



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

Διπλωματική εργασία με Θέμα :

**«Σχολικό κλίμα και κουλτούρα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος του
Διευθυντή-Ηγέτη στη διαμόρφωσή τους»**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια : Γιόβα Σοφία

Επιβλέπων Καθηγητής: Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Κόρινθος 2017-18

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής
Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής
Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract.....	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1: Το θεωρητικό πλαίσιο	12
1.1 Εισαγωγή	12
1.2 Το σχολικό κλίμα.....	13
1.3 Η Έννοια της κουλτούρας.....	14
1.4 Η σχολική κουλτούρα και η διάκρισή της από το σχολικό κλίμα	15
1.5 Η έννοια της ηγεσίας	16
1.6 Η έννοια και οι μορφές της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	17
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	23
2.1 Εισαγωγή	23
2.2 Επισκόπηση Ερευνών Ελληνικής Βιβλιογραφίας	24
2.3 Επισκόπηση Ερευνών Ξενόγλωσσας Βιβλιογραφίας.....	32
2.4 Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	37
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας.....	41
3.1 Εισαγωγή	41
3.2 Ανάγκη διεξαγωγής έρευνας.....	41
3.3 Σκοπός της Έρευνας	41
3.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	42
3.5 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	42
3.6 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	43
3.7 Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του	43
3.8 Σχεδιασμός της συνέντευξης	44
3. 9 Ζητήματα Δεοντολογίας – Εγκυρότητας & Αξιοπιστίας.....	45

3.10 Διεξαγωγή της έρευνας.....	46
3.11 Επεξεργασία εμπειρικού υλικού	46
Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	48
4.1 Εισαγωγή	48
4.2 Συνεργασία μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών.....	48
4.2.1 Οι παράγοντες που δημιουργούν κλίμα συνεργασίας και αξιολόγηση τους	48
4.2.2 Τα οφέλη της συνεργασίας στη σχολική κοινότητα	50
4.3 Σχολική κουλτούρα συνεργασίας και η ευθύνη του Διευθυντή	52
4.3.1 Το έργο του διευθυντή για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας	52
4.3.2 Περιορισμοί του διευθυντή στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας;	54
4.4 Οι Προσδοκίες από τη Σχολική Ηγεσία.....	56
4.4.1 Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το σχολικό διευθυντή.....	56
4.4.2 Ο βαθμός ευκολίας της υλοποίησης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών	59
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα.....	62
5.1 Συμπεράσματα σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών	62
5.2 Συμπεράσματα σχετικά με την ευθύνη του διευθυντή για τη δημιουργία σχολικής κουλτούρα συνεργασίας.....	65
5.3 Συμπεράσματα σχετικά με τις προσδοκίες από τη σχολική ηγεσία.....	67
Βιβλιογραφία	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	79

Περίληψη

Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσει μέσα από σχετική έρευνα τις απόψεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό και ερευνητικό μέρος, τα οποία αντιστοιχούν σε πέντε κεφάλαια.

Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο ορίζονται οι έννοιες που αφορούν άμεσα το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, όπως είναι το «σχολικό κλίμα», η «σχολική κουλτούρα», η «εκπαιδευτική ηγεσία» και οι «μορφές της ηγεσίας» που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να γίνουν κατανοητές για την ανάπτυξη του κυρίου θέματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση παρουσιάζονται οι σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Επίσης, μέσα από τις υπάρχουσες έρευνες αναδεικνύονται και τα οφέλη που προκύπτουν από τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος και κουλτούρας για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα αλλά και η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορά την ημιδομημένη συνέντευξη, που προέρχεται από 10 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι ή έχουν διατελέσει διευθυντές και υποδιευθυντές σε Δημοτικά Σχολεία στις περιοχές Ζεφυρίου και Νέου Ηρακλείου του Νομού Αττικής.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, που σχετίζονται με τους παράγοντες που δημιουργούν το κλίμα συνεργασίας στη σχολική κοινότητα, τα οφέλη της συνεργασίας, τη σχολική κουλτούρα, το έργο του διευθυντή καθώς και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται λόγος για τα συμπεράσματα της έρευνας που επικεντρώνονται σε τρεις ερευνητικούς άξονες, οι οποίοι αφορούν: 1) τη συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών 2) την ευθύνη του διευθυντή για τη δημιουργία σχολικής κουλτούρας και 3) τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία. Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται μία σύγκριση

μεταξύ των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και των ευρημάτων της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ώστε να διαφανούν οι πιθανές συγκλίσεις και αποκλίσεις ανάμεσά τους.

Λέξεις κλειδιά: σχολικό κλίμα, σχολική κουλτούρα, ηγεσία, αποτελεσματικό σχολείο

Abstract

The aim of this project is to present through related research the opinions of the primary education directors regarding the role of “leadership” in the regulation of the school environment and the school culture within primary education. The work consists of both a theoretical and a research part divided into six chapters.

Initially, the first chapter defines the directly related concepts to the theoretical framework of the work, such as "school environment", "school culture", "educational leadership" and "forms of leadership" applied to school units, in order to be understood for the development of the main topic.

The second chapter presents the relevant research carried out at national and international level, highlighting the decisive role of leadership in shaping the school environment. Also, through existing surveys, the benefits resulting from the creation of an appropriate climate and culture are visible for all the involved members.

In the third chapter, the research methodology is presented with specific attention to the purpose, the major questions, the sample and the selection of the research method. In this case, it concerns a semi-structured Interview, originated from 10 primary education teachers who have been or have served as directors and vice-managers in primary schools in the areas of Zefyrion and Neo Hrakleio in the region of Attica.

The fourth chapter presents the results which are related to the factors that create the environment of cooperation in the school community. Additionally, the benefits from this cooperation, the school culture, the work of the director and the expectations of educational are also analyzed.

The fifth chapter concludes on three main research axes, which concern 1) cooperation between the Director and Teachers 2) the responsibility of the Director for the creation of a school Culture and 3) the teachers' expectations from the establishment of school leadership. Finally, a brief attempt to compare the results of the present research and the findings of the existing literature is presented at the same chapter. The concluding remarks aim to illustrate the possible convergence and divergences between these different findings.

Keywords: school climate, school culture, leadership, effective school

Εισαγωγή

Η εξέλιξη κάθε λαού περνάει μέσα από τη γνώση, η οποία παρέχεται μέσω της εκπαίδευσης, με σκοπό να δώσει στους πολίτες ένα από τα πολυτιμότερα αγαθά, τη μάθηση. Πρώτος και κεντρικός φορέας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι το σχολείο. Το σχολείο δεν εκλαμβάνεται μόνο ως ένα περιβάλλον φοίτησης, αλλά διαθέτει το δικό του δυναμικό, δομή, στόχους και προγράμματα, που θα καθορίσουν αν είναι αποτελεσματικό (Μπαγάκης, 2006).

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο που αφορούν το αποτελεσματικό σχολείο και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει για να λειτουργεί σωστά. Τα αποτελέσματα των ερευνών αναφέρουν διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολείου. Ένας βασικός παράγοντας είναι το κλίμα που δημιουργείται και επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του αλλά και τα εμπλεκόμενα μέλη. Το ευνοϊκό κλίμα και η κουλτούρα που διαμορφώνονται στο σχολικό περιβάλλον εξαρτώνται άμεσα από τις σχέσεις και τις στάσεις που δημιουργούνται μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού αλλά και τη σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές του σχολείου (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Το κλίμα με τη σειρά του επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας τους τα αντίστοιχα κίνητρα και προσδοκίες και συνεπώς, επιδρώντας στο διδακτικό τους έργο. Κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωσή του έχει ο διευθυντής, καθώς θεωρείται το βασικό πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, αλλά και για τη συνεργασία που θα αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, δίνοντας παράλληλα ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς, πρέπει να δημιουργεί θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους, με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Αντίθετα, όταν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα, τότε το σχολείο δεν λειτουργεί όπως θα έπρεπε. Συνέπεια του αρνητικού κλίματος είναι οι συχνές συγκρούσεις, η απουσία διαπροσωπικών σχέσεων, η χαμηλή ποιότητα εκπαιδευτικού έργου και η δυσανασχέτηση των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (Ainscow, 2005).

Η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο κλίμα και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι αμφίδρομη και καθοριστική. Ο διευθυντής ως ο ηγέτης του σχολείου έχει σημαντικό ρόλο, επειδή, έχει την ευθύνη για τις συνθήκες που δημιουργούνται και την επαγγελματική απόδοση του διδακτικού προσωπικού (Barnett & McCormick, 2004). Παρ' όλα τα θετικά που προσφέρει το κλίμα στη λειτουργία του σχολείου, έχει αποδειχθεί ότι ορισμένοι παράγοντες μπορούν να διαταράξουν το κλίμα αυτό και να δημιουργήσουν αρνητικές συνθήκες για τα μέλη που εργάζονται στο σχολείο (Καβούρη, 1998).

Το σχολείο πρέπει να συντονίζεται με τις ανάγκες των μελών και γενικότερα των κοινωνιών που συνεχώς μεταβάλλονται και εξελίσσονται. Παρά τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει η λειτουργία της εκπαίδευσης, καθώς υπάρχουν δυσκολίες στο συγχρονισμό της σχολικής ζωής με το πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο που συνεχώς μεταβάλλεται, πρέπει να προσπαθήσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που ολοένα αυξάνονται. Γι' αυτόν τον λόγο, ο ρόλος του διευθυντή, ως ηγέτη, και των εκπαιδευτικών, ως φορέων μετάδοσης της γνώσης, πρέπει να πραγματοποιείται σε ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, προκειμένου να προκύπτουν οφέλη για όλους (Πασιαρδής, 2004).

Το σχολείο είναι αναγκαίο να ακολουθήσει τις μεταβολές της σημερινής κοινωνίας, όχι μόνο όσον αφορά το μαθησιακό επίπεδο, αλλά όσον αφορά και τις στάσεις και τις αντιλήψεις που υιοθετούν τα εμπλεκόμενα μέλη. Οι καινοτομίες που θα συμπεριλάβει στις εκπαιδευτικές δομές του πρέπει να είναι τέτοιες, που θα δώσουν στους μαθητές όλα τα απαραίτητα εφόδια για το μέλλον τους και την ένταξη τους πολιτισμικά και επαγγελματικά στην κοινωνία. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο αν το σχολείο μεταβάλλει δομές, που δημιουργούν εμπόδια και δώσει ευκαιρίες για προσωπική και συλλογική ανέλιξη. Το πρότυπο που θα υιοθετήσει ο διευθυντής και ο τρόπος που θα επιλέξει να διοικήσει το σχολείο είναι βασικοί παράγοντες που θα καθορίσουν το εργασιακό περιβάλλον (Fernandez, 2000).

Ο διευθυντής οφείλει να δρα μακριά από τα στερεότυπα της τυπικής εκπαίδευσης, να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συμμετέχουν και να διατυπώνουν ελεύθερα τη γνώμη τους σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, είναι σημαντικό να καλλιεργεί ένα γόνιμο έδαφος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς που θα βασίζεται στο σεβασμό, την εκτίμηση και την ειλικρίνεια. Είναι σημαντικό ένας ηγέτης να διακρίνεται για τις ορθολογικές αποφάσεις του καθώς και να μπορεί να

ενεργεί σύμφωνα με τις καταστάσεις και τις συνθήκες που δημιουργούνται κάθε φορά, δείχνοντας προσαρμοστικότητα και ευελιξία (Μπρίνια, 2008).

Σύμφωνα με τον Bush (2005), είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στον τρόπο με τον οποίο διευθύνουν τα μέλη τη σχολική μονάδα, αφού οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται από κοινού μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας. Επίσης, πρέπει οι εκπαιδευτικές μονάδες να διέπονται από έννοιες όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός και να λειτουργούν σε ένα πλαίσιο συνεργασίας. Σε όλες τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την εκπαιδευτική διοίκηση το πεδίο που δίνεται ιδιαίτερη βάση αφορά τις στρατηγικές ηγεσίας των σχολικών μονάδων. Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις σχετικά με το ποια θα πρέπει να είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς και το ποιες μεθόδους και τακτικές θα πρέπει να ακολουθεί για μία αποτελεσματική διοίκηση (Bush, 2005).

Κάποιοι μελετητές δέχονται την άποψη ότι οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να έχουν ένα προβάδισμα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και να παίρνουν εκείνοι τις αποφάσεις και τις πρωτοβουλίες καθώς και να θέτουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Άλλοι πάλι θεωρούν ότι οι διευθυντές πρέπει να προάγουν το συμμετοχικό σύστημα για να μπορούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να παίρνουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων. Επίσης, ορισμένοι πιστεύουν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι να φροντίζει να μην δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, ενώ άλλοι ότι ο διευθυντής οφείλει να έχει καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο. Οι περισσότεροι μελετητές όμως συμφωνούν στην άποψη ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι ικανός να διεκπεραιώνει υποθέσεις σημαντικές για τη σχολική μονάδα και να αποτελεί ένα υγιές πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα μέλη. Πρέπει να ωθεί τα μέλη να συμμετέχουν ενεργά στις υποθέσεις του σχολείου και να προσπαθούν για να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Πασιαρδής, 2004; Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008).

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι ουσιαστικά το πρόσωπο - κλειδί για να λειτουργήσει το σχολείο με επιτυχία και να ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες που δημιουργούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και να τους στηρίζει, χωρίς να χάνει παράλληλα την ηγετική του ικανότητα (Sergionanni, 1995).

Υπάρχουν πολλές μελέτες που αναφέρονται στον ρόλο που πρέπει να έχει, τα προσόντα, τις ικανότητες, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του. Η σχολική ηγεσία

είναι ένα σημαντικό ζήτημα και αποτελεί πεδίο συχνών ερευνών ώστε να καταγραφούν τα γνωρίσματα του «αποτελεσματικού» διευθυντή.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ο διευθυντής πρέπει να είναι ο συνδεδεμένος κρίκος μεταξύ των μελών του σχολείου και το πρόσωπο που θα εξασφαλίσει την ύπαρξη μιας σωστής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ τους. Βασική αρμοδιότητά του πρέπει να είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και έξω από αυτήν (Πασιαρδής, 2004). Είναι το πρόσωπο που μπορεί να χαρακτηριστεί ως εμπνευστής, διαμορφωτής και οργανωτής των διαδικασιών και των στόχων του εκάστοτε σχολείου για να παράγει ένα έργο αποτελεσματικό. Γι' αυτό είναι σημαντικό να μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έχουν λόγο σε αυτές, να καλύπτει τις ανάγκες που προκύπτουν στη σχολική μονάδα καθώς και να προωθεί τη συμμετοχή όλων των μελών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, προκειμένου το έργο του να είναι αποτελεσματικό και λειτουργικό (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Οφείλει να έχει γνώσεις και να προάγει τη σχολική κουλτούρα με συγκεκριμένες πολιτικές και πρακτικές, ώστε να επιφέρει αλλαγές στη σχολική μονάδα που θα φέρουν θετικά αποτελέσματα. Πρέπει να είναι το άτομο που θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις μεταβολές του εκπαιδευτικού συστήματος και να δείξει ηγετικές ικανότητες, ενώ παράλληλα θα είναι σύμβουλος, εμπνευστής και διαμορφωτής της σχολικής κουλτούρας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο ρόλος της ηγεσίας στη σχολική μονάδα είναι καθοριστικός για την προώθηση μιας υγιούς κουλτούρας. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές των εκάστοτε σχολείων θα πρέπει να δημιουργούν περιβάλλοντα που θα είναι κατάλληλα και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Ο διευθυντής κάθε σχολείου είναι υπεύθυνος για οποιαδήποτε μεταβολή και αλλαγή συντελείται στο σχολικό πλαίσιο (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014). Έτσι, στο επίκεντρο των αρμοδιοτήτων του βρίσκονται θέματα σχολικής κουλτούρας καθώς και οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με την εξέλιξη της σχολικής μονάδας, όπως και θέματα που έχουν να κάνουν με την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων και δυσκολιών. Συνεπώς, ο διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να συμμετέχει ενεργά, να έχει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες και να μπορεί να διακρίνει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Πασιαρδή, 2001). Είναι το άτομο που πρέπει να αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς με τον ρόλο του μπορεί να δημιουργήσει θετική στάση απέναντι στα

εκπαιδευτικά δρώμενα. Αν ο διευθυντής ενός σχολείου δεν αποδέχεται τις αλλαγές που επιβάλλουν οι ανάγκες της κοινωνίας, τότε αποτελεί ένα μεγάλο εμπόδιο και προκαλεί προβλήματα στους εκπαιδευτικούς, που θέλουν να υιοθετήσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο νέες μεθόδους και πρακτικές (Barnett & McCormick, 2004). Ο ρόλος του διευθυντή, συμπερασματικά, έχει μεγάλη σημασία για την υποστήριξη και καθοδήγηση των μελών του σχολείου, καθώς και για την προσαρμογή τους στις διάφορες αλλαγές που πραγματοποιούνται (Ainscow, 2005).

Κεφάλαιο 1: Το θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εισαγωγή

Κάθε κοινωνία για να εμφανίζει πρόοδο και να είναι αναπτυγμένη, μεταξύ άλλων, πρέπει να εστιάζει στο εκπαιδευτικό της σύστημα, καθώς οι γνώσεις που θα έχουν οι πολίτες της είναι ένας καθοριστικός παράγοντας ανάπτυξης. Βασικός θεσμός της εκπαίδευσης είναι το σχολείο. Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που αποτελείται από πολλά μέλη, έχει τη δική του δομή και προσπαθεί να πετύχει συγκεκριμένους στόχους, ώστε να είναι αποτελεσματικό.

Μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων διαφάνηκαν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία του. Ένας εξ αυτών είναι το «κλίμα» που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Όταν υπάρχει το κατάλληλο κλίμα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας τότε διευκολύνεται η συνεργασία και η επικοινωνία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τις συμπεριφορές των μελών του σχολείου και συνεπώς την ποιότητα του έργου τους.

Επιπλέον, κάθε σχολείο έχει τη δική του «κουλτούρα» που είναι ένα στοιχείο που το καθιστά μοναδικό και το ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα. Η σημασία της κουλτούρας έχει, επίσης, μελετηθεί για την αποτελεσματικότητα των σχολείων από πολλούς ερευνητές, καθώς προσφέρει πολλά οφέλη στο εκπαιδευτικό έργο. Τα σχολεία που εμφανίζουν υγιείς κουλτούρες παρουσιάζουν κοινές αξίες, αρχές και συμπεριφορές ανάμεσα στα μέλη τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Ο διευθυντής ως ηγέτης του σχολείου είναι υπεύθυνος για την επιτυχημένη λειτουργία του και μαζί με τους εκπαιδευτικούς αγωνίζεται για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ο ρόλος του δεν αφορά μόνο τις ηγετικές του ικανότητες, αλλά είναι το πρόσωπο που φροντίζει να τηρούνται τα δικαιώματα των μελών σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους και προάγοντας το θετικό κλίμα. Αντίθετα, όταν δεν υπάρχουν αυτά τα στοιχεία, δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα στη σχολική μονάδα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του έργου της. Γι' αυτό είναι σημαντική η ποιότητα των σχέσεων που δημιουργούνται εντός της σχολικής μονάδας και καθοριστικός παράγοντας σε αυτό είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η μορφή της ηγεσίας είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση των συνθηκών, της οργάνωσης, των στόχων και των σχέσεων που δημιουργούνται. Για να υπάρχει βελτίωση αλλά και για να καλύπτονται όλες οι ανάγκες των μελών είναι σημαντική η κουλτούρα της μονάδας, αφού καθορίζει την επιτυχία του έργου. Ο διευθυντής μέσα από τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και με τα υπόλοιπα μέλη πρέπει να βελτιώνει συνεχώς τη σχολική κουλτούρα αλλά και το κλίμα που επικρατεί, καθώς μέσα από τις σωστές τροποποιήσεις θα υπάρξει βελτίωση στο εκπαιδευτικό έργο και το σχολείο θα έχει πετύχει τους στόχους του (Bass&Riggio, 2006).

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει το ρόλο της ηγεσία στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στις ενότητες του κεφαλαίου ορίζονται οι έννοιες που αφορούν άμεσα το θέμα, όπως είναι το «σχολικό κλίμα», η «κουλτούρα», η «σχολική κουλτούρα», η «ηγεσία», η «εκπαιδευτική ηγεσία», καθώς επίσης και οι «μορφές της ηγεσίας» που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες.

1.2 Το σχολικό κλίμα

Κάθε σχολική μονάδα διαθέτει ένα «κλίμα», δηλαδή, μία «ατμόσφαιρα» που χαρακτηρίζει το σχολικό περιβάλλον και τις συνθήκες που βιώνουν τα μέλη του μέσα σε αυτό (Sergiovanni&Starratt, 1988). Το «κλίμα» σε ένα σχολείο έχει τον ρόλο που έχει η προσωπικότητα σε ένα άτομο (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Θα μπορούσε να οριστεί ως μία κατάσταση που υπάρχει εντός του σχολικού περιβάλλοντος και σχετίζεται με τις συμπεριφορές, τις αντιδράσεις, τις σκέψεις και τις πράξεις όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Το στοιχείο αυτό διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από τα ηγετικά μέλη που διοικούν την κάθε σχολική μονάδα. Το σχολικό κλίμα σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας καθώς και τη συμπεριφορά των μελών της (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Επίσης, το «κλίμα» μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα σύνολο από στοιχεία που ορίζουν έναν οργανισμό, ενώ παράλληλα τον διακρίνουν από έναν άλλον. Το σχολικό κλίμα αφορά την ποιότητα του σχολείου και το πως αυτή βιώνεται και αξιοποιείται από τα μέλη του. Ορίζει τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (Hoy & Miskel, 2005). Σύμφωνα με τον Hayes (1994), αποτελεί ένα σύνολο από αλληλεπιδράσεις μεταξύ ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Πασιαρδή, 2001). Επιπλέον, αντιπροσωπεύει τις προσδοκίες, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των μελών που συμμετέχουν και

δρουν σε αυτό, διαμορφώνοντας και εξελίσσοντας την προσωπικότητά τους (Ζαβλανός, 2003).

Τέλος, το σχολικό κλίμα ορίζεται ως ένα στοιχείο που αντανακλά τόσο τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τους στόχους και τις διδακτικές μεθόδους που ακολουθούνται εντός του σχολικού χώρου όσο και τις σχέσεις που καλλιεργούνται μεταξύ των μελών του (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

1.3 Η Έννοια της κουλτούρας

Η έννοια της κουλτούρας έχει προσεγγιστεί από διάφορους μελετητές και όλοι έχουν παρουσιάσει τον ορισμό της μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις, ωστόσο στις βασικές θέσεις συμφωνούν μεταξύ τους.

Όπως αναφέρεται στον Πασιαρδή (2004), η κουλτούρα αποτελεί τα σύμβολα που φέρουν αξίες και αντιλήψεις στα άτομα (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Schein (1985), η κουλτούρα ορίζεται «ως το πρότυπο που αποτελείται από βασικές παραδοχές, που έχουν αναπτυχθεί από μία συγκεκριμένη ομάδα και έχει δοκιμαστεί αρκετά, ώστε να θεωρείται έγκυρο. Γι' αυτό το λόγο, το συγκεκριμένο πρότυπο διδάσκεται στα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης των γεγονότων» (όπ. αν. Χατζηπαναγιώτου, 2008, σ. 6). Ο συγκεκριμένος ορισμός συνδυάζει το πρότυπο των παραδοχών με τη σχέση των μελών, καθώς αυτό διδάσκεται στα μέλη ως ο ορθός τρόπος αντίληψης.

Άλλος ένας ορισμός, που διατυπώθηκε από τον Mintzberg (1989) αναφέρει την κουλτούρα «ως την ιδεολογία ενός οργανισμού στην οποία εμπεριέχονται οι αντιλήψεις και τα χαρακτηριστικά του που τον ξεχωρίζουν από άλλους οργανισμούς» (όπ. αν. Πασιαρδής, 2004, σ. 150). Παρόμοια θέση έχει και ο Robbins (1998), που θεωρεί ότι η κουλτούρα είναι ένα σύστημα από κοινές αντιλήψεις, βάσει των οποίων ένας οργανισμός διακρίνεται από κάποιον άλλον (Robbins, 1998).

Συνεπώς, η κουλτούρα αναφέρεται σε ένα σύστημα που εμπεριέχει κοινές αξίες, αρχές, απόψεις, κανόνες και σύμβολα, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με μία ομάδα ατόμων, και έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά (Μπουραντάς, 2002).

1.4 Η σχολική κουλτούρα και η διάκρισή της από το σχολικό κλίμα

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας έχει ευρύτερη σημασία σε σχέση με το σχολικό κλίμα. Ενώ το σχολικό κλίμα αναφέρεται ουσιαστικά στις αντιλήψεις των ανθρώπων που είναι μέλη ενός οργανισμού, η σχολική κουλτούρα δεν αφορά μόνο τις αντιλήψεις των ανθρώπων που συμμετέχουν στον οργανισμό αλλά και την ταυτότητά του, καθώς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα πρότυπα συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού (Τσολακίδης, 2010).

Μέσα από τους ορισμούς διαφόρων μελετητών έχει εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κομμάτι της κουλτούρας, το οποίο όμως κι αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την κουλτούρα (Πασιαρδή, 2001). Πολλοί μελετητές εστιάζουν στη διαφορά ότι η κουλτούρα αναφέρεται περισσότερο στις αξίες, ενώ το κλίμα στις αντιλήψεις. Επιπλέον, η διαφορά των δύο εννοιών εντοπίζεται και στη σημασία του χρόνου. Η σχολική κουλτούρα αποτελεί μία έννοια που εξελίσσεται συνεχώς μέσα στα χρόνια και αφορά τις σχέσεις που «χτίζονται» σε ένα σχολείο στη διάρκεια αυτών, ενώ το σχολικό κλίμα αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται αυτές τις σχέσεις σε ένα συγκεκριμένο χρόνο (Stolp & Smith, 1995).

Κάθε σχολείο διέπεται από αξίες που δεν είναι άμεσα ορατές, αλλά οι αντιλήψεις των ανθρώπων που βρίσκονται σε αυτό καθημερινά είναι ορατές και μέσα από αυτές μπορεί να διαφανεί η κουλτούρα και το σύστημα αξιών που φέρει. Η κουλτούρα, δηλαδή, ενός σχολείου αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας του σχολείου, καθώς επίσης και τον τρόπο που επικοινωνούν και συμπεριφέρονται τα μέλη ανάλογα με τον ρόλο τους (Welsh, 2003). Επίσης, σύμφωνα με άλλους μελετητές, αφορά τις ψυχολογικές παραμέτρους μιας σχολικής μονάδας, οι οποίες συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί η εικόνα του σχολείου προς τα έξω (Bulach, Lunenberg, & McCallon, 1995).

Ουσιαστικά η σχολική κουλτούρα αφορά την ταυτότητα της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά της, που την καθιστούν ξεχωριστή. Τα μέλη μιας σχολικής μονάδας είναι πολλά και διαρκώς εναλλάσσονται. Η εναλλαγή αυτή των προσώπων που πραγματοποιείται διαρκώς επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα, η οποία δεν μπορεί να μείνει σταθερή, αφού το βασικό της γνώρισμα είναι η μεταβολή και η αλλαγή. Έτσι, με βάση τις διαφορετικές αντιλήψεις των μελών της σχολικής μονάδας,

η σχολική κουλτούρα επηρεάζεται, εξελίσσεται και ακολουθεί τις μεταβολές που γίνονται (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Συμπερασματικά, η σχολική κουλτούρα αντικατοπτρίζει την εικόνα του σχολείου. Είναι μοναδική για κάθε σχολική μονάδα και επηρεάζει άμεσα όλα τα μέλη της, αλλά και η ίδια μεταβάλλεται. Δεν μπορεί να είναι στάσιμη, αλλά συνεχώς αλλάζει και τροποποιείται, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες που έχουν όλοι οι συμμετέχοντες. Ανάγκες που με τη σειρά τους αλλάζουν διαρκώς μέσα στο χρόνο, αναγκάζοντας και τη σχολική κουλτούρα να προσαρμοστεί στις αλλαγές αυτές.

1.5 Η έννοια της ηγεσίας

Η «ηγεσία» αποτελεί έναν όρο που σχετίζεται με εκείνα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας άνθρωπος όταν λειτουργεί σαν ηγετικό πρότυπο για άλλα άτομα. Ένα πρόσωπο, δηλαδή, που χαρακτηρίζεται ως ηγέτης πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ικανότητες, προκειμένου να αποτελεί πρότυπο με τη συμπεριφορά του και τις πράξεις του για τα άτομα που ηγείται. Ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με τις ικανότητές του να επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων, να δίνει λύσεις στα προβλήματα που δημιουργούνται, καθώς επίσης και μέσα από το έργο του να λειτουργεί με τον καλύτερο τρόπο, ώστε να καθοδηγεί και να εμπνέει τους υπόλοιπους. Ένας σωστός ηγέτης προσπαθεί να καθοδηγεί σωστά την ομάδα στην οποία ηγείται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους (Σαΐτης, 2005).

Επίσης, πρέπει να διαθέτει δεξιότητες, που θα τον βοηθήσουν να κρατήσει τη θέση του, εμπνέοντας το σεβασμό, ενώ παράλληλα θα μπορεί να βάζει όρια στα μέλη, για να λειτουργεί η ομάδα που διοικεί σωστά. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), η ηγεσία δηλώνει «την επιρροή είτε με τη μορφή της ιδιότητας ή της διαδικασίας ή της τέχνης, με σκοπό την επίτευξη στόχων» (Κουτούζης, 1999, σ. 140). Τα ηγετικά χαρακτηριστικά μέσω των κατάλληλων σκέψεων και πράξεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να εφαρμοστεί μία διοίκηση συλλογική, που θα βασίζεται στη δημοκρατία και θα έχει αποβάλλει κάθε αυταρχικό στοιχείο.

Ορισμένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη που θα έχει αποτελεσματικότητα είναι η υπευθυνότητα, η δημιουργικότητα, η επιτυχία, η επιμονή, η επικοινωνία, η συνεργασία, η αναζήτηση των καλύτερων λύσεων στα προβλήματα, οι σωστές αντιδράσεις, οι αντοχές, η υπομονή καθώς και η ικανότητα

να εμπνέει, να οργανώνει και να συντονίζει τα μέλη του οργανισμού που διοικεί (Ματσαγγούρας, 2004).

1.6 Η έννοια και οι μορφές της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Η εκπαιδευτική ηγεσία προέκυψε μέσα από θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στις σχολικές μονάδες δόθηκε έμφαση σε συγκεκριμένους στόχους και διαδικασίες με σκοπό την ανάπτυξη προσεγγίσεων στις οποίες τα μοντέλα ηγεσίας θα βασίζονταν στην παρατήρηση και την εμπειρία που προκύπτει από τους ίδιους τους σχολικούς οργανισμούς, ώστε να λειτουργούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Bush, 2008).

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως «μία διαδικασία επιρροής που στηρίζεται σε συγκεκριμένες αξίες και έχει στόχο ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα ορίζεται από τους ηγέτες που επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση όλων των μελών για ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο τους» (Bush&Glover, 2003, σσ. 4-5).

Προκειμένου να καλυφθούν οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις και το σχολείο να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των μαθητών, τόσο στο μαθησιακό όσο και στο προσωπικό επίπεδο, πραγματοποιήθηκαν μεταρρυθμίσεις με στόχο την προώθηση της αποτελεσματικής ηγεσίας στα σχολεία (Bush, 2008). Τα ηγετικά στελέχη άρχισαν να δίνουν έμφαση στο όραμα και την αλλαγή, με σκοπό να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας και με τις κατάλληλες ηγετικές πρακτικές, να προωθούν τον μετασχηματισμό και την καινοτομία (Σαΐτης, 2005).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία, υπάρχουν αρκετές μορφές και μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς από τους ερευνητές. Σύμφωνα με τους Leithwood και Duke (1999), υπάρχουν έξι τύποι ηγεσίας, όπως αυτοί προέκυψαν μετά από εκτενή έρευνα των ίδιων σε 121 συναφή επιστημονικά άρθρα. Αυτοί είναι: η εκπαιδευτική ή παιδαγωγική, η διοικητική ή διαχειριστική, η μετασχηματιστική, η ηθική, η συμμετοχική και η ενδεχομενική.

Η «εκπαιδευτική ή παιδαγωγική» ηγεσία αφορά την ηγεσία και τη διοίκηση που δίνει προτεραιότητα και έμφαση στην αρωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη μορφή εστιάζει στην προσοχή που πρέπει να δίνουν οι ηγέτες στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς είναι αυτοί που σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood & Duke, 1999). Ως μορφή ηγεσίας, ταυτίζεται με τις δράσεις που έχουν σχέση με τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελείται από ένα μείγμα διαφόρων λειτουργιών, σχετικών με το εκπαιδευτικό

έργο (Bush & Glover, 2003). Η ηγεσία αυτή δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσα από τις πρακτικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μάθηση (Sergiovanni, 2001). Η μάθηση είναι η προτεραιότητα σε αυτή τη μορφή ηγεσίας όπως και η αξιολόγησή της.

Η «διοικητική ή διαχειριστική» σχετίζεται περισσότερο με την έννοια της παραδοσιακής διοίκησης και αντιστοιχεί σε τυπικές μορφές ηγεσίας. Έχει ως κέντρο αναφοράς της τους στόχους, τον έλεγχο και τις δομές του σχολικού οργανισμού, δηλαδή, τη διαχείριση ζητημάτων διοίκησης (Bush, 2007). Η διαχείριση αυτή δεν αφορά τόσο τη διαχείριση των ανθρώπων, αλλά τις διαδικασίες και τις πρακτικές που πραγματοποιούνται (Sergiovanni, 2001). Σύμφωνα με τους Leithwood και Duke (1999), η ηγεσία αυτή βασίζεται στη λογική συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας των οποίων η δύναμη εξαρτάται από τη θέση που κατέχουν στην ιεραρχία. Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας καθοριστικό ρόλο έχουν οι λειτουργίες και οι πράξεις του ηγέτη (Leithwood & Duke, 1999).

Η «μετασχηματιστική» ηγεσία ως έννοια ξεκίνησε από τον Burns (1978) που αναφέρθηκε στη σύνδεση των μελών και των ηγετών, ώστε μαζί να έχουν τον ίδιο στόχο για τον οργανισμό στον οποίο συμμετέχουν (Bush & Glover, 2003). Αυτό το μοντέλο αργότερα αναπτύχθηκε περισσότερο από τους ερευνητές, που πρόσθεσαν νέα στοιχεία σε αυτό και διέκριναν την ηγεσία σε συναλλακτική και μετασχηματιστική (Stone, Russell, & Patterson, 2004). Το μοντέλο αναφέρεται σε εκείνη την ηγεσία που έχει ως επίκεντρο την αλλαγή των ηγετών όσο και του συνολικού οργανισμού που διοικούν. Εστιάζει στη δύναμη της επιρροής και έχει ως βασικό χαρακτηριστικό του την αλλαγή της κουλτούρας, που θα θέσει στο επίκεντρο τους ίδιους τους ανθρώπους (Sergiovanni, 2001). Επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλα τα μέλη, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι μέσα από ένα αρμονικό πλαίσιο συνεργασίας (Bush, 2007). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ασκούν επιρροή στα μέλη για την υποστήριξη κοινών στόχων, προωθώντας ένα περιβάλλον που αναπτύσσει την εμπιστοσύνη και καλλιεργεί σχέσεις αληθινές μεταξύ των μελών του σχολείου. Έχουν ως στόχο την προώθηση της υγιούς κουλτούρας και του θετικού κλίματος.

Η «ηθική» ηγεσία ξεκίνησε από την παρατήρηση ότι το σχολείο ως οργανισμός δεν είναι δυνατόν να διέπεται από μία επιχειρηματική λογική, καθώς οι στόχοι μιας επιχείρησης και ενός σχολείου είναι διαφορετικοί. Ο στόχος μιας επιχείρησης είναι μόνο το κέρδος και όλα κινούνται σύμφωνα με αυτό. Αντίθετα, ο στόχος ενός

σχολείου πρέπει να διέπεται από έναν ηθικό χαρακτήρα, που δεν θα αφορά μόνο τη μετάδοση των γνώσεων, αλλά κυρίως των αξιών. Η διαπαιδαγώγηση των μαθητών και η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσα από τα εφόδια που τους δίνει το σχολείο πρέπει να πραγματοποιούνται μέσα από στρατηγικές που θα διακατέχονται από τις βασικές αρχές και αξίες (Wong, 1998). Επίσης, σημαντική διαφορά ανάμεσα στο σχολείο και στις επιχειρήσεις αποτελεί και ο αριθμός των ατόμων που δουλεύουν σε αυτά. Το σχολείο, ως οργανισμός μικρότερος από μία εταιρεία, μπορεί να αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις προσωπικές σχέσεις και τη σωστή επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των μελών που συμμετέχουν σε αυτό (Sergiovanni, 2001). Η ηθική ηγεσία δίνει βάση στην ηθική του ίδιου του ηγέτη και συνεπώς, στην ηθική του σχολικού οργανισμού που διοικεί. Η ηθική πρέπει να υπάρχει εντός και εκτός του σχολικού χώρου και οι συμπεριφορές να είναι πάντα σύμφωνες με τις ηθικές αρχές και αξίες, όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η κατανόηση (Bush & Glover, 2003).

Μία ακόμα μορφή ηγεσίας είναι η «συμμετοχική». Η συμμετοχική ηγεσία σχετίζεται με τις αρμοδιότητες που μοιράζονται σε πολλά μέλη και όχι μόνο σε έναν ηγέτη. Ουσιαστικά είναι αντίθετη με την παραδοσιακή ηγεσία και αφορά την κατανομή της ηγεσίας σε περισσότερα μέλη, προωθώντας τη συλλογικότητα, προκειμένου το έργο να είναι αποτελεσματικό. Έχει ως βασικό χαρακτηριστικό της τη διανομή διαφόρων καθηκόντων και ευθυνών σε όλα τα άτομα που συμμετέχουν στο σχολείο. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να προωθεί τη συνεργασία και να φροντίζει να λαμβάνουν μέρος όλοι στις αποφάσεις συλλογικά (Leithwood & Duke, 1999). Οι στόχοι της ηγεσίας επιτυγχάνονται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων, που συμμετέχουν στον οργανισμό και εργάζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στηριζόμενοι στις δημοκρατικές αρχές και αξίες (Harris, 2005).

Τέλος, η «ενδεχομενική» ηγεσία προέκυψε ως αντίθεση στους υπόλοιπους τύπους ηγεσίας, που αφορούσαν μία διάσταση της ηγεσίας. Ο ηγέτης στους περισσότερους τύπους ηγεσίας επηρεάζει την ομάδα που διοικεί, ενώ σε κάποιες άλλες μορφές η ηγεσία στηρίζεται στο συνδυασμό των ηγετικών καθηκόντων που έχουν όλα τα μέλη σε ένα σχολείο. Το σχολικό σύστημα, στο οποίο μπορούν να εφαρμοστούν διαφορετικές μορφές ηγεσίας, δεν γίνεται να στηρίζεται μόνο σε έναν ηγέτη που να περιορίζεται σε ένα τύπο. Αντίθετα, για να είναι αποτελεσματικό πρέπει να καθορίζεται από την ικανότητα του ηγέτη να μπορεί να λύνει τα προβλήματα με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά, στηριζόμενος σε διαφορετικές στρατηγικές και

επιλέγοντας από όλους τους τύπους ηγεσίας κάθε φορά τη σωστή προσέγγιση. Έτσι, αυτή η ηγεσία αφορά αυτήν ακριβώς τη δυνατότητα εναλλαγής των τύπων ηγεσίας, με βάση την κατανόηση των σωστών πρακτικών και μεθόδων κάθε φορά, ώστε η διοίκηση να είναι αποτελεσματική. Δεν υπάρχει, σύμφωνα με την ενδεχομενική ηγεσία, ένας συγκεκριμένος τρόπος να εφαρμοστεί η ηγεσία, αλλά πρέπει να καλύπτει κάθε φορά διαφορετικές ανάγκες που προκύπτουν στο σχολείο, όπως επίσης και οι ηγετικές πρακτικές πρέπει να συμφωνούν με τις απαιτήσεις της εποχής (Bush, 2007; Leithwood & Duke, 1999).

Σε αυτούς τους τύπους ηγεσίας των Leithwood και Duke (1999) προστέθηκαν αργότερα άλλοι τρεις τύποι: η διαπροσωπική, η συναλλακτική και η μεταμοντέρνα (Bush & Glover, 2003). Η «συναλλακτική» ηγεσία λαμβάνει χώρα όταν οι ηγέτες βρίσκονται σε μία συναλλαγή με τα μέλη του οργανισμού που ηγούνται και υπάρχει ένα σύστημα ανταμοιβής, προκειμένου να τηρηθούν οι συμφωνίες που έχουν πραγματοποιήσει μεταξύ τους. Στηρίζεται, δηλαδή, στις ανταμοιβές και στις ποινές, που θέτει ο ηγέτης, αφού ελέγξει τα αποτελέσματα του έργου και τους στόχους. Τα μέλη γνωρίζουν ακριβώς τα καθήκοντα και τους ρόλους που θα έχουν, ώστε να καταβάλουν την απαιτούμενη προσπάθεια και να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό για την αποτελεσματικότητα του έργου (Harris, 2005). Η συναλλακτική ηγεσία ταυτίζει ουσιαστικά την ηγεσία με τη συναλλαγή και βασίζεται στη σχέση μεταξύ των ηγετών και των «ακολουθών» τους. Οι ηγέτες διατηρούν την ανωτερότητά τους, ενώ οι ακόλουθοι εξαρτώνται άμεσα από αυτούς και είναι σε κατώτερο επίπεδο. Η βάση δίνεται στους ρόλους που έχουν ανατεθεί από τον ηγέτη και στην ολοκλήρωσή τους από τα μέλη-ακολουθούς, που λαμβάνουν τις αντίστοιχες ανταμοιβές. Επίσης, ο ρόλος του ηγέτη είναι να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε τα μέλη να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για το έργο του οργανισμού. Λαμβάνει υπόψιν του τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μελών του και βάζει σαφή όρια μεταξύ τους, ώστε να υπάρχει μία σχέση ανταπόδοσης (Bush, 2007; Harris, 2005).

Η συμπεριφορά των ηγετών σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας σχετίζεται με τις συναλλαγές οι οποίες χωρίζονται σε δύο είδη τις «εποικοδομητικές» και τις «επανορθωτικές ή διορθωτικές». Με τις εποικοδομητικές συνδέεται η ανταμοιβή κατ' εξαίρεση. Ο ηγέτης, δηλαδή, αναγνωρίζει τις υπηρεσίες των υφισταμένων του και δίνει ανταμοιβές, εκφράζοντας την ικανοποίησή του για την επίτευξη των στόχων (Avolio&Bass, 2004). Με τις «επανορθωτικές» σχετίζονται οι διορθωτικές πράξεις, όπου ο ηγέτης στηρίζεται στον έλεγχο και τη διόρθωση, ώστε να ληφθούν μέτρα

διορθωτικά που θα λύνουν τα λάθη που γίνονται και θα διορθώνουν τις αποκλίσεις. Σε αυτή την περίπτωση οι ηγέτες επεμβαίνουν μόνο όταν έχουν ήδη συμβεί τα λάθη (Antonakis, Bruce, Avolio, Nagara, & Sivasubramaniam, 2003). Ωστόσο, ο Bass (1990) την περιγράφει «ως μία συνταγή για τη μετριότητα», αφού θεωρεί ότι οι τεχνικές αυτές δεν είναι αποτελεσματικές και ότι σαν τύπος ηγεσίας έχει μικρή επίδραση στα αποτελέσματα του έργου των μαθητών (Bass, 1990).

Η «διαπροσωπική» ηγεσία σύμφωνα με τον West-Burnham (2001) στηρίζεται στη «διαπροσωπική» νοημοσύνη, η οποία αναλύεται «ως μία σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές, προερχόμενες από την αυτογνωσία, η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με άλλα άτομα» (West-Burnham, 2001, σσ. 1-2). Κάθε τύπος ηγεσίας δεν θεωρείται επαρκής, αν δεν εμπεριέχει τη διαπροσωπική νοημοσύνη, που βασίζεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μελών ενός σχολικού οργανισμού. Έτσι, η διαπροσωπική ηγεσία έχει ως βασικό της σημείο τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργεί ο ηγέτης με τα μέλη του οργανισμού (West-Burnham, 2001). Ο ηγέτης είναι το πρόσωπο, δηλαδή, που μέσα από τη διαπροσωπική νοημοσύνη προωθεί την αλληλεπίδραση όλων των μελών που συμμετέχουν στον σχολικό οργανισμό (Bush & Glover, 2003). Σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας, ο ηγέτης καλλιεργεί δεξιότητες διαπροσωπικές για την αποτελεσματικότητα του έργου του, ώστε η επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας να πραγματοποιείται σωστά και να υπάρχει η κατάλληλη διαχείριση των συγκρούσεων και των προβλημάτων που προκύπτουν σε καθημερινό επίπεδο. Ο ίδιος λειτουργεί ως πρότυπο αξιών και διοικεί το σχολείο με δημοκρατικό τρόπο, επικοινωνώντας με όλα τα μέλη μέσα σε ένα κλίμα συνεργατικότητας. Είναι το πρόσωπο που διαθέτει την ικανότητα να δίνει κίνητρα στα άλλα άτομα και να τους μεταδίδει τις γνώσεις του (Goleman, 2000).

Η «μεταμοντέρνα» ηγεσία προστέθηκε μετέπειτα από τον Bush. Ο τύπος αυτός της ηγεσίας στηρίζεται στις αρχές της μετανεωτερικότητας και δίνει βάση στην υποκειμενικότητα, δηλαδή στον τρόπο που κάθε άτομο λαμβάνει προσωπικά τις εμπειρίες και τις αξίες, όχι μιας σταθερής πραγματικότητας, αλλά πολλών, που γίνονται διαφορετικά αντιληπτές από τον καθένα ξεχωριστά. Βάσει αυτής της θεωρίας, ο κάθε οργανισμός δεν έχει μία πραγματικότητα, αλλά είναι δημιουργία των ανθρώπων που συμμετέχουν σε αυτόν. Οι ηγέτες πρέπει να σέβονται όλα τα μέλη, να δίνουν σημασία στις απόψεις τους καθώς και να μην εξαρτώνται από την «ιεραρχία», γιατί η έννοια αυτή σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας δεν έχει σημασία. Η

μετανεωτερικότητα εξάλλου βασίζεται στην υποκειμενική αλήθεια των ατόμων και όχι στην απόλυτη εξουσία (Bush, 2007).

Στη μετανεωτερικότητα η γλώσσα αδυνατεί να εκφράσει την πραγματικότητα, ενώ παράλληλα υπάρχουν πολλές πραγματικότητες και όχι μία. Κάθε κατάσταση επιδέχεται πολλές ερμηνείες βάσει των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν και η έμφαση δίνεται στη διαφορετικότητα. Αυτή η διαφορετικότητα είναι και το χαρακτηριστικό αυτής της ηγεσίας που θεωρεί ότι η δύναμη και η γνώση προέρχεται από όλα τα μέλη και όχι από όσα έχουν εξουσία (Keough&Tobin, 2001). Όλα τα μέλη έχουν το δικαίωμα να εκφραστούν και να πουν τις απόψεις τους για ό,τι τους απασχολεί και τους ενδιαφέρει. Έτσι, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας οφείλει να υποστηρίζει εξίσου όλα τα μέλη, προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα στο εκπαιδευτικό έργο.

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Εισαγωγή

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός και σημαντικός για την ταυτότητα ενός σχολείου. Ο διευθυντής είναι το άτομο που έχει τη βασική ευθύνη για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του πρέπει να αναδειχθεί σε ένα διευθυντή με ικανότητες, προσόντα, δεξιότητες και γνώσεις, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στη θέση του ηγέτη, του διοικητικού και του διευθυντή. Μόνο τότε είναι ικανός να διαχειριστεί με τον κατάλληλο τρόπο και παραγωγικά το μέλλον της σχολικής μονάδας που διευθύνει και να δράσει με στόχο το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Πασιαρδής, 2004).

Βασικό στοιχείο στα προσόντα ενός πραγματικού ηγέτη είναι η ικανότητά του να μπορεί να μεταδώσει το όραμα του σχολείου σε όλα τα μέλη της μονάδας. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι να αφιερωθεί στο έργο του, με σκοπό να βρίσκεται κοντά σε όλους ως υποστηρικτής και συνεργάτης αλλά και ως καθοδηγητής (Πασιαρδής, 2004). Ο ρόλος του στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος είναι σημαντικός όπως και στη διαμόρφωση της κουλτούρας που θα προάγει στη σχολική μονάδα, αφού είναι το πρόσωπο που δημιουργεί συγκεκριμένη «ατμόσφαιρα» στο σχολείο, επηρεάζοντας όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Εφόσον οι στόχοι ενός σχολείου δεν αφορούν μόνο τον διευθυντή, αλλά όλους τους συμμετέχοντες, είναι απαραίτητο να δίνει σε όλους τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στο έργο του σχολείου, ενισχύοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών με σκοπό την ομαλότερη λειτουργία του.

Ο ηγέτης ενός σχολείου πρέπει να διαμορφώνει την κουλτούρα μέσα από τις κατάλληλες αλλαγές και καινοτομίες, προκειμένου να δημιουργεί ένα κοινό όραμα καθώς και μία πορεία προς αυτό (Πασιαρδή, 2001). Οι αλλαγές και οι καινοτομίες επιτυγχάνονται μέσα από τον τρόπο που σκέφτονται, δρουν και αισθάνονται τα μέλη του σχολείου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Επίσης, σημαντική είναι και η συμβολή των εξωτερικών παραγόντων, όπως οι γονείς και οι κοινωνικοί φορείς, που θα πρέπει να συνεργαστούν με τον διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Η αρμονική συνεργασία θα επέλθει όταν ο διευθυντής υιοθετήσει ένα κλίμα που θα κυριαρχεί ο δημοκρατικός διάλογος, η συνεργασία, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συνοχή (Μπαγάκης, 2006).

Το έργο του σχολείου για να είναι αποδοτικό, πρέπει να υπάρχει ένα θετικό και ανοιχτό κλίμα, για να αποφευχθούν όσον το δυνατόν καλύτερα οι πιθανές συγκρούσεις και να επιβραβευτεί η συνεργασία και η υγιής ανταλλαγή απόψεων (Hoy & Miskel, 2005). Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης λειτουργεί αποκεντρωτικά, παρέχοντας εμπιστοσύνη σε όλα τα μέλη της μονάδας που ηγείται (Sergiovanni&Starratt, 1988). Μόνο τότε επιτυγχάνεται το υποστηρικτικό κλίμα στο οποίο ενθαρρύνονται όλες οι προσπάθειες των μελών και αξιολογούνται δημοκρατικά (Sergiovanni&Starratt, 1988).

Η οργάνωση μιας σχολικής μονάδας και η λειτουργία της αφορά στο μεγαλύτερο μέρος της την προσωπικότητα του διευθυντή και στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας του (Fullan, 2003). Είναι υπεύθυνος για οποιαδήποτε μεταβολή και αλλαγή συντελείται στο σχολικό πλαίσιο (Ιορδανίδης, 2002). Στο επίκεντρο των αρμοδιοτήτων του βρίσκονται θέματα σχολικής κουλτούρας καθώς και οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με την εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να συμμετέχει ενεργά, να έχει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες και να μπορεί να διακρίνει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Πασιαρδή, 2001). Συμπερασματικά, ο ρόλος του έχει μεγάλη σημασία για την υποστήριξη και την καθοδήγηση των μελών του σχολείου καθώς και για την προσαρμογή τους στις διάφορες αλλαγές που πραγματοποιούνται (Ainscow, 2005).

Στο παρόν κεφάλαιο μέσα από την επισκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο στον ελληνικό όσο και στον διεθνή χώρο θα αναφερθεί η συσχέτιση ανάμεσα στο κλίμα που διαμορφώνεται σε μία σχολική μονάδα και στον ρόλο της ηγεσίας του σχολείου. Μέσα από τις έρευνες θα διαφανεί ο βαθμός που ο ηγέτης μπορεί να επηρεάσει την κουλτούρα και το κλίμα ενός σχολείου όπως και η επιρροή που ασκεί στη στάση των εκπαιδευτικών.

2.2 Επισκόπηση Ερευνών Ελληνικής Βιβλιογραφίας

Η αναβάθμιση και η ποιότητα της σχολικής μονάδας και εν γένει η αποτελεσματική της λειτουργία σχετίζεται άμεσα με τη σχολική ηγεσία, αφού ο ηγέτης είναι το πρόσωπο που έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος και μιας υγιούς κουλτούρας στο σχολείο είναι καθοριστικός και το αποτέλεσμα της δράσης του μπορεί να αξιολογηθεί με βάση

τρεις τουλάχιστον σημαντικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά τη σχέση του και την επικοινωνία του με το διδακτικό προσωπικό, ο δεύτερος την επικοινωνία του με τους μαθητές του σχολείου και ο τρίτος αφορά τη συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Συνεπώς, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι το πρόσωπο που συμβάλλει στη διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος και της κουλτούρας, μέσα από τη σχέση, κυρίως, που αναπτύσσει με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου.

Στην Ελλάδα μια από τις αρχικές έρευνες σχετικά με την ηγεσία της σχολικής μονάδας και την επίδραση που ασκεί στη σχολική κουλτούρα και στο σχολικό κλίμα ήταν αυτή της Καβούρη (1998), η οποία επικεντρώθηκε στο σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 42 Δημοτικά σχολεία της Αττικής. Τα σχολεία βρισκόταν τόσο σε προνομιούχες περιοχές όσο και σε υποβαθμισμένες. Μέσα από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν τέσσερα είδη σχολικού κλίματος. Η ερευνήτρια ανέφερε ότι το κάθε σχολείο είχε διαφορετικό κλίμα και αυτό έδινε μια διαφορετική ταυτότητα στα σχολεία. Το πρώτο αφορούσε το «ανοιχτό» κλίμα, το δεύτερο το κλίμα της «απάθειας», το τρίτο το «σχεδόν κλειστό» και το τέταρτο το «κλειστό» κλίμα (Καβούρη, 1998).

Στα περισσότερα σχολεία της έρευνάς της επικρατούσε ένα «ανοιχτό» κλίμα. Αυτό σημαίνει, δηλαδή, ότι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ήταν υποστηρικτικός και η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς ήταν φιλική. Το κλίμα καθοριζόταν από το περιβάλλον, τις συνθήκες, τη διοίκηση αλλά και από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρισκόταν το εκάστοτε Δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, εντοπίστηκε στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας και ορισμένα σχολεία στα οποία οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, δεν ήταν ιδιαίτερα συνεργατικές σχέσεις και συχνά επικρατούσε σύγχυση για το ρόλο που πρέπει να έχουν οι διευθυντές και τη συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετήσουν προς τους εκπαιδευτικούς. Το κλίμα σε αυτά τα σχολεία ήταν «κλειστό». Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές αυτών των σχολικών μονάδων δεν υποστήριζαν αρκετά τους εκπαιδευτικούς, ήταν αυστηροί και περιορίζαν αρκετά το έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα σχολεία δεν ήταν ικανοποιημένοι από το περιβάλλον που εργαζόνταν, καθώς το κλίμα ήταν αρνητικό και δεν ένιωθαν δημιουργικοί (Καβούρη, 1998). Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τις καινοτομίες, τις νέες ιδέες, τα κίνητρα, τη στάση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, τη συμπεριφορά τους και τις απόψεις

τους ως παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα των σχολείων και διαμορφώνουν εν τέλει την ταυτότητά τους (Καβούρη, 1998).

Μία ακόμη παλαιότερη έρευνα της Παπαναούμ (1995) τονίζει επίσης τη σημασία του ρόλου του διευθυντή για τα ελληνικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προήλθαν μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των διευθυντών Γυμνασίων και Λυκείων για τις αντιλήψεις τους, τον ρόλο και τη στάση τους αλλά και για τις προσδοκίες που έχουν από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι διευθυντές θεωρούσαν ότι αν διέθεταν μεγαλύτερη εξουσία και αυτάρκεια θα είναι αποτελεσματικότεροι στον έλεγχο που θα ασκούσαν, καθώς ο ρόλος τους είναι κυρίως διοικητικός. Επίσης, ήθελαν να ενισχυθεί περισσότερο η θέση τους, ώστε να μπορέσουν να διοικήσουν τη μονάδα σύμφωνα με τις αξίες τους, προκειμένου να υπάρχει ένα κλίμα που θα είναι αποτελεσματικό για όλους (Παπαναούμ-Τζίκα, 1995).

Παράλληλα, οι Σαΐτης, Δάρρα και Ψαρρή (1996), μέσα από την έρευνά τους σε Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας σχετικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα μέλη της σχολικής μονάδας ανέφεραν ότι η διαμόρφωση και η διατήρηση ενός θετικού κλίματος έχει σχέση με τις δεξιότητες του διευθυντή-ηγέτη, τη χρηματοδότηση που λαμβάνουν τα σχολεία, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, τους στόχους που θέτουν καθώς και με την ύπαρξη συγκεκριμένων κανονισμών για τη σωστή λειτουργία των σχολείων (Σαΐτης, Δάρρα, & Ψαρρή, 1996).

Σημαντικά στοιχεία αναδείχθηκαν και στην έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (1997), που βασίστηκε σε ερωτηματολόγια σχετικά με τις απόψεις των διευθυντών για τον ρόλο τους. Τονίστηκε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι περισσότερο γραφειοκρατικός στην Ελλάδα και τα καθήκοντά του αφορούν κυρίως τα διαδικαστικά θέματα, παρά ζητήματα που προάγουν τις πρωτοβουλίες και τις καινοτομίες. Επίσης, μέσα από την έρευνα διαφάνηκε ότι η πλειονότητα των διευθυντών δεν είχε τη διάθεση να συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για την αποτελεσματικότερη διοίκηση του σχολείου, ούτε και για την κουλτούρα που πρέπει να δημιουργείται σε αυτό. Τέλος, αναδείχθηκε η ανάγκη για μεγαλύτερη κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντών σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, Τσιαμάση, & Χαντζή, 1997).

Στην έρευνα της Γιαννακοπούλου (2002) σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου, η οποία πραγματοποιήθηκε σε 838 εκπαιδευτικούς Δημοτικών σχολείων, διαφάνηκε

ότι η λειτουργία και η διοίκηση του σχολείου εξαρτώνται άμεσα από τον διευθυντή και τη στάση που υιοθετεί στο σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για να καθοδηγεί τα μέλη της σχολικής μονάδας, να διαμορφώνει το κλίμα του σχολείου και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Επίσης, οι ευθύνες του διευθυντή βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις πρωτοβουλίες, τη λήψη αποφάσεων, τους θεσμοθετημένους κανόνες και τις εργασιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Τέλος, η έρευνα τόνισε τον ρόλο του ηγέτη και τη σύνδεσή του με το σχολικό κλίμα ως καθοριστικούς παράγοντες για τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους εκπαιδευτικούς (Γιαννακοπούλου, 2002).

Επιπλέον, ο Σαΐτης και ο Μιχόπουλος (2004) στην έρευνα που πραγματοποίησαν σχετικά με τα ηγετικά στελέχη στην εκπαίδευση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει η απαραίτητη κατάρτιση στους διευθυντές των σχολικών μονάδων πριν αναλάβουν τα διευθυντικά τους καθήκοντα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επιμόρφωση για τη στάση που πρέπει να υιοθετήσουν στο σχολικό περιβάλλον. Τα συμπεράσματα μιας μεταγενέστερης έρευνας των Λάζου-Μπαλτά και Παπαροϊδάμη (2017) καταλήγουν στην ίδια ακριβώς άποψη. Επίσης, στην έρευνά τους προτείνεται η μετασχηματιστική ηγεσία ως η καταλληλότερη μορφή ηγεσίας για την ανάπτυξη ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος στα σχολεία.

Στην έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο από τον Κυθραιώτη και τον Πασιαρδή (2006) σε Δημοτικά σχολεία σχετικά με την επιρροή του στυλ ηγεσίας και της κουλτούρας στις σχολικές επιδόσεις, αναδείχθηκε ότι ο διευθυντής μέσω της θετικής κουλτούρας και του θετικού κλίματος μπορεί να πετύχει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς και να συμβάλει αποτελεσματικά στο έργο του σχολείου. Συγκεκριμένα, τονίστηκε ότι μέσω της κατάλληλης κουλτούρας μπορεί να εισάγει αλλαγές και καινοτομίες, να προωθήσει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων και να στηρίζει την επικοινωνία γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι στάσεις των διευθυντών, το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθούν και η σχολική κουλτούρα που υιοθετούν, αναδείχθηκαν σε παράγοντες που ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2006).

Η στάση του διευθυντή είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της σχολικής μονάδας, όπως συμπεραίνεται και στην έρευνα των Saiti και Eliophotou (2006) με θέμα την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί που

αποτελέσαν το δείγμα φάνηκαν ιδιαίτερα ανήσυχοι σχετικά με τη συμπεριφορά των διευθυντών και τον έλεγχο που ασκούν ή την αυταρχική στάση τους. Επίσης, τονίστηκε η ανησυχία τους για την τοποθέτηση προσώπων σε ηγετικές θέσεις, που δεν διαθέτουν επιπλέον κατάρτιση και επιμόρφωση (Saitis&Eliophotou, 2006).

Ο Γουρναρόπουλος (2007) ερεύνησε το κατά πόσο ο διευθυντής συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στα Δημοτικά σχολεία και διαπίστωσε ότι ο διευθυντής έχει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία του θετικού κλίματος και της υγιούς κουλτούρας στη σχολική μονάδα που διοικεί. Σύμφωνα με την έρευνα, ο διευθυντής οφείλει να έχει σωστή επικοινωνία και συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και να δίνει βάση όχι μόνο στο διδακτικό έργο αλλά και στην ουσία των ανθρώπινων σχέσεων, ώστε να είναι αποτελεσματικός. Ωστόσο, η έρευνα έδειξε ότι πολλοί διευθυντές αγνοούσαν τους τρόπους που πρέπει να χειρίζονται τον ανθρώπινο παράγοντα και συχνά έκαναν λάθη στον τρόπο που συμπεριφέρονταν στους εκπαιδευτικούς (Γουρναρόπουλος, 2007).

Επιπρόσθετα, στην έρευνα της Saiti (2007) σχετικά με την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολικό περιβάλλον που εργάζονται διαφάνηκε ότι καθοριστικός παράγοντας είναι η στάση του διευθυντή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσαν 880 ερωτηματολόγια και μέσα από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι η ικανοποίησή τους έχει σχέση με τις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή, τη συμπεριφορά του, τον χαρακτήρα του, το σχολικό κλίμα, την επιβράβευση, τη δυνατότητα εξέλιξης, τον προγραμματισμό καθώς και τις συνεργατικές σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον. Το θετικό κλίμα του σχολείου ήταν αυτό που διαφάνηκε ως καθοριστικός παράγοντας για την ομαλή ένταξη όλων των μελών στη μονάδα (Saiti, 2007).

Στην έρευνά του ο Φασουλής (2008) μελέτησε τη σχολική κουλτούρα, που υιοθετείται στην Ελλάδα και ειδικότερα τον τρόπο που οι διευθυντές την προάγουν στα σχολεία που διοικούν. Ο ίδιος εξέτασε συγκεκριμένους τομείς στις σχολικές μονάδες, όπως τις αξίες, τους στόχους, τον τρόπο διοίκησης, την επικοινωνία, τη λήψη αποφάσεων και τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μελών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι διευθυντές με τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν κοινές απόψεις σχετικά με τη σημαντικότητα της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος, που πρέπει να υφίστανται σε ένα σχολείο. Ωστόσο, εντοπίστηκαν αποκλίσεις στις απόψεις για τους τρόπους με τους οποίους ο

διευθυντής πρέπει να προάγει την κουλτούρα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι πρέπει να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία από την πλευρά των διευθυντών καθώς και μεγαλύτερη οργάνωση και προγραμματισμός. Επίσης, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να έχουν υποστήριξη και πληροφόρηση για τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων που εμφανίζονται στη σχολική μονάδα. Από την άλλη, οι διευθυντές ήθελαν να έχουν περισσότερες αρμοδιότητες και δυνατότητες ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου. Η απόκλιση παρατηρήθηκε και στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, όσον αφορά στο βαθμό συμμετοχής των πρώτων στη σχολική καθημερινότητα (Φασούλης, 2008).

Επιπλέον, μέσα από την έρευνα της Νομικού (2010) δόθηκε βάση στον ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών καθώς και στη σχέση τους με τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα. Η έρευνα εστίασε σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μέσα από αυτήν διαφάνηκε ότι οι διευθυντές που έχουν μόνο διεκπεραιωτικό ρόλο και όχι εμπνευστικό, δεν διευκολύνουν το έργο του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μικρή ικανοποίηση σχετικά με ζητήματα που αφορούσαν τη λειτουργία του σχολείου, την κουλτούρα, το κλίμα και την επικοινωνία που υπάρχει, καθώς δεν αισθάνονταν ότι υπήρχε συλλογικότητα. Η προαγωγή της κουλτούρας και του κλίματος στη σχολική μονάδα διαφάνηκε ότι αφορά πρώτα την ηγεσία του σχολείου και έπειτα τους εκπαιδευτικούς (Νομικού, 2010).

Μία ακόμη έρευνα που ασχολήθηκε με το ζήτημα της ηγεσίας και της διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος στα σχολεία ήταν η έρευνα του Τσολακίδη (2010), ο οποίος διερεύνησε το σχολικό κλίμα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνά του σχετικά με το σχολικό κλίμα σε Λύκεια του Νομού Μαγνησίας, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονταν από το σχολικό κλίμα και υιοθετούσαν ανάλογες συμπεριφορές. Αυτές αφορούσαν τόσο το εκπαιδευτικό τους έργο όσο και τη σχέση τους με την ηγεσία του σχολείου (Τσολακίδης, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την έρευνα του Τσολακίδη (2010) διαφάνηκε ότι θεωρούσαν την υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή ως την καταλληλότερη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς μέσα από τις κατάλληλες μεθόδους. Ο ίδιος, δηλαδή, πρέπει να αποτελεί πρότυπο μίμησης για όλο το προσωπικό του σχολείου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως σημαντικό προσόν την καθοδηγητική συμπεριφορά του διευθυντή, καθώς μέσα από τις απαντήσεις τους εμφάνιζαν δυσαρέσκεια από τον

συνεχή έλεγχο και την πίεση, ενώ αντίθετα όταν ο διευθυντής λειτουργούσε υποστηρικτικά και καθοδηγητικά απέναντί τους ήταν περισσότερο παραγωγικοί στο έργο τους. Επιπλέον, η έρευνα εστίασε στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές που πρέπει να υιοθετούν οι ίδιοι προκειμένου να προάγουν ένα ευνοϊκό κλίμα. Οι απαντήσεις τους ανέδειξαν την «εμπλεκόμενη» εκπαιδευτική συμπεριφορά ως καταλληλότερη, βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ομαλά, αλληλοϋποστηρίζονται και διατηρούν σωστές συνεργατικές σχέσεις (Τσολακίδης, 2010).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο περιβάλλον του σχολείου διαμορφώνονται από τα μέλη, που συμβάλλουν άμεσα στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η δημιουργία ενός φιλικού και θετικού σχολικού κλίματος καθορίζεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών στη σχολική μονάδα και από το κλίμα που επικρατεί (Κούλα, 2011). Έτσι, δημιουργείται η ταυτότητα του οργανισμού και η κουλτούρα του, που επηρεάζουν άμεσα τη διοίκησή του. Όπως επισημαίνει στην έρευνά της η Κούλα (2011), το ανοιχτό κλίμα επιδρά θετικά στην απόδοση των μαθητών και δημιουργεί θετικά αισθήματα στο διδακτικό προσωπικό, στους μαθητές και την ηγεσία του σχολείου (Κούλα, 2011).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο σε Δημοτικά σχολεία, ανέφερε ότι το στυλ που υιοθετεί ο ηγέτης του σχολείου σχετίζεται με την συνεργατική σχέση των εκπαιδευτικών καθώς και την κουλτούρα του σχολείου (Ερμιογένους & Παντέλα, 2012). Το ίδιο αναφέρθηκε και σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Κύπρου, δηλαδή, ότι ο ηγέτης μέσα από τη στάση και τη συμπεριφορά του είναι αυτός που δημιουργεί το έδαφος για την εδραίωση μιας υγιούς κουλτούρας καθώς επίσης είναι και αυτός που μπορεί να εμποδίσει τη δημιουργία της (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011).

Μέσα από την έρευνα της Μπούτσκου (2012) σχετικά με τη σχολική κουλτούρα σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προέκυψε ότι η κουλτούρα σχετίζεται με την ηγεσία του σχολείου και επηρεάζεται από αυτήν σε μεγάλο βαθμό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η σχολική κουλτούρα σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και συμβάλλει στο έργο τους αλλά και στο έργο της διεύθυνσης. Ένα μεγάλο ποσοστό ένιωθε ασφάλεια και σταθερότητα, καθώς πίστευε ότι μέσα από την υγιή σχολική κουλτούρα, το σχολείο αποκτά τη δική του ταυτότητα. Επίσης, υψηλά ήταν και τα ποσοστά όσων πίστευαν ότι η σχολική κουλτούρα, που υιοθετεί ο ηγέτης του σχολείου, μπορεί να συμβάλει

στη μείωση των συγκρούσεων, στη σωστότερη διαχείριση του σχολείου, στην ομαλή συνεργασία και στην ενίσχυση της συνοχής. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο ρόλος του ηγέτη είναι καθοριστικός για τη δημιουργία του κλίματος και της κουλτούρας σε ένα σχολείο, αλλά και ο ρόλος ο δικός τους μπορεί να είναι καθοριστικός για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μπούτσκου, 2012).

Επίσης, μία ακόμη έρευνα των Saiti και Fasoulis (2012) επιβεβαιώνει ότι το σχολικό κλίμα είναι καθοριστικό για όλα τα μέλη που συμμετέχουν στο σχολείο. Η έρευνα είχε ως θέμα τους παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση των ίδιων των διευθυντών. Τα αποτελέσματα προήλθαν μέσα από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε 180 διευθυντές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές προκειμένου να αισθανθούν ικανοποιημένοι από το έργο τους χρειάζονταν την ανάλογη υποστήριξη και αναγνώριση των προσπαθειών τους από τα μέλη του σχολείου. Η κάλυψη των προσδοκιών τους και των αναγκών τους εξαρτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την στήριξη και την εκτίμηση που λάμβαναν. Μέσα σε ένα ευνοϊκό κλίμα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους και περισσότερο παραγωγικοί. Αντίθετα, όταν το έργο τους δεν αναγνωριζόταν από τα υπόλοιπα μέλη, τότε αισθάνονταν απογοήτευση από τον εργασιακό τους χώρο και παρουσιάζονταν αρνητικοί απέναντι στο διδακτικό προσωπικό (Saiti & Fassoulis, 2012).

Η έρευνα των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2014) που πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά σχολεία των Νομών Λάρισας και Τρικάλων είχε στόχο να εξετάσει τις σχέσεις και τη σύνδεση του σχολικού κλίματος με την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, καθώς επίσης και το κατά πόσο το φύλο και η εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Μέσα από την έρευνα διαφάνηκε ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα βρέθηκε ότι επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις σχέσεις και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές τους. Από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με το σχολικό κλίμα και καθορίζεται από τη στάση του διευθυντή αλλά και των υπόλοιπων μελών της σχολικής μονάδας (Σωτηρίου & Ιορδανίδη, 2014).

Τέλος, ο Ταϊλαχίδης (2014) στην έρευνά του με θέμα τη συμβολή του διευθυντή στη δημιουργία του σχολικού κλίματος, αφού εξέτασε τις απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε Δημοτικά σχολεία του Νομού Ημαθίας,

κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ικανότητες του διευθυντή, οι δεξιότητές του και η προσωπικότητά του είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση του κλίματος. Μέσα από την έρευνα διαφάνηκε η αξία του θετικού κλίματος για τη συνοχή και τη συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας καθώς και για τις επαγγελματικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους (Ταΐλαχίδης, 2014).

Μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά καιρούς ανέδειξαν την άμεση σύνδεση που έχει η ηγεσία της σχολικής μονάδας με το κλίμα και την κουλτούρα που διαμορφώνονται σε αυτή. Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που με τις απαραίτητες γνώσεις, την παιδαγωγική επιμόρφωση και κατάρτιση καθώς και με τις σωστές επιλογές, ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης όπως είναι το Ελληνικό, μπορεί να βρει τα περιθώρια για να δράσει, ξεπερνώντας τον τυπικό μηχανισμό της διοίκησης και το ανελαστικό σύστημα, για να δώσει στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές νέες απόψεις, ιδέες και αντιλήψεις για τον σκοπό του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι ποικιλοτρόπως στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003).

2.3 Επισκόπηση Ερευνών Ξενόγλωσσης Βιβλιογραφίας

Στον διεθνή χώρο οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για το σχολικό κλίμα και την ηγεσία του σχολείου εστίασαν περισσότερο στα διαφορετικά στυλ ηγεσίας που υιοθετούσαν κατά καιρούς οι διευθυντές και στις επιδράσεις που αυτά είχαν στα μέλη των σχολικών μονάδων.

Οι ερευνητές Litwin και Stringer (1968), σε μια από τις παλαιότερες σχετικές έρευνες στο διεθνή χώρο, εξέτασαν τη στάση του ηγέτη αλλά και την ποιότητα του σχολικού κλίματος και διαπίστωσαν ότι τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας διαμορφώνουν διαφορετικά είδη κλίματος, που το καθένα έχει ξεχωριστές συνέπειες στις επιδόσεις και την ποιότητα της σχολικής μονάδας (Litwin&Stringer, 1968). Το υποστηρικτικό και φιλικό στυλ ηγεσίας διαμορφώνει θετικό και ανοιχτό κλίμα, ενώ το αυταρχικό στυλ ηγεσίας δημιουργεί ένα κλειστό και αρνητικό κλίμα μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, υποβαθμίζοντας την ποιότητα του σχολικού έργου (Litwin&Stringer, 1968).

Επιπλέον, οι Keefe, Kelley και Miller (1985) υποστήριζαν στην έρευνά τους ότι το σχολικό κλίμα πρέπει να διαμορφώνεται από έναν συνδυασμό πολλών

παραγόντων και από πολλές ομάδες που θα δείχνουν το ενδιαφέρον τους για το κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Στην έρευνά της η Rosenholtz (1989) συμπέρανε ότι τα σχολεία που υιοθετούν ένα συνεργατικό και θετικό κλίμα έχουν καλύτερη απόδοση στο σχολικό τους έργο. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν για τους διευθυντές τους ότι ήταν άνθρωποι με καινούργιες ιδέες, δεκτικοί, και ενθαρρυντικοί ως προς αυτούς. Τους στήριζαν για να πάρουν πρωτοβουλίες, να ακολουθήσουν καινοτόμα προγράμματα και για να λύσουν οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετώπιζαν. Ακόμα και στις δυσκολίες που είχαν ο διευθυντής ήταν δίπλα τους και επιδίωκε να δημιουργεί ένα συνεργατικό κλίμα, προκειμένου όλοι οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται ομαλά και να συμμετέχουν από κοινού στα ζητήματα του σχολικού έργου. Επιπλέον, τους παρείχε ασφάλεια και θεωρούνταν ικανός στη διεύθυνση των σχολικών ζητημάτων. Αντίθετα, στα σχολεία όπου οι διευθυντές δεν υιοθετούσαν ένα θετικό σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν τόσο αποτελεσματικοί, δεν είχαν κοινό όραμα και κοινούς στόχους και δεν είχαν αναπτύξει τις κατάλληλες σχέσεις μεταξύ τους αλλά και με τον διευθυντή τους. Μέσα από τις απαντήσεις τους διαφάνηκε η απογοήτευσή τους για το περιβάλλον που εργάζονταν (Rosenholtz, 1989).

Το σχολικό κλίμα στον διεθνή χώρο διερευνήθηκε με πολλούς τρόπους και από διαφορετικές οπτικές. Ο Cheng (1991) στην έρευνά του διαπίστωσε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για τη στάση των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Cheng, 1991). Επίσης, ο Freiberg (1998) ανέφερε ότι το κλίμα ενός σχολείου σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά των μελών του μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο πνεύμα υποστήριξης, που θα επιτρέπει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να προσφέρουν και να συμμετέχουν ισότιμα στο εκπαιδευτικό έργο. Επιπλέον, οι ερευνητές Taylor και Tashakkori (1995) διερεύνησαν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή και διαπίστωσαν ότι το θετικό κλίμα συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν και οι δύο πλευρές στο περιβάλλον που εργάζονται. Στην έρευνά τους εξετάστηκε η ικανοποίηση που νιώθουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές από το εργασιακό τους περιβάλλον. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση που νιώθουν τα μέλη της σχολικής μονάδας. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι αυξανόταν όταν οι σχολικοί ηγέτες υιοθετούσαν στάσεις και συμπεριφορές που

προωθούσαν ένα θετικό σχολικό κλίμα, που ενθάρρυνε τη συνεργασία και τη σωστή επικοινωνία μεταξύ τους (Taylor&Tashakkori, 1995).

Το σχολικό κλίμα μελετήθηκε και από την οπτική των προσδοκιών, όπως γίνονται αντιληπτές από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του σχολικού κλίματος (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, &Wisnbaker, 1978). Σύμφωνα με μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο που χαρακτηριζόταν ως σχολείο «υψηλού κινδύνου», διαφάνηκε ότι το θετικό κλίμα μπορεί να βελτιώσει σημαντικά το βαθμό της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών και να αναβαθμίσει την ποιότητα του σχολείου (Haynes&Comer, 1993). Επίσης, με βάση μία ακόμη έρευνα το θετικό σχολικό κλίμα παρουσίασε άμεση σύνδεση με τον περιορισμό των προβλημάτων της συμπεριφοράς των μαθητών και διαπιστώθηκε ότι εξαρτιόταν από την ηγεσία του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αυτό (Kasen, Johnson, & Cohen, 1990).

Το θετικό κλίμα καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό όταν ο διευθυντής στηρίζει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις. Οφείλει να είναι υποστηρικτικός και να δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του δεν σχετίζεται μόνο με την εξουσία και τα διοικητικά καθήκοντα αλλά και με τη θετική επιρροή την οποία ασκεί και βασίζεται στις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Fernandez, 2000). Ένας διευθυντής που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς της μονάδας που διοικεί αυτόματα δημιουργεί θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και ένα θετικό κλίμα διαπνέει το σχολικό σύνολο. Αντίθετα, αν ο διευθυντής είναι πολύ αυστηρός ή έχει μία εχθρική και ανταγωνιστική διάθεση προς τους εκπαιδευτικούς, τότε το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζεται και το κλίμα που δημιουργείται στο σχολείο είναι αρνητικό, με αποτέλεσμα η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου να υποβαθμίζεται (Day, Harris, &Hadfield, 2000).

Στην έρευνα των Leithwood και Jantzi (2000) που αφορούσε την ηγεσία και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, βρέθηκε ότι υπάρχει θετική σύνδεση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των στόχων της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα μέλη της σχολικής μονάδας μέσα από τη μετασχηματιστική ηγεσία κατανοούσαν καλύτερα τους στόχους του σχολείου και μπορούν να συμβάλουν θετικά στο εκπαιδευτικό έργο και στην αποτελεσματική λειτουργία του. Η μετασχηματιστική ηγεσία διαφάνηκε ότι σχετίζεται άμεσα με το κλίμα και την κουλτούρα που υπάρχει σε ένα σχολείο. Τα μέλη της σχολικής μονάδας

εμφάνιζαν κοινές αξίες και απόψεις και ακολουθούσαν μία συγκεκριμένη οργάνωση. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν αποτελεσματικότερος, καθώς γινόταν με βάση τη γνώμη των εκπαιδευτικών αλλά και τις ανάγκες του σχολείου. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων και να παίρνουν πρωτοβουλίες για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς, επίσης, και να αντιμετωπίζουν συλλογικά οποιοδήποτε πρόβλημα ή ανάγκη παρουσιαζόταν, σε συνδυασμό με την υποστήριξη της ηγεσίας (Leithwood & Jantzi, 2000).

Η αλληλεπίδραση της ηγεσίας και της κουλτούρας αποτελεί ένα κρίσιμο θέμα, καθώς ο ρόλος της ηγεσίας για την κουλτούρα ενός σχολείου είναι καθοριστικός, σύμφωνα με την Bogler (2001). Στην έρευνά της που πραγματοποιήθηκε σε 98 σχολεία που ανήκαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Ισραήλ, η Bogler (2001) υποστήριξε ότι η ηγεσία των σχολείων σχετίζεται άμεσα με την ταυτότητα του σχολείου και τη στάση των εκπαιδευτικών. Σε όσα σχολεία εφαρμοζόταν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν ικανοποιημένοι και από τη στάση του διευθυντή και από το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο. Αντίθετα, υπήρχαν πολλά προβλήματα και δυσκολίες στα σχολεία που η ηγεσία αποδείχθηκε αναποτελεσματική. Συνεπώς, το κλίμα του σχολείου διαμορφωνόταν από την εκάστοτε ηγεσία και τη συμπεριφορά των διευθυντών (Bogler, 2001).

Επιπρόσθετα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Geijsel, Jantzi, Leithwood και Sleegers (2003), διαφάνηκε ότι η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών. Αναδείχθηκε μία θετική επίδραση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του σχολείου. Μέσα από την έρευνα προέκυψε ότι η ηγεσία που προάγει ένα θετικό κλίμα και μία θετική κουλτούρα βοηθάει στην ομαλή συνεργασία των εργαζομένων, δημιουργεί κίνητρα και όραμα στα μέλη σχολικής μονάδας. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έθεταν ατομικούς στόχους και αναλάμβαναν ευθύνες, προκειμένου να τους κατακτήσουν. Κατέβαλαν, δηλαδή, μεγαλύτερες προσπάθειες για να είναι αποδοτικότεροι στην εργασία τους, καθώς ο ηγέτης που ακολουθούσε το μετασχηματιστικό μοντέλο τους έδειχνε εμπιστοσύνη και στήριζε τις αποφάσεις τους (Geijsel, Sleegers, Leithwood, & Jantzi, 2003).

Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Griffith (2004), ο οποίος διεξήγαγε έρευνα σε 117 σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην

Ουάσιγκτον. Μέσα από την έρευνά του αναδείχθηκε η μετασχηματιστική ηγεσία ως η καταλληλότερη μορφή ηγεσίας για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το θετικό κλίμα του σχολείου. Τα σχολεία που εξετάστηκαν ανήκαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι η ηγεσία των σχολείων είχε καθοριστικό ρόλο στο κλίμα του σχολείου και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Προέκυψε μία θετική σύνδεση στην ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και στην ηγεσία των σχολείων που στηρίζεται στο μετασχηματιστικό μοντέλο. Συγκεκριμένα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης έδειχνε ενδιαφέρον σε κάθε μέλος της σχολικής μονάδας και προωθούσε το θετικό κλίμα και τη σωστή συνεργασία ανάμεσά τους (Griffith, 2004).

Το ίδιο μοντέλο ηγεσίας υποστηρίχτηκε και στην έρευνα των Barnett και McCormick (2004), όπου στην έρευνά τους αναδείχθηκε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Barnett&McCormick, 2004).

Οι ερευνητές Arani και Abbasi (2004) ασχολήθηκαν και αυτοί στην έρευνά τους με την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον και την επίδραση που έχει το σχολικό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα ήταν 512 από το Ιράν και την Ινδία και επιλέχθηκαν τυχαία και ήταν όλοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την έρευνα βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα και οι επαγγελματικές συνθήκες στα σχολεία σχετίζονταν άμεσα. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεαζόταν σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση τους με τον διευθυντή του σχολείου και συνεπώς, από αυτό εξαρτιόταν και η ικανοποίηση που ένιωθαν από το εργασιακό τους περιβάλλον. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής επηρεάζει την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου καθώς, επίσης, και τη στάση των μελών της σχολικής μονάδας (Arani & Abbasi, 2004).

Επίσης, η έρευνα των Nguni και των συνεργατών του (2006) που πραγματοποιήθηκε στην Τανζανία και περιελάμβανε ως δείγμα 700 εκπαιδευτικούς, ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από τη μετασχηματιστική ηγεσία που λειτουργούσε συλλογικά και είχαν θετικά συναισθήματα για τους διευθυντές τους. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρουσιαζόταν ως άτομο με αξίες, ήθος και όραμα. Επίσης, βρέθηκε πως σε ορισμένα σχολεία οι διευθυντές εφαρμόζαν το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας και είχε αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς λόγω

της «ανταμοιβής», που εφαρμόζεται σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας (Nguni, Slegers, & Denessen, 2006).

Η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολικό περιβάλλον που εργάζονται εξαρτάται άμεσα από τη στάση του διευθυντή. Η συμπεριφορά του διευθυντή, το σχολικό κλίμα και οι συνεργατικές σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον είναι στοιχεία καθοριστικά για το έργο του σχολείου, όπως επιβεβαιώνεται και στην έρευνα του Ejimofor (2007). Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνάς του συμπέρανε ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι το πρόσωπο που μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα ιδανικό για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ejimofor, 2007).

Σύμφωνα με την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών της ηγεσίας σε συνάρτηση με το σχολικό κλίμα προέκυψε ότι υπάρχει έντονο ενδιαφέρον από τους ερευνητές σε διεθνές επίπεδο για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και κλίματος, καθώς αποτελούν βασικούς παράγοντες στη λειτουργία ενός σχολείου. Το βασικότερο πρόσωπο για τη διαμόρφωσή τους είναι ο διευθυντής, ο οποίος έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες και ευθύνες για τη στάση και τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής μονάδας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται άμεσα από τον διευθυντή και με βάση τη σχέση που έχουν υιοθετούν και την ανάλογη στάση τόσο ως προς αυτόν όσο και προς τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου.

2.4 Συμπεράσματα βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση για το σχολικό κλίμα, κουλτούρα και ηγεσία του σχολείου προκύπτουν κάποια βασικά συμπεράσματα. Αρχικά, μέσα από τις έρευνες, προέκυψε ότι το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα σχετίζονται άμεσα με την ηγεσία του σχολείου. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής είναι το βασικό πρόσωπο που επηρεάζει τον τύπο του σχολικού κλίματος και διαμορφώνει την ταυτότητα του σχολείου με βάση την προσωπικότητά του, τη στάση του και τη συμπεριφορά του.

Οι ερευνητές μελέτησαν τη συσχέτιση του σχολικού κλίματος και της σχολικής ηγεσίας από διαφορετικές οπτικές. Το σχολικό κλίμα παρουσιάστηκε ως η ταυτότητα του σχολικού οργανισμού, που τον ξεχωρίζει και τον διακρίνει από άλλους και του προσδίδει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Τα μέλη που συμμετέχουν σε μία σχολική μονάδα με τη συμπεριφορά τους και τις δράσεις τους διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και τα πρότυπα που προκύπτουν δημιουργούν τη σχολική κουλτούρα

του οργανισμού. Παράγοντες όπως οι κοινοί στόχοι, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, ο σεβασμός, η υποστήριξη και η καθοδήγηση συμβάλλουν θετικά στη διατήρηση ενός θετικού κλίματος για το εκάστοτε σχολείο.

Επίσης, μέσα από τις έρευνες αναδείχθηκαν διαφορετικές κατηγορίες σχολικού κλίματος, που εξαρτώνται από τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολικό περιβάλλον. Σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνει το σχολικό κλίμα είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου. Έτσι, οι κατηγορίες σχολικού κλίματος που προέκυψαν είναι το ανοιχτό κλίμα, το κλίμα της απάθειας, το σχεδόν κλειστό κλίμα και το κλειστό κλίμα. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και άλλοι όροι που περιέγραφαν το κλίμα, όπως θετικό, φιλικό και ευνοϊκό κλίμα αλλά και αρνητικό και εχθρικό.

Επιπρόσθετα, το σχολικό κλίμα συνδέθηκε και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και του διευθυντή. Το «ανοιχτό» κλίμα δημιουργεί φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις και θετικά συναισθήματα στα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες και να νιώσουν δημιουργικοί. Αντίθετα, στα σχολεία που επικρατούσε το «κλειστό» κλίμα οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονταν δυσαρεστημένοι με το περιβάλλον που εργάζονταν, δεν ένιωθαν δημιουργικοί και είχαν αρκετά παράπονα σχετικά με τον έλεγχο που τους ασκούσε ο διευθυντής, καθώς ένιωθαν πίεση. Το ίδιο και οι διευθυντές, ένιωθαν δηλαδή απογοήτευση και δυσαρέσκεια όταν το έργο τους δεν αναγνωριζόταν από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας και παρουσιάζονταν λιγότερο αποδοτικοί.

Οι ερευνητές προσέγγισαν το θέμα της συσχέτισης του σχολικού κλίματος και της σχολικής ηγεσίας και από την οπτική των προσδοκιών, όπως γίνονται αντιληπτές από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαπίστωσαν ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του σχολικού κλίματος. Στα σχολεία που υπήρχε ένα ευνοϊκό κλίμα οι μαθητές παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τα σχολεία που είχαν υιοθετήσει ένα αρνητικό – κλειστό κλίμα. Επίσης, το θετικό σχολικό κλίμα συνδέθηκε και με τον περιορισμό των προβλημάτων στη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Επίσης, μέσα από τις έρευνες προέκυψε ότι το σχολικό κλίμα σε κάθε σχολείο επηρεάζεται, εκτός από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, και από άλλους παράγοντες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, διαμορφώνεται από την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και τη σχέση που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους, από το αίσθημα της ασφάλειας και της

υποστήριξης, τις προσδοκίες, τη συμπεριφορά όλων των μελών, τις μεθόδους και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών καθώς και από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το εκάστοτε σχολείο. Επιπρόσθετα, προσδιορίζεται και αξιολογείται με βάσει ορισμένες διαστάσεις, όπως την υποστηρικτική και καθοδηγητική συμπεριφορά του διευθυντή, τις συναδελφικές σχέσεις, την οικειότητα – φιλικότητα καθώς και από την ικανοποίηση ή απογοήτευση του διδακτικού προσωπικού.

Σε όλες τις έρευνες επιβεβαιώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και στο στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής, καθώς είναι αναμφίβολα καθοριστικός ο ρόλος του στην αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το περιβάλλον που εργάζονται αναφέρεται συχνά ως αίτιο που διαμορφώνει τη συμπεριφορά και τη στάση τους στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, μπορεί να θεωρηθεί και ως αποτέλεσμα, που προκύπτει από τις επικρατούσες συνθήκες στη σχολική μονάδα και από τις διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων. Η επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι διευθυντές των σχολείων χαρακτηρίζεται ως βασικός παράγοντας που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου καθώς και εν γένει της σχολικής μονάδας. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει άμεσα την ικανοποίηση που νιώθουν οι εργαζόμενοι της σχολικής μονάδας, ενώ αυτό με τη σειρά του διαμορφώνεται κυρίως από το στυλ της ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου και έπειτα από τα υπόλοιπα μέλη που συμμετέχουν σε αυτό.

Οι περισσότερες έρευνες στον ελληνικό χώρο εστίασαν κυρίως στον ρόλο του διευθυντή και τα αποτελέσματα έδειξαν πως είναι περισσότερο γραφειοκρατικός, καθώς ασχολείται περισσότερο με θέματα διοικητικά και διαδικαστικά ζητήματα. Επίσης, τονίστηκε η ανάγκη για αλλαγή στο στυλ της ηγεσίας, προκειμένου το εκπαιδευτικό έργο να είναι αποτελεσματικό και οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο αποδοτικοί στην εργασία τους. Επιπλέον, κρίθηκε αναγκαία η περαιτέρω επιμόρφωση και κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και σε θέματα διαμόρφωσης μιας υγιούς κουλτούρας.

Ένα μοντέλο ηγεσίας που ξεχώρισε ήταν το μετασχηματιστικό, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής δημιουργεί φιλικές σχέσεις με τους εργαζομένους σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Η συμμετοχή όλων στο εκπαιδευτικό έργο είναι αναγκαία και καθορίζεται από τον ηγέτη, που προσπαθεί να «μετασχηματίσει» τους εκπαιδευτικούς καθοδηγώντας τους σε υψηλότερες επιδόσεις μέσα από το δικό του

πρότυπο και όραμα, βοηθώντας τους παράλληλα να πετύχουν τους στόχους τους. Η κουλτούρα που διαμορφώνεται στα σχολεία που υπάρχει ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας παρακινεί τους συμμετέχοντες να είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους, καθώς το κλίμα που αναπτύσσεται είναι ευνοϊκό για την ανάπτυξη κοινών στόχων και υψηλών προσδοκιών.

Τέλος, σε ορισμένες έρευνες οι εκπαιδευτικοί έδειξαν θετικοί και απέναντι στο συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας, κυρίως λόγω της «ανταμοιβής». Σύμφωνα με αυτό, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ανταμείβει το έργο των εκπαιδευτικών, όταν εκείνοι είναι αποδοτικοί στη δουλειά τους και πετυχαίνουν τους στόχους τους. Αφορά μια σχέση συναλλαγής με συγκεκριμένες απολαβές, απαιτήσεις, ρόλους και υποχρεώσεις.

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ανάγκη για τη διεξαγωγή έρευνας. Παρουσιάζεται επίσης ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την πορεία διεξαγωγής της. Τεκμηριώνεται η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας και η επιλογή του εργαλείου συλλογής δεδομένων που είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για το δείγμα της έρευνας και τη διαδικασία επιλογής του. Ακολουθεί ο σχεδιασμός της συνέντευξης, ο σχεδιασμός της συνέντευξης, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται θέματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Έπεται η περιγραφή του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας και τέλος της επεξεργασίας του εμπειρικού υλικού που προέκυψε.

3.2 Ανάγκη διεξαγωγής έρευνας

Όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με το σχολικό κλίμα και την σχολική κουλτούρα αλλά δεν παρατηρηθήκαν συνδυαστικές έρευνες που να εξετάζουν και τις δύο παραμέτρους. Επιπλέον, οι περισσότερες μελέτες ήταν ποσοτικές μη επιτρέποντας την ελεύθερη έκφραση των απόψεων του δείγματος, αλλά μόνο την αναφορά των απαντήσεων του μέσα από τυποποιημένες κλίμακες. Με στόχο την εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών, πέρα από τυποποιημένες απαντήσεις αλλά και την περαιτέρω συνεισφορά στις έως τώρα ερευνητικές προσπάθειες, κρίθηκε αναγκαία η εξέταση των απόψεων 10 εκπαιδευτικών (διευθυντών και υποδιευθυντών) τοποθετημένων σε διαφορετικά Δημοτικά Σχολεία στην περιοχή Ζεφυρίου και στην περιοχή του Νέου Ηρακλείου του Νομού Αττικής, με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης.

3.3 Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις για το ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διατελούν ή έχουν διατελέσει στο παρελθόν διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει, πώς ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, ως ηγέτης που έχει την πλήρη ευθύνη για την αποτελεσματικότητα, ανάπτυξη και αναβάθμιση του σχολείου, προωθεί μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα αποτελέσουν τον άξονα της έρευνας είναι τα εξής:

(α) Ποια τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία διευθυντή και καθηγητών και ποιοι παράγοντες μπορούν να διαμορφώσουν μια καλή και αποδοτική συνεργασία;

(β) Ποιος είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο σχολικός διευθυντής και ποιες ευθύνες έχει αναφορικά με τη διαμόρφωση της κουλτούρας συνεργασίας;

(γ) Ποιες προσδοκίες έχουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολικό διευθυντή, όσον αφορά τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας συνεργασίας;

3.5 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον σχετικά με την ποιοτική έρευνα και έχουν πραγματοποιηθεί πολλαπλές και ποικίλες εφαρμογές των ποιοτικών μεθόδων έρευνας σε ολόκληρο το πλέγμα των κοινωνικών επιστημών. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας σε σχέση με την ποσοτική, αν και εξαρτάται πρωτίτως από τον τύπο των δεδομένων που έχουμε να αναλύσουμε, παρόλα αυτά έχει σχέση και με τον τρόπο απόδοσης της εξαγόμενης πληροφορίας. Έτσι, δεν θα προκαλούσε εντύπωση, ούτε θα παραβίαζε κάποιους κανόνες η ποιοτική περιγραφή ποσοτικών δεδομένων.

Σύμφωνα με τους (Denzin & Lincoln, 2005a, p. 3) η ποιοτική έρευνα: *«είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική*

προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά».

Στη συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας, καθώς ο ερευνητής επιδιώκει να εκπονήσει μια εις βάθος, λεπτομερή μελέτη και κατανόηση των επιμέρους πτυχών ή διαστάσεων του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μια αποστασιοποιημένη, στατιστική, αφαιρετική προσέγγισή του.

3.6 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των απόψεων του δείγματος θα χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο και πιο συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος. Αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά με την βοήθεια οδηγού για τα εξεταζόμενα θέματα που πρέπει να καλυφθούν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Επιπλέον η ποιοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές:

- Να διερευνήσουν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες.
- Να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά.
- Να δουν το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων και να αναδείξουν τη «φωνή» και τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα.
- Να έχουν διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες.
- Να διερευνήσουν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν.
- Να τροποποιήσουν ακόμη και τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας.

3.7 Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του

Η έρευνα διάρκεσε μεταξύ 14/6/2019 έως και 22/6/2019. Το δείγμα στο οποίο απευθυνθήκαμε ήταν μικρής κλίμακας, 10 εκπαιδευτικοί και αφορούσε

εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι ή έχουν διατελέσει διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία της περιοχής Ζεφυρίου και Νέου Ηρακλείου του Νομού Αττικής. Το δείγμα αυτό χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας (Martens, 1998). Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, εδώ στόχος δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, στο να εντοπίσει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας» (Patton, 2002).

Ο ερευνητής που εφαρμόζει τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling) επιλέγει ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ο ερευνητής μπορεί να βασιστεί στη γνώση που διαθέτει για το υπό μελέτη φαινόμενο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ή ακόμη και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

3.8 Σχεδιασμός της συνέντευξης

Η συνέντευξη σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια με ερωτήσεις που:

- Εστιάζουν σε θέματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.
- Είναι ανοικτές και ευέλικτες και επιτρέπουν στον ερωτώμενο να προχωρήσει σε βάθος. Είναι κατανοητές από τους ερωτώμενους ή έχουν κάποιο νόημα για αυτούς.
- Είναι σχετικές με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.
- Διακρίνονται από ευαισθησία όσον αφορά τις ανάγκες των ερωτώμενων και είναι σύμφωνες με τις αρχές δεοντολογίας.
- Βοηθούν την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.
- Δεν είναι κατευθυντικές ή δεν καθοδηγούν έμμεσα τον ερωτώμενο να απαντήσει με τρόπο τέτοιο που να συμφωνεί με τους συνεντευκτές.

Για κάθε ένα από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αναπτύχθηκαν και διαφορετικές ερωτήσεις.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προτείνονται 3 κύριες ερωτήσεις που επιτρέπουν στον συνεντευξιαζόμενο να αναπτύξει τις απόψεις κατά το μέγιστο δυνατό. Παρόμοια για το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προτείνονται 3 και 2 κύριες ερωτήσεις αντίστοιχα. Το πλήρες έντυπο της συνέντευξης παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα I, στο τέλος της διατριβής.

Βασική αρχή στην πρώτη φάση της συνέντευξης, η οποία μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο εκτενής είναι η ερευνήτρια να παρέχει στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να διαμορφώσει ελεύθερα την αφήγησή του παρακολουθώντας προσεκτικά, υιοθετώντας στάση «ενεργητικής ακρόασης», χωρίς να κατευθύνει ή να παρεμβαίνει. Με την ολοκλήρωση της αφήγησης ο ερευνητής σε δεύτερη φάση –τη λεγόμενη φάση των επερωτήσεων– θα κάνει κάποιες ερωτήσεις που θα βοηθήσουν τη συνέχιση σημαντικών ιστοριών οι οποίες διακόπηκαν ή δεν ολοκληρώθηκαν στο πλαίσιο της κύριας αφήγησης καθώς και να ενθαρρύνουν νέες αφηγήσεις (π.χ. αναφερθήκατε προηγουμένως ότι...).

3.9 Ζητήματα Δεοντολογίας – Εγκυρότητας & Αξιοπιστίας

Στην ποιοτική έρευνα, λόγω του προσωπικού χαρακτήρα που παίρνει πολλές φορές η ερευνητική διαδικασία, είναι απαραίτητο να έχουμε επίγνωση των οποιονδήποτε μορφών δυσφορίας που μπορεί να προξενήσει η έρευνά μας. Για αυτό το λόγο θα γίνει καταγραφή στο ερευνητικό ημερολόγιο αναλυτικά των τρόπων αντιμετώπισης ζητημάτων που ενδεχομένως να προκύψουν στο συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα, όπως:

- Ενημέρωση και αμοιβαία συμφωνία για τα δικαιώματα των συμμετεχόντων να μην αναφέρουν πληροφορίες που δεν θέλουν, να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν θέλουν, να αποχωρήσουν από τη διαδικασία.
- Διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, προλαμβάνοντας την πιθανή ταυτοποίησή τους, την εχεμύθεια και την προστασία των προσωπικών δεδομένων που θα σας δοθούν κατά την ερευνητική διαδικασία.
- Διασφάλιση της πρόληψης ή/και ελαχιστοποίησης της δυσφορίας των συμμετεχόντων, σε ζητήματα που αφορούν προσωπικές απόψεις των συνεντευξιαζόμενων (π.χ. 2^{ος} άξονας).

3.10 Διεξαγωγή της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε μέσω συνεντεύξεων που πήρε η ερευνήτρια διά ζώσης, αφού επισκέφτηκε διαφορετικά σχολεία των περιοχών Ηρακλείου και Ζεφυρίου Αθηνών. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντευξιαζόμενοι είναι 7 διευθυντές και 3 υποδιευθυντές, οι οποίοι έχουν πολύχρονη εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το μήνα Ιούνιο του 2019, από τις 14 έως τις 22 Ιουνίου. Η ερευνήτρια επισκέφτηκε τους συνεντευξιαζόμενους στο σχολείο τους και κάθε συνέντευξη είναι ατομική με μέσο χρόνο διάρκεια τα 20 περίπου λεπτά. Η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε, αφού πρώτα οι διευθυντές έλαβαν τη διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους.

Οι ερωτήσεις θεωρήθηκαν απλές και κατανοητές, ήταν ανοιχτού τύπου, και σε όλες τις περιπτώσεις η διαδικασία κύλησε ομαλά, αφού οι εκπαιδευτικοί είχαν όλο το διαθέσιμο χρόνο να συζητήσουν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Παράλληλα, η διατύπωση των ερωτήσεων από την ερευνήτρια ήταν προσεκτική και σαφής, δίνοντας, όπου ήταν απαραίτητο διευκρινίσεις σχετικά με το σκοπό της ερώτησης. Όπως προαναφέρθηκε, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, και δεν προτιμήθηκε η γραπτή καταγραφή των απαντήσεων, καθώς με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η πλήρης και ακριβής καταγραφή της συνέντευξης, διατηρώντας αναλλοίωτα το ύφος και τα στοιχεία προφορικότητας.

3.11 Επεξεργασία εμπειρικού υλικού

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων ακολούθησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης τους. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων είναι απαραίτητη διαδικασία ώστε να μετατραπεί ο προφορικός λόγος σε γραπτό και να μπορέσει να αποθηκευτεί και να ενταχθεί στο παράρτημα της παρούσης έρευνας. Σκοπός της απομαγνητοφώνησης είναι να μεταφερθεί κάθε λεκτικό επικοινωνιακό στοιχείο, προκειμένου να μην παρερμηνευτούν οι δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων. Για το λόγο αυτό υπάρχουν και χρησιμοποιούνται κανόνες σημειογραφίας, οι οποίοι δεν επιτρέπουν την αλλοίωση και την υπεραπλούστευση των προφορικών δεδομένων, γεγονός που θα μπορούσε να συμβάλλει στην αποδυνάμωση της αξίας των συνεντεύξεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού της παρούσης έρευνας έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Σκοπός της θεματικής ανάλυσης είναι να

δημιουργηθεί από τον ερευνητή μια αναλυτική και συστηματική καταγραφή των θεμάτων που προέκυψαν από τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων. Πιο συγκεκριμένα, στη θεματική ανάλυση, οι απόψεις που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ομαδοποιούνται και επεκτείνονται, ώστε να οδηγήσουν, μέσω της επαγωγικής μεθόδου σε καθολικά συμπεράσματα (Cohen, Manion&Morrison, 2008).

Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων με σκοπό να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα δομήθηκαν πάνω σε τρεις ερευνητικούς άξονες, βάσει των οποίων θα αναπτυχθεί η ανάλυση των συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις του πρώτου ερευνητικού άξονα διερευνούν τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, στο δεύτερο ερευνητικό άξονα μελετάται το πλαίσιο ανάπτυξης της σχολικής κουλτούρας συνεργασίας και την ευθύνη του διευθυντή, και τέλος ο τρίτος ερευνητικός άξονας επικεντρώνεται στις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τη σχολική ηγεσία.

4.2 Συνεργασία μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών

4.2.1 Οι παράγοντες που δημιουργούν κλίμα συνεργασίας και η αξιολόγηση τους

Ερ. 1: Κατά την άποψη σας, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι παράγοντες που δημιουργούν προϋποθέσεις καλής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς;

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται στην ίδια απάντηση, δηλαδή στον ανθρώπινο παράγοντα. Θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής θα διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι το βασικότερο στοιχείο που ευθύνεται για τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας. Στο ίδιο περίπου πλαίσιο κινήθηκαν και οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων στη δεύτερη ερώτηση, στην οποία ζητήθηκε η καταγραφή των σημαντικότερων παραγόντων αποδοτικής συνεργασίας, βάσει ίδιας εμπειρίας.

Πιο συγκεκριμένα, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η αλληλοκατανόηση και η καλή διάθεση συνεννόησης και συνεργασίας αναφέρονται από 8 ερωτώμενους διευθυντές. Η διευθύντρια (Δ1) τόνισε ότι βασικοί παράγοντες είναι η εμπιστοσύνη, το αίσθημα συνεργασίας, η γνώση του νομικού πλαισίου και των υποχρεώσεων του κάθε εκπαιδευτικού απέναντι στο ρόλο του. Ο δεύτερος διευθυντής (Δ2) θεωρεί ότι ο βασικότερος παράγοντας διαμόρφωσης συνεργατικού κλίματος είναι ο ανθρώπινος παράγοντας και κατά πόσο, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δείχνουν τάσεις

συνεννόησης, αλληλοσεβασμού και κατανόησης, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα εργασίας.

Ο διευθυντής (Δ5) δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ορθή κατανομή των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, ήδη από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Επίσης τονίζει το σεβασμό στην προσωπικότητα και στις ανάγκες μεταξύ συναδέλφων, γεγονός που θα διαμορφώσει ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, η εμπιστοσύνη και η καλή διάθεση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς θεωρήθηκε από το διευθυντή (Δ6) ως οι σημαντικότεροι παράγοντες που διαμορφώνουν τη συνεργατική κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής (Δ7) τονίζει, επίσης, ότι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, συνεννόησης και αλληλοκατανόησης μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος, ενώ θεωρεί σημαντικό να μην πρέπει ο εκπαιδευτικός να μετακινείται σε διάφορα σχολεία, προκειμένου να συμπληρώσει τις ώρες του. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνδέονται με τη σχολική μονάδα που υπηρετούν, να νιώθουν άνετα και στο πλαίσιο αυτό, θα υπάρχει καλή διάθεση, και σεβασμός στην αρχή της συνεργασίας.

Ανάλογες υπήρξαν και οι απόψεις των ερωτώμενων υποδιευθυντών, οι οποίοι απάντησαν σχετικά, ότι *«το καλό κλίμα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, η τήρηση των κανόνων, ο σεβασμός, η αλληλοϋποστήριξη, η αλληλοκατανόηση, η αλληλοβοήθεια ... οι κοινοί στόχοι και οι καλές προθέσεις»* καθορίζουν τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας (ΥΔ1). Η καλή διάθεση συνεργασίας και η διάθεση επίλυσης προβλημάτων θεωρείται και από τις επόμενες δύο υποδιευθύντριες (ΥΔ2, ΥΔ3) το βασικότερο στοιχείο, ώστε να επιτευχθούν συνεργατικές διαδικασίες στις σχολικές μονάδες.

Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος, μεταξύ άλλων, αναφέρθηκε από 3 ερωτώμενους είναι ο σεβασμός και η τήρηση των αρχών της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. Επισημαίνεται, λοιπόν, ότι θα πρέπει ο διευθυντής να επιμερίζει με ορθό τρόπο τις αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς, να αξιοποιεί τις κλίσεις τους και να σέβεται το έργο που παράγουν. Αναφέρει συγκεκριμένα ο διευθυντής Δ3 ότι η δημιουργία φιλικού κλίματος στη σχολική μονάδα, καθώς επίσης *«η δυνατότητα να ακούς το συνομιλητή, η δικαιοσύνη στον επιμερισμό αρμοδιοτήτων και καθηκόντων και το δημοκρατικό πνεύμα»* αποτελούν πολύ σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος.

Ο διευθυντής Δ4 αναφέρεται στο κλίμα δικαιοσύνης, το οποίο θεωρεί ότι δημιουργείται υπ' ευθύνη του διευθυντή, ο οποίος *«πρέπει να βγάζει τις ιδιαίτερες κλίσεις και τάσεις του και να τον χρησιμοποιεί στο κατάλληλο πόστο»*. Σύμφωνα με τις απόψεις του ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για τη συνεργατική κουλτούρα είναι να γνωρίζει ο διευθυντής τις βασικές αρχές της διοίκησης και της καταναμημένης ηγεσίας.

Παράλληλα, τονίζεται από τον ερωτώμενο Δ7 η σημασία της τήρησης του νομικού πλαισίου και ο σεβασμός των αρχών της δημοκρατίας που διέπει το έργο του εκπαιδευτικού, ενώ σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος θα πρέπει να θεμελιώνει τις αρχές της εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών φορέων.

Τέλος, μία άποψη που κατατέθηκε από έναν μόνο διευθυντή (Δ1), ήταν ότι, μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων για την αποδοτικότερη συνεργασία, θεωρείται η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, την υλικο-τεχνική υποδομή, τη συχνή διενέργεια συνεδριάσεων, ώστε να ανταλλάσσονται απόψεις και να εκφράζονται διαφορετικές αντιλήψεις.

4.2.2 Τα οφέλη της συνεργασίας στη σχολική κοινότητα

Ερ. 3η: Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι τα οφέλη που έχουν προκύψει στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, μέσω της συνεργασίας διευθυντή και καθηγητών;

Στην παραπάνω ερώτηση, ζητήθηκε από τους διευθυντές να καταγράψουν κάποια από τα οφέλη των συνεργατικών διαδικασιών στη σχολική κοινότητα, οι δέκα διευθυντές και υποδιευθυντές ερωτήθηκαν να καταγράψουν κάποια από αυτά. Τα θετικά τα οποία προέκυψαν δεν διαφοροποιούνται σημαντικά, ενώ θεωρείται πως μπορούν ουσιαστικά να συμβάλλουν στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Το βασικότερο όφελος, το οποίο ανέφεραν οι 8 στους 10 ερωτώμενους είναι η δημιουργία καλού και ευχάριστου κλίματος, εντός του οποίου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν συνεργατικά και αποδοτικά. Συγκεκριμένα, η διευθύντρια Δ1, αναφέρει ότι *«καταφέραμε να φτιάξουμε ένα περισσότερο φιλικό περιβάλλον προς τα παιδιά και ασφαλές, έτσι ώστε να έρχονται με χαρά στο σχολείο και να παραμένουν σε αυτό και να δημιουργούν»*, ενώ την ίδια περίπου άποψη

συμμερίζεται και ο διευθυντής Δ2, καθώς αναφέρει ότι *«όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει καλά σε έναν εργασιακό χώρο, δουλεύει και αποδίδει πολύ πολύ καλύτερα, με περισσότερο κέφι, θα θέλει να κάνει περισσότερα πράγματα, δεν κάνει μόνο αυτά που πρέπει, κάνει και κάτι παραπάνω»* (Δ2).

Ο διευθυντής Δ4 θεωρεί ότι το κυριότερο όφελος που αποκομίζει μια σχολική μονάδα από τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος είναι η ομαλή λειτουργία και η ηρεμία στο σχολείο, η καλή συνεργασία στο επίπεδο της λύσης σημαντικών προβλημάτων. Στη συνέντευξη του διευθυντή Δ5 τονίζεται το όφελος της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, το οποίο επηρεάζει θετικά και την απόδοση των μαθητών. Η ίδια άποψη υποστηρίζεται και από το διευθυντή Δ7, ο οποίος τονίζει ότι *«μπορεί να ωφεληθεί ο μαθητής»*.

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων υποδιευθυντών, τα οφέλη που προκύπτουν για το σχολείο είναι *«η δημιουργία του καλού και ήρεμου κλίματος, η εικόνα του σχολείου προς τα έξω, στην κοινωνία και τα θετικά αποτελέσματα από την επίλυση προβλημάτων»*(ΥΔ1), ενώ η υποδιευθύντρια ΥΔ3 αναφέρει ότι *«έχουμε ένα σχολείο με οικογενειακή ατμόσφαιρα και αυτό μεταφέρεται στα παιδιά. Αυτό, είναι πάρα πολύ σημαντικό, νιώθουν ότι είναι στο σπίτι τους»*.

Από έναν διευθυντή (Δ3) επισημαίνεται το όφελος της εξωστρέφειας των σχολικών μονάδων, καθώς αναφέρει ότι εκπονούνται πρόσθετα καινοτόμα προγράμματα, καθώς και ότι υπάρχει συνεργασία με πολλούς φορείς τοπικού επιπέδου, σε επίπεδο περιφέρειας, πανελλαδικά, αλλά και με το εξωτερικό.

Τέλος, υπάρχουν και οι απόψεις 4 διευθυντών, οι οποίοι μεταξύ άλλων, τονίζουν το όφελος της καλής εικόνας που δημιουργείται στην τοπική κοινωνία, στους γονείς των παιδιών και στις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφέρει συγκεκριμένα, ο διευθυντής Δ4, ότι το όφελος για το σχολείο είναι η καλή εικόνα προς την κοινωνία και η καλή εικόνα προς τη διεύθυνση εκπαίδευσης, ενώ ο διευθυντής Δ5 προσθέτει ότι *«πολλές φορές, βέβαια, τα οφέλη θα περάσουν και στην τοπική κοινωνία»*. Για το διευθυντή Δ6, οι ευχαριστημένοι γονείς είναι το όφελος της καλής και συνεργατικής λειτουργίας για μια σχολική μονάδα, ενώ παράλληλα, για τον υποδιευθυντή ΥΔ2 το όφελος είναι ότι αποφεύγονται προβλήματα με τους γονείς.

4.3 Σχολική κουλτούρα συνεργασίας και η ευθύνη του Διευθυντή

4.3.1 Το έργο του διευθυντή για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας

Ερ. 4η: Πόσο σημαντικό θεωρείτε το έργο που επιτελεί ο σχολικός διευθυντής για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος;

Ερ. 5η: Σε περιπτώσεις συγκρούσεων και έλλειψης συνεργασίας, ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή; Σε τι βαθμό και με ποιον τρόπο παρεμβαίνετε ώστε να επιλυθούν άμεσα;

Αναφορικά με το έργο που επιτελεί ο σχολικός διευθυντής στη σχολική μονάδα προκειμένου να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί το συνεργατικό κλίμα, οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο σχετικές ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση ζητήθηκε από τους διευθυντές και υποδιευθυντές να αξιολογήσουν τη σπουδαιότητα του έργου που επιτελεί ο σχολικός διευθυντής για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος. Στη δεύτερη ερώτηση ζητήθηκε να γίνει αναφορά στον βαθμό και στον τρόπο που παρεμβαίνει ο διευθυντής ή ο υποδιευθυντής, σε περιπτώσεις συγκρούσεων και έλλειψης συνεργασίας.

Στο θέμα αυτό, οι απαντήσεις των διευθυντών ήταν συντριπτικά ομόφωνες, καθώς από τους 10 ερωτώμενους, οι 9 αποδίδουν σημαντικό μερίδιο ευθύνης στο διευθυντή, ενώ 1 στους 10, θεωρεί συνυπεύθυνους το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, πιο συγκεκριμένα, η διευθύντρια Δ1, θεωρεί ότι το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος φαίνεται να το έχει ο διευθυντής, ενώ παράλληλα είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για την πρόληψη και αντιμετώπιση συγκρούσεων, αποκαθιστώντας τη δικαιοσύνη και αποδίδοντας ευθύνες όπου κρίνεται απαραίτητο. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η απάντηση του διευθυντή Δ2, σύμφωνα με τον οποίο ο διευθυντής έχει το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για τη συνεργασία, καθώς θα πρέπει να προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και συν τοις άλλοις, θα πρέπει να συγκεντρώνει στο πρόσωπο του όλα τα απαραίτητα ουσιαστικά προσόντα, όπως επιμορφώσεις, και δυνατότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Στο κομμάτι της διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων, ο ρόλος του διευθυντή κρίνεται επίσης σημαντικός, καθώς με σεβασμό, με διπλωματία και επιχειρήματα θα πρέπει ο διευθυντής να βρει τη συμβιβαστική λύση, ώστε να επιλυθεί το οποιοδήποτε πρόβλημα.

Ο ερωτώμενος διευθυντής Δ3 θεωρεί σημαντικό το έργο του διευθυντή, καθώς είναι δική του ευθύνη ο σωστός καταμερισμός των εργασιών και η δημιουργία

συνεργατικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα. Την ίδια άποψη φαίνεται να ενστερνίζεται και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, θεωρώντας τον διευθυντή τον αρμόδιο που θα προσπαθήσει *«να αμβλύνει οποιεσδήποτε διαφορές και να προτείνει λύσεις που να ικανοποιούν όσο το δυνατόν όλες τις πλευρές»*. Δεν διαφοροποιούνται οι απόψεις του διευθυντή Δ4, ο οποίος αναφέρει ότι η συνεργατική σχολική κουλτούρα εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τα προσόντα και τις ηγετικές ικανότητες του διευθυντή, ενώ για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων θεωρεί ότι η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να παρεμβαίνει σε όλα τα ζητήματα και να δίνει λύσεις, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη κι αποδίδοντας δικαιοσύνη.

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος θεωρείται πολύ σημαντικός και από το διευθυντή Δ5, ο οποίος αναφέρει ότι σε ένα σχολείο, όλα ξεκινούν από το διευθυντή. Αναφορικά με την αντιμετώπιση συγκρούσεων, διατυπώνει την εξής άποψη: *«η λέξη σύγκρουση για αυτό το σχολείο μου φαίνεται βαριά. Μια διαφωνία, η οποία πάντα επιλύεται, δεν υπάρχει θέμα. Εννοείται ότι το παράδειγμα θα το δώσει πάντα ο διευθυντής. Δηλαδή, αν εγώ δεν δείξω σημάδια συνεργασίας, πως θα συνεργαστούν οι συνάδελφοι μεταξύ τους; Εκεί που θεωρώ ότι έχω μια δικιά μου κουλτούρα, είναι ότι επιμένω να συνεργάζονται μεταξύ τους και να επιλύουν τις διαφορές μεταξύ τους. Αν νομίζουν ότι πρέπει να παρέμβω, θα παρέμβω. Όπως, αν είναι ένα θέμα διοικητικό και πρέπει να το λύσω εγώ, θα το λύσω»*.

Για τον διευθυντή Δ7, επίσης, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, καθώς *«είναι ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας, συνεπώς όλες οι δυσκολίες και όλα τα προβλήματα περνούν και από τη δική του θέση, γιατί και ο ίδιος καλείται να λύσει προβλήματα, να συντονίσει τους εκπαιδευτικούς, να οριοθετήσει τη σχέση με τους γονείς, να θέσει στόχους και με κάποιον τρόπο είναι καθοριστικός παράγοντας στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας»*. Για την αντιμετώπιση συγκρούσεων, ο διευθυντής καλείται να λειτουργήσει παρεμβατικά, συνθέτοντας τις διαφορετικές αντιλήψεις και εξαντλώντας όλα τα περιθώρια συμβιβασμού και συζήτησης.

Για την υποδιευθύντρια ΥΔ1 *«ο διευθυντής είναι το Α και το Ω μιας σχολικής μονάδας και για το ιστορικό του σχολείου και για την εικόνα που δίνουμε στους γονείς και στην κοινωνία»*. Για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων θεωρεί ότι ο ρόλος διευθυντή και υποδιευθυντή πρέπει να είναι κατευναστικός και ότι θα πρέπει να λύνονται όλα τα προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών προς όφελος των παιδιών. Ο υποδιευθυντής (ΥΔ2) θεωρεί επίσης, ότι *«ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός, γιατί είναι αυτός που θα αναλάβει την ευθύνη για οτιδήποτε προκύψει και*

είναι ο άνθρωπος στον οποίο θα απευθυνθούν όλοι για οτιδήποτε προκύψει». Για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων τονίζει ότι θα πρέπει να υπάρχει καλή διάθεση από όλες τις πλευρές, ώστε να βρίσκονται σε κάθε περίπτωση οι ορθές λύσεις. Η υποδιευθύντρια ΥΔ3 θεωρεί ότι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος είναι πολύ σημαντικός και ότι θα πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες, να προβλέπει αντιδράσεις και να ξέρει πως θα μιλήσει. Στην αντιμετώπιση συγκρούσεων, πρέπει να κρατάει διαμεσολαβητικό ρόλο και ουδέτερη στάση, συζητώντας και προωθώντας την επίλυση των οποιωνδήποτε διαφορών.

Η άποψη του διευθυντή Δ6 σχετικά με το ρόλο του διευθυντή διαφοροποιείται, καθώς και μεν θεωρεί ότι είναι σημαντικός, αλλά δεν αρκεί για να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας. Θεωρεί ότι θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να δείξουν καλή διάθεση και προωθούν τη συνεννόηση. Στο επίπεδο των συγκρούσεων, τονίζεται ότι ο ρόλος του διευθυντή πρέπει να είναι διαμεσολαβητικός, εκτός αν θεωρήσει ότι η σύγκρουση είναι σημαντική, οπότε θα πρέπει να παρέμβει άμεσα, ώστε να επιλυθεί το οποιοδήποτε πρόβλημα επί της ουσίας και να μη διαιωνίζεται.

4.3.2 Περιορισμοί του διευθυντή στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας;

Ερ. 6η: Μέχρι ποιο σημείο θεωρείτε ότι φτάνει η ευθύνη του σχολικού διευθυντή για τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας; Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες τα περιθώρια δράσης που σας αφήνονται είναι περιορισμένα;

Συμπληρώνοντας τον δεύτερο ερευνητικό άξονα, οι συνεντευξιζόμενοι ερωτήθηκαν μέχρι ποιο σημείο θεωρούν ότι φτάνει η ευθύνη του σχολικού διευθυντή για τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και αν υπάρχουν περιπτώσεις που τα περιθώρια δράσης που αφήνονται είναι περιορισμένα. 7 στους 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι, εφόσον ο διευθυντής κινείται εντός νομικού πλαισίου, δεν υπάρχει περιορισμός στα περιθώρια δράσης για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας.

Πιο συγκεκριμένα, η διευθύντρια Δ1 θεωρεί ότι η ευθύνη του διευθυντή είναι πολύ μεγάλη, καθώς αυτός χαράσσει την πορεία και δίνει κίνητρα. Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο διευθυντής Δ2, ο οποίος θεωρεί ότι ο διευθυντής επηρεάζει πολύ τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και ότι «δεν υπάρχει κάτι που να σου απαγορεύει να δράσεις».

Ο διευθυντής Δ3 θεωρεί ότι η ευθύνη που τους δίνεται από τον νόμο για τη δημιουργία σχολικής κουλτούρας είναι μεγάλη και στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής «προσπαθεί να εξαντλήσει όσο μπορεί, να αμβλύνει τις διαμάχες», και να

δημιουργήσει συνεργατικό κλίμα, ενώ δεν θεωρεί ότι υπάρχει κάποιος περιορισμός στο έργο του, παρά μόνο το γεγονός ότι δεν μπορεί να παρέμβει στο έργο ενός εκπαιδευτικού στην τάξη. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απαντήσεις του διευθυντή Δ4, ο οποίος αναφέρει ότι «ο ίδιος ο διευθυντής είναι αυτός που καλλιεργεί τη συνεργασία και μάλιστα στο πλαίσιο του ηγέτη», ενώ αναφορικά με τους περιορισμούς δεν έχει αντιληφθεί ότι έχει φτάσει σε κάποιο σημείο που δεν μπορεί να προχωρήσει περαιτέρω.

Για το διευθυντή Δ5, η ευθύνη του διευθυντή για τη δημιουργία της κουλτούρας συνεργασίας είναι πολύ μεγάλη, καθώς πρωτίστως θα πρέπει ο ίδιος να είναι συνεργατικός και πρόθυμος να καλλιεργήσει το συνεργατικό κλίμα. Αναφορικά με τους περιορισμούς δράσης, θεωρεί ότι από τη στιγμή που δεν παραβαίνει τον νόμο και δεν εκθέτει πρόσωπα και καταστάσεις, νιώθει ελεύθερος να κάνει οτιδήποτε θεωρεί απαραίτητο προς όφελος του σχολείου και των μαθητών.

Για την υποδιευθύντρια ΥΔ1, η ευθύνη του διευθυντή στη διαμόρφωση της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας είναι καταλυτική, καθώς πρόκειται για το πρόσωπο που θέτει στόχους και χαράσσει την πορεία που θέλει να ακολουθήσει μια σχολική μονάδα. Όσον αφορά τους περιορισμούς θεωρεί ότι από τη στιγμή που κάποια ενέργεια δεν ξεφεύγει από τα όρια του νόμου, τότε δεν τίθεται θέμα αδυναμίας δράσης από τη πλευρά του διευθυντή. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η απάντηση της υποδιευθύντριας ΥΔ3, η οποία θεωρεί ότι η ευθύνη του σχολικού διευθυντή είναι μεγάλη και ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί ως προς τις δράσεις συνεργασίας.

Παράλληλα, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ναι μεν, η ευθύνη του διευθυντή είναι μεγάλη, ωστόσο, θα πρέπει και οι συνεργάτες εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν και να βοηθούν το έργο του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο διευθυντής Δ1, ο μοναδικός περιορισμός που μπορεί να μην επιτρέψει τη δράση ενός διευθυντή είναι η έλλειψη κατάλληλου περιβάλλοντος, ενώ οι εξωσχολικοί εκπαιδευτικοί φορείς, όπως ο συντονιστής, θεωρεί ότι λειτουργούν υποστηρικτικά. Ο διευθυντής Δ6 θεωρεί ότι ναι μεν έχει ευθύνη ο διευθυντής και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό, αλλά δεν θα μπορέσει να επιτύχει το συνεργατικό κλίμα, αν δεν υπάρχει καλή διάθεση από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, δεν νιώθει να περιορίζεται σε κανένα σημείο, παρά μόνο στον τρόπο που ένας συνάδελφος εκπαιδευτικός διδάσκει το μάθημα του, εντός της σχολικής τάξης.

Ίδια περίπου άποψη παρατίθεται από τον υποδιευθυντή ΥΔ2, ο οποίος αναφέρει ότι είναι σημαντικότατος ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος, αλλά από την άλλη, δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς τη βοήθεια και τη στήριξη του υπόλοιπου προσωπικού. Επίσης, θεωρεί ότι από τη στιγμή που κάθε απόφαση του διευθυντή έχει και τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, δεν μπορεί να τεθεί κανένας περιορισμός στις συνεργατικές δράσεις.

Τέλος, υπάρχει 1 ερωτώμενος, ο οποίος ναι μεν θεωρεί σημαντικό το ρόλο και την ευθύνη του διευθυντή στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας, ωστόσο, δεν παραγνωρίζει τους περιορισμούς δράσης που μπορεί να επιβληθούν από θεσμικά και διοικητικά όργανα. Έτσι, λοιπόν, ο διευθυντής Δ7 αποδέχεται το μεγάλο βαθμό ευθύνης του διευθυντή, αναγνωρίζει τη διάθεση συνεργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά παράλληλα τονίζει ότι θεσμικά και διοικητικά όργανα, όπως η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ή ο θεσμός του συντονιστή εκπαίδευσης, που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία, οριοθετούν τα πράγματα. Εξάλλου, οι προϊστάμενες αρχές και η γραφειοκρατία θεωρούνται από τον ίδιο στοιχεία που περιορίζουν την αυτονομία της σχολικής μονάδας και το περιθώριο δράσης του σχολικού διευθυντή.

4.4 Οι Προσδοκίες από τη Σχολική Ηγεσία

4.4.1 Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το σχολικό διευθυντή

Ερ. 7η: Πριν αναλάβετε τη διευθυντική θέση που έχετε σήμερα, ποιες προσδοκίες είχατε ως εκπαιδευτικός από το σχολικό διευθυντή; Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι ανταποκρίνεστε εσείς σε αυτές τις προσδοκίες σήμερα;

Στο πλαίσιο του τρίτου ερευνητικού άξονα σκοπός της συνέντευξης υπήρξε η διερεύνηση των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολικό διευθυντή. Ως εκ τούτου, η πρώτη ερώτηση αφορά τις προσδοκίες που είχαν οι ερωτώμενοι διευθυντές, πριν λάβουν τη συγκεκριμένη θέση, όταν υπηρετούσαν ως απλοί εκπαιδευτικοί. Επίσης, στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, οι συνεντευξιζόμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, καθώς ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι ανταποκρίνονται σήμερα σε αυτές τις προσδοκίες.

Αναφορικά με το πρώτο σκέλος της ερώτησης, οι απαντήσεις των 10 ερωτώμενων διευθυντών και υποδιευθυντών κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο, δίνοντας έμφαση στη διάθεση συνεργασίας, στην υπευθυνότητα, στη δικαιοσύνη και στον υποστηρικτικό ρόλο που θα πρέπει να έχει ο διευθυντής. Πιο συγκεκριμένα, η

διευθύντρια Δ1 απάντησε ότι οι προσδοκίες που είχε ως εκπαιδευτικός από το διευθυντή ήταν *«να είναι γνώστης των εκπαιδευτικών θεμάτων, της νομοθεσίας, για να μπορεί να δίνει έγκυρες απαντήσεις, να είναι υποστηρικτικός και να είναι συνεργάτης»*. Ο διευθυντής Δ2 ήθελε από το διευθυντή να είναι συνεργατικός, δυναμικός, υπεύθυνος, να ακούει, να παίρνει αποφάσεις και να αναλαμβάνει την ευθύνη της υλοποίησής τους, να έχει το θάρρος της άποψής του και να είναι αντικειμενικός και δίκαιος

Για το διευθυντή Δ3 ο σχολικός διευθυντής *«θα έπρεπε να είναι άμεσος, να μπορεί να λύνει προβλήματα, να μην τα αφήνει να διαιωνίζονται και να μπορεί να χειρίζεται τους γονείς αποτελεσματικά»*. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απαντήσεις του σχολικού διευθυντή Δ4, ο οποίος δήλωσε ότι *«ήθελα να προΐσταται του σχολείου ένας άνθρωπος με ικανότητες στη διοίκηση, ένας άνθρωπος που να είναι δίκαιος, να μπορεί να προβλέπει και να μπορεί να προστατεύει. Να γνωρίζει τους νόμους καλά, να είναι και διοικητικός και παιδαγωγικός ηγέτης και ίσως να παίζει το ρόλο του μέντορα για τους νεότερους εκπαιδευτικούς»*.

Στη συνέχεια, για τον διευθυντή Δ5, οι προσδοκίες από το διευθυντή ήταν να είναι συνεργάσιμος, να αναλαμβάνει και όχι να μοιράζει ευθύνες, να διευκολύνει τους συναδέλφους, να είναι δημοκρατικός, συνεργατικός και να είναι δεκτικός και χαμογελαστός. Αντίστοιχες προσδοκίες διατύπωσε και ο διευθυντής Δ6, ο οποίος ανέφερε ότι ζητούσε από το διευθυντή κατανόηση και συνεργασία. Να μην θεωρεί ότι έχει διαφορετικό ρόλο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να βοηθάει, να δίνει λύσεις και να φροντίζει για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής Δ7, απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση ως εξής: *«Εγώ πιστεύω ότι ο ηγέτης θα πρέπει να μπαίνει μπροστά, θα πρέπει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, θα πρέπει να καθορίζει τις δράσεις, δεν μπορεί να κρύβεται, όταν παρουσιάζει κρίση και δυσκολίες η σχολική μονάδα...θα πρέπει να βλέπει τις συγκρούσεις με έναν τρόπο που θα πάει την μονάδα παραπέρα ... θα πρέπει να έχει ευελιξία, έχοντας ως γνώμονα το καλό των μαθητών και την εξέλιξη της μονάδας ... χρειάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να ακούει τους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται να αφογκράζεται το κλίμα της σχολικής μονάδας και από εκεί να βρίσκει μια ευκαιρία για να προχωράει τα πράγματα προς τα κάτω ...να στηρίζεται στη συνεργασία, να είναι συμπαραστάτης στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, να έχει μια αφοσίωση στον εκπαιδευτικό και διοικητικό ρόλο και να είναι αρωγός σε αυτή τη διαδικασία της εκπαίδευσης»*.

Η υποδιευθύντρια ΥΔ1 αναφορικά με τις προσδοκίες δήλωσε ότι πάντα πίστευε στη συνεννόηση και στην υποστήριξη, ο υποδιευθυντής ΥΔ2 προσδοκά από το διευθυντή να είναι συνεχώς δίπλα στο δάσκαλο και τέλος, η υποδιευθύντρια ΥΔ3 πάντα προσδοκούσε από το διευθυντή να είναι «ένας από εμάς», εννοώντας να είναι δίπλα στους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, όλοι οι ερωτώμενοι διευθυντές θεωρούν ότι προσπαθούν να ανταποκριθούν με συνέπεια και υπευθυνότητα στο έργο τους. Στο πλαίσιο αυτό, πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν αρκετά καλά, χωρίς ωστόσο, αυτό να σημαίνει ότι σταματούν τις προσπάθειες. Έτσι, η διευθύντρια Δ1 απάντησε ότι κάνει ότι καλύτερο μπορεί για να ανταποκριθεί σε αυτές τις προσδοκίες, αλλά το τελευταίο λόγο τον έχουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς μόνο αυτοί μπορούν να εκφέρουν άποψη αν τα καταφέρει εν τέλει. Ο διευθυντής Δ2 αναφέρει χαρακτηριστικά :*«Θα ήταν εγωιστικό να έλεγα ότι όλα αυτά που είπα προηγουμένως τα έχω, αλλά νομίζω ότι εμείς, ευτυχώς, κρινόμαστε από το έργο μας. Άρα, καλό θα είναι να κάνουμε την αυτοκριτική μας...θεωρώ ότι προσπαθώ, αλλά δεν το έχω καταφέρει στο βαθμό που ίσως θα ήταν το ιδανικό».*

Ο διευθυντής Δ3 θεωρεί ότι προσπαθεί για το καλύτερο δυνατό και ότι κρίνεται από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ενώ ο διευθυντής Δ4 πιστεύει ότι ανταποκρίνεται, προσπαθώντας ωστόσο συνεχώς να βελτιώνεται και να εξελίσσεται. Στο ίδιο πλαίσιο είναι και η απάντηση του διευθυντή Δ5, ο οποίος θεωρεί ότι σε ένα σημαντικό ποσοστό τα καταφέρνει, χωρίς ωστόσο να επαναπαύεται, ενώ ο διευθυντής Δ6 πιστεύει ότι ανταποκρίνεται σε σημαντικό βαθμό στις προσδοκίες, τονίζοντας ότι δεν θα μπορούσε να αισθανθεί σίγουρος και ότι θα συνεχίσει να προσπαθεί για το καλύτερο. Ο διευθυντής Δ7 θεωρεί για τον εαυτό του ότι ανταποκρίνεται αρκετά καλά, προσπαθώντας να μάθει από τα λάθη του, προσπαθώντας να κερδίσει προσωπικά στοιχεία και να δημιουργήσει κλίμα συνεργασία και ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Τέλος, από τη θέση της υποδιευθύντριας, η ΥΔ1 προσπαθεί να ανταποκριθεί όσο το δυνατόν καλύτερα στο ρόλο της, ενώ ο ΥΔ2 θεωρεί ότι ανταποκρίνεται με επιτυχία στο έργο του υποδιευθυντή, εφόσον οι συνάδελφοι του, τον ψήφισαν να αναλάβει την ίδια θέση, για δεύτερη φορά. Η υποδιευθύντρια ΥΔ3 θεωρεί ότι ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στο ρόλο της υποδιευθύντριας, αφού είναι μια θέση την οποία άτυπα, κατέχει τα τελευταία 20 χρόνια.

4.4.2 Ο βαθμός ευκολίας της υλοποίησης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών

Ερ. 8η: Από την εμπειρία σας έως σήμερα, πόσο εύκολη θεωρείτε την υλοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας; Παρατηρείτε περιπτώσεις που οι προσδοκίες είναι πολύ υψηλές ή μη υλοποιήσιμες

Στην τελευταία ερώτηση με την οποία ολοκληρώνεται και ο τρίτος ερευνητικός άξονας της έρευνας, ζητήθηκε από τους διευθυντές να παραθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το αν θεωρούν εύκολη την υλοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας. Στην ίδια ερώτηση τους ζητήθηκε να αναφέρουν περιπτώσεις που οι προσδοκίες να θεωρήθηκαν πολύ υψηλές ή μη υλοποιήσιμες. Σε αυτό το σκέλος φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς 2 στους 10 θεωρούν αρκετά εύκολη την υλοποίηση των προσδοκιών, οι 4 στους 10 διατηρούν κάποιες επιφυλάξεις, ενώ 4 στους 10 θεωρούν ότι είναι αρκετά δύσκολη.

Πιο συγκεκριμένα, εύκολη θεωρείται η υλοποίηση των προσδοκιών από το διευθυντή Δ6, αλλά μέχρις ένα σημείο, καθώς υπάρχουν οι προϊστάμενες εκπαιδευτικές αρχές, οι οποίες θέτουν κάποιους περιορισμούς και δίνουν κάποιες συγκεκριμένες οδηγίες. Παράλληλα, αναφορικά με τις προσδοκίες, ανέφερε ότι δεν έχει παρατηρήσει ποτέ περιπτώσεις που οι προσδοκίες να είναι πολύ υψηλές και ότι πάντα καθορίζονται από τους στόχους που θέτει το σχολείο.

Για τον υποδιευθυντή ΥΔ2 η υλοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργατική κουλτούρα, είναι εύκολη, καθώς στο συγκεκριμένο σχολείο που υπηρετεί, οι εκπαιδευτικοί και η ηγεσία συνεργάζονται πολύ καλά και αρμονικά, είτε μεταξύ τους, είτε με τις αρμόδιες υπηρεσίες. Επίσης, σχετικά με τους υψηλούς στόχους, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά χρόνια εμπειρίας, οπότε πάντοτε βάζουν στόχους που είναι υλοποιήσιμη. Ακόμη και όταν κάποιες προσδοκίες φαντάζουν εξωπραγματικές, κατόπιν συζήτησης, καταλήγουν στην απόφαση αν είναι τελικά πραγματοποιήσιμες ή όχι.

Από τους εκπαιδευτικούς που διατηρούν κάποιες επιφυλάξεις, είναι χαρακτηριστική η άποψη της διευθύντριας Δ1, η οποία απάντησε συγκεκριμένα, ότι η υλοποίηση των προσδοκιών δεν είναι πολύ εύκολη, διότι *«υπάρχουν και αστάθμητοι παράγοντες, διότι επέρχεται και το στίγμα της κοινωνίας, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί, το οποίο βρίσκεται σε πολύ μεγάλη ένταση, λείπει η συνεργασία έτσι κι αλλιώς, την*

κουλτούρα αυτή δεν την έχουμε, και αναγκαζόμαστε ο καθένας με τις δικές του προσπάθειες και τη δική του επιμόρφωση που έχει να μπορέσει να καλύψει αυτό το κενό. Δεν είναι εύκολο. Αλλά εξαρτάται από την προσωπικότητα του καθενός αν θέλει να ξεπεράσει αυτά τα προσκόμματα». Ωστόσο, θεωρεί ότι τις όποιες δυσκολίες τις γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και για αυτό το λόγο οι προσδοκίες τους δεν μπορούν να χαρακτηριστούν παράλογες ή μη υλοποιήσιμες.

Για τον διευθυντή Δ3 δεν είναι ξεκάθαρο αν οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών είναι υλοποιήσιμες ή όχι, ωστόσο, ο ίδιος βλέπει ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που υπάρχει κάποια δυσλειτουργία ή κάποιος αρνητισμός, με υπομονή και καλή θέληση μπορεί να υπάρξει ένα καλό κλίμα συνεργασία, που τελικά ωφελεί το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Σχετικά με τις υψηλές προσδοκίες, θεωρεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κινούνται σε λελογισμένο πλαίσιο και εφόσον οποιαδήποτε προτεινόμενη δράση έχει νόμιμη υπόσταση, μπορεί να ικανοποιηθεί με μια στοιχειώδη ευελιξία.

Στη συνέχεια, η υποδιευθύντρια ΥΔ1 θεωρεί ότι ναι μεν υπάρχουν οι διαφορετικές απόψεις και ο υποκειμενικός παράγοντας, ωστόσο η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας υλοποιείται, καθώς επικρατούν οι κοινοί στόχοι και η εκπλήρωση αυτών. Έτσι, δεν υπάρχουν, εξάλλου, και υψηλές προσδοκίες, καθώς, όπως αναφέρει, *«είμαστε μια σχολική μονάδα που οι στόχοι μας είναι ανάλογοι με τα παιδιά που έχουμε, με την κοινωνία στην οποία απευθύνονται τα προγράμματα μας, τις απαιτήσεις και νομίζω ότι ισορροπούμε. Δεν έχουμε βάλει πιο ψηλούς στόχους, δεν υπήρχαν πιο ψηλοί στόχοι που να μπορούμε να τους πετύχουμε».*

Επίσης, η υποδιευθύντρια ΥΔ3 παρατηρεί περιπτώσεις που οι προσδοκίες είναι υποκριτικές και όχι πολύ υψηλές ή μη υλοποιήσιμες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται σε νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, ενώ αρχικά δείχνουν καλή διάθεση δημιουργίας συνεργατικής κουλτούρας, στη συνέχεια και επί του πρακτέου, δεν υποστηρίζουν την αρχική τους θέση. Ωστόσο, όσον αφορά τη συνεργασία των μόνιμων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο της, θεωρεί ότι η συνεργασία είναι άψογη και οι προσδοκίες, κάθε χρόνο, είναι λογικές και υλοποιήσιμες.

Οι επόμενες 4 απόψεις εκπαιδευτικών συμφωνούν στη βάση ότι δεν η υλοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών είναι μια δύσκολη υπόθεση. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο διευθυντής Δ5, θέλοντας να τονίσει τη δυσκολία στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, σε κάθε σχολείο υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν για ένα μόνο χρόνο, οπότε δεν προλαβαίνουν να υιοθετήσουν την

κουλτούρα που έχουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ή την κουλτούρα που προωθεί ο διευθυντής. Για αυτό το λόγο είναι δύσκολο και απαιτεί προσπάθεια να δημιουργηθεί συνεργατική κουλτούρα. Αναφορικά με τις προσδοκίες παρατηρεί ότι *«οι προσδοκίες είναι πολύ υψηλές, τις οποίες δεν τις θέτω εγώ απαραίτητα, υπάρχουν συνάδελφοι, που νομίζουν ότι πρέπει ο άλλος σε όλα να είναι συνεργάσιμος, δεν γίνεται όμως έτσι, είναι πολύ δύσκολο και για αυτό μη υλοποιήσιμες. Υπάρχουν προσδοκίες υψηλές και μη υλοποιήσιμες, αλλά επαναλαμβάνω, θέλει χρόνο, το να βάζεις στόχους και να έχεις προσδοκίες, αλλά δεν μπορεί μέσα σε εννιά μήνες»*.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η απάντηση του διευθυντή Δ2, ο οποίος τονίζει ότι οι συνεργασίες είναι δύσκολη υπόθεση, γεγονός που παρατηρείται όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές όταν πρέπει να δουλέψουν ομαδικά. Αναφορικά με τις υψηλές προσδοκίες, αναφέρει ότι *«κανένας εκπαιδευτικός δεν ζητάει υπερβολικά πράγματα ή πράγματα ανέφικτα, αυτό που θέλουν οι εκπαιδευτικοί είναι σε ένα σχολείο να υπάρχει ηρεμία, να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και να υπάρχει ασφάλεια»*.

Ο διευθυντής Δ4 στην πρώτη ερώτηση απάντησε ότι δεν είναι καθόλου εύκολη η υλοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας, ωστόσο, γίνονται προσπάθειες να ικανοποιηθούν σε ένα πλαίσιο βελτίωσης και εξέλιξης. Για την περίπτωση των υψηλών ή μη υλοποιήσιμων προσδοκιών απάντησε ότι *«υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις, καθώς σε μια σχολική μονάδα που υπάρχουν 28 ή 30 εκπαιδευτικοί είναι πολύ δύσκολο να συμφωνούν όλοι και να δημιουργηθεί μια ιδανική σχολική κουλτούρα, ένα ιδανικό σχολικό κλίμα»*.

Για το διευθυντή Δ7 η υλοποίηση των προσδοκιών για τη συνεργατική κουλτούρα είναι *«μια δύσκολη υπόθεση για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι γιατί οι άνθρωποι δεν έχουν μάθει σε μια κουλτούρα συνεργασίας»*. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με τις πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως η συχνή μετακίνηση μεταξύ σχολείων και η έλλειψη υποδομών. Επίσης, παρατηρεί ότι υπάρχουν υψηλές προσδοκίες, οι οποίες εντοπίζονται στον τρόπο επίλυσης των υλικό – τεχνικών υποδομών του σχολείου, η έλλειψη διαδικτύου η λειτουργικότητα των αιθουσών, ή η προσβασιμότητα. Θεωρεί, λοιπόν, ότι στα υλικό – τεχνικά ζητήματα υπάρχουν προσδοκίες, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και η αδυναμία υλοποίησής τους μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών

Ο πρώτος ερευνητικός άξονας της παρούσης έρευνας αφορούσε τη συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συνεργασίας και συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι παράγοντες που δημιουργούν προϋποθέσεις καλής συνεργασίας και ποια οφέλη μπορούν να προκύψουν για μια σχολική μονάδα, όταν επιτευχθεί η δημιουργία συνεργατικού κλίματος. Οι ερωτώμενοι διευθυντές και υποδιευθυντές αναφέρθηκαν σε μία σειρά από αξίες, γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να έχουν τόσο οι ίδιοι διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο αυτό, αποτέλεσε κοινό τόπο ότι η δημιουργία συνεργατικού κλίματος απαιτεί τη συνεννόηση και την προσπάθεια και των δύο πλευρών, τόσο της σχολικής ηγεσίας, όσο και των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες που θεωρήθηκαν απαραίτητοι για την αρμονική συνεργασία είναι ο σεβασμός, η κατανόηση, η καλή διάθεση, η ύπαρξη αισθήματος δικαιοσύνης και η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Παράλληλα, τονίστηκε ο ορθός καταμερισμός ευθυνών και εργασιών από την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς και η τήρηση του νομικού πλαισίου και των κανόνων λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν σε μια σχολική μονάδα από τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος, το σύνολο των συνεντευξιζόμενων συμφώνησε ότι τα θετικά είναι πολλά και αφορούν τόσο τους μαθητές, όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρήθηκε ότι σε μία σχολική μονάδα που υπάρχει συνεργασία και ευχάριστο κλίμα, οι μαθητές αισθάνονται χαρά, ασφάλεια και δημιουργικότητα, ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε έναν εργασιακό χώρο με καλό κλίμα, και ως εκ τούτου είναι περισσότερο αποδοτικοί. Άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό ότι οι καλές σχέσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών επιφέρουν καλό σχολικό κλίμα και επαγγελματική ικανοποίηση (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014).

Επίσης, ένα σημαντικό όφελος που παρατηρήθηκε από πολλούς διευθυντές είναι ότι το καλό συνεργατικό κλίμα της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην επίτευξη του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικές

μονάδες, ολοκληρώνουν συνεργατικά προγράμματα, τα οποία προσφέρουν στην τοπική κοινωνία, οι μαθητές μαθαίνουν να ενδιαφέρονται για την κοινωνία και να προσφέρουν, και τέλος οι γονείς αισθάνονται ικανοποίηση, διότι νιώθουν ότι τα παιδιά τους συμμετέχουν σε δράσεις και ενέργειες που ωφελούν την ευρύτερη απόκτηση γνώσεων, την εξέλιξη της προσωπικότητας και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το θετικό κλίμα καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό όταν ο διευθυντής στηρίζει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις. Οφείλει να είναι υποστηρικτικός και να δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του δεν σχετίζεται μόνο με την εξουσία και τα διοικητικά καθήκοντα αλλά και με τη θετική επιρροή την οποία ασκεί και βασίζεται στις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Fernandez, 2000). Ένας διευθυντής που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς της μονάδας που διοικεί αυτόματα δημιουργεί θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και ένα θετικό κλίμα διέπει το σχολικό σύνολο. Αντίθετα, αν ο διευθυντής είναι πολύ αυστηρός ή έχει μία εχθρική και ανταγωνιστική διάθεση προς τους εκπαιδευτικούς, τότε το σύνολο των διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζεται και το κλίμα που δημιουργείται στο σχολείο είναι αρνητικό, με αποτέλεσμα η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου να υποβαθμίζεται (Day, Harris, & Hadfield, 2000).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε ότι η συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, καθώς προσφέρει πολλά οφέλη στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, για να επιτευχθεί η αποτελεσματική συνεργασία θεωρήθηκε αναγκαία προϋπόθεση η σωστή επικοινωνία και συνεννόηση και των δύο πλευρών. Συγκεκριμένα, ορισμένοι παράγοντες που χαρακτηρίστηκαν απαραίτητοι για την επιτυχημένη επικοινωνία και συνεργασία είναι ο σεβασμός, η κατανόηση, η καλή διάθεση, η ύπαρξη αισθήματος δικαιοσύνης κ.α. Επίσης, τονίστηκε ότι είναι σημαντικό να υπάρχουν καθορισμένες ευθύνες και δικαιώματα τόσο από τη μεριά της ηγεσίας όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Τα οφέλη που προκύπτουν σε μια σχολική μονάδα από τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος αφορούν τόσο τους μαθητές, όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα.

Τα ευρήματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, αφού σύμφωνα με τους Σαϊτή και Σαϊτή (2012) ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στο σχολείο είναι καθοριστικός και ένας από τους βασικούς παράγοντες που τον καθορίζουν είναι

η σχέση του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος καθώς και για τη σχέση του με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου.

Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα της Καβούρη (1998), καθώς ανέφερε το «ανοιχτό» κλίμα ως το καταλληλότερο για τις σχολικές μονάδες. Αυτό σημαίνει, δηλαδή, ότι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι υποστηρικτικός και να έχει φιλική σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της ανέδειξαν τη στάση και τη συμπεριφορά των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ως παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα των σχολείων και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους.

Η έρευνα της Παπαναούμ (1995) τόνισε επίσης τη σημασία του ρόλου του διευθυντή και τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υπάρχει ένα κλίμα που θα είναι αποτελεσματικό για όλους.

Επιπροσθέτως, μέσα από την έρευνα της Κούλα (2011) αναδείχθηκε ότι η δημιουργία ενός φιλικού και θετικού σχολικού κλίματος δημιουργεί την ταυτότητα του οργανισμού και την κουλτούρα του, που επηρεάζουν άμεσα τη διοίκησή του.

Παράλληλα, από την έρευνα του Ταϊλαχίδη (2014) διαφάνηκε η αξία της συνεργασίας των μελών της σχολικής μονάδας και τα οφέλη που προκύπτουν για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.

Στα ίδια αποτελέσματα συγκλίνουν και οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον διεθνή χώρο και συγκεκριμένα η έρευνά της η Rosenholtz (1989) συμπέρανε ότι τα σχολεία που υιοθετούν ένα συνεργατικό και θετικό κλίμα έχουν καλύτερη απόδοση στο σχολικό τους έργο. Ο διευθυντής οφείλει να είναι υποστηρικτικός και να βασίζεται σε υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Fernandez, 2000). Ένας διευθυντής που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς της μονάδας και διοικεί με δημοκρατικό τρόπο, αυτόματα δημιουργεί θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και ένα θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον (Day, Harris, & Hadfield, 2000).

Στην έρευνα των Leithwood και Jantzi (2000) βρέθηκε ότι υπάρχει θετική σύνδεση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των στόχων της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα μέλη της σχολικής μονάδας μέσα από τη μετασχηματιστική ηγεσία κατανοούσαν καλύτερα τους στόχους του σχολείου και μπορούν να συμβάλουν θετικά στο εκπαιδευτικό έργο και στην αποτελεσματική λειτουργία του.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Geijsel, Jantzi, Leithwood και Sleegers (2003), διαφάνηκε ότι η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το είδος της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του σχολείου. Μέσα από την έρευνα προέκυψε ότι η ηγεσία που προάγει ένα θετικό κλίμα και μία θετική κουλτούρα βοηθάει στην ομαλή συνεργασία των εργαζομένων, δημιουργεί κίνητρα και όραμα στα μέλη σχολικής μονάδας. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έθεταν ατομικούς στόχους και αναλάμβαναν ευθύνες, προκειμένου να τους κατακτήσουν, κάνοντας μεγαλύτερες προσπάθειες για να είναι αποδοτικότεροι στην εργασία τους.

Το ίδιο προέκυψε και από την έρευνα του Griffith (2004), καθώς διαφάνηκε ότι η ηγεσία των σχολείων είχε καθοριστικό ρόλο στο κλίμα του σχολείου και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

5.2 Συμπεράσματα σχετικά με την ευθύνη του διευθυντή για τη δημιουργία σχολικής κουλτούρα συνεργασίας

Αναφορικά με τον ρόλο και την ευθύνη του σχολικού διευθυντή για τη δημιουργία σχολικής συνεργατικής κουλτούρας, οι απόψεις που προέκυψαν από τη διαδικασία της συνέντευξης κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο, καθιστώντας το διευθυντή βασικό παράγοντα διαμόρφωσης συνεργατικότητας, χωρίς ωστόσο, να μπορεί να τα καταφέρει μόνος του. Ως εκ τούτου, οι περισσότερες απόψεις συμφωνούν στη διατύπωση ότι ο διευθυντής είναι ο «ενορχηστρωτής» της σχολικής μονάδας. Αυτός θα δώσει τα κίνητρα, θα δημιουργήσει τις συνθήκες, θα προσφέρει τις ευκαιρίες, ώστε να επιτευχθεί το συνεργατικό κλίμα. Αλλά, είναι βέβαιο, ότι χωρίς τη συμβολή, τη συμπαράσταση και τη συμμετοχή των υπόλοιπων εκπαιδευτικών δεν θα καταφέρει τίποτα ουσιαστικό.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων διευθυντών, ένας σχολικός διευθυντής θα πρέπει να είναι διπλωμάτης και να έχει τη δυνατότητα διαχείρισης κρίσεων, συγκρούσεων, αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού. Θα πρέπει να είναι πρωτίστως ηγέτης και να εμπνέει με τις αποφάσεις του και τις ενέργειες του, τόσο τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές. Από τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας προκύπτει ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή είναι πολύ σημαντικός και ότι το συνεργατικό κλίμα του σχολείου διαμορφώνεται κυρίως από την εκάστοτε ηγεσία και τη συμπεριφορά των διευθυντών (Bogler, 2001).

Επίσης, σε αυτόν τον ερευνητικό άξονα μελετήθηκαν οι περιορισμοί που μπορεί να έχει ο διευθυντής κατά την προσπάθεια δημιουργίας συνεργατικής κουλτούρας και προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία καταδεικνύουν ότι ένας διευθυντής θα πρέπει να αντιπαρέλθει αρκετές δυσκολίες, προκειμένου να επιτύχει το έργο του. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που μπορεί να περιορίσει το διευθυντή είναι το εξωσχολικό περιβάλλον, οι φορείς που αποφασίζουν για τη σχολική μονάδα, αλλά δεν συμμετέχουν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις το σχολείο μπλέκεται σε γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι οποίες δεσμεύουν την ελεύθερη δράση από πλευράς διευθυντή. Είναι γεγονός ότι αν οι διευθυντές είχαν περισσότερες εξουσίες και μεγαλύτερη διοικητική ελευθερία, θα μπορούσαν να είναι πιο αποτελεσματικοί (Παπαναούμ-Τζίκα, 1995).

Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις αντίστοιχες έρευνες της βιβλιογραφικής επισκόπησης, καθώς οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ηγεσία έχει τη βασική ευθύνη για τη δημιουργία θετικού κλίματος και κουλτούρας. Οι Σαϊτής, Δάρρα και Ψαρρή (1996), μέσα από την έρευνά τους ανέφεραν ότι η διαμόρφωση και η διατήρηση ενός θετικού κλίματος έχει σχέση με τις δεξιότητες του διευθυντή-ηγέτη αλλά και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Το ίδιο αναδείχθηκε και στην έρευνα της Γιαννακοπούλου (2002), στην οποία διαφάνηκε ότι η λειτουργία και η διοίκηση του σχολείου εξαρτώνται άμεσα από τον διευθυντή και τη στάση που υιοθετεί στο σχολείο, καθώς ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου και τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, στην έρευνα των Λάζου-Μπαλτά και Παπαροϊδάμη (2017) προτείνεται η μετασχηματιστική ηγεσία, ως η καταλληλότερη μορφή ηγεσίας για την ανάπτυξη ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος στα σχολεία.

Στην έρευνα των Κυθραιώτη και Πασιαρδή (2006) αναδείχθηκε ότι ο διευθυντής μέσω της θετικής κουλτούρας και του θετικού κλίματος μπορεί να πετύχει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς και να συμβάλει αποτελεσματικά στο έργο του σχολείου.

Ο Γουρναρόπουλος (2007) διαπίστωσε μέσα από την έρευνά του ότι ο διευθυντής έχει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία του θετικού κλίματος και της υγιούς κουλτούρας στη σχολική μονάδα που διοικεί.

Το ίδιο συμπέρανε και η Μπούτσκου (2012) καθώς ανέφερε ότι η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την ηγεσία του σχολείου και επηρεάζεται από αυτήν σε μεγάλο βαθμό, πάντοτε όμως σε συνδυασμό με το έργο των εκπαιδευτικών.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διεθνές επίπεδο έρχονται σε άμεση συμφωνία με αυτά τα ερευνητικά αποτελέσματα. Οι ερευνητές Litwin και Stringer (1968) διαπίστωσαν ότι τα διαφορετικά στυλ ηγεσίας διαμορφώνουν διαφορετικά είδη κλίματος, που το καθένα έχει ξεχωριστές συνέπειες στις επιδόσεις και την ποιότητα της σχολικής μονάδας και απέδειξαν πως το καλύτερο στυλ ηγεσίας είναι το υποστηρικτικό-φιλικό, αφού διαμορφώνει ένα θετικό και ανοιχτό κλίμα.

Ο Cheng (1991) διαπίστωσε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για τη στάση των εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, ενώ ο Freiberg (1998) ανέφερε ότι το κλίμα ενός σχολείου είναι καθοριστικό για τη λειτουργία του.

Επίσης, στη μελέτη της η Bogler (2001) ανέφερε ότι το κλίμα του σχολείου διαμορφώνεται κυρίως από την εκάστοτε ηγεσία και τη συμπεριφορά των διευθυντών (Bogler, 2001).

Ωστόσο, μέσα από την παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το σκοπό της εργασίας, αναδείχθηκαν και ορισμένοι περιορισμοί που μπορεί να έχει ο διευθυντής κατά την προσπάθεια δημιουργίας συνεργατικής κουλτούρας. Ως βασικό εμπόδιο σε ορισμένες περιπτώσεις αναδείχθηκαν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι οποίες δεσμεύουν την ελεύθερη δράση από πλευράς διευθυντή. Κάποιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο συμφωνούν με αυτό το πόρισμα, αφού αναφέρουν κι αυτές τη γραφειοκρατία ως πρόβλημα και την ανάγκη ύπαρξης μεγαλύτερης διοικητικής ελευθερίας (Παπαναούμ-Τζίκα, 1995; Σαϊτής, Τσιαμάση, & Χαντζή, 1997).

5.3 Συμπεράσματα σχετικά με τις προσδοκίες από τη σχολική ηγεσία

Για τον τελευταίο ερευνητικό άξονα, ο οποίος σχετίζεται με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία, η διενεργηθείσα έρευνα οδηγήθηκε σε απόψεις, οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες προσδοκίες από τους διευθυντές, καθώς θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι η δημιουργία της συνεργατικής κουλτούρας είναι αντικείμενο δικής τους ευθύνης.

Από τις δοθείσες απαντήσεις ξεχωρίζει η άποψη ότι ο διευθυντής θα πρέπει να έχει ρόλο ηγετικό, υποστηρικτικό και να είναι πάντα δίπλα σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συνδράμει και να βοηθήσει σε οτιδήποτε χρειαστεί. Οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από το διευθυντή να έχει την πόρτα του ανοιχτή και να μη θέτει εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων. Αυτός, εξάλλου, φαίνεται ότι έχει το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για τη δημιουργία του κλίματος και της κουλτούρας σε ένα σχολείο, χωρίς βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν είναι καθοριστικός για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μπούτσκου, 2012).

Παράλληλα, επιπλέον προσδοκίες για τον διευθυντή πηγάζουν από το θεσμικό διοικητικό ρόλο που έχει, καθώς πιστεύεται ότι θα πρέπει να έχει γνώσεις διοίκησης, να είναι δίκαιος, να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση και να αποτελεί μέντορα για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από πολλούς ερωτώμενους στο δημοκρατικό χαρακτήρα του διευθυντή, ο οποίος πρέπει να αποδίδει δικαιοσύνη και να λειτουργεί σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο.

Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με την έρευνα της Saiti (2007) σχετικά με την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολικό περιβάλλον που εργάζονται, καθώς διαφάνηκε ότι είναι καθοριστικός παράγοντας η στάση του διευθυντή. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται, όπως αναφέρει η ερευνήτρια, με τις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή, τη συμπεριφορά του, τον χαρακτήρα του, το σχολικό κλίμα, την επιβράβευση, τη δυνατότητα εξέλιξης, τον προγραμματισμό καθώς και τις συνεργατικές σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον.

Επίσης, στην έρευνά του ο Φασουλής (2008) ανέφερε ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Επίσης, διαφάνηκε ότι είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να έχουν υποστήριξη για τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων που εμφανίζονται στη σχολική μονάδα.

Μέσα από την έρευνα της Νομικού (2010) προέκυψε ότι οι διευθυντές πρέπει να έχουν εμπνευστικό ρόλο και τα προβλήματα να λύνονται συλλογικά. Η προαγωγή της κουλτούρας και του κλίματος στη σχολική μονάδα διαφάνηκε ότι αφορά πρώτα την ηγεσία του σχολείου και έπειτα τους εκπαιδευτικούς (Νομικού, 2010).

Το ίδιο συμπέρανε και ο Τσολακίδης (2010), καθώς μέσα από την έρευνά του αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν την υποστηρικτική συμπεριφορά του

διευθυντή ως την καταλληλότερη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι σημαντικό ο διευθυντής να δρα υποστηρικτικά και καθοδηγητικά απέναντί τους.

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Γιακουμή και Θεοφιλίδης (2011) και Ερμογένους και Παντέλα (2012), αφού ο διευθυντής και το πρότυπο ηγεσίας που ακολουθεί διαφάνηκαν καθοριστικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και για την ποιότητα των σχέσεων που δημιουργούνται.

Μία ακόμη έρευνα των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2014) τόνισε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με το σχολικό κλίμα και καθορίζεται από τη στάση του διευθυντή αλλά και των υπόλοιπων μελών της σχολικής μονάδας.

Τέλος, ο Ταϊλαχίδης (2014) μέσα από την έρευνά του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ικανότητες του διευθυντή, οι δεξιότητές του και η προσωπικότητά του είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Στον διεθνή χώρο οι ερευνητές Taylor και Tashakkori (1995) διαπίστωσαν ότι το θετικό κλίμα συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι αυξανόταν όταν οι σχολικοί ηγέτες υιοθετούσαν στάσεις και συμπεριφορές που προωθούσαν ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν κι άλλες έρευνες του εξωτερικού, στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή σχετίζονται με τις ηγετικές του ικανότητες και τη στάση που υιοθετεί (Kasen, Johnson, & Cohen, 1990; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1978; Haynes & Comer, 1993).

Οι ερευνητές Arani και Abbasi (2004) ανέδειξαν ότι το σχολικό κλίμα και οι επαγγελματικές συνθήκες στα σχολεία σχετίζονταν άμεσα. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεαζόταν σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση τους με τον διευθυντή του σχολείου και συνεπώς, από αυτό εξαρτιόταν και η ικανοποίηση που ένιωθαν από το εργασιακό τους περιβάλλον. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής επηρεάζει την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου καθώς, επίσης, και τη στάση των μελών της σχολικής μονάδας.

Επιπροσθέτως, η έρευνα των Nguni και των συνεργατών του (2006), ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από τη μετασχηματιστική ηγεσία που λειτουργούσε συλλογικά και είχαν θετικά συναισθήματα για τους διευθυντές τους. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να είναι ένα πρόσωπο με αξίες, ήθος και όραμα. Οι

προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το σχολικό περιβάλλον που εργάζονταν σχετίζονταν άμεσα με τις προσδοκίες τους από τον διευθυντή.

Η συμπεριφορά του διευθυντή, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολικό πλαίσιο είναι καθοριστικοί παράγοντες για το σχολικό έργο, όπως επιβεβαιώνεται και στην έρευνα του Ejimofor (2007).

Μέσα από την παρούσα έρευνα αλλά και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της εργασίας γίνεται κατανοητό πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο βασικός υπεύθυνος για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος και κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον. Ανάλογα με τις στάσεις που υιοθετεί και το στυλ ηγεσίας που επιλέγει για τη διοίκηση του σχολείου, διαμορφώνονται αντίστοιχα η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, καθώς επηρεάζονται άμεσα όλες οι σχέσεις των εμπλεκόμενων μελών. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες του αλλά και η ελευθερία κινήσεων που δίνει στους εκπαιδευτικούς ορίζουν τη σχέση του μαζί τους, η οποία καθορίζει και την ικανοποίηση που νιώθουν και οι δύο πλευρές από το εργασιακό τους περιβάλλον. Η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνει τα κίνητρα και τις προσδοκίες των εργαζομένων που λειτουργούν μέσα σε ένα ευνοϊκό κλίμα, καθιστώντας το έργο τους πιο αποτελεσματικό. Συνεπώς, το θετικό κλίμα και η ανάπτυξη μιας υγιούς κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον προσφέρει πολλά οφέλη για όλα τα μέλη και κυρίως συμβάλλει στην κατάκτηση των στόχων που θέτει το σχολείο, εκ των οποίων ένας από τους σημαντικότερους είναι η υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6, σσ. 109-124.
- Arani, A. M., & Abbasi, P. (2004). Relationship between secondary school teachers' job satisfaction and school organizational climate in Iran and India. *Pakistan Journal Of Psychological Research*, 19(1-2), σσ. 37-49.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal - teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40, σσ. 406-434.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), σσ. 662-683.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1978). *Schools can make a difference*. National Institute of Education: Washington, DC.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cheng, Y. C. (1991). Organizational Environment in Schools: Commitment, Control, Disengagement and Headless. *Educational Administration Quarterly*, 27(4), σσ. 481-505.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2000). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholders Realities: A Multi-perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership and Management*, 21(1), σσ. 19-42.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005a). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ejimofor, F. (2007). *Principal Transformational leadership skills and their teacher job satisfaction in Nigeria*. Ohio: Unpublished Doctoral Thesis, Cleveland State University.

- Fernandez, A. (2000). Leadership in era of change: breaking down the barriers of the culture of teaching. Στο C. Day, A. Fernandez, T. Hauge, & J. Moller, *The life and work of teachers* (σσ. 239-255). London: Falmer Press.
- Freiberg, H. (1998). Measuring School Climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56, σσ. 20-22.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a Vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), σσ. 228–256.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), σσ. 333-356.
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, 28(2), σσ. 166-199.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. New York: Mc Graw -Hill, Inc.
- Keefe, J. W., Kelly, E. A., & Miller, S. K. (1985, November). School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting. *National Assosiation of Secondary School Principals Bulletin*, σσ. 70-77.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), σσ. 112-129.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organisational climate. Division of Research*. Boston: Harvard Business School.
- Martens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity quantitative & qualitative Approaches*. London: Sage.

- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and school Improvement*, 17(2), σσ. 145-177.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Robbins, S. P. (1998). *Behavior: Concepts, Controversies, and Applications Organizational*. Upper Saddle, NJ: Allyn and Bacon.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), σσ. 28-32.
- Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions . *International Journal of Educational Management*, 26(4), σσ. 370 - 380.
- Saitis, C., & Eliophotou, M. (2006). Satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organization evidence from Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), σσ. 345-363.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1988). *Supervision Human Perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), σσ. 217-227.
- West-Burnham, J. (2001). *Interpersonal leadership. NCSL Leading Edge Seminar*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2011). Συνεργατική κουλτούρα στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του ηγέτη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. . Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Ερμογένους, Κ., & Παντέλα, Σ. (2012). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου ως παράγοντας βελτίωσής τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 170.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), σσ. 165-177.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σσ. 181-201.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ και Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κυθραιώτης, Α., & Πασιαρδής, Π. (2006). *Η επίδραση του ηγετικού στυλ και της κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών των Δημοτικών σχολείων της Κύπρου*. *Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Κύπρος: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούτσκου, Λ. (2012). *Παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας ενός σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στους νομούς Φλώρινας και Αττικής*. European University Cyprus.
- Νομικού, Α. (2010). *Επιχειρώντας Αλλαγές: Ο ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών στη δημιουργία Σχολικής Κουλτούρας καθώς και στην ισχυροποίηση και ανταγωνιστικότητα μίας σχολικής μονάδας δημόσιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολείων Α/Βάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ., & Ψαρρή, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, σσ. 126-142.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χαντζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης;. *Νέα παιδεία*, 83, σσ. 66-79.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3(1), σσ. 80-100.

- Ταΐλαχίδης, Σ. (2014). *Η συμβολή των διευθυντικών στελεχών στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος: Μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*. Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Φασούλης, Κ. (2008). Αντιληπτικές όψεις οργανωσιακής κουλτούρας στα ξένα σχολεία στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 127, σσ. 117-134.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Έντυπο συνέντευξης

Ημερομηνία/...../2019

A/A.....

Φύλο Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία

Εκπαίδευση.....

Χρόνια υπηρεσίας.....

Σχέση εργασίας.....

Περιοχή υπηρεσίας.....

Διάρκεια συνέντευξης.....

1ος Ερευνητικός Άξονας – Συνεργασία Διευθυντή - καθηγητών

Ερώτηση 1η

Κατά την άποψη σας, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι παράγοντες που δημιουργούν προϋποθέσεις καλής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς;

Ερώτηση 2η

Εσείς ως διευθυντής (ή υποδιευθυντής) και με βάση την εμπειρία σας ποιους θεωρείτε ποιο σημαντικούς παράγοντες για τη δημιουργία αποδοτικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς;

Ερώτηση 3η

Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι τα οφέλη που έχουν προκύψει στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, μέσω της συνεργασίας διευθυντή και καθηγητών;

2ος Ερευνητικός Άξονας – Σχολική κουλτούρα συνεργασία και Ευθύνη Διευθυντή

Ερώτηση 4η

Πόσο σημαντικό θεωρείτε το έργο που επιτελεί ο σχολικός διευθυντής για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος;

Ερώτηση 5η

Σε περιπτώσεις συγκρούσεων και έλλειψης συνεργασίας, ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή; Σε τι βαθμό και με ποιον τρόπο παρεμβαίνετε ώστε να επιλυθούν άμεσα;

Ερώτηση 6η

Μέχρι ποιο σημείο θεωρείτε ότι φτάνει η ευθύνη του σχολικού διευθυντή για τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας; Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες τα περιθώρια δράσης που σας αφήνονται είναι περιορισμένα;

3ος Ερευνητικός Άξονας – Οι Προσδοκίες από τη Σχολική Ηγεσία

Ερώτηση 7η

Πριν αναλάβετε τη διευθυντική θέση που έχετε σήμερα, ποιες προσδοκίες είχατε ως εκπαιδευτικός από το σχολικό διευθυντή; Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι ανταποκρίνεστε εσείς σε αυτές τις προσδοκίες σήμερα;

Ερώτηση 8η

Από την εμπειρία σας έως σήμερα, πόσο εύκολη θεωρείτε την υλοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας; Παρατηρείτε περιπτώσεις που οι προσδοκίες είναι πολύ υψηλές ή μη υλοποιήσιμες;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων

Διευθυντής Νο7 (Δ7)

Ηλικία:46

ΕΡ: Τι εκπαίδευση έχετε;

ΑΠ: Έχω τελειώσει το Παιδαγωγικό τμήμα της Πάτρας, έχω κάνει μεταπτυχιακό στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση...

ΕΡ: Στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας

ΑΠ: Στο εξωτερικό, στο Σικάγο. Έχω κάνει μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή στο Μαράσλειο και κάποια σεμινάρια υπολογιστών και άλλων αντικειμένων, στο πλαίσιο της επαγγελματικής μου εξέλιξης.

ΕΡ: Χρόνια υπηρεσίας;

ΑΠ: 21.

ΕΡ: Ωραία. Ξεκινάμε με τον πρώτο ερευνητικό μας άξονα που έχει να κάνει με τη συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών. Πρώτη ερώτηση: Κατά την άποψη σας, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι παράγοντες που δημιουργούν προϋποθέσεις καλής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς;

ΑΠ: Μια βασική προϋπόθεση είναι οι άνθρωποι να ξέρουν ποιοι είναι οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο, να υπάρχει ένα καλό κλίμα και μια καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εκεί μπαίνει και ο ρόλος του διευθυντή, γιατί αυτός θα πρέπει να θέσει τις προϋποθέσεις για να υπάρχει αυτό το καλό κλίμα, για παράδειγμα θα πρέπει να υπάρχει μια καλή συνεννόηση για το πως τηρείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όπως γνωρίζετε, οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτό που θεσμικά ονομάζεται σύλλογος διδασκόντων που είναι ένα θεσμικό όργανο, το οποίο συγκαλεί ο διευθυντής του σχολείου και σε αυτό το θεσμικό όργανο συζητούνται ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο. Αυτό το θεσμικό όργανο, στο οποίο επικεφαλής είναι ο διευθυντής, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τηρούν το ρόλο τους, να συμμετέχουν ενεργά, να συζητούν και να λύνουν προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Ένας άλλος παράγοντας είναι η δομή του σχολείου, παράδειγμα το πόσο μεγάλο είναι το σχολείο, πόσοι είναι οι εκπαιδευτικοί, αν μπορούν να συνεννοηθούν μεταξύ τους, υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μετακινούνται σε πολλά σχολεία, οπότε για να μπορέσει να χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης, αυτό είναι

μια προϋπόθεση που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς, γιατί πρέπει να αισθάνονται άνετα στο εργασιακό τους περιβάλλον. Όταν οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν συχνά σχολεία, αυτό είναι ένας παράγοντας που δυσχεραίνει την προσαρμογή τους.

ΕΡ: Ωραία. Εσείς ως διευθυντής και με βάση την εμπειρία σας ποιους θεωρείτε πιο σημαντικούς παράγοντες για τη δημιουργία αποδοτικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς;

ΑΠ: Ένας βασικός παράγοντας είναι να υπάρχει καλή διάθεση και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, να χτίσουμε την εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο, γιατί οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με μαθητές, είναι μια ευαίσθητη εργασία, και για να χτιστεί αυτή η εμπιστοσύνη, θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες αρχές στο σχολείο. Η αρχή της συνεργασίας και η αρχή της δημοκρατίας, που σημαίνει ότι οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα, μπορούν να εκφράσουν τους προβληματισμούς, όπου υπάρχουν και ταυτόχρονα να ακολουθούν το πλαίσιο, υπάρχει ένα νομικό πλαίσιο στο σχολείο, το οποίο οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να ξέρουν, το ονομάζουμε καθήκοντα. Ο διευθυντής είναι αυτός που είναι αρμόδιος για να διευθετεί δυσκολίες που παρουσιάζονται στο σχολείο, που μπορεί να αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, με τους μαθητές ζητήματα που προκύπτουν και σίγουρα αυτή η εμπιστοσύνη που χτίζουμε θα πρέπει να έχει θεμελιωθεί σε αυτές τις αρχές.

ΕΡ: Ωραία. Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι τα οφέλη που έχουν προκύψει στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, μέσω της συνεργασίας διευθυντή και εκπαιδευτικών;

ΑΠ: Σίγουρα το σχολείο ωφελείται όταν υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, διότι οι δουλειά των εκπαιδευτικών είναι δουλειά ομαδική. Δεν μπορεί να ωφεληθεί ο μαθητής αν το κλίμα του σχολείου δεν είναι καλό, αν δεν υπάρχει καλή συνεργασία. Συνεπώς, όταν υπάρχει αυτή η συνεργασία που, όπως σας είπα, μπορεί να θεμελιώνεται με το θεσμικό ρόλο που έχει ο σύλλογος διδασκόντων και άλλα συλλογικά όργανα, όπως είναι το σχολικό συμβούλιο ή η συνεργασία με το σύλλογο γονέων, όλα αυτά απαιτούν συνεργασίες, δηλαδή είναι μια ομαδική δουλειά και οι άνθρωποι πρέπει να έχουν δεξιότητες συνεργασίας για να αποδώσει αυτό το κλίμα και η σχολική μονάδα να λειτουργήσει θετικά προς όφελος των μαθητών.

ΕΡ: Πολύ ωραία. Πάμε στο δεύτερο ερευνητικό μας άξονα που έχει να κάνει με τη σχολική κουλτούρα, τη συνεργασία και την ευθύνη του διευθυντή. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το έργο που επιτελεί ο σχολικός διευθυντής για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος;

ΑΠ: Είναι ένας πολύ καθοριστικός παράγοντας, γιατί όπως είπα και προηγουμένως, είναι ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας, συνεπώς όλες οι δυσκολίες και όλα τα προβλήματα περνούν και από τη δική του θέση, γιατί και ο ίδιος καλείται να λύσει προβλήματα, να συντονίσει τους εκπαιδευτικούς, να οριοθετήσει τη σχέση με τους γονείς, να θέσει στόχους και με κάποιον τρόπο είναι καθοριστικός παράγοντας στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, αν σε ένα πλαίσιο, μιλάμε για ένα δημοκρατικό σχολείο, για ένα σχολείο στο οποίο υπάρχουν συνεργασίες, υπάρχει εξέλιξη, υπάρχει τοπική κοινότητα ανθρώπων, αυτός ο διευθυντής, θα πρέπει να έχει λάβει υπόψη τους, όλες αυτές τις παραμέτρους, για να μπορέσει να αποδώσει το σχολείο. Το σχολείο δεν αφορά μόνο διαδικασίες εκμάθησης των μαθημάτων, αλλά για να μπορέσει να ωφεληθεί ο μαθητής και να αποκτήσει τις δεξιότητες, τις αρχές και τις στάσεις που χρειάζεται θα πρέπει να ζει σε ένα περιβάλλον στο οποίο υποστηρίζεται η διαδικασία της συνεργασίας και του αειφόρου σχολείου.

ΕΡ: Πολύ ωραία. Άρα θεωρείται πολύ σημαντικό το έργο του διευθυντή για τη διαμόρφωση της συνεργασίας. Σε περιπτώσεις συγκρούσεων και έλλειψης συνεργασίας, ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή;

ΑΠ: Συγκρούσεις προκύπτουν στα σχολεία, για πολλούς λόγους, για παράδειγμα, υπάρχει μια δυσκολία οι άνθρωποι να μπορέσουν να έχουν ένα κοινό στόχο, υπάρχουν διαφωνίες πολλές φορές. Ο διευθυντής, λοιπόν, καλείται να λειτουργήσει ως ένας παράγοντας παρεμβατικός, να συνθέσει αυτές τις αντιλήψεις για την εκπαίδευση, υπάρχει ένα εύρος σκέψεων και αντιλήψεων για το πως μπορεί να ασκήσει ένας δάσκαλος το εκπαιδευτικό του έργο, υπάρχουν δάσκαλοι, οι οποίοι λειτουργούν πολύ δημοκρατικά, υπάρχουν άλλοι που λειτουργούν αυτόνομα, υπάρχουν άλλοι που είναι σε παραδοσιακά μοντέλα. Ο διευθυντής λοιπόν, θα πρέπει και να χαράξει μια γραμμή στο σχολείο, με βάση τις αρχές τις παιδαγωγικές και αυτές που προβλέπονται από το νόμο, και ταυτόχρονα σε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών να έχει τη δική του παρέμβαση, είτε μέσω των συλλογικών οργάνων, όπως σας είπα η συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, είναι μια ευκαιρία για να συζητηθούν κάποια θέματα, αλλά και στη καθημερινή ζωή έχει μια συνεργασία, είτε ατομικά με τους εκπαιδευτικούς, συζητώντας στο γραφείο του ή

όπου αλλού χρειαστεί, είτε και κατά ομάδες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους.

ΕΡ: Άρα μου απαντήσατε και σε τι βαθμό και με ποιον τρόπο παρεμβαίνετε ώστε να επιλυθεί μια τέτοια κατάσταση άμεσα;

ΑΠ: Ναι, είναι πολύ καθοριστικός ο ρόλος του, δηλαδή δεν μπορεί να λειτουργήσει μια σχολική μονάδα, χωρίς να υπάρχει ένας επικεφαλής, είναι ο ηγέτης της ομάδας, είναι αυτός ο οποίος θα θέσει το πλαίσιο, ακολουθώντας, όπως είπα και προηγουμένως τη νομοθεσία, αλλά λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες τους επιμέρους, τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, την κουλτούρα της, τις απόψεις των ανθρώπων που εργάζονται εκεί, το πως λειτουργεί το υπόλοιπο κοινωνικό περιβάλλον, ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν, όπως είναι η τοπική κοινότητα, οι γονείς, όλα αυτά ο διευθυντής θα πρέπει να τα λάβει υπόψη του, για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά.

ΕΡ: Μέχρι ποιο σημείο θεωρείτε ότι φτάνει η ευθύνη του σχολικού διευθυντή για τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας;

ΑΠ: Είναι ένας πολύ καθοριστικός παράγοντας, δεν είναι ο μόνος, δεν έχει την αποκλειστική ευθύνη, θα πω ένα παράδειγμα, κατά καιρούς, γίνονται σεμινάρια, στα οποία κυρίαρχο θέμα είναι πως θα συνεργάζονται μεταξύ τους οι άνθρωποι, ένα απλό παράδειγμα είναι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, και στο δικό μας σχολείο, κάνουμε προγράμματα, τα οποία προγράμματα συνήθως είναι προγράμματα συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των τάξεων και εκεί μπαίνουν πολλοί παράγοντες και εκεί όπως είπα, ο διευθυντής παρεμβαίνει και οριοθετεί τα πράγματα και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν είναι ο μόνος και αποκλειστικός παράγοντας. Εδώ υπάρχει ένα ολόκληρο σύστημα από πίσω, μια νομοθεσία, ένα πλαίσιο από το Υπουργείο, υπάρχουν άλλα όργανα θεσμικά και διοικητικά που παρεμβαίνουν, όπως είναι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, υπάρχει ο θεσμός του συντονιστή εκπαίδευσης, δηλαδή ο διάδοχος του σχολικού συμβούλου, που όλοι αυτοί είναι παράγοντες που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία και οριοθετούν τα πράγματα. Το σχολείο το ελληνικό δεν έχει φτάσει ακόμα σε μια τέτοια αυτονομία, όπως στα άλλα κράτη, ώστε οι άνθρωποι να αυτοκαθορίζονται. Οι παράγοντες οι εξωγενείς είναι πολύ ισχυροί, άρα όσο και να θέλει ο διευθυντής να δώσει το δικό του στίγμα, σίγουρα και αυτός επηρεάζεται από μια πλειάδα καταστάσεων και παραγόντων, η οποία καθορίζει και το πως θα είναι το θεσμικό πλαίσιο στο χώρο του σχολείου.

ΕΡ: Άρα, πολλές φορές τα περιθώρια δράσης που σας αφήνονται είναι λίγο περιορισμένα;

ΑΠ: Είναι περιορισμένα, με την έννοια ότι, για παράδειγμα, για να κάνεις δράση στη σχολική μονάδα θα πρέπει να έχεις μια σειρά από εγκρίσεις από τις προϊστάμενες αρχές, υπάρχει ένα αυστηρό πλαίσιο για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν αυτοί οι κανόνες, το οποίο από τη μία διασφαλίζει ότι δεν θα γίνουν στο σχολείο δράσεις, οι οποίες δεν θα είναι στο κατάλληλο πλαίσιο, από την άλλη, όμως, λειτουργούν ως τροχοπέδη για να γίνουν κάποια πράγματα, γιατί στο ελληνικό σχολείο υπάρχει πολύ μεγάλη γραφειοκρατία, άρα ο ρόλος του διευθυντή εκεί, αντί να ασχολείται με ουσιώδη πράγματα, όπως είναι η σχολική του μονάδα, προβλήματα που προκύπτουν και πως θα βοηθήσει αυτή τη συνεργασία, μπορεί να απορροφάται η ενέργεια του πως θα τα λύσει αυτά τα θέματα, με έναν τρόπο γραφειοκρατικό. Αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα, το οποίο είναι δύσκολο να λυθεί. Άρα, προφανώς, η αυτονομία της σχολικής μονάδας και του διευθυντή είναι περιορισμένη και των εκπαιδευτικών, βέβαια, όπως εργάζονται στο σχολείο, με τα σχολικά βιβλία, που είναι συγκεκριμένα, με την ύλη που είναι συγκεκριμένη, όλα αυτά είναι παράγοντες που είναι περιοριστικοί.

ΕΡ: Πολύ ωραία. Και τέλος ο τρίτος ερευνητικός μας άξονας που αφορά τις προσδοκίες από τη σχολική ηγεσία. Πριν αναλάβετε τη διευθυντική θέση που έχετε σήμερα, ποιες προσδοκίες είχατε ως εκπαιδευτικός από το σχολικό διευθυντή;

ΑΠ: Εργαζόμενος ως εκπαιδευτικός είχα την τύχη να εργαστώ σε πολλά σχολεία και συνεργάστηκα με διευθυντές που λειτουργούσαν σε πολλά πλαίσια και είχαν διαφορετικές αντιλήψεις και ήταν και αυτό μια εμπειρία, που δίνει σε εμένα τη δυνατότητα να αξιολογήσω ποιος είναι ο ρόλος και η αξία του διευθυντή. Όπως σας είπα και προηγουμένως υπάρχει μια γκάμα στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού και αντίστοιχα συμβαίνει με το διευθυντή, υπάρχουν διευθυντές που λειτουργούν συγκεντρωτικά, υπάρχουν διευθυντές που θέλουν να έχουν τον απόλυτο κυρίαρχο ρόλο και να μπορούν οι ίδιοι να λύνουν όλα τα προβλήματα, υπάρχουν και διευθυντές που λειτουργούν πιο δημοκρατικά, αλλά υπάρχουν και διευθυντές, οι οποίοι όταν οι ίδιοι δυσκολεύονται μπορεί να πετάνε το μπαλάκι σε άλλους παράγοντες, που και αυτό επίσης, είναι ένα πρόβλημα. Σίγουρα μπαίνω κι εγώ σε ένα προβληματισμό για το πως πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή και πως θα πρέπει να είναι ο ηγέτης

ΕΡ: Εσείς;

ΑΠ: Εγώ πιστεύω ότι ο ηγέτης θα πρέπει να μπαίνει μπροστά, θα πρέπει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, θα πρέπει να καθορίζει τις δράσεις, δεν μπορεί να κρύβεται, όταν παρουσιάζει κρίση και δυσκολίες η σχολική μονάδα, γιατί υπάρχουν περιόδοι που παρουσιάζει κρίση, υπάρχει σύγκρουση, για να μπορέσουν τα πράγματα να πάνε παρακάτω πολλές φορές ξεκινάνε από συγκρούσεις, θα πρέπει να βλέπει τις συγκρούσεις με έναν τρόπο που θα πάει την μονάδα παραπέρα, η σύγκρουση και η κρίση, θα βοηθήσει να πάμε στο επόμενο επίπεδο. Πολλές φορές, οι διευθυντές τις κρίσεις τις βλέπουν φοβικά, ότι μπορεί η μονάδα να διαλυθεί, αλλά πολλές φορές οι κρίσεις αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε ένα βήμα παραπέρα και στην προσωπική τους, επαγγελματική τους καριέρα. Εγώ πιστεύω πολύ σε συνεργασίες, ακόμα και όταν υπάρχει μια κρίση στη σχολική μονάδα, ακόμη και αν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και αντιλήψεις, έρχεται ο διευθυντής να δώσει ένα μήνυμα συνεργασίας, συζήτησης, διευθέτησης των ζητημάτων, όχι με τρόπο απόλυτο, με μία ευελιξία, έχοντας ως γνώμονα το καλό των μαθητών και την εξέλιξη της μονάδας, αν όχι, οπωσδήποτε θα περάσει και θα επιβάλλει τη δική του άποψη για τα θέματα. Άρα, λοιπόν, χρειάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να ακούει τους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται να αφογκράζεται το κλίμα της σχολικής μονάδας και από εκεί να βρίσκει μια ευκαιρία για να προχωράει τα πράγματα προς τα κάτω.

ΕΡ: Άρα, αυτές ήταν οι προσδοκίες σας από το διευθυντή;

ΑΠ: Σωστά, ένας διευθυντής ο οποίος θα είναι εκεί, δεν θα είναι απών, δεν θα είναι μια κατάσταση ενός διευθυντή που θα απουσιάζει και θα απέχει από τα προβλήματα και τις συγκρούσεις που δημιουργούνται, ταυτόχρονα, όμως, δεν θα είναι ένας αυταρχικός διευθυντής που θα επιβάλλει απόλυτα τις απόψεις του, αλλά ένας διευθυντής που θα στηρίζεται στη συνεργασία, θα είναι συμπαραστάτης στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, θα έχει μια αφοσίωση στον εκπαιδευτικό και διοικητικό του ρόλο και θα είναι αρωγός σε αυτή τη διαδικασία της εκπαίδευσης.

ΕΡ: Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι ανταποκρίνεστε εσείς σε αυτές τις προσδοκίες σήμερα;

ΑΠ: Είναι ένα στοίχημα για εμένα, είναι η 4η χρονιά που δουλεύω ως διευθυντής, σε δύο διαφορετικές σχολικές μονάδες, προκύπτουν δυσκολίες πολλές, υπάρχουν απογοητεύσεις, υπάρχουν προβλήματα που μπορεί να μη λύνονται άμεσα, πολλές φορές θα πρέπει κανείς να δει ψύχραιμα μια κατάσταση, κάνουμε λάθη, κι εγώ κάνω λάθη, θα πρέπει να μαθαίνει κανείς από τα λάθη του, θα πρέπει να μην έχει εμμονές, να μπορεί να αξιολογεί μια κατάσταση, παλεύει με τα δικά του συναισθήματα ο διευθυντής, παλεύει με τις δικές του αντιλήψεις και αρχές, χρειάζεται να

προσαρμόζεται και στις καινούριες καταστάσεις και όλα αυτά, όπως είπα και προηγουμένως, προς όφελος του εαυτού του, αλλά και των γύρω του. Άρα, λοιπόν, υπάρχουν αποτυχίες, αστοχίες, στοιχήματα και πολλά πράγματα τα αναθεωρούμε. Και εγώ μπορεί να είχα ένα μοντέλο διευθυντή συγκεκριμένο πριν ξεκινήσω, αλλά πολλά πράγματα στην πορεία τα αναθεωρώ, τα διαπραγματεύομαι, τα συζητάω με τους γύρω μου, τα συζητάω με την εκπαιδευτική κοινότητα, τα συζητάω με συναδέλφους διευθυντές, υπάρχουν πράγματα που μπορούν να βελτιωθούν, ακόμα και αυτό που έλεγα για τη συνεργασία, η συνεργασία είναι ένα στοίχημα, δεν είναι αυτονόητη, παλεύεις με τους τρόπους σου να συνεργαστείς, ποια είναι η δυναμική της ομάδας, πρέπει να τα λάβεις όλα αυτά υπόψη σου, δεν είναι όλα τα σχολεία ίδια, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί ίδιοι, δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια, δεν είναι ακόμα και η γειτονιά παντού ίδια, αλλάζουν όλα αυτά και όλα αυτά είναι στοιχήματα.

ΕΡ: Ωραία. Από την εμπειρία σας έως σήμερα, πόσο εύκολη θεωρείτε την υλοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας;

ΑΠ: Είναι μια δύσκολη κατάσταση, για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι γιατί οι άνθρωποι δεν έχουν μάθει σε μια κουλτούρα συνεργασίας, αυτό ακόμη και από τα σχολικά μας χρόνια που μας ακολουθούν, κατά κάποιο τρόπο, και οι στάσεις των ανθρώπων αλλάζουν πολύ δύσκολα, αλλάζουν οι απόψεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις αλλάζουν πολύ δύσκολα, ο Έλληνας έχει μάθει σε μια στάση ζωής ότι τα κατορθώματα είναι ατομικά, ότι αυτό που προέχει είναι η ατομική εξέλιξη, αν έχει μάθει σε ένα μοντέλο εκπαιδευτικό που είναι ατομικό, δεν υπάρχουν συνεργασίες, τότε αυτό είναι πολύ δύσκολο να το ανατρέψει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, άρα λοιπόν, το ένα πράγμα είναι τι βιώματα έχει ο καθένας. Τα βιώματα μας εδώ στην Ελλάδα είναι περιορισμένα όσον αφορά τον τρόπο που δουλεύουμε σε ομάδες. Το δεύτερο είναι το πλαίσιο, υπάρχουν δυσκολίες πρακτικές. Για να μπορέσεις να συνεργαστείς με τους ανθρώπους γύρω σου, θα πρέπει να έχεις τέτοιο τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτρέπεται αυτό. υπάρχουν πολλές δυσκολίες, σας είπα, ένα παράδειγμα είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί κάποιων ειδικοτήτων περιφέρονται σε πολλά διαφορετικά σχολεία. Αυτή η συνεργασία, για να κάνεις ένα πρόγραμμα ή μια γιορτή, δυσκολεύει, όταν υπάρχουν αντίξοες. Επίσης, δεν υπάρχουν κατάλληλοι χώροι, για να υπάρχουν συνεργασίες μεταξύ των ανθρώπων, δεν υπάρχει υποδομή, η κοινωνία πολλές φορές δεν είναι έτοιμη να δεχτεί ότι τα πράγματα γίνονται συνεργατικά, ας πούμε, όταν ακολουθείς ένα μοντέλο αποκλειστικά μέσα στην τάξη και ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και

εκπαιδευτικό μοντέλο, πολύ δύσκολα μπορείς να μπεις σε διαδικασίες συνεργασίας. Δύσκολη επίσης, είναι η συνεργασία μεταξύ των σχολείων, και αυτό θα ήταν μια ευκαιρία να διευρύνουμε αυτό το μοντέλο, δυσκολίες υπάρχουν και μεταξύ των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην ίδια τάξη, αν θα έχουμε μια κοινή πορεία. Είναι δύσκολα πράγματα αυτά και για να λυθούν, θα πρέπει να υπάρχουν προϋποθέσεις και το θεσμικό πλαίσιο να βοηθάει, να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς σε μια τέτοια διαδικασία.

ΕΡ: Άρα θεωρείτε δύσκολη την υλοποίηση των προσδοκιών;

ΑΠ: Είναι δύσκολο, αλλά από την άλλη μεριά, πιστεύω ότι υπάρχει μια βελτίωση σε σχέση με παλαιότερες εποχές, γιατί οι άνθρωποι βλέπουν ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά. Δηλαδή είναι τέτοιες οι απαιτήσεις της ζωής σήμερα, που κανείς δεν έχει, παλιά ο δάσκαλος ήταν ένα είδος αυθεντίας, τώρα πλέον αυτό το μοντέλο δεν υπάρχει, γιατί οι άνθρωποι έχουν τόσα πολλά ερεθίσματα γύρω τους και τόσες πολλές παραμέτρους που θα πρέπει να συνεργαστούν για να πάνε παρακάτω τα πράγματα, δεν μπορούν να μένουν κολλημένοι σε μια δική τους εμμονή, πρέπει να δουν τι συμβαίνει και στους γύρω τους.

ΕΡ: Παρατηρείτε περιπτώσεις που οι προσδοκίες είναι πολύ υψηλές;

ΑΠ: Ναι βέβαια, υπάρχει αυτό και δεν αφορά μόνο τη συνεργασία. Προσδοκία είναι για παράδειγμα να μπορεί ο διευθυντής να λύνει όλα τα προβλήματα, που μπορεί να είναι προβλήματα από την υλικο – τεχνική υποδομή, που εκεί μπορεί να έχει να κάνει με το Δήμο ή με άλλες υπηρεσίες, δεν είναι στο χέρι του διευθυντή πάντα, να λύσει αυτά προβλήματα. Επίσης, τα σχολεία, δεν έχουν ανθρώπους πάντα που να μπορούν να βοηθούν στο έργο του διευθυντή, για παράδειγμα στις σχολικές μονάδες, ζητάμε κατά καιρούς να υπάρχουν άνθρωποι που λύνουν πρακτικά θέματα, όπως ήταν παλιά οι επιστάτες στα σχολεία. Τέτοια ζητήματα που μπορεί να φαίνονται ότι δεν είναι σημαντικά, επηρεάζουν τη σχολική μονάδα, γιατί όταν θα χαλάσει κάτι, δεν θα υπάρχει άμεση ανταπόκριση. Αυτό επηρεάζει τη σχολική μονάδα, και το πως θα γίνει το μάθημα. Μια χαλασμένη πόρτα μπορεί να γίνει αιτία ή να μη γίνει το μάθημα ή να γίνει υπό αντίξοες συνθήκες. Αυτά είναι προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα. Και οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές έχουν προσδοκίες που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Καλώς βέβαια, ζητάνε, και ο διευθυντής ζητάει μια βελτίωση των υποδομών, αλλά δεν είναι πάντα εφικτές, το να είναι οι αίθουσες λειτουργικές, να υπάρχει το υλικό που χρειάζονται, να έχουν προσβασιμότητα. Ένα πολύ βασικό πρόβλημα που έχουν τα σχολεία σήμερα που

γίνεται πολύ δύσκολο είναι το διαδίκτυο. Οι άνθρωποι δουλεύουμε στο διαδίκτυο, είναι ένα σημαντικό εργαλείο και στα σχολεία δυστυχώς είναι περιορισμένο, τεχνικά δεν υποστηρίζεται όπως θα έπρεπε. Έρχεται λοιπόν, ο εκπαιδευτικός και ζητάει από το διευθυντή να λύσει αυτό το πρόβλημα. Τον αφορά τον ίδιο, αλλά δεν είναι αυτός που μπορεί να το επιλύσει

ΕΡ: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ.