγω έρευνα μόλις 3 (Δ2, Δ4, Δ10) την γνωρίζουν ως επιστημονικό όρο από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ή τη μελέτη ακαδημαϊκής αρθρογραφίας, 3 (Δ3, Δ6, Δ7) από το Διαδίκτυο, από έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας, ή από συναδέλφους και 3 (Δ1, Δ5, Δ8) από σεμινάρια/ημερίδες και από ενημέρωση των Σχολικών Συμβούλων.

Ωστόσο με εξαίρεση τους δύο Διευθυντές με μεταπτυχιακές σπουδές (Δ2 και Δ10), όπως φάνηκε άλλωστε και μέσα από τις δηλώσεις τους δεν γνωρίζουν να ορίζουν τον όρο με επιστημονική εγκυρότητα αλλά έχουν μια πολύ ασαφή εικόνα κυρίως μέσα από υπηρεσιακά έγγραφα και σχετικές ενημερώσεις.

(Δ5) *«Ναι, το γνωρίζω από συναδέλφους που κάνουν αντίστοιχα μεταπτυχιακά και μερωτούν στην έρευνα που κάνουν για την πτυχιακή τους»*

(Δ8) *«Το γνωρίζω, όχι ως επιστημονικό όρο, αλλά περιγραφικά απ' τα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας, από ενημερώσεις».*

Ερώτηση 2. Πότε για σας ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό;

Παρόλο που από τις απαντήσεις στη προηγούμενη ερώτηση φάνηκε ότι οι 9 στους 10 διευθυντές αν και είχαν ακούσει για το αποτελεσματικό σχολείο δεν είχαν εμβαθύνει στη επιστημονική διάσταση του όρου (με εξαίρεση τους Δ2 και Δ10) οι 9 (συμπεριλαμβανόμενου και του Δ9 που δεν είχε ακούσει ποτέ τον όρο αποτελεσματικό σχολείο) απάντησαν επαρκώς και αρκετά κοντά στο πνεύμα του σχετικού ορισμού της βιβλιογραφίας δηλώνοντας ότι αποτελεσματικό σχολείο είναι ένα σχολείο που εκπληρώνει τους στόχους του. Ένας μάλιστα(Δ7) συμπλήρωσε και τη παράμετρο της έκτασης που το σχολείο διαχειρίζεται τις κρίσεις του.

(Δ7) *«Αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο το σχολείο που εκπληρώνει τους στόχους του και ο βαθμός αποτελεσματικότητας κρίνεται και απ' την έκταση που διαχειρίζεται τις κρίσεις του και τα προβλήματα που προκύπτουν»*

Η πλειονότητά τους τόνισε δε ότι οι στόχοι τίθενται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, είναι προγραμματισμένοι και αποτιμούνται στο τέλος της χρονιάς.

Ο Δ1 έδωσε ένα διαφορετικό ορισμό:

(Δ1) *«Αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο που εκπληρώνει όλες τις προσδοκίες μαθητών και καθηγητών».*

Σε κάθε περίπτωση ωστόσο κανένας διευθυντής δεν προσδιόρισε σαφέστερα τη φύση των στόχων, πιθανώς θεωρώντας τους περίπου ως αυτονόητους.

Ερώτηση 3. Πιστεύετε ότι τα σχολεία διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους; Γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

Στην ερώτηση αυτή 9 Διευθυντές του δείγματος (όλοι εκτός του Δ1) απάντησαν ότι πράγματι οι επιμέρους σχολικές μονάδες διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Δυο Διευθυντές (Δ2, Δ3) μάλιστα τόνισαν ότι υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Ο Διευθυντής (Δ1) ωστόσο διαφοροποιούμενος από όλους τους υπόλοιπους θεωρεί ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα σχολεία και ζήτησε η απάντησή του να εκληφθεί ως αρνητική.

*Δ1 « Δεν θα το έλεγα αυτό. Σχεδόν όλα τα σχολεία έχουν βάλει τους στόχους τους, τώρα το πόσο τους εκπληρώνουν, ποιός να το κρίνει; Οι διαφορές είναι πάρα πολύ μικρές ανάμεσα στα σχολεία».*

Στο σκέλος της ερώτησης που αφορά το γιατί νομίζουν ότι συμβαίνει τα σχολεία να διαφοροποιούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους, 3 Διευθυντές (Δ3, Δ4, Δ5) τόνισαν ότι αυτό οφείλεται στη διαφορά στόχων που θέτει το κάθε σχολείο, στις προτεραιότητες δηλαδή που θέτει.

Ωστόσο οι περισσότεροι (επτά) Διευθυντές του δείγματος (Δ2, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) τόνισαν ως βασικά στοιχεία διαφοροποίησης της αποτελεσματικότητας των διαφόρων σχολείων, τη διαφορά κουλτούρας από σχολείο σε σχολείο καθώς και το ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής σε κάθε σχολική μονάδα.

*(Δ10) «Το κάθε σχολείο έχει τη κουλτούρα του. Παίζει ρόλο κατά πόσο η κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνει ένα κλίμα μάθησης, συνεργασίας, είναι ανοιχτό στη κοινωνία. Ο Διευθυντής και το στυλ διοίκησης κάνουν τη διαφορά»*

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι δυο (Δ2, Δ4) από τους τρεις Διευθυντές που διευθύνουν σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε συγκριτικά υποδεέστερες περιοχές από οικονομικοκοινωνική άποψη τόνισαν επιπλέον τις δυσμενείς συνθήκες της περιοχής και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status των μαθητών που επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητά του.

Τα εν λόγω σχολεία βρίσκονται στις παρυφές των Δήμων όπου κατοικούν κατά βάση οικογένειες οι οποίες βρίσκονται σε δυσμενή οικονομική κατάσταση.

(Δ2) *«Οι συνθήκες της κάθε περιοχής είναι διαφορετικές. Δεν είναι εύκολο στις παρούσες δυσμενείς συνθήκες ένα σχολείο που βρίσκεται σε δύσκολες περιοχές να επιτελέσει τους στόχους του».*

(Δ4).*«Η θέση που βρίσκεται το σχολείο, η περιοχή του, το χαμηλό κοινωνικό οικονομικό status των μαθητών καθορίζει τους στόχους του και την αποτελεσματικότητά του. Δεν μπορούμε να μιλάμε επί ίσοις όροις με τα άλλα σχολεία ακόμα και του ίδιου Δήμου....πολλά και διαφορετικά προβλήματα...»*

Ερώτηση 4. Μπορεί να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου; Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι πρέπει να γίνει αυτό;

Σχεδόν όλοι οι Διευθυντές (με εξαίρεση τον Δ1) θεωρούν ότι μπορεί να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Όσο αφορά τον τρόπο:

Τέσσερις Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ4, Δ10) θεωρούν ότι η αποτίμηση πρέπει να είναι εσωτερική και εξαρτάται από το βαθμό υλοποίησης των στόχων που θέτει το σχολείο στην αρχή της σχολικής χρονιάς (το μοντέλο της αυτό-αξιολόγησης).

(Δ2) *«Πρέπει να μπουν συγκεκριμένα κριτήρια και να ισχύσει στη πράξη η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας»*

(Δ10) *«Η εσωτερική αποτύπωση εκφράζεται μέσω της ικανοποίησης Διευθυντή και καθηγητών αν επιτυγχάνονται οι στόχοι».*

Έξι Διευθυντές (Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) θεωρούν ότι το κριτήριο αποτίμησης της σχολικής μονάδας είναι η φήμη του σχολείου ως μέτρο της αποδοχής και της άτυπης αξιολόγησης της από την τοπική κοινωνία.

(Δ5) *«Η θέση που κατέχει στη τοπική κοινωνία, η φήμη του όπως εκφράζεται και μέσα απ' την αγάπη των παιδιών για το σχολείο. Η φήμη του παίζει ρόλο και για την εξέλιξή*

του. Οι μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά σε ένα καλό σχολείο, με καλή φήμη προετοιμάζονται για αυτό και βάζουν τα όρια στη συμπεριφορά τους».

(Δ7) «Το σχολείο αξιολογείται απ' την τοπική κοινωνία από τη φήμη του».

(Δ10) «Με τις υπάρχουσες συνθήκες, αντικειμενικά όχι. Η φήμη του είναι ένας παράγοντας που αποτιμάται και με τις μετεγγραφές από και προς ένα σχολείο. Οι μετεγγραφές είναι ίσως το μοναδικό ποσοτικό κριτήριο που ενδεχομένως να χρησιμοποιηθεί και στο μέλλον εφόσον μπου ποσοτικά κριτήρια».

Ο Διευθυντής (Δ8) έθεσε και ένα επιπλέον εξωτερικό κριτήριο που είναι η υπηρεσιακή αποδοχή του Διευθυντή ενώ 1 Διευθυντής (Δ1) θεωρεί ότι δεν μπορεί να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό ότι είναι ο ίδιος διευθυντής ο οποίος σε προηγούμενη ερώτηση απάντησε πως δεν υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των επιμέρους σχολικών μονάδων.

(Δ1) «Δεν μπορώ να πω ότι μπορεί να αποτυπωθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου γιατί δεν υπάρχουν κριτήρια. Άλλος μπορεί να βάλει ως κριτήριο τη συμπεριφορά μαθητών/καθηγητών, άλλος την επίδοση. Προφανώς πρέπει να μπου κριτήρια, τώρα τι κριτήρια μπορεί να είναι αυτά, υποκειμενικά, αντικειμενικά, αναρωτιέμαι...».

Είναι χαρακτηριστικό πως κανένας από τους διευθυντές του δείγματος δεν αναφέρθηκε σε εξωτερικού τύπου τυπική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

#### **4.2.2. 2<sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Παράγοντες (εσωτερικοί) αποτελεσματικότητας ενός σχολείου**

Ερώτηση 1. Ποιοί παράγοντες θεωρείται ότι συμβάλλουν ώστε ένα σχολείο να είναι αποτελεσματικό; (αναζητούνται κυρίως παράγοντες εσωτερικοί και όχι παράγοντες εξωτερικοί που άπτονται της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής).



Όλοι οι Διευθυντές του δείγματος ανέφεραν την ποιότητα του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών ως τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Παράλληλα επτά Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8) επεσήμαναν τη συμβολή και των γονέων στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, ενώ πέντε (Δ3, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9) θεωρούν σημαντικό και το ρόλο των μαθητών στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

Ερώτηση 2. Με ποιο ακριβώς τρόπο θεωρείται ότι συμβάλλουν οι παράγοντες αυτοί στην αποτελεσματικότητα του σχολείου; (να επαναληφθεί για καθένα από τους θετικούς παράγοντες που αυθόρμητα θα αναφερθούν).

#### Ο θετικός ρόλος του Διευθυντή

Η ικανότητα του Δ/ντή να *συνεργάζεται* και να *επικοινωνεί αποτελεσματικά* με όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας προτάθηκε από το σύνολο των Διευθυντών του δείγματος ως η βασικότερη ίσως προϋπόθεση αποτελεσματικής ηγεσίας.

Επιπλέον επτά Διευθυντές του δείγματος (Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10) τόνισαν ότι η σχέση του με το όραμα, η διαμόρφωση στόχων και η συνεχής παρακολούθηση και ανατροφοδότηση της επίτευξής τους χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη ενός αποτελεσματικού σχολείου.

(Δ2) *«Οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, προσιτοί, εφαρμόσιμοι ανάλογα με τις δυνατότητες. Να δίνει κίνητρα ώστε να εφαρμοστούν, να ελέγχει πως πάει η πορεία του σχολείου και να τους αναπροσαρμόζει αν αυτό απαιτείται».*

(Δ8) *«Ακόμα και όταν ο ίδιος θέτει τους στόχους ή έχει όραμα θα πρέπει να πείθει για αυτό».*

(Δ4) *«Δεν αρκεί ο Διευθυντής να θέτει στόχους, πολύ σημαντικός είναι και ο βαθμός προσήλωσης του Διευθυντή σε αυτούς».*

Ακόμα έξι Διευθυντές του δείγματος (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7) τόνισαν ότι ο Διευθυντής πρέπει να είναι δίκαιος, να μην αποφασίζει εν θερμώ, και να είναι ισορροπιστής των σχέσεων μέσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

(Δ1) *«Ο Διευθυντής θα πρέπει να ελέγχει τα επεισόδια μεταξύ καθηγητών-μαθητών και να δίνει την καλύτερη λύση για να μην νοιώθουν ότι αδικούνται και οι καθηγητές και οι μαθητές».*

Το ενδιαφέρον, η εργατικότητα και ο ζήλος που επιδεικνύει τονίστηκε επίσης από τέσσερις Διευθυντές (Δ3, Δ5, Δ6, Δ10), ενώ η γνώση της νομοθεσίας και οι γνώσεις διοίκησης από τρεις (Δ3, Δ7, Δ10).

Για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς επτά Διευθυντές του δείγματος (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ10) τόνισαν ότι θα πρέπει ο διευθυντής να τους εμπνέει, να τους καθοδηγεί, να τους ενθαρρύνει, να τους στηρίζει, να τους ενημερώνει, να τους κινητροδοτεί και να τους επιβραβεύει.

Ο Δ7 επιπλέον αναφέρει:

(Δ7) *«Ο Διευθυντής θα πρέπει να ελέγχει την αποτελεσματικότητα του καθηγητή και να καθορίζει τα όρια του καθενός στηριζόμενος και στη νομοθεσία».*

Παράλληλα τέσσερις Διευθυντές (Δ3, Δ5, Δ7, Δ10) θεωρούν ότι ο Διευθυντής δεν θα πρέπει να μεταθέτει τις ευθύνες του σε άλλους, να είναι ανοιχτός, καλός ακροατής, δημοκρατικός και να συναποφασίζει με το Σύλλογο Διδασκόντων.

Ειδικότερα ένας Διευθυντής (Δ10) τόνισε τη σημασία του κλίματος μάθησης που ο Διευθυντής δημιουργεί καθώς και το ενδιαφέρον του για τη βελτίωση του προσωπικού.

Το στυλ διοίκησης και η σχέση του με την αποτελεσματικότητα του σχολείου τονίστηκε ιδιαίτερα από τρεις Διευθυντές (Δ2, Δ5, Δ10).

(Δ5) *«Πιστεύω ότι η διεύθυνση πρέπει να είναι μια διεύθυνση δημοκρατική, ανοιχτή στις προτάσεις, να συμμετέχει σε αυτά που οι άλλοι ζητούν να τα συζητά και να συμμετέχει στο να υλοποιηθούν..... να είναι υποστηρικτική, να βοηθάει να ενθαρρύνει τους συναδέλφους που θέλουν να κάνουν κάτι πρωτότυπο, κάτι καινούριο, κάτι που ζητάει κόπο ή χρήματα.....πρέπει να είναι πάνω απ'όλα ο διευθυντής συνάδελφος, αν και κάποιες φορές είναι αρκετά δύσκολο γιατί καμιά φορά περνάμε τα όρια από δω και από εκεί, να συναποφασίζει, να ενημερώνει, να ξέρει τι συμβαίνει στο σχολείο του, στην*

αυλή και μέσα στη τάξη, να βοηθάει, να ενθαρρύνει να ξέρει να ισορροπεί τα πράγματα όταν φτάσουν σε αυτόν είτε παράπονα είτε προβλήματα απ' τις σχέσεις που υπάρχουν και γενικότερα να υπάρχει συνεργασία και εμπιστοσύνη .....και καταλήγει.... με προβληματίζει πολύ το θέμα της αποτελεσματικότητας του σχολείου.... λόγω της προηγούμενης υπηρεσιακής μου θέσης έχω δει πολύ αποτελεσματικά σχολεία με τελείως διαφορετικό τρόπο διοίκησης: σχολεία που να είναι πυραμίδα η ιεραρχία, ο διευθυντής στη κορυφή και να είναι πολύ αποτελεσματικά όπως και πολύ δημοκρατικά σχολεία επίσης πολύ αποτελεσματικά. Νομίζω ότι η διεύθυνση του σχολείου αυτό που προσπαθεί να περάσει θα πρέπει να το κάνει καλά, να μπορεί να το υποστηρίξει και να βρει από κάτω ένα πυρήνα και ανθρώπους-όχι όλους-που να θέλουν να βοηθήσουν. Δεν νομίζω ότι παίζει ρόλο τόσο αν υπάρχει ιεραρχία όσο η χημεία των ανθρώπων, το δέσιμο τους σε ένα κοινό στόχο».

#### Ο θετικός ρόλος των εκπαιδευτικών

Έξι Διευθυντές (Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ9, Δ10) ανέφεραν την αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να είναι επαγγελματίες, να γνωρίζουν καλά το αντικείμενό τους και να κάνουν σωστά τη δουλειά τους.

(Δ2) «Όταν ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σωστά και αποτελεσματικά αισθάνεται ικανοποιημένος διαφορετικά υπάρχει ματαιώση ....ο επαγγελματισμός του μέσα από τις αλληπάλλληλες εκπαιδευτικές αλλαγές θα τον οδηγήσει ώστε να μην αισθάνεται ανασφάλεια».

(Δ4) «Να δουλεύουν και πέρα απ' το τυπικό τους, διδακτικό, ωράριο»

(Δ6)«Οι καθηγητές πρέπει να δείχνουν ότι αγαπούν τη δουλειά τους, ότι δεν είναι απλώς υπάλληλοι, είναι λειτουργοί και παιδαγωγοί αλλά και καλοί επιστήμονες για να τους έχουν οι μαθητές εμπιστοσύνη ώστε να πιστεύουν μόνο στο σχολείο και να θεωρούν το σχολείο αποτελεσματικό, ότι μπορεί δηλαδή να τους βοηθήσει και στις επιδόσεις τους σε κάθε εξέταση που θα κληθούν να δώσουν».

Επτά Διευθυντές (Δ1, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10) τονίζουν ακόμα τη σημασία της ευθυγράμμισης των ενεργειών των εκπαιδευτικών με τους κοινούς στόχους και το όραμα του σχολείου. Οι διευθυντές αυτοί πιστεύουν ότι θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν κοινή γραμμή σε σχέση με τους στόχους, να συμμερίζονται το όραμα του σχολείου και να εμπλέκονται ενεργά στα δρώμενα του σχολείου.

(Δ5) «Να έχουν πρωτοπόμενες ιδέες και να συμμετέχουν σε ό,τι γίνεται στο σχολείο»

(Δ10) «Να συμμερίζονται το όραμα του σχολείου, να ακολουθούν και να ενδιαφέρονται για την εξέλιξή του»

Σημαντική επίσης για επτά Διευθυντές (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10) φάνηκε ότι είναι και η συνεργασία (και κατά ειδικότητες) και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και η καλή επικοινωνία και συμπεριφορά προς τους μαθητές και τους γονείς ώστε να εμπνέουν το σεβασμό.

(Δ3) «Καλή διάθεση απέναντι στους μαθητές, όχι τιμωρητική, ανοιχτοί απέναντί τους, να επικοινωνούν μαζί τους για να λυθούν τα προβλήματα».

(Δ5)«Να συνεργάζονται μεταξύ τους και να κάνουν διαθεματικές διδασκαλίες, να κάνουν προγράμματα και να δίνουν σημασία στις δεξιότητες των μαθητών τους και να επικοινωνούν μαζί τους. Έτσι ανεβαίνει και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών».

Τέλος, τέσσερις Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ5, Δ6), θεωρούν ότι η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους Διευθυντές.

(Δ2)«Σημαντικό ρόλο παίζει ο Διευθυντής. Πρέπει να τους κινητοποιεί, να επιβραβεύεται από τον Διευθυντή για τις πρωτοβουλίες που παίρνει .... αν νιώσει ότι οι ανάγκες του ικανοποιούνται τότε προσφέρει πιο πολλά...»

(Δ3)«Κάποιοι δεν γνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους, τα δικαιώματά τους τα ξέρουν. Εκεί παίζει ρόλο ο Διευθυντής»

#### Ο θετικός ρόλος των μαθητών

Ο ενεργός ρόλος των μαθητών στην επίτευξη του στόχου της αποτελεσματικότητας του σχολείου, κυρίως μέσω του δεκαπενταμελούς, η συμμετοχή τους σε προγράμματα και η αλληλεγγύη επισημάνθηκε και από τους πέντε Διευθυντές του δείγματος (Δ3, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9) που θεωρούν τους μαθητές σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου.

(Δ7) «Να συμμετέχουν σε προγράμματα, σε εξωσχολικές δραστηριότητες και να επιδεικνύουν αλληλεγγύη μεταξύ τους»

(Δ9) «Να δοθεί στο 15μελές πρωτοβουλίες και συνακόλουθη ευθύνη ώστε να μην λειτουργεί ως παθητικός δέκτης αλλά ενεργά στα δρώμενα του σχολείου»

#### Ο θετικός ρόλος των γονέων

Η συνεργασία και η επικοινωνία με το σχολείο, η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς προς αυτό επισημάνθηκε ως βασικός συντελεστής αποτελεσματικότητας του σχολείου και από τους επτά Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8) που θεωρούν τους γονείς σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας ενός σχολείου.

Η συνεργασία όμως αυτή θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να οριοθετείται:

(Δ2) «Στην αντιμετώπιση προβλημάτων παιδαγωγικής υφής και ως προς τη συμπεριφορά κάποιων μαθητών...».

(Δ3) «Να είναι κοντά στους καθηγητές και να αναφέρουν κάθε πρόβλημα του παιδιού»

(Δ4) «Να στηρίζουν το έργο του σχολείου και να προσφέρουν.. »

(Δ6) «Να δείχνουν ενδιαφέρον με συχνές επισκέψεις στο σχολείο και να παρουσιάζουν τα προβλήματα των παιδιών τους...».

(Δ7) «Να συμμετέχουν ενεργά στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων».

(Δ9) «Να στηρίζουν ενεργά τη προσπάθεια της σχολικής μονάδας»

Ωστόσο ένας Διευθυντής(Δ8) θεωρεί τους γονείς «ως μέρος των αποφάσεων του σχολείου».

Επιπλέον, ο Δ2 Διευθυντής θεωρεί ότι «οι γονείς είναι μοχλός πίεσης προς το Δήμο. και ο Δ5 θεωρεί ότι «οι γονείς μεταφέρουν την εικόνα του σχολείου προς τα έξω».

Ερώτηση 3. Πιστεύετε ανάποδα ότι υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και ποιοι είναι αυτοί;

Όλοι συμφωνούν ότι υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Συγκεκριμένα δυο Διευθυντές (Δ7, Δ9) θεωρούν ότι ο Δ/ντής είναι ένας παράγοντας, επτά Διευθυντές (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10) οι εκπαιδευτικοί, τρεις Διευθυντές (Δ3, Δ5, Δ10) οι μαθητές, τέσσερις Διευθυντές (Δ1, Δ6, Δ8, Δ9) οι γονείς και τρεις Διευθυντές (Δ2, Δ4, Δ5) η περιοχή εγκατάστασης του σχολείου.

Ερώτηση 4 Με ποιο ακριβώς τρόπο θεωρείτε ότι συμβάλλουν στη μείωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου;(να επαναληφθεί για καθένα από τους ανασχετικούς παράγοντες που αυθόρμητα θα αναφερθούν).

#### Ο αρνητικός ρόλος του Διευθυντή

(Δ7) «Όταν δεν φροντίζει για το καλό κλίμα του σχολείου».

(Δ9) «Όταν έχει μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο του».

#### Ο αρνητικός ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν αρνητικά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας όταν:

- Διαφοροποιούνται στη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές (Δ1)

(Δ1) «Οι καθηγητές πρέπει να ακολουθούν την ίδια τακτική σε σχέση με τους μαθητές, μια πάγια τακτική σε σχέση με ότι έχει αποφασιστεί, να μην διαφοροποιούνται μεταξύ τους γιατί αυτό θα έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών και στην λειτουργία του σχολείου».

- Υβρίζουν τους μαθητές, τους αδικούν και γενικά έχουν κακή σχέση μαζί τους (Δ1,Δ3,Δ6).
- Έχουν κακές σχέσεις μεταξύ τους(Δ7)

(Δ7) «Όταν διαρρηγνύονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις»

- Έχουν έλλειψη επαγγελματισμού και απλώς διεκπεραιώνουν με δημοσιοϋπαλληλική λογική και όχι με αίσθηση προσφοράς το έργο τους (Δ5, Δ6, Δ10).

(Δ10) «Η προκλητική αδιαφορία κάποιων που οφείλεται και στην έλλειψη ενός συστήματος αξιολόγησης μια και ο Διευθυντής από μόνος του δεν μπορεί να κάνει και πολλά πράγματα».

- Μετακινούνται συνεχώς με αποτέλεσμα (Δ5, Δ9) τη συχνή αλλαγή της σύνθεσης του Συλλόγου των Διδασκόντων στοιχείο το οποίο με τη σειρά του δυσχεραίνει την οικειοποίηση της κουλτούρας του σχολείου. Πρόβλημα αποτελεί και η μεγάλη απόσταση του σχολείου από τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών.

(Δ9) «Οι συχνές αλλαγές στη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων δυσχεραίνει την ενσωμάτωση στη κουλτούρα του σχολείου. Η μεγάλη απόσταση απ'το τόπο κατοικίας δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών, της αποδοτικότερης και της μέγιστης προσφοράς του».

#### Ο αρνητικός ρόλος των μαθητών

Δυο Διευθυντές (Δ3, Δ5) τόνισαν ότι η έλλειψη πειθαρχίας και ευταξίας στη τάξη καθώς και η παραβατικότητα κάποιων μαθητών δυσχεραίνει την μαθησιακή διαδικασία.

(Δ3) «Η παραβατικότητα, ευτυχώς μεμονωμένων μαθητών, δημιουργεί δυσλειτουργία»

Ένας ακόμα Διευθυντής (Δ10) θεωρεί ότι «η μαθησιακή διαδικασία δυσχεραίνεται και απ'το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ κάποιων μαθητών».

Τέλος ένας Διευθυντής (Δ3) επιπλέον τόνισε ότι:

(Δ3) «Οι μαθητές της Α' Γυμνασίου δυσκολεύονται κατά τη διαδικασία μετάβασης απ'το Δημοτικό στο Γυμνάσιο να συνειδητοποιήσουν την αλλαγή των όρων λειτουργίας των Γυμνασίων».

#### Ο αρνητικός ρόλος των γονέων

Η έλλειψη εμπιστοσύνης από τους γονείς απέναντι στο σχολείο επισημαίνεται από δυο Διευθυντές (Δ1, Δ6) ως κατεξοχήν αρνητικός παράγοντας ο οποίος μειώνει την αποτελεσματικότητά του.

(Δ1)«Οι γονείς έχουν την καχυποψία ότι οι καθηγητές και το σχολείο είναι απέναντι και όχι δίπλα στους μαθητές».

(Δ6)«Οι γονείς υποκρύπτουν τα προβλήματα των παιδιών τους και δυσκολεύουν έτσι το έργο των εκπαιδευτικών».

#### Ο αρνητικός ρόλος της περιοχής εγκατάστασης του σχολείου

Τρεις Διευθυντές επεσήμαναν ότι η περιοχή εγκατάστασης των σχολείων και οι διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών είναι ένας σημαντικός ανασχετικός παράγοντας (Δ2, Δ4, Δ5).

(Δ2)«Όσο πιο υποβαθμισμένη είναι η περιοχή τόσο πιο περιορισμένοι είναι οι στόχοι τουλάχιστον στην αρχή. Το υποβαθμισμένο πολιτισμικό επίπεδο οδηγεί στην απόρριψη της έννοιας του σχολείου και της χρησιμότητάς του και γενικά στην απόρριψη της

γνώσης. Ο στόχος εδώ είναι να πείσουμε να παιδιά να καλλιεργήσουν μια άλλη επαφή με τη γνώση, να δώσουμε ερεθίσματα για να αλλάξουν την οπτική τους. Αυτό είναι δεδομένο σε άλλα σχολεία. Εδώ οι ανάγκες είναι διαφορετικές. Δεν μπορείς να κυνηγήσεις την υψηλή επίδοση στο σχολείο όταν σε αυτό το παιδί έχει άλλες ανάγκες και προτεραιότητες, όταν έχει έντονο βιοποριστικό πρόβλημα. Επίσης η διαφορά κουλτούρας των μαθητών είναι ένα μεγάλο πρόβλημα μια και έχουμε και Ρομά μαθητές».

(Δ4) «Δεν μπορούμε να έχουμε την επιθυμητή υλικοτεχνική υποδομή όταν γινόμαστε θύματα κλοπών ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Εδώ και 18 χρόνια είμαστε αποκλειστικά σε containers. Μπήκαν προσωρινά για 150 μαθητές και ο αριθμός των μαθητών σήμερα έχει σχεδόν διπλασιαστεί. Δεν μπορώ να βάλω ενώ μπορώ διαδραστικούς πίνακες, ένα παράδειγμα αναφέρω. Όταν μας δώρισαν έναν τον Ιούνιο το Σεπτέμβριο είχε ο εξοπλισμός του κλαπεί άρα αχρηστευτεί. Η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή είναι πολύ σημαντική για την υλοποίηση των στόχων ενός σχολείου.....η περιοχή κατοικείται από παλιννοστούντες και η οικονομική τους κατάσταση έχει δυσκολέψει αρκετά με την οικονομική κρίση με αποτέλεσμα να μην μπορούν, ένα παράδειγμα αναφέρω, να υλοποιηθούν ούτε και οι διδακτικές εκδρομές που είναι πολύ σημαντικές όσο αφορά το παιδαγωγικό τους κομμάτι γιατί δεν μπορούν να δώσουν το χαμηλό κατ' εμέ κόστος των 2-3 ευρώ της μεταφοράς».

#### **4.2.3. 3<sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Η δυνατότητα και ο τρόπος αλλαγής του σχολείου.**

Ερώτηση1. Πόσο εύκολο είναι θεωρείτε ένα σχολείο να αλλάξει προς το καλύτερο; Τι δυσκολεύει τα πράγματα;

Όσο αφορά το πρώτο σκέλος της ερώτησης όλοι οι Διευθυντές του δείγματος με την εξαίρεση μόνο ενός (Δ6) δεν θεωρούν εύκολο το σχολείο να αλλάξει προς το καλύτερο αν και έξι από αυτούς θεωρούν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί έστω και με επίπονες και εντατικές προσπάθειες οι οποίες απαιτούν χρόνο (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ8, Δ10).

(Δ1) «Πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης σε ένα σχολείο. Ποτέ ένα σχολείο δεν είναι τέλειο»

(Δ2) «Μπορεί να αλλάξει...αυτό είναι δεδομένο, απλώς χρειάζεται πολύ δουλειά»



(Δ3) «Είναι δύσκολο αλλά δε είναι ανέφικτο...θέλει χρόνο»

Μόνο ένας Διευθυντής (Δ6) θεωρεί ότι δεν είναι δύσκολη η διαδικασία αλλαγής μιας σχολικής μονάδας.

(Δ6) «Δεν είναι δύσκολο, εύκολο είναι».

Όσο αφορά το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, υπάρχουν τέσσερις Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ9, Δ10) που επισημαίνουν την *νοοτροπία χρόνων* και τα *στεγανά* ως τη μέγιστη δυσκολία αλλαγής του σχολείου προς το καλύτερο.

(Δ2) «*Η νοοτροπία. Δεν μπορείς να αλλάξεις νοοτροπία χρόνων. Αν σε ένα σχολείο η νοοτροπία ήταν τέτοια που δυσκολεύει την αποτελεσματικότητά του, ο Διευθυντής και οι καθηγητές που αλλάζουν και θέλουν να αλλάξουν την κουλτούρα πρέπει να σπάσουν στεγανά*».

(Δ3) «*Η νοοτροπία, τα στερεότυπα παλαιότερων χρόνων. Οι συνάδελφοι είναι αρκετά μεγάλοι*».

(Δ9) «*Αν είναι παγωμένος ο ίδιος σύλλογος με πολλά έτη υπηρεσίας και δεν είναι δεκτικός για αλλαγές και αν ο Διευθυντής δεν είναι ενημερωμένος και συνειδητοποιημένος για το νέο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου όπως το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία*».

Επιπλέον έξι Διευθυντές (Δ1, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8), τονίζουν την *έλλειψη συνεργασίας*, την *έλλειψη εναρμόνισης του συλλόγου σε κοινούς στόχους*, το *μειωμένο ενδιαφέρον* αλλά και την *έλλειψη επιμόρφωσης* ως βασικούς παράγοντες δυσκολίας στη βελτίωση ενός σχολείου.

(Δ5) «*Δεν υπάρχει διάθεση απ' όλους για βελτίωση και η αποδοχή απ' όλους για το τι είναι το καλύτερο για το σχολείο, ένας κοινός στόχος για το που θέλουμε να φτάσουμε το σχολείο*».

(Δ7) «*Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών και λόγω κρίσης έχουν προβλήματα*»

(Δ8) «*Η δυσκολία να αποδεχτούν το όραμα και να δουλέψουν οι ίδιοι ως κοινότητα, να αποδεχτούν την διαφορετικότητα της προσωπικότητας του άλλου*»

Ερώτηση 2. Τι πρέπει κατά τη γνώμη σας να συμβεί για να επιτευχθεί αυτή η βελτίωση; (πάλι ζητάμε κυρίως εσωτερικά μέτρα και διαδικασίες του σχολείου)

Πέντε Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ7, Δ9, Δ10) τόνισαν την ανάγκη για αλλαγή και βελτίωση του σχολείου μέσω της επιμόρφωσης, της ουσιαστικής συζήτησης και της υιοθέτησης καλών πρακτικών.

(Δ2) *«Μια σταδιακή αλλαγή της νοοτροπίας. Η αντίληψη ότι το σχολείο μπορεί και πρέπει κάποια στιγμή να γίνει καλύτερο. Να κάνει κάποια στιγμή ειλικρινή αυτοκριτική, να βρει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και να τα βελτιώσει. Μέτρο η αυτοαξιολόγηση. Να κάνουμε την αυτοκριτική και να μιλήσουμε για κάποια πιο μακροπρόθεσμα σχέδια όπως στοχοθεσία, έλεγχο, εποικοδομητικές προτάσεις».*

(Δ7) *«Με συζήτηση και υιοθέτηση καλών πρακτικών όπως οργανωμένες και στοχευμένες διδακτικές εκδρομές, συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα και η ενεργοποίηση των μαθητών για συμμετοχή σε αυτά»*

(Δ10) *«Εσωτερικές επιμορφώσεις, συχνές και ουσιαστικές συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών»*

Επίσης τέσσερις Διευθυντές (Δ1, Δ5, Δ6, Δ8) τονίζουν την ανάγκη για συνεργασία, αποδοχή του Διευθυντή και του οράματός του, κοινοποίηση των στόχων και επιβράβευση των καθηγητών καθώς και λιγότερη καθημερινή εργασιακή πίεση προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ασχοληθούν και με την βελτίωση του σχολείου σε πιο στρατηγικό επίπεδο.

(Δ6) *«Να νιώσουν οι καθηγητές ότι επιβραβεύονται και να μην είναι τόσο πιεσμένοι με το διδακτικό τους έργο για να αναλάβουν καινοτόμα προγράμματα που βελτιώνουν το σχολείο»*

(Δ8) *«Η αποδοχή του Διευθυντή και να πιστέψουν στο όραμά του»*

Μόνο ένας Διευθυντής (Δ4) δεν βλέπει ότι μπορεί να γίνει κάτι ουσιαστικό μέσα στο σχολείο ώστε αυτό να βελτιωθεί αφού όλοι οι εκτός του σχολείου παράγοντες δροην ανασχετικά ως προς αυτό το στόχο και μάλιστα με καθοριστικό τρόπο.

(Δ4) *«Δεν μπορεί να γίνει τίποτα γιατί όλοι οι δυσμενείς παράγοντες βρίσκονται εκτός του σχολείου και δεν έχουν σχέση με τους καθηγητές...να βελτιωθεί ο Διευθυντής ,οι καθηγητές;..... και πάλι θα υπάρχουν πολλά προβλήματα εξωγενώς»*

Ερώτηση 3. Πιστεύετε ότι το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο δυσχεραίνει την αυτοβελτίωση ενός σχολείου; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

Επτά Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ8, Δ9) απάντησαν θετικά, δηλαδή ότι πράγματι το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο πράγματι δυσχεραίνει τις προσπάθειες αυτοβελτίωσης του σχολείου. Ωστόσο οι υπόλοιποι τρεις θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει λίγο έως καθόλου (Δ6, Δ7, Δ10).

Τα επιχειρήματα που προβάλλει η ομάδα των επτά Διευθυντών αφορούν την μη δυνατότητα αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών με στόχο την εκμετάλλευση των συγκριτικών πλεονεκτημάτων της κάθε σχολικής μονάδας.

(Δ1) *«Πρέπει να ακολουθούμε κανόνες, νόμους είτε τους θεωρούμε καλούς είτε όχι, άσχετα αν συμφωνούμε ή διαφωνούμε»*

(Δ2) *«Δεν δίνει την ευκαιρία στο κάθε σχολείο να εκμεταλλευτεί ίσως τις τοπικές συνθήκες που υπάρχουν, για να προσαρμόσει τη κουλτούρα του, τη πολιτική του σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του»*

Οι τρεις ωστόσο Διευθυντές (Δ6, Δ7, Δ10) που δεν θεωρούν ότι το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο αποτελεί τροχοπέδη στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου θεωρούν ότι τουναντίον αυτό αφήνει πολλά περιθώρια ευελιξίας και οδηγεί εν τέλει στην ευταξία.

(Δ6) *«Πρέπει να υπάρχουν εντολές γιατί είμαστε και δημόσιοι υπάλληλοι και πρέπει να υπάρχει τάξη. Η νομοθεσία όμως να λαμβάνει υπόψη τους και αυτά που ζητούν οι καθηγητές»*

(Δ7)«Το σχολείο παρόλα τα αρνητικά μπορεί να κάνει πράγματα και στα πλαίσια του συγκεντρωτικού πλαισίου. Αφήνει περιθώρια ευελιξίας και τη δυνατότητα το σχολείο να ελιχθεί».

(Δ10) «Η γραφειοκρατία είναι περιορισμένη και αφορά συγκεκριμένα πράγματα όπως τις εκδρομές....σε όλα τα άλλα όχι....δεν υπάρχει πρόβλημα».

Ερώτηση 4 Τελευταία στο δημόσιο λόγο γίνεται αναφορά στην αυτονομία των σχολικών μονάδων. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την αυτονομία αυτή;

Όλοι οι Διευθυντές του δείγματος αντιλαμβάνονται την αυτονομία κυρίως ως οικονομική, δευτερευόντως ως δυνατότητα να διαμορφώνει η σχολική μονάδα αυτόνομα εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8), και λιγότερο να αποφασίζει για το πρόγραμμα σπουδών και για την επιλογή των σχολικών βιβλίων (Δ2, Δ7, Δ9), να προσλαμβάνει τους καθηγητές (Δ3, Δ7, Δ9, Δ10), ή ως μια διαφορετική σχέση κράτους-σχολείου-δήμου (Δ4).

(Δ2) «Η δυνατότητα της κάθε σχολικής μονάδας να διαμορφώνει τη δικιά της εκπαιδευτική πολιτική, όχι χωρίς έλεγχο. Να υπάρχει μια κεντρική ομπρέλα και κάτω από αυτήν την ομπρέλα να μπορεί να διαμορφώνει την ύλη, τα μαθήματα και να καλύπτει τις οικονομικές της ανάγκες ανάλογα με το τι έχει περισσότερο ανάγκη».

(Δ3) «Αυτονομία σημαίνει ότι πρέπει να λειτουργεί μόνη της, να βρίσκει οικονομικούς πόρους και να περνά σε προλήψεις/απολύσεις».

(Δ7)«Αντιλαμβάνομαι την αυτονομία ως τη δυνατότητα να προσλαμβάνω καθηγητές, να έχω μια ευελιξία στη σχολική μονάδα όπως στο πρόγραμμα σπουδών, στην επιλογή βιβλίων και αναζήτηση χορηγών παράλληλα με μια κρατική βοήθεια.....πιστεύω ότι θα έρθει ένα πλαίσιο που θα καθορίζει πως πρέπει να είναι η αυτονομία, αλλά αυτό για μένα δεν είναι αυτονομία...».

Ερώτηση 5. Τι αντίκτυπο πιστεύετε ότι θα έχει για τα σχολεία η ενίσχυση της αυτονομίας τους;

Πέντε Διευθυντές (Δ2, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9) θεωρούν ότι θα έχει σίγουρα θετικό αντίκτυπο στην αυτενέργεια του σχολείου, στη σχέση του με την τοπική κοινωνία και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του.

(Δ5)«Θα κινούμαστε πιο ελεύθερα. Θα παίρνουμε πρωτοβουλίες και θα αισθανθούμε πιο υπεύθυνοι ...θα δείξει το κάθε σχολείο το δικό του προφίλ....θα συνεργαστούν οι συνάδελφοι και κυρίως οι ειδικότητες πάνω στο τρόπο, στο πως θα φτάσουμε σε αυτό που μας ζητούν».

(Δ8) «Θα εμπιστεύεται η τοπική κοινωνία περισσότερο το σχολείο όταν μπορεί να αναδείξει πιο εύκολα τα θετικά του σημεία και να πορεύεται με αυτά που πιστεύει και όχι με αυτά που του επιβάλλονται»

Ωστόσο οι υπόλοιποι Διευθυντές είτε δεν έχουν σαφή αίσθηση τι ακριβώς μπορεί να σημάνει ένα τέτοιο ενδεχόμενο (Δ1,Δ3,Δ4), είτε προβληματίζονται πολύ (Δ6,Δ10) για τον αντίκτυπο που θα έχει μια ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου.

(Δ1) «Δεν έχω σκεφτεί ακόμα, θα βγει μέσα από την πράξη»

(Δ3) «Δεν γνωρίζω, είναι υποθετικό. Μπορεί να είναι καλύτερα μπορεί και χειρότερα»

(Δ6)«Ίσως οι συνάδελφοι αισθανθούν πιο ελεύθεροι και όχι καταπιεσμένοι...ίσως όμως ξεφύγουμε απ' τους στόχους του σχολείου»

(Δ10) «Θα είναι μεγάλη η επιβάρυνση των καθηγητών με αμφίβολα αποτελέσματα»

## **Κεφάλαιο 5**

### **Συμπεράσματα- συζήτηση της έρευνας**

#### **5.1.Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση την ανάλυση των συνεντεύξεων η οποία παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Το κεφάλαιο δομείται σε τρεις ενότητες, σε κάθε μια εκ των οποίων παρουσιάζονται τα συμπεράσματα για καθένα από τα ισάριθμα ερευνητικά ερωτήματα. Τα εν λόγω συμπεράσματα, όπου αυτό κατέστη εφικτό συγκρίνονται με αντίστοιχα συμπεράσματα από τη σχετική βιβλιογραφία.

#### **5.2. Στοιχεία που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών**

Το σύνολο σχεδόν των Διευθυντών (εννέα) αν και έχει ακούσει για το αποτελεσματικό σχολείο δεν έχει εμβαθύνει στην επιστημονική διάσταση του όρου, με μόνη εξαίρεση τους δύο διευθυντές με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Παρόλα αυτά οι ορισμοί που δίνουν είναι αρκετά κοντά στο πνεύμα του σχετικού ορισμού της βιβλιογραφίας δηλώνοντας ότι «αποτελεσματικό σχολείο» είναι ένα σχολείο που καταφέρνει να εκπληρώνει τους στόχους του. Ένας μάλιστα Διευθυντής συμπλήρωσε και τη παράμετρο της έκτασης που το σχολείο διαχειρίζεται τις κρίσεις του. Πράγματι σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι και η έκταση στην οποία επιλύονται τα προβλήματά του (Μπουραντάς κ.ά., 1999). Ωστόσο κανένας Διευθυντής δεν προσδιόρισε σαφέστερα τη φύση των στόχων του σχολείου, πιθανώς θεωρώντας τους περίπου ως αυτονόητους.

Επίσης όλοι σχεδόν οι Διευθυντές της έρευνάς μας θεωρούν ότι τα σχολεία διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Δύο Διευθυντές μάλιστα τόνισαν ότι υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων επιβεβαιώνοντας τους Reid, Hopkins και Holly (1987) που μέσα από θεωρήσεις πολλών ερευνών, έφτασαν στο συμπέρασμα ότι τα αποτελεσματικά σχολεία διακρίνονται εμφανώς σε ποιότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα.

Μάλιστα, οι περισσότεροι (επτά) Διευθυντές του δείγματος τονίζουν ως βασικά στοιχεία διαφοροποίησης της αποτελεσματικότητας των διαφόρων σχολείων τη *διαφορά κουλτούρας* από σχολείο σε σχολείο καθώς και το *ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής* σε κάθε σχολική μονάδα. Οι υπόλοιποι θεωρούν ότι η διαφοροποίηση των σχολείων οφείλεται στη διαφορά στόχων που θέτει το κάθε σχολείο, στις προτεραιότητες δηλαδή που το ίδιο θέτει.

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι δυο από τους τρεις Διευθυντές που διευθύνουν σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε συγκριτικά υποδεέστερες περιοχές από οικονομικοκοινωνική άποψη θεωρούν επιπλέον ότι οι *δυσμενείς συνθήκες της περιοχής* και το *χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status των μαθητών* επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και μειώνει την αποτελεσματικότητά του. Να σημειωθεί ότι τα εν λόγω σχολεία βρίσκονται στις παρυφές Δήμων όπου κατοικούν κατά βάση οικογένειες οι οποίες βρίσκονται σε δυσμενή οικονομική κατάσταση. Η παραπάνω θέση έρχεται να επιβεβαιώσει μια από τις μεγαλύτερες έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων που διεξήχθη στις ΗΠΑ από τον James Coleman το 1966, με 650.000 μαθητές για δείγμα. Η έρευνα αυτή αποτέλεσε σημείο αναφοράς για όλες τις σχετικές μετέπειτα μελέτες. Πιο συγκεκριμένα, ο Coleman και οι συνεργάτες του ισχυρίστηκαν ότι οι ακαδημαϊκές επιτυχίες των μαθητών βασίζονταν περισσότερο σε κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους, παρά στην ποιότητα των σχολείων (Coleman, 1975). Το εν λόγω εύρημα έκτοτε έχει πολλαπλά επιβεβαιωθεί από πολλές μελέτες, ιδιαίτερα στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Σχεδόν όλοι οι Διευθυντές της έρευνάς μας θεωρούν ότι μπορεί να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Όσο αφορά τον τρόπο, τέσσερις Διευθυντές θεωρούν ότι η *αποτίμηση πρέπει να είναι εσωτερική* και εξαρτάται από το βαθμό υλοποίησης των στόχων που θέτει το σχολείο στην αρχή της σχολικής χρονιάς (το μοντέλο της αυτό-αξιολόγησης) ενώ έξι θεωρούν ότι το κριτήριο αποτίμησης της σχολικής μονάδας είναι η *φήμη του σχολείου ως μέτρο της αποδοχής και της άτυπης αξιολόγησης της από την τοπική κοινωνία*. Μόλις ένας τους Διευθυντές έθεσε και ένα επιπλέον εξωτερικό κριτήριο που είναι η *υπηρεσιακή αποδοχή του Διευθυντή*.

Είναι χαρακτηριστικό πως κανένας από τους Διευθυντές του δείγματος δεν αναφέρθηκε σε *εξωτερικού τύπου τυπική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*. Το στοιχείο αυτό φαίνεται να διαφοροποιεί το δικό μας σύστημα, έναντι άλλων στα οποία η διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αποτελεί εδώ και χρόνια κοινό τόπο. Για παράδειγμα στην έρευνα των Hallinger,

Murphy & Hausman, σε δημόσια σχολεία της Νέας Υόρκης, του Ιλινόις και του Τένεσι (1991), οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εκδήλωσαν την πεποίθηση ότι η αναδιάρθρωση των σχολείων μπορεί να επιτευχθεί έχοντας ως βασική προϋπόθεση την ύπαρξη ενός διαρκούς συστήματος εξωτερικής λογοδοσίας και αξιολόγησης. Ένα σαφές σύστημα λογοδοσίας και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου ως βασική συνθήκη του αποτελεσματικού σχολείου προκύπτει ως άποψη των διευθυντών και από άλλες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Pashiardis, 2000, Rosser, 2003).

### **5.3. Παράγοντες (εσωτερικοί) αποτελεσματικότητας ενός σχολείου**

Όλοι οι Διευθυντές του δείγματος αναφέρουν *την ποιότητα του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών* ως τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Παράλληλα οι περισσότεροι Διευθυντές *επισημαίνουν τη συμβολή και των γονέων* στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ενώ οι μισοί (πέντε) θεωρούν σημαντικό και το *ρόλο των μαθητών* στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Παρόμοιους παράγοντες (Fullan, 1985) συναντάμε και στη διεθνή βιβλιογραφία η οποία αναφέρει τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, την υποστηρικτική ηγεσία των διευθυντών, την ακαδημαϊκή έμφαση, τις καθοδηγητικές στρατηγικές, τις καλές σχέσεις μεταξύ σχολείου και κοινότητας και τις θετικές σχέσεις μεταξύ της διοίκησης και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

#### Ο θετικός ρόλος του Διευθυντή

Η ικανότητα του Διευθυντή να *συνεργάζεται και να επικοινωνεί* αποτελεσματικά με όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας προτάθηκε από το σύνολο των Διευθυντών της έρευνάς μας ως η βασικότερη ίσως προϋπόθεση αποτελεσματικής ηγεσίας. Στοιχεία όπως η συλλογική εργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία και οι κοινοί στόχοι, έχουν αναγνωριστεί ως ζωτικής σημασίας για όλους τους τύπους οργανώσεων, όχι μόνο για τα σχολεία (Lee, Bryk, & Smith, 1993). Οι Marks & Printy (2003), εστίασαν στον καθορισμό των πλαισίων συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας.



Επιπλέον η πλειοψηφία των Διευθυντών του δείγματος τονίζουν ότι η σχέση του Διευθυντή με το όραμα, η διαμόρφωση στόχων και η συνεχής παρακολούθηση και ανατροφοδότηση της επίτευξής τους χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη ενός αποτελεσματικού σχολείου. Εδώ τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν αρκετά με τη διεθνή βιβλιογραφία. Το κοινό όραμα είναι σημαντικό στοιχείο στη διεθνή βιβλιογραφία (Purkey & Smith, 1983). Η ανάγκη για σαφείς και ξεκάθαρους εκπαιδευτικούς στόχους είναι σύμφωνα με τον Cohen (1983) επίσης ουσιώδης. Συμπληρωματικές μελέτες σε αποτελεσματικούς οργανισμούς κατέδειξαν τη σημασία του κοινού στόχου και την ανάγκη φιλοδοξιών για την προώθηση ενός κοινού σκοπού. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό ιδιαίτερα για τα σχολεία τα οποία καλούνται να εργαστούν εναντίον δύσκολων και συχνά αντιδραστικών στόχων, πολλές φορές κάτω από τεράστια εξωτερική πίεση (Levine & Lazotte, 1990). Εξάλλου, τα συμπεράσματα των ερευνών αποκαλύπτουν ότι η επαναξιολόγηση των στόχων και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συσχετίζονται πάντοτε με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Trisman et al. 1976, Stoll & Fink, 1994). Είναι σαφές ότι, όπως προκύπτει και από τη διεθνή βιβλιογραφία, παράγοντες διεργασίας, όπως σαφείς διατυπωμένοι στόχοι, σκοποί, αποστολές και συνεργασία, είναι τα στοιχεία που διαρθρώνουν μια ισχυρή σχολική κουλτούρα, η οποία με τη σειρά της συσφίγγει τις σχέσεις των ανθρώπων ώστε να πραγματοποιήσουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Το ενδιαφέρον, η εργατικότητα και ο ζήλος που επιδεικνύει ο Διευθυντής τονίζεται επίσης από τέσσερις Διευθυντές, ενώ η γνώση της νομοθεσίας και οι γνώσεις διοίκησης από τρεις.

Για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς οι περισσότεροι Διευθυντές στην έρευνά μας τονίζουν ότι θα πρέπει ο Διευθυντής να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, να τους καθοδηγεί, να τους ενθαρρύνει, να τους στηρίζει, να τους ενημερώνει, να τους κινητροδοτεί και να τους επιβραβεύει. Παράλληλα τέσσερις Διευθυντές θεωρούν ότι ο Διευθυντής δεν θα πρέπει να μεταθέτει τις ευθύνες του σε άλλους αλλά να είναι ανοιχτός, καλός ακροατής, δημοκρατικός και να συναποφασίζει με το Σύλλογο Διδασκόντων. Το στυλ διοίκησης και η σχέση του με την αποτελεσματικότητα του σχολείου τονίστηκε ιδιαίτερα από τρεις Διευθυντές.

Τα ευρήματά μας και ως προς αυτό το σημείο συμφωνούν σε πολλά σημεία με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου η σχέση των Διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς τίθεται ως βασική προϋπόθεση του αποτελεσματικού σχολείου. Οι Waldon & McLeskey, (2010) επισημαίνουν ότι οι αποτελεσματικοί Διευθυντές καλλιεργούν ένα

ενθαρρυντικό περιβάλλον και μια υποστηρικτική κουλτούρα για το διδακτικό προσωπικό, παρέχουν ευκαιρίες με σκοπό την ανάπτυξη των ηγετικών δυνατοτήτων τους, αναπτύσσουν μια κοινότητα συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν νέες δυνατότητες για πιθανή ανέλιξη υψηλής ποιότητας ενώ το ίδρυμα Wallace Foundation μέσα από τις δικές του έρευνες (πάνω από 70 έρευνες από το 2000) επισημαίνει πως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή είναι να μεταδίδει το ηγετικό πνεύμα του και στους υπόλοιπους, με σκοπό οι εκπαιδευτικοί και οι λοιποί ενήλικες να αναλάβουν το ρόλο τους στην υλοποίηση του οράματος του σχολείου. Ο νούμερο ένα λόγος που επηρεάζει την απόφαση ενός εκπαιδευτικού για το εάν πρέπει να παραμείνει σε ένα σχολείο, είναι η ποιοτική διοικητική υποστήριξη, την οποία μπορεί να εμψυχήσει μόνο ένας άξιος ηγέτης (Darling-Hammond, 2007).

Η σημασία του Διευθυντή στα σχολεία είναι προφανής και ενισχύεται από το γεγονός ότι όσα σχολεία ανακηρύχτηκαν αποτελεσματικά είχαν κοινό παρονομαστή υπεύθυνους διευθυντές (Gray, 1990).

Αυτό που δεν φάνηκε καθαρά μέσα από τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι η αντίληψη των Διευθυντών για την κατανομημένη ηγεσία καθώς και για ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οργανωσιακή αλλαγή του σχολείου κάτι που συναντάμε έντονα στη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Swanepoel & Booyse (2006), οι περισσότεροι Διευθυντές του δείγματος, εμφανίστηκαν «ανοιχτοί» στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις περισσότερες δραστηριότητες που στοχεύουν στην οργανωσιακή αλλαγή του σχολείου, και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητά του. Υποστήριξαν ότι ακόμα και σε διοικητικές αποφάσεις που σχετίζονται άμεσα με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των ίδιων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά. Οι περισσότεροι Διευθυντές επέδειξαν μια σαφή υποστηρικτική στάση στην άμεση και ενεργητική συμμετοχή των καθηγητών (Swanepoel, 2008). Οι Διευθυντές στην έρευνα των Marks & Printy (2003), όπως και στην προηγούμενη, υποστήριξαν αρκετά θερμά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις περισσότερες δραστηριότητες αλλαγής του σχολείου και μετατροπής του σε αποτελεσματικό, συνειδητοποίησαν ότι πρέπει να ξεφύγουν από την ξεπερασμένη αντίληψη της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ως οι κατεξοχήν υπόλογοι για τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης και της δημιουργίας του αποτελεσματικού σχολείου, έδωσαν έμφαση στην ενασχόληση με τη λογοδοσία

και υποστήριξαν ότι η μετασχηματική και κατανεμημένη ηγεσία επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση.

Στην έρευνά μας μόλις ένας τόνισε τη σημασία του κλίματος μάθησης που ο Διευθυντής δημιουργεί καθώς και το ενδιαφέρον του για τη βελτίωση του προσωπικού. Αυτό δείχνει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ιδέα της παιδαγωγικής ηγεσίας ακόμα δεν έχει υιοθετηθεί ως αντίληψη από τους διευθυντές στο βαθμό που θα έπρεπε (Dimopoulos, Dalkavouki & Koulaidis, 2015).

#### Ο θετικός ρόλος των εκπαιδευτικών

Η πλειοψηφία των Διευθυντών στην έρευνά μας (έξι) αναφέρει την αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να είναι επαγγελματίες, να γνωρίζουν καλά το αντικείμενό τους και να κάνουν σωστά τη δουλειά τους. Ένας μεγάλος αριθμός (επτά) Διευθυντών τονίζουν ακόμα τη σημασία της ευθυγράμμισης των ενεργειών των εκπαιδευτικών με τους κοινούς στόχους και το όραμα του σχολείου. Οι Διευθυντές αυτοί πιστεύουν ότι θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν κοινή γραμμή σε σχέση με τους στόχους, να συμμερίζονται το όραμα του σχολείου και να εμπλέκονται ενεργά στα δρώμενα του σχολείου. Η κοινή πορεία και κατεύθυνση, σύμφωνα πάντα με την άποψή τους, είναι από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να είναι αποτελεσματικό και εδώ υπάρχει συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου παρατηρούμε ότι είναι σημαντικό για την επίτευξη υψηλής αποτελεσματικότητας ένα σχολείο να ενοποιήσει το προσωπικό του ως προς τις αξίες και τους στόχους του, μέσω της συναίνεσης, της συνεργατικότητας και των διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Επί της ουσίας, οι εκπαιδευτικοί που υιοθέτησαν μια σταθερή προσέγγιση στο πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου είχαν και τους καλύτερους μαθητές βάσει επίδοσης (Mortimore et al., 1988). Έχει προσδιοριστεί από μελέτες ότι τα αποτελεσματικά σχολεία που ακολουθούν ουσιαστική διδασκαλία, είναι εκείνα όπου τα άτομα, οι μονάδες, οι διαδικασίες και τα προϊόντα είναι στενά συνδεδεμένα και συντονισμένα μεταξύ τους (Edmonds, 1981).

Σημαντική επίσης για την πλειοψηφία των Διευθυντών (επτά) φαίνεται να είναι και η συνεργασία (και κατά ειδικότητες) και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και η καλή επικοινωνία και συμπεριφορά προς τους μαθητές και τους γονείς ώστε να εμπνέουν το σεβασμό. Όπως έχει αναγνωριστεί και από τη διεθνή βιβλιογραφία άλλωστε, η αρμονική σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στον

εκπαιδευτικό έχει ευεργετική επίδραση στις επιδόσεις (Trisman et al., 1979) και γενικότερα ακολουθείται από επιτυχία (Rutter et al., 1979). Ακόμη οι Rutter και οι συνεργάτες του (1979) κατέδειξαν ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί να ενισχυθεί και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, όταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εξωσχολικές δραστηριότητες και όταν οι μαθητές νιώθουν την ανάγκη να τους εκμυστηρευτούν τα προσωπικά τους προβλήματα, τότε οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις βελτιώνονται. Από την άλλη μεριά, η υπερβολική χρήση της τιμωρίας μπορεί να δημιουργήσει μια τεταμένη και αρνητική ατμόσφαιρα με δυσμενείς επιπτώσεις στη συμμετοχή και στη συμπεριφορά των μαθητών (Rutter, 1983).

Τέλος, τέσσερις Διευθυντές του δείγματός μας θεωρεί ότι η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους Διευθυντές.

#### Ο θετικός ρόλος των μαθητών

Ο ενεργός ρόλος των μαθητών στην επίτευξη του στόχου της αποτελεσματικότητας του σχολείου, κυρίως μέσω του δεκαπενταμελούς, η συμμετοχή τους σε προγράμματα και η αλληλεγγύη επισημαίνεται από τους μισούς Διευθυντές του δείγματος που θεωρούν τους μαθητές σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου. Η αναγκαιότητα ενεργούς συμμετοχής των μαθητών τονίζεται και στη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτό που δεν επισημάνθηκε στα ερευνητικά ευρήματά μας είναι η ανάγκη για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών καθώς και η προσωπική ευθύνη της μάθησης κάτι που επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία όπου ένα εύρημα στην έρευνα για τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων είναι ότι η αποτελεσματικότητα μπορεί να αυξηθεί όταν αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών, ο ενεργός ρόλος τους στο σχολείο και όταν αναλαμβάνουν την ευθύνη της προσωπικής τους μάθησης (Rutter et al., 1979). Επιπρόσθετα, οι παραπάνω ερευνητές παρατήρησαν θετικά αποτελέσματα τόσο στη συμπεριφορά όσο και στις εξετάσεις των μαθητών, απλώς παραχωρώντας τους μια σημαντική και υπεύθυνη θέση, με σκοπό να συμβάλλουν στην ωρίμανση της συμπεριφοράς τους και να αναδείξουν την υπευθυνότητά τους.

#### Ο θετικός ρόλος των γονέων

Η συνεργασία και η επικοινωνία με το σχολείο, η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς προς αυτό επισημάνθηκε ως ένας ακόμα βασικός συντελεστής αποτελεσματικότητας

του σχολείου από τη πλειοψηφία των Διευθυντών. Οι καλές σχέσεις μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου μοιάζουν ως δεδομένα που είναι απαραίτητα και αναγκαία (Downer, 1989) ενώ οι Gibdon, Sabar & Goldring, (2000), επισήμαναν σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών της έρευνάς τους, τον σημαντικό έμμεσο ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Ένας Διευθυντής του δείγματός μας θεωρεί ότι οι γονείς είναι *μοχλός πίεσης προς το Δήμο* ενώ ένας άλλος θεωρεί ότι οι γονείς *μεταφέρουν την εικόνα του σχολείου προς τα έξω*.

Η συνεργασία όμως αυτή, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των Διευθυντών του δείγματός μας, θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να οριοθετείται στην συχνή επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, στην εμπιστοσύνη που θα πρέπει να δείχνουν όσο αφορά την παρουσίαση των προβλημάτων των παιδιών τους, για μια από κοινού με τους γονείς αντιμετώπιση, καθώς και στην στήριξη του σχολείου. Στη διεθνή βιβλιογραφία ωστόσο παρατηρούμε ότι οι Διευθυντές υποστηρίζουν συχνά έναν πιο ενεργό και ουσιαστικό ρόλο των γονέων ακόμα και σε θέματα διοίκησης του σχολείου καθώς υποστηρίζεται ότι η τοπική κοινωνία, οι μαθητές μαζί και με το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να αποφασίζουν από κοινού την ατζέντα που θα εφαρμόσει το σχολείο (Gibdon, Sabar & Goldring, 2000). Το στοιχείο αυτό μοιάζει ακόμα να είναι «ξένο» στον τρόπο σκέψης και στις αντιλήψεις των Ελλήνων Διευθυντών.

Από την άλλη, όλοι οι Διευθυντές στην έρευνά μας συμφωνούν ότι υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Η πλειοψηφία τους θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ένας παράγοντας, λιγότεροι θεωρούν πως ένας τέτοιος παράγοντας είναι οι γονείς και οι μαθητές και ακόμα λιγότεροι ο ίδιος ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Οι Διευθυντές που ηγούνται σχολικών μονάδων που βρίσκονται σε ιδιαίτερα υποβαθμισμένες περιοχές επιπλέον τονίζουν και την αρνητική επιρροή της περιοχής εγκατάστασης του σχολείου.

#### Ο αρνητικός ρόλος του Διευθυντή

Οι Διευθυντές της έρευνάς μας τον ενδεχόμενο αρνητικό ρόλο των Διευθυντών στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου τον εντοπίζουν κυρίως στο *μειωμένο ενδιαφέρον του για το σχολείο και στην έλλειψη φροντίδας για την δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας μέσα σε αυτό*.

### Ο αρνητικός ρόλος των εκπαιδευτικών

Σχετικά διαφοροποιημένες ήταν οι απαντήσεις των Διευθυντών της έρευνάς μας ως προς τους παράγοντες που οδηγούν στην αρνητική συμβολή των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας όπου ως βασικά στοιχεία αυτού του ενδεχόμενου αρνητικού ρόλου αναφέρονται:

- η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς τους απέναντι στους μαθητές
- η κακή σχέση μαζί τους, όταν για παράδειγμα τους συμπεριφέρονται άσχημα ή τους αδικούν
- η απορρύθμιση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους
- η έλλειψη επαγγελματισμού, η δημοσιούπαλληλική λογική και η έλλειψη της αίσθησης της προσφοράς
- η συνεχής μετακίνησή τους από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα τη συχνή αλλαγή της σύνθεσης του Συλλόγου των Διδασκόντων, στοιχείο το οποίο με τη σειρά του δυσχεραίνει την οικειοποίηση της κουλτούρας του σχολείου.
- Πρόβλημα αποτελεί και η μεγάλη απόσταση του σχολείου από τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών.

### Ο αρνητικός ρόλος των μαθητών

Δυο Διευθυντές τονίζουν ότι η έλλειψη πειθαρχίας και ευταξίας στη τάξη καθώς και η παραβατικότητα κάποιων μαθητών δυσχεραίνει την μαθησιακή διαδικασία επιβεβαιώνοντας έτσι τη διεθνή βιβλιογραφία όπου τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα χαρακτηρίζονται από ηρεμία, τάξη, ομαλό κλίμα και καλό προσανατολισμό, αντί για χάος και βία (Weber, 1971, Edmonds, 1979, Rutter et al. 1979). Η πειθαρχία έχει πρωταρχική σημασία για το προαναφερόμενο σχολικό ήθος, αλλά είναι προτιμότερο να προέρχεται από το «ανήκειν» και τη συμμετοχή, αντί τους κανόνες και τον έλεγχο (Wayson et al., 1988). Σε γενικές γραμμές, ένα σχολείο δεν είναι πιο αποτελεσματικό εάν είναι πιο εύτακτο, όμως ένα ομαλό κλίμα αποτελεί προϋπόθεση ώστε η αποτελεσματική μάθηση να λάβει χώρα (Mortimore et al., 1988).

Ένας επιπλέον Διευθυντής στην έρευνά μας θεωρεί ότι η μαθησιακή διαδικασία δυσχεραίνεται και από το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ κάποιων μαθητών συμφωνώντας με τα δεδομένα της έρευνας που αναδεικνύουν το ρόλο του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην επίδοση των μαθητών (Bracey, 2004).

#### Ο αρνητικός ρόλος των γονέων

Η έλλειψη εμπιστοσύνης από τους γονείς απέναντι στο σχολείο επισημαίνεται από δυο Διευθυντές ως κατεξοχήν αρνητικός παράγοντας ο οποίος μειώνει την αποτελεσματικότητά του.

#### Ο αρνητικός ρόλος της περιοχής εγκατάστασης του σχολείου

Τρεις Διευθυντές επισημαίνουν ότι η περιοχή εγκατάστασης των σχολείων και οι διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών είναι ένας σημαντικός ανασχετικός παράγοντας που διαφοροποιεί τους στόχους και τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας. Αυτή η διαφοροποίηση των στόχων με βάση τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία. Παρατηρείται δηλαδή ότι πέρα από τις ομοιότητες μεταξύ τους τα αποτελεσματικά σχολεία εμφανίζουν και σημαντικές διαφορές, οι οποίες πηγάζουν από τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, καθώς σε περιοχές χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου περισσότερο αποτελεσματικά είναι τα σχολεία που χρησιμοποιούν κυρίως εξωτερικές αμοιβές για τη μάθηση, δίνουν έμφαση στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων (π.χ. ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) και εστιάζουν τις προσδοκίες τους για επιτυχία των μαθητών περισσότερο στο παρόν παρά στο μέλλον (Bickel, 1999).

#### **5.4. Η δυνατότητα και ο τρόπος αλλαγής του σχολείου**

Όλοι οι Διευθυντές στην έρευνά μας, με την εξαίρεση μόνο ενός, δεν θεωρούν εύκολο το σχολείο να αλλάξει προς το καλύτερο αν και έξι από αυτούς θεωρούν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μόνο με επίπονες και εντατικές προσπάθειες οι οποίες απαιτούν χρόνο. Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντών που θεωρεί ότι η αλλαγή του σχολείου προς το καλύτερο μπορεί να επιτευχθεί έστω και με επίπονες και εντατικές προσπάθειες είναι αυτοί που έχουν λίγα χρόνια σε διευθυντική θέση. Συγκεκριμένα η θητεία τους ως Διευθυντές κυμαίνεται από δύο έως έξι χρόνια. Αυτό ίσως δείχνει ότι ο χρόνος θητείας τους προσδιορίζει και το βαθμό που είναι ανοιχτοί σε οργανωσιακές αλλαγές της σχολικής τους μονάδας. Με άλλα λόγια φαίνεται να προκύπτει ότι οι μικρότερης εμπειρίας Διευθυντές είναι αυτοί που έχουν μεγαλύτερη πίστη στη δυνατότητα του σχολείου να αλλάξει προς το καλύτερο.

Ως προς τους παράγοντες που δημιουργούν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στη διαδικασία αλλαγής του σχολείου προς το καλύτερο, υπάρχουν τέσσερις Διευθυντές που επισημαίνουν την *νοοτροπία χρόνων και τα στεγανά* ως τους βασικότερους από αυτούς, ενώ η πλειοψηφία των Διευθυντών θεωρεί επίσης ως σημαντικές δυσκολίες βελτιστοποίησης της σχολικής μονάδας την *έλλειψη συνεργασίας, την έλλειψη εναρμόνισης του συλλόγου σε κοινούς στόχους, το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών* αλλά και την *έλλειψη επιμόρφωσης*.

Ως προς τα εσωτερικά μέτρα και τις διαδικασίες που θα οδηγήσουν στη βελτιστοποίηση του σχολείου οι μισοί Διευθυντές του δείγματος τονίζουν την ανάγκη για *επιμόρφωση, την ουσιαστική συζήτηση και την υιοθέτηση καλών πρακτικών*. Επιπλέον, τέσσερις Διευθυντές επισημαίνουν την ανάγκη για *συνεργασία, αποδοχή του Διευθυντή και του οράματός του, κοινοποίηση των στόχων και επιβράβευση των εκπαιδευτικών* καθώς και *λιγότερη καθημερινή εργασιακή πίεση* προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ασχοληθούν και με την βελτίωση του σχολείου σε πιο στρατηγικό επίπεδο.

Μόνο ένας Διευθυντής δεν βλέπει ότι μπορεί να γίνει κάτι ουσιαστικό μέσα στο σχολείο ώστε αυτό να βελτιωθεί αφού όλοι οι εκτός του σχολείου παράγοντες δρουν ανασχετικά ως προς αυτό το στόχο και μάλιστα με καθοριστικό τρόπο.

Ως προς το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο η πλειοψηφία των Διευθυντών (επτά) θεωρεί ότι πράγματι το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο δυσχεραίνει τις προσπάθειες αυτοβελτίωσης της σχολικής μονάδας συμφωνώντας έτσι με τη διεθνή βιβλιογραφία ότι όσο λιγότερη κεντρική κρατική παρέμβαση υπάρχει στα εκπαιδευτικά ζητήματα, τόσο αποτελεσματικότερα θα γίνουν τα σχολεία (Gibdon, Sabar & Goldring, 2000). Ταυτόχρονα όμως υποστηρίζουν ότι για την επιτυχία της αποκέντρωσης και της αναδιάρθρωσης των σχολείων επιβάλλεται να υπάρχει μια σαφής στρατηγική της κεντρικής διοίκησης που να ξεκαθαρίζει τα όρια της αυτονομίας και της αυτενέργειας.

Ωστόσο οι υπόλοιποι τρεις Διευθυντές της έρευνάς μας θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει λίγο έως καθόλου. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι δύο Διευθυντές που θεωρούν ότι το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο δεν δυσχεραίνει καθόλου τις προσπάθειες αυτοβελτίωσης του σχολείου τυχάνει να έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τα πολλά χρόνια υπηρεσίας (34 και 35 χρόνια αντίστοιχα) συγκριτικά με τη συντριπτική



πλειοψηφία των υπολοίπων Διευθυντών καθώς και τα περισσότερα χρόνια σε διευθυντική θέση (14 έτη).

Τα επιχειρήματα που προβάλλει η ομάδα των επτά Διευθυντών της έρευνάς μας που τάσσεται κατά του συγκεντρωτικού θεσμικού πλαισίου αναφέρονται στη μη δυνατότητα αυτενέργειας και ανάληψης πρωτοβουλιών με στόχο την εκμετάλλευση των συγκριτικών πλεονεκτημάτων της κάθε σχολικής μονάδας.

Οι τρεις ωστόσο Διευθυντές δεν θεωρούν ότι το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο αποτελεί τροχοπέδη στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου. Τουναντίον, θεωρούν ότι το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο αφήνει πολλά περιθώρια ευελιξίας και οδηγεί εν τέλει στην ευταξία.

Όλοι οι Διευθυντές της έρευνάς μας αντιλαμβάνονται την αυτονομία κυρίως ως οικονομική, δευτερευόντως ως δυνατότητα να διαμορφώνει η σχολική μονάδα αυτόνομα εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και λιγότερο να αποφασίζει για το πρόγραμμα σπουδών και για την επιλογή των σχολικών βιβλίων, να προσλαμβάνει τους καθηγητές, ή ως μια διαφορετική σχέση κράτους-σχολείου-δήμου.

Τέσσερις Διευθυντές της έρευνάς μας θεωρούν ότι η αυτονομία θα έχει *σίγουρα* θετικό αντίκτυπο στην αυτενέργεια του σχολείου, στη σχέση του με την τοπική κοινωνία και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του συμφωνώντας εν μέρει με τη μελέτη των Hallinger, Murphy & Hausman, (1991) όπου οι διευθυντές υποστήριξαν ότι οι μεταρρυθμιστικές ενέργειες θα έχουν άμεσο και μεγάλο αντίκτυπο στη σχέση της διεύθυνσης με το διδακτικό προσωπικό, που εγείρονται από τη συμμετοχή των δεύτερων στην λήψη αποφάσεων. Στη συγκεκριμένη αυτή έρευνα οι διευθυντές επιπλέον αναγνωρίζουν ότι η αναδιάρθρωση και η συμμετοχή θα οδηγήσει στην αυτοεκτίμηση, την κινητοποίηση και την βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο οι υπόλοιποι Διευθυντές είτε δεν έχουν σαφή αίσθηση του τι ακριβώς μπορεί να σημαίνει ένα τέτοιο ενδεχόμενο, είτε προβληματίζονται πολύ για τον αντίκτυπο που θα έχει μια ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου.

Οι τέσσερις Διευθυντές οι οποίοι συμφωνούν στο θετικό αντίκτυπο που θα έχει η αυτονομία στην αυτενέργεια του σχολείου είναι οι ίδιοι οι Διευθυντές που τάσσονται κατά του συγκεντρωτικού θεσμικού πλαισίου. Η ομάδα των Διευθυντών(τρεις) που

δεν έχει σαφή αίσθηση του τι μπορεί να σημάνει ένα τέτοιο ενδεχόμενο έχει και αυτή επίσης ταχτεί κατά του συγκεντρωτικού θεσμικού πλαισίου. Προφανώς, αισθάνεται την ανάγκη για αλλαγή χωρίς να είναι σε θέση όμως να την προσδιορίσει. Από την άλλη, οι υπέρμαχοι του συγκεντρωτικού θεσμικού είναι και οι πιο διστακτικοί και προβληματισμένοι για το αντίκτυπο που θα έχει μια ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου. Επιπλέον, δεν ανήκουν απλώς στην ομάδα των Διευθυντών που θεωρεί τη φήμη του σχολείου και την αποδοχή του από τη τοπική κοινωνία ως το σημαντικότερο εξωτερικό παράγοντα αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, αλλά, μέσα από τις απαντήσεις τους, φαίνεται ότι η ομάδα αυτή των Διευθυντών ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τη φήμη της σχολικής μονάδας και προφανώς προβληματίζεται ότι ένα οργανωσιακό σύστημα λειτουργίας του σχολείου που στηρίζεται στην αυτονομία θα έθετε ενδεχομένως σε κίνδυνο την ευταξία που το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο κατά την αντίληψή τους διασφαλίζει, άρα και τη φήμη του πιθανώς.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες

Averch, H. A., Carroll, S. J., Donaldson, T. S., Kiesling, H. J., & Pintero, J. (1972). *How effective is schooling ? A critical review and synthesis of research findings* (Rep. No. R-956-PCSF-RC). Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Bickel, W. E. (1999). The implications of the effective schools literature for school restructuring. In Brickel, W.E (Ed.) *The handbook of school psychology* (pp. 959-983). London: Wiley.

Borg, W. R. (1993). *Applying educational research: A practical guide*. London: Longman.

Bossert, S. T. (1985). Effective elementary schools. *Reaching for excellence: An effective schools sourcebook*, 39-53.

Bracey, G. W. (2004). Value-Added Assessment Findings: Poor Kids Get Poor Teachers. *Phi Delta Kappan*, 86(4), 331.

Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement: Executive summary*. Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Cohen, M. (1983). Instructional management and social conditions in effective schools. *School finance and school improvement: Linkages in the 1980s*, 17-50.

Coleman, J. S. (1975). Equal educational opportunity: A definition. *Oxford review of Education*, 1(1), 25-29.

Creemers, B. P. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Darling-Hammond, L. (2007). Excellent teachers deserve excellent leaders. *Education leadership: A bridge to school reform*, 17.

Dilworth, M. E., & Thomas, I. K. (2001). *PK-12 Educational Leadership and Administration*. White Paper.

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.

Downer, D. F. (1989). *A comparison of the attitude structures of five sub-publics in Newfoundland concerning the factors and definitions of effective schools*. University of Ottawa (Canada)

- Downer, D. F. (1991). Review of research on effective schools. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 26(3), 323-331.
- Dwyer, D. C., Bossert, S. T., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational administration quarterly*, 18(3), 34-64.
- Edmonds, R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge: Center for Urban Studies. Harvard Graduate School of Education.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Edmonds, R. R. (1981). Making Public Schools Effective. *Social Policy*, 12(2), 56-60.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The elementary school journal*, 85(3), 391-421.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gibton, D., Sabar, N., & Goldring, E. B. (2000). How principals of autonomous schools in Israel view implementation of decentralization and restructuring policy: Risks, rights, and wrongs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 193-210.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Goldstein, H., Rasbash, J., Yang, M., Woodhouse, G., Pan, H., Nuttall, D., & Thomas, S. (1993). A multilevel analysis of school examination results. *Oxford review of education*, 19(4), 425-433.
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: frameworks for judgement. *British journal of educational studies*, 38(3), 204-223.
- Gray, J., & Wilcox, B. (1996). The challenge of turning round ineffective schools. In P. Woods (Ed.), *Contemporary Issues in Teaching and Learning* (pp. 90-104). London: Routledge.
- Gray, J., Jesson, D., & Sime, N. (1990). Estimating differences in the examination performances of secondary schools in six LEAs: a multi - level approach to school effectiveness. *Oxford Review of Education*, 16(2), 137-158.

- Hallinger, P., Murphy, J., & Hausman, C. (2013). Conceptualizing school restructuring: Principals' and Teachers' perceptions. In C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp. 22-40). London: Routledge.
- Hanushek, E. A. (1981). Throwing money at schools. *Journal of policy analysis and management*, 1(1), 19-41.
- Harris, D. N., Rutledge, S. A., Ingle, W. K., & Thompson, C. C. (2010). Mix and match: What principals really look for when hiring teachers. *Education*, 5(2), 228-246.
- Hornig, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523.
- ILEA. (1986). *The junior school report*. London: Inner London Education Authority.
- Jencks, C., Smith, M. S., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Grintlis, H., ... & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Measurement of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Plecki, M. L., & Portin, B. S. (2006). *Leading, Learning, and Leadership Support*. Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research and interviewing*. London: Sage.
- LaPointe, M., & Davis, S. (2006). *Exemplary Programs Produce Strong Instructional Leaders. School Leadership Study: Developing Successful Principals*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Lee, V. E., Bryk, A. S., & Smith, J. B. (1993). The organization of effective secondary schools. *Review of research in education*, 19, 171-267.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research, How Leadership Influences Student Learning*. Learning from Leadership Project, Wallace Foundation, New York, NY.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). London:Sage.
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1991). Managing reform: Lessons from urban high schools. *School effectiveness and school improvement*, 2(2), 75-96.

- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M., & Mascall, B. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York, NY: Final report of Research, The Wallace Foundation.
- Marco, G. L. (1974). A comparison of selected school effectiveness measures based on longitudinal data1. *Journal of Educational Measurement*, 11(4), 225-234.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- McPherson, A. F (1992). *Measuring added value in schools* (NCE Briefing No. 1). London: National Commission of Education.
- Mortimore, P. (1991). "Effective Schools from a British Perspective". Chapter 7 in JR Bliss, WA Firestone & CE Richards.(1991). *Rethinking effective schools: Research and practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector. *School effectiveness research: its messages for school improvement*. London: HMSO.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Open Books.
- Mullin, S. P., & Summers, A. A. (1981). *Is more better? A review of the evidence on the effectiveness of spending on compensatory education*. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania.
- Murnane, R. J. (1980). Interpreting the evidence on school effectiveness. *Teachers College Record*, 83(1), 19-35.
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2008). *Vanderbilt assessment of leadership in education: Technical manual*, Version 1.0. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Portin, B. S., Knapp, M. S., Dareff, S., Feldman, S., Russell, F. A., Samuelson, C., & Yeh, T. L. (2009). *Leadership for learning improvement in urban schools*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.

- Purkey, S., & Smith, M. (1985). School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature. *The Elementary School Journal*, 85(3), 353-389.
- Reid, K., Hopkins, D., & Holly, P. (1987). *Towards the effective school: the problems and some solutions*. Oxford: Blackwell.
- Rosser, V. J. (2003). Faculty and staff members' perceptions of effective leadership: Are there differences between women and men leaders?. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 71-81.
- Rowan, B., Bossert, S. T., & Dwyer, D. C. (1983). Research on effective schools: A cautionary note. *Educational Researcher*, 12(4), 24-31.
- Rutter, M (1983) School effects on pupil progress - findings and policy implications, *Child Development*, 54, (1):1-29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *15,000 hours: Secondary schools and their effects on children*. Shepton Mallet: Open Books.
- Sammons, P. (1994). *Findings from school effectiveness research: some implications for improving the quality of schools*. *Improving Education: Promoting Quality in Schools*. London: Cassell.
- Sammons, P., Mortimore, P., & Thomas, S. (1993). Do schools perform consistently across outcomes and areas. *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*, 3-29.
- Sammons, P., Thomas, S., Mortimore, P., Owen, C., & Pennell, H. (1994b). *Assessing school effectiveness: Developing measures to put school performance in context*. University of London, International School Effectiveness & Improvement Centre.
- Shelton, S. (2010). Strong leaders strong schools: 2009 school leadership laws.
- Steers, R. M. (1975). Problems in the measurement of organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 546-558.
- Stephens, J. M. (1967). The process of schooling: a psychological examination.
- Stoll, L., & Fink, D. (1994). School effectiveness and school improvement: Voices from the field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 149-177.
- Swanepoel, C. (2008). The perceptions of teachers and school principals of each other's disposition towards teacher involvement in school reform. *South African Journal of Education*, 28(1), 39-51.
- Swanepoel, C., & Booyse, J. (2006). The involvement of teachers in school change: A comparison between the views of school principals in South Africa and nine other countries. *South African journal of education*, 26(2), 189-198.

Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

The Wallace Foundation, (2012). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. New York: Author. Available at [www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Pages/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning.aspx](http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Pages/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning.aspx).

Torff, B., & Sessions, D. N. (2005). Principals' Perceptions of the Causes of Teacher Ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 530.

Trisman, D., Waller, M., & Wilder, C., (1976). *A Descriptive and Analytic Study of Compensatory Reading Programs*. Princetown: Educational Service.

Tuckman, B. W., (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational leadership*, 41(8), 19-27.

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.

Wayson, W. (1988). Up from excellence. *Phi Delta Kappa*.

Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*. CBE Occasional Papers, Number 18.

Willms, J. D. (2003). *Monitoring school performance: A guide for educators*. London: Routledge.

Wynne, E. A. (1981). Looking at good schools. *The Phi Delta Kappan*, 62(5), 377-381.

### *Ελληνικές*

Μπουραντάς, Α., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., & Ρεκλείτης, Π., (1999). Αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων και υπηρεσιών. *Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων: Αθήνα*.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.



Φίλιας, Β. (1993). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. *Guttenberg: Αθήνα*.

## Παράρτημα: Το πρωτόκολλο της συνέντευξης

Ερ. ερώτημα 1: Ποιά είναι τα στοιχεία που σύμφωνα με την αντίληψη των διευθυντών καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό;

1.1 Έχετε ακούσει την έννοια του «αποτελεσματικού σχολείου»; Αν ναι από πού;

1.2 Πότε για εσάς ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό;

1.3 Πιστεύετε ότι τα σχολεία διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους; Γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

1.4 Μπορεί να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου; Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι πρέπει να γίνει αυτό;

Ερ. ερώτημα 2. Ποιοί παράγοντες(παράμετροι) πιστεύουν οι διευθυντές ότι κάνουν ένα σχολείο αποτελεσματικό;

2.1 Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν ώστε ένα σχολείο να είναι αποτελεσματικό;

(αναζητούνται κυρίως παράγοντες εσωτερικοί και όχι παράγοντες εξωτερικοί που άπτονται της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής)

2.2 Με ποιο ακριβώς τρόπο θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (να επαναληφθεί για καθένα από τους θετικούς παράγοντες που αυθόρμητα θα αναφερθούν);

2.3 Πιστεύετε ανάποδα ότι υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και ποιοι είναι αυτοί;

2.4 Με ποιο ακριβώς τρόπο θεωρείτε ότι συμβάλλουν στη μείωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου; (να επαναληφθεί για καθένα από τους ανασχετικούς παράγοντες που αυθόρμητα θα αναφερθούν);

Ερ. ερώτημα 3. Κατά πόσο πιστεύουν οι διευθυντές ότι ένα σχολείο μπορεί να αλλάξει και με ποιο τρόπο θεωρούν ότι μπορεί να συμβεί αυτή η αλλαγή;

3.1 Πόσο εύκολο είναι θεωρείτε ένα σχολείο να αλλάξει προς το καλύτερο; Τι δυσκολεύει τα πράγματα;

3.2 Τι πρέπει κατά τι γνώμη σας να συμβεί για να επιτευχθεί αυτή η βελτίωση (πάλι ζητάμε κυρίως εσωτερικά μέτρα και διαδικασίες του σχολείου);

3.3 Πιστεύετε ότι το συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο δυσχεραίνει την αυτοβελτίωση ενός σχολείου; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

3.4 Τελευταία στο δημόσιο λόγο γίνεται αναφορά στην αυτονομία των σχολικών μονάδων. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την αυτονομία αυτή;

3.5 Τι αντίκτυπο πιστεύετε ότι θα έχει για τα σχολεία η ενίσχυση της αυτονομίας τους;