

---

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η Σχέση των σχολείων με το εξωτερικό τους περιβάλλον: Απόψεις εκπαιδευτικών.**

**ΓΙΩΡΓΟΣ ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:**

**ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ**

**ΝΙΚΟΣ ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ**

**ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021**

## **Ευχαριστίες**

*Για την υλοποίηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου, την κυρία Λαζαρίδου Αγγελική και τον κύριο Χανιωτάκη Νίκο, που με στήριξαν και με βοήθησαν για την εκπόνηση της εργασίας.*

*Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, που χωρίς την οικονομική και ψυχολογική τους στήριξη δεν θα έφτανα στο επίπεδο που βρίσκομαι σήμερα.*

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : Σχέσεις σχολείου και κοινωνίας.....	9
1.1 Αποσαφήνιση εννοιών.....	9
1.2 Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων.....	10
1.3 Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	15
2.1 Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	15
2.2 Ρόλοι, καθήκοντα και υπευθυνότητες εκπαιδευτικού.....	16
2.3 Ηγεσία των εκπαιδευτικών.....	17
2.4 Ρόλος του διευθυντή.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία έρευνας.....	22
3.1 Σκοπός.....	22
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	22
3.3 Δείγμα.....	22
3.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	22
3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	23
3.6 Περιορισμοί έρευνας.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα ανά θεματική κατηγορία.....	24
4.1 Σχολεία και εξωτερικό περιβάλλον.....	24
4.2 Ρόλοι εκπαιδευτικού και διευθυντή.....	25
4.3 Εκπαιδευτικός ηγέτης.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : Συμπεράσματα.....	29

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	30
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	31

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άνοιγμα των σχολείων στην τοπική κοινωνία είναι γνωστό ότι μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να προσφέρει είτε σε επίπεδο μάθησης είτε σε επίπεδο καλών σχέσεων ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στο εξωτερικό της περιβάλλον. Η παρούσα ποιοτική έρευνα έχει σκοπό να εντοπίσει τις σχέσεις που έχουν τα σχολεία στη σύγχρονη κοινωνία με το εξωτερικό τους περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται μία σωστή αλληλεπίδραση αυτών των δύο. Το δείγμα που επιλέχθηκε αποτελούταν από 15 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ήταν 10 γυναίκες και 5 άνδρες. Η έρευνα εστίασε στα σχολεία και το εξωτερικό τους περιβάλλον, στον ρόλο του εκπαιδευτικού και του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας, αλλά και στον εκπαιδευτικό ηγέτη. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν ότι τα σχολεία δεν είναι πλήρως ενταγμένα με την τοπική τους κοινωνία και ο μόνος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι λαμβάνοντας πρωτοβουλία η ίδια η σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, κάνοντας λόγο για τον ρόλο και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού και του διευθυντή, φαίνεται ότι παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες και προβάλλεται ως πρωτεύον χαρακτηριστικό η αγάπη τους για τους μαθητές και το επάγγελμά τους. Ακόμα, έχοντας στο νου τους την έννοια του εκπαιδευτικού ηγέτη υποστήριξαν ότι πρόκειται για ένα πρόσωπο που αποτελεί πρώτα ηγέτης της τάξης του και ύστερα ηγέτης των υπόλοιπων εκπαιδευτικών με την έννοια ότι είναι εκείνους που πρόκειται να αποτελεί πρότυπο για εκείνους. Όλα αυτά, θα αναφερθούν αναλυτικότερα παρακάτω στη συνέχεια της πτυχιακής αυτής εργασίας.

## **ABSTRACT**

The opening of schools to the local community is known to bring only positive results either at the level of learning or at the level of good relations between the school unit and its external environment. The present qualitative research aims to identify the relationships that schools have in modern society with their external environment and the way in which a proper interaction of the two is achieved. The sample selected consisted of 15 primary school teachers, who were 10 women and 5 men. The research focused on schools and their external environment, the role of the teacher and the principal of a school unit, but also the educational leader. The views of the teachers showed that the schools are not fully integrated with their local community and the only way to achieve this is to take the initiative of the school unit itself. In addition, talking about the role and duties of the teacher and the principal, it seems that they have several similarities and their love for students and their profession is highlighted as a primary feature. Also, bearing in mind the concept of the educational leader, they claimed that he is a person who is first a leader of his class and then a leader of the other teachers in the sense that he is the one who is going to be a role model for them. All this will be mentioned in more detail below in the continuation of this thesis.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας σχετίζεται με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις σχέσεις του σχολείου και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Βέβαια, ο προβληματισμός σχετικά με τις σχέσεις αυτών των δύο δεν θα μπορούσε να τελειώσει δίχως τη διερεύνηση των ρόλων και καθηκόντων του διευθυντή και του εκπαιδευτικού, αλλά και τότε ο δεύτερος μπορεί να θεωρηθεί ηγέτης της τάξης του ή και της σχολικής μονάδας που υπηρετεί. Μία τέτοιου είδους έρευνα μόνο καρποφόρα και εξέχουσας σημασίας θα μπορούσε να θεωρηθεί για την ελληνική σκηνή, καθώς είναι φανερό ότι υπάρχει μεγάλη έλλειψη στη βιβλιογραφία αναφορικά με τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις που χρειάζεται να έχει το σχολείο με την τοπική κοινωνία.

Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα των σχέσεων που χρειάζεται να επικρατούν μεταξύ των σχολείων και των εξωτερικών τους περιβαλλόντων φαίνεται να έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, και ειδικότερα το ζήτημα του ρόλου μίας ανοιχτής σχολικής μονάδας προς το εξωτερικό-κοινωνικό της περιβάλλον. Έρευνες αποδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία και πιο συγκεκριμένα με τους γονείς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017, Γούσης, 2018). Στις έρευνες αυτές, εκπαιδευτικοί και διευθυντές αισθάνονται άνετα με τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και θεωρούν ότι σε ένα πιο ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο υπάρχουν θετικές συνθήκες επικοινωνίας και αξιοποίησης ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών. Βέβαια, τονίζουν ότι σε ένα σχολείο «φρούριο», όπως αναφέρεται, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιέζονται, ασφυκτιούν και δεν μπορούν να λειτουργήσουν παραγωγικά.

Όταν η σχολική μονάδα γκρεμίσει το τοίχος που έχει υψώσει στο εξωτερικό της περιβάλλον, τότε η μάθηση μπορεί να γίνει πιο δημιουργική, βιωματική και ευχάριστη για τους εκπαιδευόμενους. Αυτά τα αποτελέσματα επιδιώκονται μέσω εκδρομών των μαθητών σε μέρη και κτήρια της τοπικής κοινότητας, αλλά και μέσω εκδηλώσεων για τους γονείς και άλλων δράσεων συνεργασίας με φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας. Ας μην ξεχνάμε τον ρόλο των εκπαιδευτικών και του διευθυντή ενός σχολείου, οι οποίοι -όπως θα δούμε και στη συνέχεια- αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην σχολική μονάδα και το εξωτερικό της περιβάλλον, όπως και κατά συνέπεια αποτελούν τα πρόσωπα που διατηρούν τις καλές σχέσεις ανάμεσα σε αυτά τα δύο.

Η συνεργασία και οι σχέσεις δούναι και λαβείν που χρειάζεται να χαρακτηρίζει τις σχολικές μονάδες με το εξωτερικό τους περιβάλλον, αλλά και ο τρόπος που μπορούν να βελτιωθούν, έχουν απασχολήσει τους ερευνητές αρκετά τα τελευταία χρόνια. Σε έρευνα που διεξάχθηκε από τους Sanders και Harvey (2002), αναφέρεται ότι υπάρχουν τέσσερεις παράγοντες που επιτρέπουν στο σχολείο να χτίσει ισχυρούς

δεσμούς με την κοινωνία του. Συγκεκριμένα, αυτοί οι παράγοντες είναι η δέσμευση του σχολείου για μάθηση, η υποστήριξη και το όραμα του διευθυντή για την εμπλοκή της κοινότητας, η δεκτικότητα και το άνοιγμα του σχολείου στη συμμετοχή της κοινότητας και, τέλος, η προθυμία του σχολείου να συμμετάσχει σε αμφίδρομη επικοινωνία με πιθανούς κοινοτικούς εταίρους σχετικά με το επίπεδο και το είδος της συμμετοχής τους. Όλα αυτά και ακόμη περισσότερα, θα αναλυθούν στη συνέχεια της εργασίας, η οποία κατέχει χαρακτήρα ενημερωτικό και παράλληλα αφυπνιστικό για την Ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση.

Με σκοπό την επίτευξη του εντοπισμού των σχέσεων που έχουν τα σχολεία στη σύγχρονη κοινωνία με το εξωτερικό τους περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται μία σωστή αλληλεπίδραση αυτών των δύο, φάνηκε χρήσιμο να χωριστεί η πτυχιακή εργασία σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος βοηθά στην αποσαφήνιση σημαντικών εννοιών και, επιπλέον, περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετική με τα κοινωνικά συστήματα, το κοινωνικό κεφάλαιο και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη πλευρά το δεύτερο μέρος αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της πτυχιακής εργασίας, όπου αναλύεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων 15 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το τέλος της πτυχιακής εργασίας δίνουν τα συμπεράσματα που εξάγονται από την έρευνα και η στήριξη αυτών μέσα από τη βιβλιογραφία.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Σχέσεις σχολείου και κοινωνίας

### 1.1 Αποσαφήνιση εννοιών

Διαδεδομένη είναι η άποψη ότι το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, όμως πώς επηρεάζουν τη μάθηση οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών των δύο; Πριν μιλήσουμε για τις σχέσεις των δύο αυτών οργανισμών και την επιρροή τους στη μάθηση, χρειάζεται, αρχικά, να ορίσουμε τις έννοιές τους.

Αναφορικά με το σχολείο αξίζει να ειπωθεί ότι είναι ο πρώτος θεσμός έξω από την οικογένεια που γνωρίζει το παιδί. Εκεί συνειδητοποιεί καλύτερα τους ρόλους του κάτω από τον έλεγχο ενός μεγαλύτερου (Δασκάλας- Δασκάλου) και ακολουθεί υποχρεωτικά ένα πρόγραμμα μαζί με άλλα παιδιά της ηλικίας του μέσα στην τάξη και μεγαλύτερα ίσως στην αυλή (Κυριακίδης, 1986:95).

Παράλληλα η κοινωνία, σύμφωνα με τους Γούλα, Χαιρετάκη, Παπασταματίου, Κοσπεντάρη, Κουζέλη, Ασωνίτη, Τσακίρη, Γιαννακοπούλου, Παπανδρέου & Λίλλη (1960), ορίζεται ως η επικοινωνία και η συναναστροφή ενός συνόλου ανθρώπων που συμβιώνουν σε έναν τόπο (χωριό, πόλη, χώρα) ή μία εποχή. Ενώ και ο Steiner (2002) διασαφηνίζει ότι οι κοινότητες χαρακτηρίζονται και περιορίζονται από τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και την γεωγραφική απόσταση μεταξύ των πληθυσμών και επομένως είναι και τα δύο φυσικά φαινόμενα και κοινωνικές διαδικασίες. Όπως είναι φανερό η επικοινωνία και η συναναστροφή επιτυγχάνονται και μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και τα τελευταία χρόνια γίνονται δράσεις για να υπάρξει ή/και να βελτιωθεί η επικοινωνία του σχολείου και της κοινωνίας. Τέτοιες δράσεις είναι αναγκαίο να προέρχονται από τον σχολικό οργανισμό, διότι μόνο οφέλη μπορεί να αποκομίσει ανοίγοντας τις πόρτες του και «γκρεμίζοντας» τα κάγκελα που τον χωρίζουν από την τοπική κοινωνία.

Ειδικότερα, ο Ρεζ (2007) υποστηρίζει ότι τα ανοιχτά, συμμετοχικά σχολεία και η συνεργασία τους με τοπικούς φορείς, την τοπική κοινωνία, στοχεύει στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων λαμβάνοντας πρωτοβουλίες και υλοποιώντας καινοτομίες, όπως την ανάπτυξη δραστηριοτήτων χρήσιμων στους μαθητές, σύμφωνα με τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους, τον δεσμό της σχολικής μονάδας με τις παραγωγικές μονάδες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την εξ ολοκλήρου εκμετάλλευση των κτηριακών υποδομών της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας, ώστε να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου γίνεται ένα περιβάλλον μάθησης και εξερεύνησης για τους μαθητές. Κάτι τέτοιο μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να επιφέρει και ειδικότερα κάνουμε λόγο για την ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, αλλά και την εξέλιξη και πρόοδο της νοοτροπίας της τοπικής κοινότητας για τον ρόλο της εκπαιδευτικής μονάδας του αντίστοιχου τόπου. Με άλλα λόγια δημιουργείται μία

σχέση δούναι και λαβείν ανάμεσα στο σχολείο και το εξωτερικό του περιβάλλον (Μανάρα, 2017:9-10). Έχοντας όλα αυτά στο νου μας, μπορούμε να αναπτύξουμε το θέμα των σχέσεων του σχολείου και του εξωτερικού του περιβάλλοντος εκτενέστερα και να εμβαθύνουμε σε επιπλέον έννοιες που θα μας βοηθήσουν στην περεταίρω κατανόηση των σχέσεων αυτών. Η διερεύνηση αυτών των σχέσεων θα πλαισιωθεί από δύο θεωρίες: τη Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων και τη Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου.

## **1.2 Η Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων**

Όπως τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά, μετά το πέρας του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, η επιτυχία των ειδικών ομάδων, που συγκροτήθηκαν με σκοπό την επίλυση κάποιων σημαντικών προβλημάτων, μετατόπισε την έμφαση της φιλοσοφίας στη μελέτη νέων διοικητικών προβλημάτων. Πιο ειδικά, δόθηκε έμφαση στην αποτελεσματική σύνθεση, η οποία αναγνωρίζει ότι εφόσον υπάρχουν σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών, το πρόβλημα δεν μπορεί να εξεταστεί από μία μόνο πλευρά, αλλά να συνδυάζει όλες τις βασικές μεταβλητές και τις πλέον σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Μόνο με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να κατανοηθούν οι σχέσεις των επί μέρους στοιχείων και του αντίκτυπου καθενός από αυτά στη συνολική απόδοση ενός συστήματος (Δερβιτσιώτης, 1991). Η επιθυμία της αλλαγής ήταν εκείνη που δημιούργησε την θεωρία των Συστημάτων, όμως για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να έχουμε κατά νου τέσσερα στοιχεία, τις εισροές/εισδοχές, όπου στην εκπαίδευση οι πιο κύριες θεωρούνται οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, το κουτί διεργασιών/μαύρο κουτί, όπου εκεί υλοποιούνται διάφορες διεργασίες μορφοποίησης και μετασχηματισμού σχετικές με την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα, την απόδοση και την ευελιξία, τις εκροές/αποτελέσματα, που αποτελούν τον επιθυμητό μετασχηματισμό των εισδοχών σε εκροές που θεωρούνται χρήσιμες για το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σύστημα, και το ίδιο το περιβάλλον, που διαθέτει ρόλους μεγάλης σημασίας γενικότερα στις λειτουργίες του συστήματος, προσφέρει τις εισροές και οριοθετεί τις διεργασίες στο κουτί διεργασιών. Τα τέσσερα αυτά στοιχεία αντιπροσωπεύουν αυτό που είναι γνωστό ως σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, *σύστημα είναι η σκόπιμη επιλογή ανθρώπων, αντικειμένων και διεργασιών ώστε να λειτουργήσουν μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον με σκοπό να δημιουργήσουν επιθυμητά αποτελέσματα* (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, είναι φανερό ότι μία σχολική μονάδα μπορεί να αποτελεί ένα σύστημα με τα δικά του τέσσερα βασικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, εισροές ενός σχολείου ως κοινωνικού συστήματος είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί με τη γνώση και την εμπειρία που κατέχουν, το προσωπικό στήριξης του σχολείου, το διοικητικό προσωπικό, ο εξοπλισμός που

διαθέτει, οι οικονομικοί πόροι και τα μέσα. Εξίσου ενδεικτικές είναι και κάποιες από τις διεργασίες που γίνονται όπως η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ανάλυση των πληροφοριών με διάφορους τρόπους και η διαχείριση των οικονομικών παροχών. Όσων αφορά τις εκροές, από μια σχολική μονάδα αναμένεται η καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών ορθής κοινωνικοποίησης στους μαθητές, η παροχή γνώσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι λύσεις σε διάφορα προβλήματα εκπαιδευτικής φύσεως, κτλ. Τέλος, το περιβάλλον θεωρείται ως εξωτερική δύναμη και φαίνεται να επιδρά σε όλα τα επιμέρους υποσυστήματα των οποίων το σύνολο αποτελεί το σύστημα της σχολικής μονάδας. Υπάρχει μία άμεση επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος στην όλη λειτουργία ενός συστήματος. Αυτό επαληθεύει και την πεποίθηση που παρουσιάζει τα συστήματα ως ζωντανούς οργανισμούς, οι οποίοι καλύπτονται με έναν ημιπερατό μανδύα που αφήνει ορισμένα στοιχεία του συστήματος να εξαχθούν από αυτό και κάποια άλλα στοιχεία του περιβάλλοντος να εισαχθούν σε αυτό. Ειδικότερα, το εξωτερικό περιβάλλον συντελείται από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, τους γονείς, την ίδια τη γνώση καθ' αυτή, τους φορολογούμενους πολίτες, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, την εκκλησία, τη νομοθεσία και από διάφορους άλλους κοινωνικούς οργανισμούς. Ξεκινώντας από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι αποφάσεις τους έχουν μεγάλη απήχηση στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους μπορεί να έχουν θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των σχολείων σε ολόκληρη τη χώρα. Αναφορικά με τους γονείς, ας μην ξεχνάμε ότι οι σύνδεσμοι γονέων συχνά παρέχουν στα σχολεία μέσα και πόρους, και ταυτόχρονα απαιτούν συγκεκριμένες ενέργειες και καθοδήγηση για το έργο του σχολείου, όπως πώς να δαπανήσουν τα κεφάλαια που παρέχουν. Αναμένεται μελλοντικά οι γονείς να αποκτήσουν όλο και περισσότερη δύναμη σχετικά με τη διαχείριση του σχολείου. Προχωρώντας στους παράγοντες που συντελούν το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, μιλήσαμε πιο πάνω και για την ίδια τη γνώση και πιο συγκεκριμένα εννοούμε τα εφόδια που αποκομίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από το Πανεπιστήμιο, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε ολόκληρη την εκπαιδευτική πράξη. Ακόμα ας μην ξεχνάμε τη σημασία των φορολογούμενων πολιτών μίας χώρας, καθώς είναι ευρέως γνωστό ότι η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών προέρχεται από εκείνους. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αποτελούν έναν επιπλέον παράγοντα που συντελεί το εξωτερικό περιβάλλον και μία απεργία προερχόμενη από μία τέτοια οργάνωση μπορεί να επηρεάσει άμεσα τις σχολικές μονάδες, τους μαθητές, το διαθέσιμο χρόνο, κτλ. Φυσικά, διάφορες άλλες οργανώσεις όπως οι προσκοπικές, οι χριστιανικές ομάδες και τα πολιτικά κόμματα μπορεί, επίσης, να έχουν αντίκτυπο με άλλους τρόπους. Επιπλέον, η ίδια η νομοθεσία, μαζί με νόμους και νομοσχέδια, δημιουργεί αλυσίδες επιρροής σε πολλά υποσυστήματα. Ενώ η εκκλησία που παλαιότερα είχε εξέχοντα ρόλο και βαρύγδουπο λόγο στο εκπαιδευτικό σύστημα, στις μέρες μας φαίνεται να επιδρά σε μικρότερο βαθμό στο εκπαιδευτικό σύστημα

και τη σχολική ζωή. Τέλος, μιλώντας για διάφορους άλλους κοινωνικούς οργανισμούς, στηριζόμαστε στο γεγονός ότι αναζητούν από την εκπαίδευση να προετοιμάσει τους μαθητές, τους μελλοντικούς πολίτες με άλλα λόγια, ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς των οργανισμών αυτών (Πασιαρδής, 2004).

Βέβαια, για να επιβιώσει ένα σύστημα κρίνονται σημαντικά τρία χαρακτηριστικά, η ανατροφοδότηση, κατά την οποία επιτυγχάνεται αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, η ισορροπία, η οποία διατηρεί τα συστήματα σε μία ισοζυγισμένη κατάσταση, και η προσαρμογή, που βοηθά τα συστήματα να δέχονται με σχετική ηρεμία τις αλλαγές. Ειδικότερα, αρχικά να πούμε ότι η ανατροφοδότηση είναι ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο ο οργανισμός πληροφορείται εκ των έσω για τον τρόπο λειτουργίας του και εξωτερικά για την επιτυχία ή μη της επίτευξης των στόχων του (Πασιαρδής, 1996). Για παράδειγμα, τα σχολεία έχουν πολλές εσωτερικές μεθόδους για να λάβουν ανατροφοδότηση σχετικά με την επίτευξη στόχων, όπως διαγωνίσματα, διάφορες μαθητικές εργασίες, προφορικές εξετάσεις κ.λπ. Αναφορικά, τώρα, με την ισορροπία ας μην παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι χωρίζεται σε στατική και δυναμική. Η στατική ισορροπία αναφέρεται στην κατάσταση στην οποία το περιβάλλον παραμένει σταθερό για μια χρονική περίοδο. Η προϋπόθεση της δυναμικής ισορροπίας είναι η αλλαγή και η ικανότητα του συστήματος να διατηρεί την εσωτερική αρμονία στο πλαίσιο των αλλαγών στο εξωτερικό περιβάλλον. Σε αυτές τις δύο ισορροπίες, οι δραστηριότητες μέσα στον οργανισμό πρέπει να συνεχίζονται. Τέλος, σχετικά με την προσαρμογή αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι αποτελεί τη διαδικασία μέσω της οποίας το σύστημα κατορθώνει να δέχεται και να αφομοιώνει τις αλλαγές που δημιουργούνται ώστε να μην εξαφανιστεί. Αυτή η διαδικασία τροφοδοτείται από τους μηχανισμούς ελέγχου ή αναπληροφόρησης του συστήματος, με σκοπό την αλλαγή στην ανισορροπία μεταξύ εισροών και εκροών, έτσι ώστε το σύστημα να επιβιώνει συνεχώς.

Τελειώνοντας, κάτι που είναι σημαντικό να θυμόμαστε είναι ότι, όπως αναφέρουν και οι Getzels και Guba (1957, 1968), τα κοινωνικά συστήματα θεωρούνται ανοιχτά συστήματα. Με τη λογική αυτή λειτουργούν ως ζωντανοί οργανισμοί και δέχονται εισδοχές από το περιβάλλον, οι οποίες αλληλεπιδρούν και έχουν αντίκτυπο στα αποτελέσματα, ενώ παράλληλα δίνουν εισδοχές προς το περιβάλλον.

### **1.3 Η Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου**

Φτάνοντας πλέον σε αυτό το σημείο του κεφαλαίου, θεωρείται σκόπιμο να γίνει λόγος για τη σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου στην εκπαιδευτική διοίκηση. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, το σχολείο και το εξωτερικό του περιβάλλον απαρτίζονται από μία δούνα και λαβείν σχέση, κάτι το οποίο μόνο η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου θα μπορούσε να επεξηγήσει. Είναι γνωστό ότι πολλοί

διάσημοι επιστήμονες έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την έννοια αυτή, όμως από ό,τι φαίνεται δεν υφίσταται ένας ορισμός αποδεκτός από όλους, ούτε μία κοινά αποδεκτή αντίληψη για το τι δηλώνει ο όρος του κοινωνικού κεφαλαίου. Βέβαια, προσωρινά μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι με τον όρο αυτόν *εννοείται το γεγονός πως οι σχέσεις που οι άνθρωποι συνάπτουν μπορούν εν δυνάμει να αποτελέσουν πηγή ωφέλειας και συνεπώς έχουν χρηστική σημασία* (Κονιόρδος, 2015).

Παραπάνω τονίστηκε ότι πολλοί διάσημοι επιστήμονες ασχολήθηκαν με την αποσαφήνιση και τη χρήση της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου, πιο ειδικά θα αναφερθούμε στις τοποθετήσεις των Pierre Bourdieu (1980), James S. Coleman (1988) και Alejandro Portes (1993), ώστε να αναδείξουμε το διαφοροποιημένο περιεχόμενο της έννοιας μέσα στα χρόνια, αλλά και τα σημεία εκείνα που συνέχιζαν να απαρτίζουν τον όρο. Αρχικά, ο Bourdieu το 1985 όρισε, γενικότερα, την έννοια του κεφαλαίου αναφέροντας ότι *«αποτελείται από συσσωρευμένη ανθρώπινη εργασία που λαμβάνει μορφή είτε διακριτή-υλική είτε ενσωματωμένη»* (Κονιόρδος, 2015:5). Το κοινωνικό κεφάλαιο αναγνωρίστηκε ως μία μορφή του όρου αυτού μαζί με το οικονομικό και το πολιτιστικό. Ο Bourdieu υπογραμμίζει το βασικό χαρακτηριστικό του κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς προσπαθεί να εξετάσει διαφορές ανάμεσα σε κάθε μορφή κεφαλαίου, αναφέροντας ότι *το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελείται από κοινωνικές υποχρεώσεις, από «διασυνδέσεις», ενώ υπό ορισμένες συνθήκες είναι μετατρέψιμο σε οικονομικό κεφάλαιο*. Έτσι, για τον Bourdieu το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται ως το σύνολο των υπαρχόντων ή των πιθανών πόρων, οι οποίοι γνωρίζουν και αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον και σχετίζονται με την ύπαρξη ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές είναι περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένες, ή, με άλλα λόγια, με τη συμμετοχή σε μία ομάδα, ως σύνολο φορέων που δεν έχουν μόνο κοινές ιδιότητες (επιδεκτικές να γίνονται αντιληπτές από τον παρατηρητή, από τους άλλους ή από τους ίδιους) αλλά επίσης είναι επίσης ενωμένοι μέσω μόνιμων και χρήσιμων δεσμών (Bourdieu, 1994:90). Αυτό, λοιπόν, που αναφέρει ο κοινωνιολόγος είναι ότι το κοινωνικό κεφάλαιο δημιουργείται μέσα από τις ισχυρές και χρήσιμες σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε μία ομάδα ανθρώπων με κοινές ικανότητες και «status».

Μετά τις τοποθετήσεις του Bourdieu, ο James S. Coleman αναλαμβάνει κι εκείνος με τη σειρά του να ορίσει την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου το 1988. Ο Coleman εισάγει την έννοια αυτή ως τρόπο ενίσχυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου, ενώ παράλληλα ερευνά τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Πιο ειδικά, θεωρεί ότι το κοινωνικό κεφάλαιο εξασφαλίζει τη σχολική επιτυχία και έτσι αναπτύσσει τη δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου, το οποίο σύμφωνα με τον Schultz (1960 και 1961) είναι περισσότερο αποδοτικό για την οικονομία, από ότι οι παραδοσιακές πηγές πλούτου μίας χώρας (έδαφος, πρώτες ύλες κ.α.), και απαρτίζεται από γνώσεις, δεξιότητες και καλή υγεία των εργαζομένων, στην προκειμένη περίπτωση μαθητών (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:128). Ο Coleman στηριζόμενος στη λειτουργία

του κοινωνικού κεφαλαίου, το ορίζει ως μία ευρεία γκάμα οντοτήτων που αποτελούνται από μία μορφή κοινωνικών δομών και διευκολύνουν κάποιες ενέργειες των υποκειμένων που δρουν μέσα στη δομή. Τα υποκείμενα αυτά μπορεί να είναι είτε ξεχωριστά άτομα είτε μέλη οργανισμών. Ακόμα, προσθέτει ότι τα αποτελέσματα προσδιορίζουν την έννοια, αφού ο όρος αυτός καθιστά εφικτή την περάτωση ορισμένων στόχων που δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν χωρίς αυτόν. Σύμφωνα με τον Coleman, το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να λάβει τρεις μορφές: εκείνη των υποχρεώσεων και προσδοκιών που εξαρτώνται από το αν το κοινωνικό περιβάλλον είναι αξιόπιστο, την ικανότητα μεταφοράς των πληροφοριών της κοινωνικής δομής και, τέλος, από τους κανόνες που συνοδεύονται από τιμωρίες σε περίπτωση παραβίασής τους (ό.π.: S119).

Στην αντίπερα όχθη έρχεται η τοποθέτηση των Portes & Sensenbrenner (1993), καθώς θα ξεχωρίσουν την προέλευση του κοινωνικού κεφαλαίου από τα αποτελέσματα που εκείνο επιφέρει. Έτσι, προβάλλουν ως πηγές προέλευσης της έννοιας την εσωτερίκευση των αξιών, τις ανταλλαγές στοιχείων που σχετίζονται με την αμοιβαιότητα, τις μορφές της συλλογικής αλληλεγγύης, όπως και την εμπιστοσύνη που επιβάλλεται μέσω αρνητικών ή/και θετικών κυρώσεων.

Συνοψίζοντας, η επεξήγηση των θεωριών του Κοινωνικού Συστήματος και του Κοινωνικού Κεφαλαίου κρίθηκε αναγκαία για την περεταίρω κατανόηση του θέματος της παρούσας έρευνας, αλλά και τη σύνδεσή τους με αυτό. Όπως προαναφέρθηκε, η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει ένα σύστημα, το οποίο σχετίζεται άμεσα με το εξωτερικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια εξετάζονται οι σχέσεις του σχολείου ως κοινωνικό σύστημα με ένα από τα επιμέρους στοιχεία του, το περιβάλλον. Ας μην ξεχνάμε ότι το σχολείο λειτουργεί ως ένας ανοιχτός οργανισμός που λαμβάνει εισδοχές από το περιβάλλον και παράλληλα δίνει εισδοχές προς αυτό. Οι σχέσεις αυτών των δύο είναι κατά βάση ανθρώπινες και η Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου κρίθηκε χρήσιμη για την επεξήγηση αυτών. Περιληπτικά, οι τοποθετήσεις των προαναφερόμενων επιστημόνων συμπεραίνουν ότι οι σχέσεις αυτές είναι ισχυρές και χρήσιμες, ενώ παράλληλα συμπεριλαμβάνουν κοινωνικές υποχρεώσεις (Bourdieu, 1994), εσωτερίκευση των αξιών, ανταλλαγή στοιχείων, εμπιστοσύνη (Portes & Sensenbrenner, 1993), ικανότητα μεταφοράς πληροφοριών της κοινωνικής δομής, αξιόπιστο κοινωνικό περιβάλλον (Coleman, 1988) και τέλος κανόνες που σχετίζονται με τις κυρώσεις, με κάτι το οποίο φαίνεται να συμφωνούν από κοινού οι Coleman (1988), Portes και Sensenbrenner (1993).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας πραγματεύεται τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τον ρόλο των διευθυντών, τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, αλλά και τον ηγετικό ρόλο των τελευταίων. Όλα αυτά θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε περεταίρω τον ρόλο και τις αρμοδιότητες ενός σχολείου, όπως και τον τρόπο που εκείνο λειτουργεί.

### 2.1 Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Όσων αφορά τη δομή του ελληνικού συστήματος αξίζει να τονίσουμε ότι αποτελείται από κάθε είδους σχολεία, τα οποία απαρτίζονται από διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Ως φοιτητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης οφείλω να εστιάσω στη δομή της Πρωτοβάθμιας και πιο συγκεκριμένα της Δημοτικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το σημείο φαίνεται χρήσιμο να αναφέρουμε ότι σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η καλλιέργεια πνευματικών και σωματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων από κάθε πλευρά, ειδικότερα, στο Άρθρο 4 του Νόμου 1566/1985 - ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985 αναφέρεται ρητά ότι σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την επίτευξη αυτού του στόχου διορίζονται δάσκαλοι και διευθυντές σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, σύμφωνα με το Άρθρο 13 του ίδιου νόμου, το εκπαιδευτικό προσωπικό των δημοτικών σχολείων ανήκει στον κλάδο δασκάλων ΠΕ κατηγορίας. Οι βαθμοί του κλάδου δασκάλων διακρίνονται σε Α', Β' και Γ'. Οι θέσεις όλων των βαθμών είναι οργανικά ενιαίες. Εισαγωγικός βαθμός ορίζεται του δασκάλου με βαθμό Γ' και ΜΚ 16 (55). Για την προαγωγή στο βαθμό Β' απαιτείται διετής υπηρεσία στο βαθμό Γ' και για την προαγωγή στο βαθμό Α' εξαετής υπηρεσία στο βαθμό Β'. Οι παραπάνω βαθμοί διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο, καθώς ένας εκπαιδευτικός με βαθμό Α' έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει διευθύνουσα θέση, ουσιαστικά να θεωρείται προϊστάμενος της σχολικής μονάδας που εκείνος υπηρετεί. Το παραπάνω Άρθρο, επίσης, κάνει λόγο για τον διορισμό ενός εκπαιδευτικού ως διευθυντή, πιο ειδικά αναφέρει ότι προϊστάμενος του μονοθέσιου δημοτικού σχολείου είναι ο δάσκαλος που υπηρετεί σε αυτό. Στα διθέσια και τριθέσια δημοτικά σχολεία καθήκοντα διευθυντή επιτελεί ο ανώτερος σε βαθμό. Αν κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν τον ίδιο βαθμό, τότε ο διευθυντής ορίζεται με απόφαση του προϊσταμένου της διεύθυνσης ή του γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ύστερα από γνώμη του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου. Οι διευθυντές των τετραθέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων τοποθετούνται με βάση όσων αναφέρθηκαν παραπάνω στο Άρθρο 11, δηλαδή ορίζονται εκπαιδευτικοί του κλάδου των δασκάλων μόνο με βαθμό Α'. Όλα τα παραπάνω συνοψίζουν και ξεκαθαρίζουν τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

## **2.2 Ρόλοι, καθήκοντα και υπευθυνότητες εκπαιδευτικού**

Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι, όπως ο διευθυντής έτσι και, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο για την εύρυθμη λειτουργία της μονάδας, αλλά και το άνοιγμα αυτής στην τοπική κοινωνία.

Όπως είναι φανερό, η κοινωνία με την πάροδο των ετών εξελίσσεται και μαζί της εξελισσόμαστε κι εμείς. Βασικός ρόλος, λοιπόν, των εκπαιδευτικών είναι να μην μένουν στάσιμοι, να μην επαναπαύονται, αλλά να επιδιώκουν να προσδεύουν και να επιμορφώνονται. Έτσι, ο ρόλος των εκπαιδευτικών τη σημερινή εποχή δεν είναι μόνο η «*αποθήκευση πληροφοριών στα κεφάλια των εκπαιδευόμενων*» (Freire, 1985), αλλά οι διδάσκοντες καλούνται να γνωρίσουν τους εκπαιδευόμενους τρόπους για να μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο οι ίδιοι να εκπαιδεύονται διαρκώς, αυτό που η βιβλιογραφία ονομάζει δια βίου μάθηση. Με παρόμοιο τρόπο η τάχιστη ανάπτυξη της τεχνολογίας απαιτεί την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τα νέα τεχνολογικά μέσα και την υποστήριξη των αποτελεσμάτων των μέσων αυτών. Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός αποκτά τον ρόλο του φορέα των νέων τεχνολογιών, ο οποίος με την εξοικείωσή του θα επιφέρει θετικά και προσοδοφόρα αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία. Πέρα των ήδη λεγόμενων για τον ρόλο του δασκάλου στις μέρες μας, ο Μπουζάκης (2005) αναφέρει ότι ο σύγχρονος δάσκαλος είναι εκείνος που καθοδηγεί το άτομο που ακόμα εξελίσσεται, συμβουλεύει στα προβλήματα και τις δυσκολίες του το άτομο αυτό και το βοηθά να αποκτήσει και να ανακαλύψει τη γνώση. Είναι, όμως, και φορέας κοινωνικής αλλαγής, με την έννοια ότι δεν ενδιαφέρεται για παθητική απόκτηση των γνώσεων από τους μαθητές, αλλά αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους, όπου πρωταγωνιστής είναι ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος. *Τον σύγχρονο δάσκαλο πρέπει να τον χαρακτηρίζει κριτικό πνεύμα, δημιουργικότητα και προπαντός επαγγελματική αυτονομία* (Μοδίτη, 2017).

Σύμφωνα με το Άρθρο 13 του Νόμου 1566/1985, *όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν υποχρεωτικά στο σχολείο τους στις εργάσιμες ημέρες, πέρα από τις ώρες διδασκαλίας, για να προσφέρουν και άλλες υπηρεσίες που σχετίζονται με το ευρύτερο έργο του, όπως η συμμετοχή σε εκδηλώσεις, η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων, η γραφειοκρατία και η εκτέλεση διοικητικών εργασιών. Επιπλέον, η υποχρεωτική παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο εκτός των ωρών διδασκαλίας συνδέεται και με την εκτέλεση συγκεκριμένου έργου που του έχει ανατεθεί από τους προϊσταμένους του σχολείου, το οποίο όμως δεν πρέπει να υπερβαίνει έξι ώρες ανά ημέρα ή τριάντα ώρες ανά εβδομάδα. Από τις πρόσθετες αυτές υπηρεσίες απαλλάσσονται οι μητέρες παιδιών μέχρι δύο ετών. Η επίβλεψη των μαθητών εκτός της σχολικής αίθουσας αποτελεί και αυτό, όπως και τα παραπάνω, καθήκον και υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού. Αυτό περιλαμβάνει την τήρηση της τάξης, άρα κατά συνέπεια*



την μείωση της αταξίας, την εξασφάλιση της ασφάλειας όλων των παιδιών και την προώθηση καλής συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές του, να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους του, να αναπτύσσει τη σχολική μονάδα και να εξελίξει κάθε ικανότητα των μαθητών του. Αυτό, επομένως, που διαφαίνεται από τα παραπάνω είναι, ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην διαμόρφωση των χαρακτήρων και αξιών των μελλοντικών πολιτών (Μοδίτη, 2017).

### **2.3 Ηγεσία των εκπαιδευτικών**

Έχοντας αναφερθεί στον ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, είναι πλέον αναγκαίο να αναφερθούμε στον ηγετικό του χαρακτήρα, με άλλα λόγια χρειάζεται να ορίσουμε την έννοια του ηγέτη. Στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλοί ορισμοί που εξηγούν τη σημασία της έννοιας, βέβαια ο Chemers (2001) όρισε την ηγεσία ως «*μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής μέσω της οποίας το άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων για να επιτύχει κάποιο κοινό σκοπό*». Σε συμφωνία με την παραπάνω τοποθέτηση έρχεται και ο Κυριακίδης (1986), ο οποίος τονίζει ότι *ηγέτης είναι εκείνος ο οποίος ασκεί επιρροή πάνω στους άλλους, ηγέτης είναι εκείνος που ασκεί επίδραση πάνω στην ομάδα, ώστε αυτή να μπορεί να πετύχει ορισμένους σκοπούς. Τα αποτελέσματα των ενεργειών μιας ομάδας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του ηγέτη*. Επομένως, αυτό που διαφαίνεται σε πρώτο βαθμό από την επεξήγηση του όρου είναι ότι μία ηγετική προσωπικότητα θεωρείται κάποιος που καθοδηγεί και επηρεάζει τους γύρω του ή/και την ομάδα του για την επίτευξη ορισμένων στόχων.

Ο όρος της ηγεσίας των εκπαιδευτικών προέκυψε ως απάντηση στην εκπαιδευτική διοίκηση, όπου η έννοια, σύμφωνα με τους Montana & Charnov (1993:19), δηλώνει «*τον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του*» (Σαϊτής, 2008:12). Με μία πρόχειρη ματιά διαφαίνεται η ομοιότητα των δύο όρων, ενώ λίγα χρόνια αργότερα ο Κατσαρός προσθέτει ότι διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που καλλιεργείται στο πλαίσιο κάθε είδους εκπαιδευτικού οργανισμού ή συστήματος και στοχεύει στην επίτευξη των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας τους διαθέσιμους ανθρώπινους και υλικούς πόρους μέσα από διάφορες λειτουργίες. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπάρχουν πολλοί ορισμοί που επεξηγούν τη σημασία της ηγεσίας και συγκεκριμένα οι περισσότεροι αντικατοπτρίζουν την υπόθεση ότι η ηγεσία «*περιλαμβάνει μια κοινωνική επιρροή διαδικασία κατά την οποία η εσκεμμένη επιρροή ασκείται από ένα άτομο (ή μία ομάδα) έναντι άλλου ατόμου (ή άλλης ομάδας) για τη δομή των δραστηριοτήτων και των σχέσεων σε μια ομάδα ή οργανισμό*» (Bush & Clover, 2003). Πιο συγκεκριμένα οι Bush & Clover (2003) ορίζουν την ηγεσία ως έναν τρόπο

επιρροής που έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων. Επιπλέον, αναφέρουν ότι επιτυχημένος είναι ο ηγέτης εκείνος που δημιουργεί ένα όραμα για τη σχολική μονάδα που υπηρετεί βασιζόμενο στις αξίες του. Φροντίζει να επικοινωνεί με κάθε τρόπο και κάθε στιγμή το όραμα αυτό στους συναδέλφους του, αλλά και σε όσους άλλους ενδιαφέρονται. Με τη βοήθεια της φιλοσοφίας, των δομών και των δραστηριοτήτων του σχολείου υλοποιείται το συγκεκριμένο κοινό όραμα με επιτυχία.

Η σχολική ηγεσία έρχεται να καταρρίψει τους περιορισμούς ενός σχολείου «φρούριο» και να δημιουργήσει μία σχολική μονάδα ανοιχτή προς την τοπική της κοινωνία, καθώς όπως αναφέραμε και παραπάνω (Katzenmeyer & Moller, 2001, Lieberman & Miller, 2005, Ryan, 1999) οι συνάδελφοι εκπαιδευτικών ηγετών επηρεάζονται θετικά από εκείνους και αναπτύσσουν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επιπλέον, σε άλλες έρευνες (Marzano, Waters, και McNulty, 2005, Leithwood και Jantzi, 1999 & 2000) αναφέρεται ότι η εκπαιδευτική ηγεσία παρέχει καρποφόρα αποτελέσματα στην σχολική επιτυχία των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, η αυτοεικόνα της σχολικής μονάδας βελτιώνεται και αποκτά κατά συνέπεια θετικό πρόσημο, κάτι που όπως θα αναφέρουμε και στη συνέχεια αντικατοπτρίζει την εικόνα ενός αποτελεσματικού διευθυντή (Ζιάκα, 2014).

Ως μία ξεχωριστή μορφή, η ηγεσία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τους παραπάνω ορισμούς. Πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με την επεξήγηση της έννοιας και την όρισαν λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικούς παράγοντες. Ειδικότερα, οι Angelle & DeHart (2016) εντοπίζουν ότι οι ερευνητές αποσαφήνισαν την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας με βάση την επιρροή του δασκάλου στη σχολική κουλτούρα (Katzenmeyer & Moller, 2001), τις προσπάθειές του για συνεργασία (Lambert, 1998), τις δράσεις μέσα στην τάξη του (Youitt, 2007) και τις δράσεις εκτός της τάξης του (Katzenmeyer & Moller, 2001). Εκείνο που ξεχωρίζουν είναι το γεγονός ότι σε όλους τους ορισμούς της έννοιας παρουσιάζεται ότι η ηγεσία στα πλαίσια του σχολείου δεν είναι απαραίτητο να συσσωρεύεται σε ένα και μόνο άτομο, αλλά μπορεί να διαμοιραστεί και με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Οι ίδιοι, ακόμα, αναφέρουν ότι οι συνάδελφοι του εκπαιδευτικού ηγέτη επηρεάζονται θετικά από εκείνον σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών, υποστήριξης μαθητών διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία του μαθήματος και υπέρβαση της αντίστασης στην οργανωτική αλλαγή (Katzenmeyer & Moller, 2001, Lieberman & Miller, 2005, Ryan, 1999). Τέλος, αξίζει να τονίσουμε ότι, όπως αναφέρουν σε έρευνά τους οι Harris και Muijs (2002), παρόλα τα αποδεικτικά στοιχεία των ευεργετικών αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής ηγεσίας, υπάρχει λίγη έρευνα για την φύση της έννοιας και υπάρχει ανάγκη τόσο για εμπειρικά στοιχεία της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην πράξη όσο και για διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας των εκπαιδευτικών (Angelle & DeHart, 2016).

## 2.4 Ρόλος του διευθυντή

Αφού πλέον έχουμε αναφερθεί στη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στον ρόλο και την ηγεσία των εκπαιδευτικών μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, ήρθε η στιγμή να μιλήσουμε και για το άλλο όργανο που στελεχώνει το σχολείο εκτός από τον εκπαιδευτικό. Αυτό το όργανο είναι ο διευθυντής, ο οποίος, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί τον προϊστάμενο του δημοτικού σχολείου.

Φτάνοντας στην κορυφή της πυραμίδας, είναι χρήσιμο να υπενθυμίσουμε ότι ο διευθυντής ενός σχολείου αποτελεί τον προϊστάμενο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Είναι αρμόδιος για την κατάλληλη λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό του έργου της σχολικής μονάδας που υπηρετεί και διοικεί, *την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων* (Κουτσιαή, 2018:39). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), οι υποχρεώσεις του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, την επικοινωνία με τους εξωτερικούς φορείς, την κτηριακή και υλικοτεχνική δομή του σχολείου, αλλά και την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας. Πιο αναλυτικά, αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό, ο διευθυντής φροντίζει ώστε να αναπτυχθεί ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου πνεύμα συναδέλφωσης, αλληλοσεβασμού και αρμονικής συνεργασίας, κάτι το οποίο αναπτύσσει την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπλέον, είναι αρμόδιος για την επίβλεψη του ρόλου των διδασκόντων και αξιολόγηση αυτών, τα οποία τα επιτυγχάνει μέσα από επίσκεψή του στην τάξη κάποιου εκπαιδευτικού (μόνο ύστερα από προσυνεννόηση και τη σύμφωνη γνώμη του διδάσκοντος) και παρακολουθεί το μάθημα που έχει από πριν συζητηθεί και ετοιμαστεί για σκοπούς τελικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά την ευθύνη του διευθυντή απέναντι στους μαθητές που στεγάζει το σχολείο του, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους αλλά και να φροντίζει ώστε να παρέχει το σχολικό περιβάλλον επαρκή ασφάλεια και προστασία στα παιδιά κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του. Ένας από τους τρόπους προστασίας των μαθητών σχετίζεται και με την πολιτική άμυνα του σχολείου, δηλαδή μέριμνα για πυρασφάλεια, πρώτες βοήθειες, κάλυψη και διαφυγή. Βέβαια, η δομή του κτηρίου είναι αναγκαίο να φαίνεται και καλαίσθητη πέρα από ασφαλής. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής σε συνεργασία με τη σχολική εφορεία φροντίζει να εξαλειφθούν συνθήματα ή αφίσες πολιτικών κομμάτων, καθώς και οτιδήποτε άλλο που δε σχετίζεται με τη σχολική εργασία. Ακόμα, ας μην ξεχνάμε και τον τομέα σχετικό με την συνεργασία του διευθυντή με εξωτερικούς φορείς, όπου ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Τέλος, εξέχουσας σημασίας, θεωρείται και ο γραφειοκρατικός ρόλος του διευθυντή, καθώς είναι αρμόδιος και για τη διεκπεραίωση της

υπηρεσιακής αλληλογραφίας. Βέβαια, όλα αυτά και παραπάνω καλύπτονται και από το άρθρο 11 του νόμου 1566/85, όπου αναφέρεται ρητά ότι *ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους.*

Όμως, η ιεραρχική ανωτερότητα που προσφέρεται σε έναν διευθυντή και η τήρηση των νόμων δεν είναι αυτά που τον καθιστούν αποτελεσματικό. Ο αποτελεσματικός διευθυντής δημιουργεί το δικό του όραμα για το σχολείο που διευθύνει. Με τις ενέργειές του μεταδίδει το όραμα που έχει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου, καθώς και στα άλλα μέλη που υπάγονται στην εκπαιδευτική κοινότητα όπως είναι οι γονείς και η τοπική κοινωνία. Εξέχουσας σημασίας χαρακτηριστικό είναι και η ικανότητα να δημιουργεί θετικό κλίμα το οποίο προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ο ικανός διευθυντής είναι σε θέση να οργανώνει, να συντονίζει, να χειρίζεται επιδέξια όλες τις καταστάσεις. Δίνει έμφαση στις ατομικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και επιδιώκει να αναπτύξει στο σχολείο του κλίμα σύμπνοιας, μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφοράς, τρόπου σκέψης και έκφρασης, θέτοντας κοινούς στόχους και επιδιώξεις (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015). Ο Σαϊτής (1998) συμπληρώνει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής απαρτίζεται από τρεις βασικές ομάδες δεξιοτήτων, οι οποίες είναι η ικανότητα για συνεργασία, η επαγγελματική ικανότητα και η αντιληπτική ικανότητα. Αναλυτικότερα, η ικανότητα του «συνεργάζεσθαι» αποτελεί, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, τη συνεργασία του διευθυντή με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ή αλλιώς τον σύλλογο διδασκόντων, με τους μαθητές, τους γονείς ή κηδεμόνες και τους τοπικούς φορείς. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν ο διευθυντής λειτουργεί με σεβασμό απέναντι στους συναδέλφους του και δεν τους αντιμετωπίζει μειονεκτικά λόγω της ανώτερης ιεραρχικά θέσης που κατέχει. Η κατανόηση της βαρύτητας που έχει η θέση του, αλλά και οι υποχρεώσεις που πρέπει να φέρει εις πέρας εκείνος και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είναι αυτό που ονομάζουμε επαγγελματική ικανότητα. Με αυτόν τον τρόπο παίρνει σωστότερες αποφάσεις και αντιμετωπίζει αποτελεσματικά θέματα σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής μονάδας. Η αντιληπτική ικανότητα, τέλος, είναι εκείνη που συμπληρώνει τη συνεργασία και τον επαγγελματισμό, ουσιαστικά αποτελεί εκείνη την ικανότητα που βοηθά τον διευθυντή να εντοπίζει τα προβλήματα στις λειτουργίες της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια να επισημαίνει τρόπους

αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου που εκείνος προϊσταται (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015).

Σύμφωνα με εμπειρική έρευνα της Πλατσίδου (2004), προέκυψε ότι ενώ ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων διευθυντών δεν είναι δυνατόν ν' αποτιμηθούν αριθμητικά έχουν ιδιαίτερη σημασία, κυρίως όσα αποτελούν δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης (κάτι που θα εντοπιστεί και παρακάτω), καθώς, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε άλλη έρευνα, ο βαθμός συγκέντρωσής τους στο πρόσωπο ενός διευθυντή σχολικής μονάδας είναι ευθέως ανάλογος με την ικανότητά του να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που προκύπτουν από τη θέση του (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017).

Επομένως, όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά απαρτίζουν έναν αποτελεσματικό διευθυντή και κατ' επέκταση το σχολείο του. Όπως αναφέρει και ο NASSP (National Association of Secondary School Principals), ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να δημιουργεί θετικό κλίμα μάθησης, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την εικόνα που προβάλλει το σχολείο για τον εαυτό του. Όπως ένα σπίτι έτσι και ένα σχολείο απεικονίζει τον χαρακτήρα και την ιδεολογία του ατόμου που το «διοικεί», με άλλα λόγια η αυτοεικόνα του σχολείου συνδέεται και εκείνη με τη σειρά της με την προσωπικότητα και τις ικανότητες του διευθυντή που τη διοικεί (Ζιάκα, 2014).

Συνοψίζοντας όλα τα λεγόμενα του κεφαλαίου, είναι χρήσιμο να συγκεντρώσουμε και να αναφέρουμε τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών μέσα σε ένα ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο. Σχετικά με τον εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας, να μην ξεχνάμε ότι δεν πρέπει να επαναπαύεται με τις γνώσεις που ήδη έχει, αλλά επίσης να προσπαθεί να εξελίσσεται και να επιμορφώνεται με κάθε ευκαιρία. Είναι εκείνος που παράλληλα θα αποκτήσει και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη θέλοντας να «παρασύρει» μαζί του και τους άλλους συναδέλφους του, ακόμα και σε πολλές περιπτώσεις τον προϊστάμενό του, δηλαδή τον διευθυντή του σχολείου, να λάβουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις. Ακόμα κι αν δεν είναι απαραίτητο κάθε δράση να ξεκινάει από τον διευθυντή, είναι χρήσιμο και ο ίδιος να μοιράζεται ένα κοινό όραμα με τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού και να δίνει το «σωστό» παράδειγμα ως ιεραρχικά ανώτερος δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα μάθησης για τους εκπαιδευόμενους και αναβαθμίζοντας την εικόνα της σχολικής μονάδας στα μάτια και των εσωτερικών αλλά και των εξωτερικών φορέων που έχουν άμεση σχέση με αυτή, όπως για παράδειγμα οι γονείς, ο δήμος κ.α.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία**

### **3.1 Σκοπός**

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις σχέσεις του σχολείου και του εξωτερικού του περιβάλλοντος.

### **3.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Ειδικότερα, διερευνούνται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι σχέσεις των σύγχρονων σχολείων με το εξωτερικό τους περιβάλλον σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών;
2. Ποιες ικανότητες πρέπει να έχουν οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί σε ένα ανοικτό στην κοινωνία σχολείο;
3. Πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους ως ηγέτες σε ένα ανοικτό στην κοινωνία σχολείο;

### **3.3 Δείγμα**

Το δείγμα μου αποτελείται από 15 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (10 γυναίκες και 5 άνδρες), οι οποίοι επιλέχθηκαν με δειγματοληψία χιονοστιβάδας.

### **3.4 Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Η ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση του θέματος ήταν το έναυσμα για τη διεξαγωγή ποιοτικής και όχι ποσοτικής έρευνας. Έτσι, χρησιμοποίησα εστιασμένες δομημένες συνεντεύξεις με κοινές ερωτήσεις για κάθε εκπαιδευτικό σε ένα προς ένα συνέντευξη και σε ομάδες εστίασης. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο ομάδες εστίασης αναφερόμαστε σε μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία διάδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα και για μία καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με τον Krueger (1988:18), η μέθοδος των ομάδων εστίασης αφορά «μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον». Παρομοίως, ο Kitzinger (1994) επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης στους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται οι άνθρωποι ή στο γιατί σκέφτονται όπως σκέφτονται (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:99). Παρόλο που οι Krueger & Casey (2000) αναφέρουν ότι

οι εστιασμένες συνεντεύξεις χρειάζεται να γίνονται σε ομάδες έξι με οκτώ ατόμων, εγώ πήρα την πρωτοβουλία να δημιουργήσω μία ομάδα εστίασης δέκα ατόμων όπως προτείνεται γενικά, σύμφωνα με την Rabiee (2004). Επιπλέον, πάρθηκαν και ένα προς ένα συνεντεύξεις σε άλλα 5 άτομα, καθώς με αυτόν τον τρόπο διερευνούνται και άλλες διαστάσεις του ερευνητικού αντικειμένου. Γενικότερα, οι Ίσαρη & Πουρκός (2015), αναφέρουν ότι η μέθοδος των ομάδων εστίασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αυτόνομα είτε σε συνδυασμό με ποιοτικού ή ποσοτικού τύπου μεθόδους και στο πλαίσιο της διασταύρωσης ερευνητικών αποτελεσμάτων (triangulation) (Ιωσηφίδης, 2008· Morgan, 1998).

### **3.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν με τη βοήθεια της θεματικής μεθόδου, κατά την οποία εντοπίζονται, περιγράφονται, αναφέρονται και «θεματοποιούνται» επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα, με άλλα λόγια θέματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Οι Braun και Clarke (2006) αναφέρουν έξι βήματα για την υλοποίηση αυτής της μεθόδου, πιο συγκεκριμένα την εξοικείωση με τα δεδομένα, την κωδικοποίηση, την αναζήτηση θεμάτων, την επανεξέταση των θεμάτων, τον ορισμό και ονομασία των θεμάτων και την έκθεση των δεδομένων ή αλλιώς τη συγγραφή των ευρημάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Για την ευκολότερη κατανόηση και βαθύτερη ανάλυση, αποφάσισα να χωρίσω τα δεδομένα μου σε τρεις θεματικές, οι οποίες σχετίζονται σειριακά με τα σχολεία και το εξωτερικό τους περιβάλλον, τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και, τέλος, με την έννοια του εκπαιδευτικού ηγέτη που αναλύσαμε και παραπάνω.

### **3.6 Περιορισμοί έρευνας (μικρό δείγμα, εστιασμένες συνεντεύξεις)**

Παρά το μικρό αριθμό του δείγματος, την εκπόνηση εστιασμένων συνεντεύξεων και το γεγονός ότι δεν εξετάστηκε η γνώμη και των άλλων εμπλεκόμενων στη σχολική πραγματικότητα, όπως για παράδειγμα οι μαθητές, οι γονείς και άλλοι φορείς, λήφθηκαν όλα τα μέτρα ώστε η έρευνα να είναι όσο το δυνατό πιο αξιόπιστη. Σύμφωνα με τη Lather (1986, 1993, 1995, 1997), υπάρχουν διάφορες πρακτικές που λειτουργούν ως κριτήρια εντοπισμού της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της εμπιστευσιμότητας μίας έρευνας, πολλά από τα οποία η παρούσα έρευνα διαθέτει. Αυτά σχετίζονται με την συνεχή ενασχόληση και παρατήρηση, τη διασταύρωση των πηγών, των θεωριών, των μεθόδων και των ερευνητών, την καταλληλότητα των αναφορών, τον έλεγχο από τους συμμετέχοντες και την πυκνή περιγραφή (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της συνέντευξης σύμφωνα με τρεις θεματικές ενότητες, οι οποίες περικλείουν δύο με τρεις κατηγορίες βασισμένες στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων που υλοποιήθηκαν.

### 4.1 Σχολεία και εξωτερικό περιβάλλον

Αναφορικά με την πρώτη μας θεματική ενότητα, αξίζει να αναφέρουμε ότι τα περισσότερα σχολεία στις μέρες μας φαίνεται να είναι σε έναν βαθμό ενταγμένα στην τοπική κοινωνία, και ειδικότερα τα νηπιαγωγεία. Αυτό το οποίο τονίζει κιόλας μία εκπαιδευτικός είναι ότι η κοινωνία είναι πιο ανοιχτή στο να συνεργαστεί με μικρότερα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι

*...θεωρώ τα νηπιαγωγεία είναι πιο εύκολα προσβάσιμα, είναι πιο αγαπητά και τα πιτσιρίκια στην κοινωνία, οπότε θέλουν να τα βλέπουν έξω,[...] βλέπω ότι έχει άλλη νοοτροπία στα μικρά παιδιά ο κόσμος, γενικά η κοινωνία και το δέχεται πιο εύκολα.*

Πάρα τούτα, οι σχολικές μονάδες δεν είναι πλήρως ενσωματωμένες με την τοπική κοινωνία και εντοπίζονται ορισμένες αιτίες που εμποδίζουν τα σχολεία να ανοίξουν τις πόρτες τους. Αρχικά, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αν η σχολική μονάδα είναι ιδιωτική ή δημόσια. Φαίνεται να συμφωνούν ότι ένα ιδιωτικό σχολείο είναι πιο αυτόνομο, ενώ ένα δημόσιο είναι εξαρτημένο από τον δήμο. Επιπλέον, το κουρασμένο εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελεί παράγοντα δυσχέρειας των σχέσεων σχολείου και του εξωτερικού του περιβάλλοντος, όπως και η κακή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων. Πιο συγκεκριμένα δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν

*Λοιπόν, το σχολείο, το σχολείο μάλλον το συγκεκριμένο που υπηρετώ φέτος νομίζω ότι δεν είναι καθόλου ενσωματωμένο με την κοινωνία, δεν ξέρω. Ο διευθυντής είναι μεγάλης ηλικίας, [...] Τώρα βλέπω μία δυσκαμψία και ίσως, δε ξέρω που οφείλεται, νομίζω στο κουρασμένο πλήρωμα του σχολείου.*

*...όμως υπάρχει το πρόβλημα της κακής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων, δηλαδή οι περισσότεροι από τους γονείς είναι μάλλον αδιάφοροι, δε συμμετέχουν στις δράσεις του σχολείου, οι περισσότεροι εξ αυτών ούτε καν έρχονται να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους,...*

Βέβαια, με σκοπό να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα και κατά συνέπεια τα σχολεία να γίνουν πιο ανοιχτά, είναι αναγκαίο να ξεκινήσουν προσπάθειες από το ίδιο το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι πρώτα χρειάζεται να υπάρξει διάθεση από τη μεριά της σχολικής μονάδας να βρει



τοπικούς φορείς με τους οποίους μπορεί να συνεργαστεί, αλλά και να οργανώσει εκδηλώσεις. Κάτι τέτοιο, βέβαια, μπορεί να γίνει μόνο όταν όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό λαμβάνει ελεύθερα αποφάσεις και συνεργάζεται αποτελεσματικά. Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός αναφέρει:

*...πιστεύω ότι ένας τρόπος για να βελτιωθούν αυτές οι σχέσεις είναι το σχολείο, ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων να αποκτήσουν την ελευθερία λήψης αποφάσεων, άρα να οδηγηθούμε σε ένα περισσότερο αποκεντρωτικό σύστημα.*

Ακόμα, αξίζει να αναφέρουμε ότι αν η κοινωνία δεν ανταποκριθεί θετικά στην προσπάθεια του σχολείου να ανοίξει τις πόρτες του, τότε δεν δημιουργείται κάποιο κίνητρο, ώστε να συνεχιστεί η προσπάθεια αυτή.

Αναφορικά, τώρα, με τον ρόλο των εκπαιδευτικών αυτών σε ανοιχτά και συμμετοχικά σχολεία είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν απαραίτητη τη συνεχή επιμόρφωσή τους και το συμβάδισμά τους με την επικαιρότητα. Επιπλέον, θεωρούν σημαντική την ένταξη των γονέων στην όλη διαδικασία, αφού όπως αναφέρθηκε και από μία εκπαιδευτικό «όλοι μαζί φέρνουμε κάτι καλύτερο». Όμως, απαραίτητη προϋπόθεση δεν παύει να αποτελεί η ανάγκη για έναν κοινό σκοπό, αλλά και η εξασφάλιση χρόνου που φαίνεται να μην υπολείπονται οι εκπαιδευτικοί.

#### **4.2 Ρόλοι εκπαιδευτικού και διευθυντή**

Φτάνοντας στη δεύτερη κατά σειρά θεματική ενότητα χρειάζεται να τονίσουμε ότι όλα τα εκπαιδευτικά μέλη μιας σχολικής μονάδας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Ειδικότερα, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να απαρτίζονται από ορισμένες ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να θεωρούνται αποτελεσματικοί στη δουλειά τους.

Όσον αφορά τον πρώτο, κρίνεται απαραίτητο να έχει ένα όραμα και να μπορεί να το μεταδώσει στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Εξέχουσας σημασίας αποτελεί και το κατάλληλο εκπαιδευτικό/γνωστικό υπόβαθρο του κάθε διευθυντή, ώστε να κριθεί άξιος της κατεχόμενης θέσης του. Πιο συγκεκριμένα τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν:

*Αρχικά, προκειμένου για να είναι αυτός στην κατάλληλη θέση, ώστε να θεωρείται διευθυντής ή διευθύντρια, πρέπει να έχει και τα κατάλληλα χαρτιά ας πούμε πιο απλά από πίσω του,...*

*Βασικά πρέπει να είναι του επαγγέλματος, να έχει γνώσεις...*

*Σίγουρα να έχει ένα Α μορφωτικό επίπεδο, αντάξιο των εκπαιδευτικών και ίσως μεγαλύτερο από αυτούς.*

Πέρα από αυτά φαίνεται αναγκαία προϋπόθεση να αγαπά τους μαθητές και το επάγγελμά του. Ακόμα πρέπει να τονιστεί ότι χρειάζεται να είναι ανοιχτός σε καινοτομίες, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη, να ενημερώνεται, να δημιουργεί θετικό κλίμα και να έχει συγκροτημένη προσωπικότητα.

Κατεβαίνοντας λίγο ιεραρχικά φτάνουμε στον ρόλο ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που οι ικανότητές του δεν φαίνεται να αποκλείουν πολύ από εκείνες που χρειάζεται να διαθέτει ένας διευθυντής. Πρωταρχικής σημασίας χαρακτηριστικό ενός τέτοιου εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η αγάπη του για το επάγγελμά του, ώστε να είναι πρόθυμος να εξελίσσεται συνεχώς. Εξίσου σημαντική θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς η καλή οργάνωση και προετοιμασία του χρόνου και του προς διδασχή μαθήματος. Όμως, αυτό από μόνο του δεν αρκεί χωρίς την ικανότητα προσαρμογής του μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, κάτι στο οποίο πάλι συμφωνούν αρκετοί εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα υπογραμμίζουν:

*... πολύ σημαντική είναι η ικανότητα σωστής οργάνωσης του χρόνου και της ύλης που θα διδαχθεί να υπάρχει από πριν σχέδιο μαθήματος αλλά να είναι έτοιμος να το προσαρμόσει γιατί το μάθημα θα φέρει καινούριες ανάγκες και θα πρέπει να προσαρμόζεται και επάνω στους μαθητές του στις διαφορές τους και σ' αυτά που θέλει κάθε μέρα.*

*Καλή προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος [...] Δε θα τραβήξεις τα παιδιά και θα πεις «Α, εγώ αυτό θέλω να κάνω, αυτό είχα προετοιμάσει, αυτό πρέπει να γίνει». Αυτό είναι ότι ο δάσκαλος δεν είναι προετοιμασμένος σήμερα, ότι πρέπει να ακολουθώ τα παιδιά και τις ανάγκες τους, αν εγώ έχω ετοιμάσει κάτι το οποίο δε θα μου βγει, άστο να μη μου βγει. Αλλά ας δώσω περιθώρια σε αυτό που θέλουν τα παιδιά και ας στηρίξω το μάθημά μου εκεί.*

Επιπρόσθετα, ας μην ξεχάσουμε ότι ένας εκπαιδευτικός, για να θεωρείται αποτελεσματικός, πρέπει να ενεργοποιεί τους μαθητές του, ώστε να φτάνουν μόνοι τους στη γνώση και να μην τους τη δίνει έτοιμη. Τέλος, ο επικοινωνιακός, αλλά και αυστηρός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού είναι αυτός που τον ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους. Ειδικότερα:

*Επίσης, θα πρέπει να είναι ικανός να βάζει όρια στα παιδιά για να μην γίνεται χάος μέσα στην τάξη, να είναι αυστηρός αλλά και επικοινωνιακός με τα παιδιά ώστε να μπορεί να τα βοηθήσει να αντιμετωπίσουν ό,τι ζητήματα έχουν.*

*...αλλά να τους κάνει να αναζητούν κι αυτοί από μόνοι τους κάτι περαιτέρω, κάτι βαθύτερο, να διευρύνουν οι ίδιοι τον πνευματικό τους ορίζοντα γενικότερα...*

*...ο μαθητής να αναπτύξει τις δικές του ιδέες, δηλαδή να μην προσπαθεί ο δάσκαλος απλά, έχει κάποιες ιδέες να τις μεταδώσει στους μαθητές, να αφήσει το μαθητή να αναπτύξει τις δικές του ιδέες να μάθει τον τρόπο απλά να σκέφτεται ο μαθητής...*

#### **4.3 Εκπαιδευτικός ηγέτης**

Έχοντας πλέον αναλύσει τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού, κρίνεται σκόπιμο να κάνουμε λόγο και για τα χαρακτηριστικά μίας έννοιας που εντοπίζουμε τον τελευταίο καιρό στην βιβλιογραφία, η οποία είναι εκείνη του εκπαιδευτικού ηγέτη. Ειδικότερα, το δείγμα ερωτήθηκε τι σημαίνει για εκείνους ο παραπάνω όρος και ποιες ιδιότητες νομίζουν ότι περιλαμβάνει. Σε αυτό το ερώτημα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι ένας τέτοιου είδους παιδαγωγός είναι πρώτα απ' όλα ηγέτης της τάξης του, ενώ κάποιοι συμπληρώνουν ότι μπορεί να ηγηθεί και ανάμεσα στους συναδέλφους του δίνοντας το παράδειγμα και προτείνοντάς τους νέες ιδέες και δράσεις. Επί λέξει οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

*Θεωρώ ότι αφορά περισσότερο την τάξη, είναι ουσιαστικά ένας παιδαγωγικός ηγέτης στην τάξη του.*

*Ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει από μόνος του να θεωρεί τον εαυτό του ότι είναι ηγέτης καταρχήν της τάξης του και να συμμετέχει ενεργά πάρα πολύ.[...] Ο εκπαιδευτικός –ηγέτης όταν θα έχει και αυτός αρκετά στοιχεία θα κάνει πολύ περισσότερα πράγματα. Δε θα περιμένει μόνο από το διευθυντή, θα παροτρύνει και ο ίδιος στον διευθυντή.*

*Ξεκινάει να είναι ηγέτης στο πιο μικρό επίπεδο της τάξης του και με τους μαθητές του και με τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων και στο σύλλογο των εκπαιδευτικών*

Ιδιότητες που προστίθενται στις παραπάνω απόψεις και απορρέουν από τα λόγια των συνεντευξιαζόμενων είναι, επίσης, η διαμόρφωση στάσεων και αξιών των μαθητών, η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης για τους εκπαιδευόμενους και η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως πρότυπο μίμησης απέναντι στους μαθητές. Ενδεικτικές φράσεις του δείγματος που υποστηρίζουν τα παραπάνω αποτελούν οι ακόλουθες:

*...σίγουρα ο καθένας προσπαθεί να μεταδώσει κάποια στοιχεία, κάποιες στάσεις ζωής στους μαθητές ο καθένας από την ειδικότητά του. Και από*

*αυτήν την άποψη σίγουρα ο εκπαιδευτικός μπορεί να φτάσει το σημείο να γίνει ηγέτης.*

*...να μπορεί να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα ώστε οι μαθητές να εργάζονται και να έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα.*

*...έχουμε αυτό το ρόλο με τη στάση μας που πολλές φορές λειτουργούμε και σαν πρότυπα μίμησης απέναντι και στα παιδιά μικρότερης ηλικίας και σε μεγαλύτερα παιδιά, μια που νομίζω ότι και η κοινωνία μας βάλλεται από τέτοιες αξίες...*

Έχοντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά στο νου τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι φανερό ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους ως έναν ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση, για να δουν τον εαυτό τους με αυτόν τον τρόπο, είναι η εμπειρία. Όμως ανάμεσα στους συνεντευξιζόμενους υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που βλέπουν έτσι τον ρόλο τους, διότι προσπαθούν να εξελίσσονται, να εμπλέξουν όσους περισσότερους είναι εφικτό στη μαθησιακή διαδικασία και να παροτρύνουν τους συναδέλφους τους να σκεφτούν νέες ιδέες. Πιο ειδικά, αυτά τα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί με τον εξής τρόπο:

*Απλά εγώ προσπαθώ να εξελίσσομαι, προσπαθώ να μαθαίνω, να βλέπω μέσα από τα λάθη μου, για να φέρνω το καλύτερο αποτέλεσμα για τους μαθητές μέσα στην τάξη μου, να είναι ευχαριστημένοι, να υπάρχει ηρεμία να μην υπάρχουν προβλήματα, να επικρατεί δικαιοσύνη και αφού αντιλαμβάνονται όλα αυτά να δουλεύουν με τον καλύτερο τρόπο ώστε να έχουν για τον εαυτό τους και για την ομάδα τα καλύτερα αποτελέσματα. Άρα με βλέπω σαν ηγέτη.*

*...το ψάχνω πάρα πολύ επειδή μου αρέσει γενικά να δημιουργώ με τα παιδιά και να κάνω διαφορετικά πράγματα κάθε χρόνο, γιατί βαριέμαι τα ίδια. Νομίζω ότι παρασέρνω πάρα πολλούς σε αυτό, προσπαθώ να σκεφτούμε κάτι άλλο, μία άλλη γιορτή μια διαφορετική, να μην κάνουμε πάλι τα ίδια και τα βαριέμαι, προσπαθώ συνέχεια να κάνω με τα παιδιά διαφορετικά πράγματα. Να μαθαίνουμε καινούρια τραγούδια, να τους διαβάζω διαφορετικά βιβλία...*

*Πρέπει εγώ η ίδια να προσπαθώ και να ενημερώνομαι συχνά και να ξέρω τι γίνεται γύρω μου για να μπορέσω να προκαλέσω την τάξη μου, τους μαθητές μου, το σχολείο μου, τη μονάδα μου, τους γονείς, όλη την κοινωνία.*

Επομένως, ο ηγετικός χαρακτήρας ενός εκπαιδευτικού στην τάξη του και κατ' επέκταση στον σύλλογο διδασκόντων, η διδακτική του εμπειρία, αλλά και η διάθεσή του για εξέλιξη και υλοποίηση καινοτόμων ιδεών είναι αυτά που τον καθιστούν εκπαιδευτικό ηγέτη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι ακόμα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των σχέσεων των σχολικών μονάδων με το εξωτερικό τους περιβάλλον, κάτι το οποίο εν έτη 2021 φαίνεται ανησυχητικό. Παρόλα αυτά, όλοι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν λύσεις για την ανάπτυξη των σχέσεων αυτών και θεωρούν αναγκαία την έναρξη κάθε είδους προσπάθειας ενσωμάτωσης πρώτα από μέρους της σχολικής μονάδας. Η σύγχρονη έρευνα (Μανάρια, 2017) έρχεται σε συμφωνία με τα παραπάνω και, πιο συγκεκριμένα, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό τον ρόλο του διευθυντή στην ενδυνάμωση των συνεργασιών μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας, ενώ παράλληλα προτείνουν δράσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση των γονέων και της κοινωνίας αναφορικά με τον ρόλο του δασκάλου, καθώς υποστηρίζουν ότι είναι υποβαθμισμένος.

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν όρεξη και διάθεση για αυτοβελτίωση, επιμόρφωση και πειραματισμό με νέους τρόπους διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις παραπάνω συνεντεύξεις, αυτά τα χαρακτηριστικά απορρέουν από την αγάπη του ίδιου του εκπαιδευτικού για το επάγγελμά του, αλλά και τον καθιστούν έτοιμο να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του. Επιπλέον, εξέχουσας σημασίας χρίζει ο ρόλος του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας στα πλαίσια δημιουργίας ενός θετικού κλίματος μάθησης για τους μαθητές, επικοινωνίας του οράματός του στους συναδέλφους του, αλλά και στη συνεννόηση και συνεργασία με τοπικούς φορείς, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015, Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000:26).

Ωστόσο, σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, είναι φανερό ότι δεν είναι μόνο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αρμόδιος να βρει και να επικοινωνήσει με τους τοπικούς φορείς, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οφείλει με τη σειρά του να λάβει την πρωτοβουλία αυτή και όχι μόνο. Πιο ειδικά οι Pellicer και Anderson (1995) *υποστήριξαν ότι η ηγεσία δεν ξεκινά απαραίτητα και τελειώνει με τον διευθυντή. Αντίθετα, η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να προέρχεται από τους δασκάλους εάν τα σχολεία πρόκειται να βελτιωθούν και η διδασκαλία είναι να επιτύχει επαγγελματική θέση* (Angelle & DeHart, 2016). Σε αυτό το σημείο, διαφαίνεται ο ηγετικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του σχολείου, όπως και της τάξης του. Επομένως, αν ένας εκπαιδευτικός ή διευθυντής έχει κάποιο όραμα που μπορεί να επιφέρει μόνο θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και είναι σε θέση να το επικοινωνήσει στους υπόλοιπους συναδέλφους, ανωτέρους ή υφισταμένους του, τότε σταδιακά αποκτά τον ρόλο του ηγέτη και πιο συγκεκριμένα του αποτελεσματικού ηγέτη. Σε συμφωνία με αυτά έρχονται και τα λεγόμενα των Bush & Clover (2003), οι οποίοι, όπως αναφέραμε και παραπάνω, τονίζουν ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν

ένα όραμα για τα σχολεία τους με ορόσημο αξίες τους σε επαγγελματικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Το όραμά τους το προβάλλουν όσο το δυνατόν περισσότερο γίνεται και φροντίζουν να το επικοινωνούν στους υφισταμένους τους, αλλά και σε άλλα άτομα που ενδιαφέρονται, όπως για παράδειγμα τους γονείς των μαθητών του. Βέβαια, εκείνο που δεν φάνηκε σε ευρήματα της ελληνικής σκηνής ήταν η προϋπόθεση της εμπειρίας, ώστε να καταστεί κάποιος εκπαιδευτικός ηγέτης κάτι το οποίο προέκυψε από τις συνεντεύξεις που υλοποιήσα. Πιο ειδικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έβλεπαν στο πρόσωπό τους έναν ηγέτη και ο μόνος τρόπος ώστε να ξεκινήσουν θεωρούν τον εαυτό τους εκπαιδευτικό ηγέτη ήταν μέσω της διδακτικής εμπειρίας που πρόκειται να αποκομίσουν μελλοντικά.

## **Επίλογος**

Γενικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι το σχολείο δεν είναι ακόμα πλήρως ενσωματωμένο με την τοπική κοινωνία, όμως πολλοί εκπαιδευτικοί προτείνουν διάφορους τρόπους για τη βελτίωση των σχέσεων αυτών. Βέβαια, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τον εαυτό τους ως έναν ηγέτη που μπορεί να δώσει νέες προτάσεις και ένα όραμα που να επηρεάσουν τους συναδέλφους τους με απώτερο σκοπό αυτού του είδους τη βελτιστοποίηση των παραπάνω σχέσεων. Ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής βρίσκονται στο επίκεντρο ως εκείνοι που χρειάζεται να λάβουν πρωτοβουλία για την πλήρη ενσωμάτωση του σχολείου στην κοινωνία και δίχως την αγάπη τους για το επάγγελμά τους δεν δύνανται να εξελιχθούν μαζί με την κοινωνία, η οποία όπως είναι γνωστό δεν παραμένει σταθερή.

Τα ευρήματα της παρούσας πτυχιακής εργασίας φαίνεται να συμπληρώνουν εκείνα της ελληνικής σκηνής και να δώσουν έναν έναυσμα για περαιτέρω μελέτη, διερεύνηση και εμβάθυνση του θέματος από τη σκοπιά της ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, πώς η ηγεσία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών επηρεάζει τις σχέσεις του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον; Ίσως αυτό το ερώτημα αποτελέσει πηγή έμπνευσης και προβληματισμού και για άλλους Έλληνες ερευνητές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). . Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 53-72. Ανακτήθηκε 21/6/2021 από <https://doi.org/10.12681/hjre.10846>
- Άρθρα 11 & 13 του Νόμου 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»
- Γούλας, Θ., Χαιρετάκης, Σ., Παπασταματίου, Α., Κοσπεντάρης, Ι., Κουζέλης, Ε., Ασωνίτης, Ν., Τσακίρη, Σ., Γιαννακοπούλου, Μ., Παπανδρέου, Α. & Λίλλης, Μ. (1960), *ΣΥΓΧΡΟΝΟΝ Ορθογραφικόν - Ερμηνευτικόν ΛΕΞΙΚΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΗΣ Καθαρευούσης – Δημοτικής*. Αθήνα: Διαγόρας
- Γούσης, Π. 2018. Οι σχέσεις γονέων και διευθυντών στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε 21/6/2021, από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4030>
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, τόμος 11 (No 1), 41– 54. Ανακτήθηκε 5/2/2021, από [https://www.elleda.gr/sites/default/files/4\\_ziaka\\_elleda\\_41-54.pdf](https://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf)
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: Κάλλιπος
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κονιόρδος, Σ. (2015). Το Κοινωνικό Κεφάλαιο και οι Χρήσεις του. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Ανακτήθηκε 19/6/21, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5966>
- Κουτσιάη, Γ. (2018). Η συμμετοχική-συλλογική διοίκηση και τα αποτελέσματά της στη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Ανακτήθηκε 5/2/2021, από <http://195.251.240.227/jspui/bitstream/123456789/11284/1/Koutsiai%20Gwrgia.pdf>
- Κυριακίδης, Π. (1986). Κοινωνία και προσωπικότητα. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις. Ανακτήθηκε 17/3/2021, από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6497/1/155.23%20%ce%9a%ce%a5%ce%a1.pdf>

- Κώστα, Γ. (2015). Ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Ανακτήθηκε 28/5/2021, από <http://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/6964/o-rolos-kai-ta-kathikonta-full.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Μανάρα, Α. (2017). Σχολείο και Κοινωνία: Απόψεις Εκπαιδευτικών, Γονέων και Μαθητών. Ανακτήθηκε 5/3/2021, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/47775/16706.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Μοδίτη, Γ. (2017). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Ανακτήθηκε 31/5/2021, από [http://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/8840/rolos\\_ekpaideutiku\\_moditi\\_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/8840/rolos_ekpaideutiku_moditi_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Αθήνα: Δαρδανός
- Σαγρή, & Βουρνούκα (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1179-1191. Ανακτήθηκε 28/5/2021, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/356>
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Adams, L. & Gibbs, J. (2000). Planning for School Change: School-Community Collaboration in a Full-Service Elementary School. Urban Education, Vol. 35 No. 1, March 2000, page(s): 79-103. Ανακτήθηκε 10/6/2021, από [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0042085900351005?casa\\_token=w2xdCwrp0E4AAAAA%3ApTzUaMSgafzo11PdJ9LaYLikHUgu7xxcSZiSGqkKexl7LrO78p67V00fx\\_JFqLy\\_m51ypaJxars&](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0042085900351005?casa_token=w2xdCwrp0E4AAAAA%3ApTzUaMSgafzo11PdJ9LaYLikHUgu7xxcSZiSGqkKexl7LrO78p67V00fx_JFqLy_m51ypaJxars&)
- Angelle, P. S. & DeHart, C. A. (2016). Comparison and evaluation of four models of teacher leadership, Research in Educational Administration & Leadership, 1(1), 85-119.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts & Evidence. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication, School Effectiveness and School Improvement, 10:4, 451-479.



Ανακτήθηκε 19/6/2021, από

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/sesi.10.4.451.3495>

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: A replication, *School Leadership & Management*, 20:4, 415-434. Ανακτήθηκε 19/6/2021, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713696963>

Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Ανακτήθηκε 19/6/2021, από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=UfNQBAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Marzano,+Waters,+%26+McNulty,+2005&ots=ghqZLBg4q6&sig=3ADBUWiTEJuST9ehaBf3rruAR-4&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=true](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=UfNQBAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Marzano,+Waters,+%26+McNulty,+2005&ots=ghqZLBg4q6&sig=3ADBUWiTEJuST9ehaBf3rruAR-4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true)

Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Birmingham: Proceedings of the Nutrition Society* (2004), 63, 655–660.

Snaders, M. G. & Harvey, A. (2002). Beyond the School Walls: A Case Study of Principal Leadership for School-Community Collaboration. *Teachers College Record* Volume 104, Number 7, October 2002, pp. 1345–1368 Copyright © by Teachers College, Columbia University 0161-4681 Ανακτήθηκε 10/6/2021, από [https://www.researchgate.net/profile/Mavis-Sanders/publication/249400287\\_Beyond\\_the\\_School\\_Walls\\_A\\_Case\\_Study\\_of\\_Principal\\_Leadership\\_for\\_School-Community\\_Collaboration/links/5a0899a20f7e9b68229ccdfb/Beyond-the-School-Walls-A-Case-Study-of-Principal-Leadership-for-School-Community-Collaboration.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mavis-Sanders/publication/249400287_Beyond_the_School_Walls_A_Case_Study_of_Principal_Leadership_for_School-Community_Collaboration/links/5a0899a20f7e9b68229ccdfb/Beyond-the-School-Walls-A-Case-Study-of-Principal-Leadership-for-School-Community-Collaboration.pdf)