



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή στη σχολική
μονάδα**

**The multidimensional role of the principal in the school
unit**

Λασκαρίδου Ελένη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Γκιώση Στυλιανή

Συνεπιβλέπων α': Βαλκάνος Ευθύμιος

Συνεπιβλέπων β': Παπαγιάννης Γεώργιος

Θεσσαλονίκη, 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις της παραγράφου 7 του Άρθρου 5.2 (Υποχρεώσεις Φοιτητών) του Κανονισμού Λειτουργίας του Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία και δηλώνω υπεύθυνα ότι στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία είναι προϊόν αποκλειστικά προσωπικής μου εργασίας, δεν εμπεριέχονται στοιχεία λογοκλοπής και γενικότερα δεν παραβιάζονται οι διατάξεις περί διανοητικής ιδιοκτησίας. Δεν χρησιμοποιήθηκαν πηγές πέραν αυτών που περιλαμβάνονται στις βιβλιογραφικές αναφορές. Παρέχω τη συναίνεσή μου, ώστε ένα ηλεκτρονικό αντίγραφο της διπλωματικής εργασίας μου να υποβληθεί σε ηλεκτρονικό έλεγχο για τον εντοπισμό τυχόν στοιχείων προσβολής πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ημερομηνία: 22/06/2022

Η Δηλούσα

Λασκαρίδου Ελένη

Περιεχόμενα

Πρόλογος	6
Περίληψη	7
Abstract	9
Εισαγωγή	11
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	17
1.1 Μεθοδολογία της έρευνας	17
1.1.1 Σκοπός	17
1.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	17
1.1.3 Ερευνητική μέθοδος	18
1.1.4 Σημαντικότητα	19
1.2 Αποσαφήνιση βασικών εννοιών	20
1.2.1 Σχολική μονάδα	20
1.2.2 Ηγεσία	21
1.2.3 Σχολικός διευθυντής/ Σχολική ηγεσία	22
1.2.4 Σχολική κουλτούρα	23
1.2.5 Σχολικό κλίμα	24
1.2.6 Σχολικές συγκρούσεις	26
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	27
2.1 Ο σχολικός διευθυντής σε ρόλο ηγέτη	28
2.2 Οι αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή/ηγέτη βάση νομοθετικού πλαισίου	30
2.3 Ο σχολικός διευθυντής/ηγέτης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δρώμενα	31
2.4 Ο διευθυντής/ηγέτης εκπρόσωπος του σχολείου	33
2.5 Ο σχολικός διευθυντής στην αξιολόγηση	35
2.6 Ο συνεργατικός ρόλος του σχολικού διευθυντή	36
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	38
3.1 Η κουλτούρα ως έννοια	38
3.2 Η σχολική κουλτούρα	39
3.3 Διαστάσεις της κουλτούρας	40
3.4 Τύποι κουλτούρας	41
3.4 Η διαμόρφωση της κουλτούρας	42
3.5 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην προώθηση της οργανωσιακής κουλτούρας	43
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	45
4.1 Σχολικές συγκρούσεις	45
4.2 Τύποι συγκρούσεων	47
4.3 Αίτια σχολικών συγκρούσεων	47

4.4 Συνέπειες σχολικών συγκρούσεων	49
4.5 Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων	50
5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	53
5.1 Το αποτελεσματικό σχολείο	53
5.2 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού σχολείου	54
5.3 Σχολικό κλίμα	57
5.4 Το ευνοϊκό σχολικό κλίμα	59
5.5 Οι διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα	61
5.6 Ο αποτελεσματικός διευθυντής	63
Συζήτηση	69
Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	77
Βιβλιογραφικές αναφορές	84

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε στα πλαίσια Π.Μ.Σ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, με σκοπό την διερεύνηση του πολυδιάστατου ρόλου του σχολικού διευθυντή με επίκεντρο την εύρυθμη σχολική λειτουργία, το ευνοϊκό κλίμα που συνεπάγονται την διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Η εν λόγω εργασία στοχεύει να προσφέρει μια θεωρητική και πρακτική προσέγγιση στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, να αναδειξεί εκείνες τις ενέργειες και χειρισμούς που θα καταστήσουν πιο αποτελεσματική τόσο την οργάνωση όσο και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτό θα επιτευχθεί με την ανάδειξη των ενεργειών και των χειρισμών που θα καταστήσουν και τις δύο αυτές πτυχές της σχολικής μονάδας πιο αποτελεσματικές. Όταν ένα άτομο καλείται από τη θέση του διευθυντή σχολείου να λύσει με επιτυχία δύσκολα προβλήματα, τότε η θεωρητική κατάρτιση θεωρείται μάλλον ανεπαρκής και μπαίνουν στο παιχνίδι γνώσεις και εμπειρία και ο ρόλος του διευθυντή γίνεται πολυδιάστατος. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, η θεωρία της σχολικής οργάνωσης γίνεται αντιληπτή ως εύκολη και απλή, ως εργαλείο που βοηθά στη λήψη ορθών αποφάσεων.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, αναφέρεται στον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή στις σχολικές μονάδες. Μέσα από μια ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση, γίνεται μια προσπάθεια να αποδοθεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη/σχολικού διευθυντή ως προς τα καθήκοντά του, την εμπλοκή του στην εύρυθμη σχολική λειτουργία, την αντιμετώπιση των σχολικών συγκρούσεων και την προώθηση της κουλτούρας. Σαν ερευνητική εργασία στοχεύει στην καταγραφή των προαναφερθέντων παραμέτρων μέσα από εγχώριες και διεθνείς βιβλιογραφικές παραπομπές, συμπεριλαμβανομένων ερευνών που διεξήχθησαν συναφείς με το εν λόγω θέμα.

Η εργασία θα επικεντρωθεί γύρω από τα προαναφερόμενα μέρη που αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα, αποσαφηνίζοντας αρχικά τις λέξεις κλειδιά που περικλείουν καθένα από αυτά. Λόγω ότι στην παρούσα εργασία, ως συλλογή δεδομένων, προτείνεται να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, το πρώτο μέρος της τελικής εργασίας θα περιλαμβάνει, τα στάδια της μεθοδολογίας όπου θα χρησιμοποιήσει και την αποσαφήνιση των προαναφερόμενων όρων (λέξεις κλειδιά) με βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας θα ασχοληθεί με το ερευνητικό κομμάτι, καταγράφοντας τα ευρήματα για το κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής, διαχωρίζοντας τα σε ξεχωριστά κεφάλαια ανά ερώτημα. Αρχικά θα αναλυθεί ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή, ως προς τους ρόλους και τις ευθύνες που καλείται να αναλάβει σε κάθε νέα σχολική χρονιά. Εν συνέχεια, το επόμενο κεφάλαιο θα είναι αποκλειστικά αναφερόμενο στην προώθηση της σχολικής κουλτούρας, αποσαφηνίζοντας πρωταρχικά την εννοιολογική σημασία της κουλτούρας αλλά και τη συμβολή του διευθυντή στην προώθησή της.

Έπειτα, στο δεύτερο μέρος της διπλωματικής εργασίας, θα καταγραφούν τα ευρήματα που σχετίζονται με τις συγκρούσεις που πιθανόν να προκύψουν σε κάποια σχολική μονάδα και την εύρυθμη αντιμετώπισή τους από την πλευρά του διευθυντή.

Ολοκληρώνοντας το δεύτερο μέρος της εργασίας θα αναλυθούν οι έννοιες της σχολικής αποτελεσματικότητας και του ευνοϊκού σχολικού κλίματος που προκύπτει βάση των προαναφερόμενων, δηλαδή την προώθηση της οργανωσιακής κουλτούρας, την εξομάλυνση

των συγκρούσεων και την σωστή διοίκηση της ομάδας που συνεπάγεται στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

Το τρίτο μέρος θα σχετίζεται με τα αποτελέσματα που προέκυψαν στην ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και τα συμπεράσματα που συγκεντρώθηκαν. Τέλος, θα παρουσιαστούν πιθανές προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τον ρόλο του διευθυντή.

Ολοκληρώνοντας την εργασία, θα καταγραφούν με αλφαβητική σειρά οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή και την ολοκλήρωση της εν λόγω εργασίας, τηρώντας τα πνευματικά δικαιώματα των συγγραφέων που αναφέρθηκαν καθόλη την διάρκεια .

Εν κατακλείδι η παρούσα εργασία, προκειμένου να ολοκληρώσει τους στόχους της, να απαντήσει δηλαδή τα ερευνητικά ερωτήματα που καταγράφονται στην συνέχεια αλλά και για να χαρακτηριστεί ως πρωτότυπη βιβλιογραφική έρευνα, θα εστιάσει στο σχολικό κλίμα που επικρατεί σε γενικότερο βαθμό, σε θέματα οργανωσιακής συμπεριφοράς, όπως η οργανωσιακή κουλτούρα, η επικοινωνία μέσα στα εκπαιδευτικά δρώμενα, στις σχολικές συγκρούσεις που αναπόφευκτα υπάρχουν, στα άτομα που κατέχουν ρόλο συντελεστή για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τον ρόλο του σχολικού ηγέτη σε όλα τα προαναφερόμενα.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολικός Διευθυντής/ Σχολική Ηγεσία, Κουλτούρα, Σχολικό κλίμα, Σχολικές Συγκρούσεις, Αποτελεσματικό Σχολείο.

Abstract

The present work refers to the multidimensional role of the principal in Greek schools. Through a thorough literature review, an attempt is made to attribute the role of the school leader/school principal in terms of his/her guidance, his/her involvement in the proper school operation, the management of school conflicts, and the promotion of culture. This research work aims to record the aforementioned parameters through domestic and international bibliographic sources.

The work will focus on the abovementioned parts that constitute the research questions, first clarifying the keywords that enclose each of them. Due to the fact that in the present work, as a data collection, the researcher used the method of bibliographic review, the first part of the final work that includes the steps of the methodology, she will use the inventory of the above terms (keywords) with bibliographic review for a deeper understanding of the topic not only by the presenter but also by the readers.

The second part of this paper will deal with the research part, recording the findings for each of the research questions asked from the beginning, separating them into separate chapters per question. Initially, the multidimensional role of the principal will be analyzed in terms of the roles and responsibilities that are called for in each new school year. Then, in the next chapter that deals exclusively with the promotion of school culture, first clarifies the conceptual importance of culture but also the contribution of the principal in its promotion.

Then, the next chapter aims at shaping an appropriate school climate for the smooth operation of each school unit, all this bibliographically based on published Greek and foreign research, observing all ethical measures and with respect to each researcher who published and presented his research related to the reported topic.

Upon completing the second part of the dissertation, it will record the findings related to the conflicts that may or may not occur in a school unit and their proper treatment by the principal.

The third issue related to the results obtained in the completion of the literature review and the conclusions gathered. Finally, possible proposals for improving the education system through the role of a director will be presented.

At the end of the work, the sources used for the conduct and completion of this work will be recorded alphabetically, following the instructions sent by the university for the correct recording of the references.

In conclusion, the present work, in order to complete its objectives, i.e., to answer the research questions listed below but also to be characterized as original bibliographic research, will focus on the prevailing climate in general, on issues of organizational behavior, such as organizational culture, communication in educational events, on school conflicts that exist, on people who play a role in the proper functioning of the school unit, and on the role of the school brain in all of the above.

Keywords: School Principal/School Leadership, Culture, School Climate, School Comparison, Effective School.

Εισαγωγή

Με το ανοιχτό της σύστημα που υπάρχει, η εκπαιδευτική μονάδα επηρεάζει και επηρεάζεται από το περιβάλλον της με ένταση που αντιστοιχεί τόσο στη δεκτικότητα της όσο και στο μοντέλο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Sergiovanni, 2001). Η θεωρία αυτή σχετίζεται με ένα ανοιχτό σύστημα του οποίου το περιβάλλον αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του μαθητή. Επιπρόσθετα, σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα, η ικανότητα των ατόμων που συνυπάρχουν αναπτύσσεται διαχρονικά, καθορίζεται από τη λειτουργία και τη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, από τον επαγγελματισμό του και από το διοικητικό μοντέλο που χρησιμοποιεί ο κάθε διευθυντής (δημοκρατικός, αυταρχικός, συνεργατικός κ.α.) (Αλεξάνδρου & Βρυωνίδης, 2008). Επιπλέον η γεωγραφική θέση του κάθε σχολείου (πόλεις, κωμοπόλεις, ημι-αγροτική, αγροτική περιοχή), είναι η θεμελιώδης προϋπόθεση για την εισαγωγή και ανάπτυξη καινοτομιών μεθόδων στο σχολείο. Ο όρος «καινοτομία» επινοήθηκε στα οικονομικά και αναφέρεται ως πρώτη αναφορά στην ύπαρξη και εφαρμογή νέων ιδεών στην οικονομική και ευρύτερη δραστηριότητα, κυρίως σε επιχειρηματικό επίπεδο, όταν πρωτοχρησιμοποιήθηκε. (Παπακωνσταντίνου, 2013).

Όσον αφορά τη διοίκηση του σχολείου, η δουλειά είναι απαιτητική και πολύπλοκη καθώς η παραδοσιακή εννοιολογική επιβάρυνση του διευθυντή επικεντρώνεται στη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, της παρακολούθησης της φοίτησης των μαθητών και ότι τα μέλη του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού κάνουν τη δουλειά τους σωστά και αποτελεσματικά (Σαϊτής, 2000). Στη σημερινή κοινωνία όμως που εξελίσσεται ραγδαία, το σχολείο καλείται να υιοθετήσει ένα νέο πρόσωπο και να γίνει πιο δυναμικό, καινοτόμο και ανοιχτό στη ζωή και την κοινωνία για να επιβιώσει και να ευδοκιμήσει. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής του καλείται να ανταποκριθεί σε αυτήν την πρόκληση, να φέρει εις πέρας ένα δύσκολο έργο και να επωμιστεί το βάρος της εκπαιδευτικής υλοποίησης σε συνεργασία με δασκάλους, μαθητές και άλλους φορείς της ζωής του παιδιού για να το προετοιμάσει για το μέλλον (Ζιάκα, 2014).

Στον σημερινό κόσμο που αλλάζει ταχέως, αναδύεται μια «*νέα κοινωνία μάθησης και πληροφορίας*» (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009 σ. 31), η οποία αναγκάζει τα εκπαιδευτικά συστήματα να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες και προκλήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, τόσο η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα όσο και η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα ανησυχούν εξαιρετικά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την

αναβάθμιση των υπηρεσιών της (Ζιάκα, 2014). Επιπλέον, είναι πιθανόν το σχολείο να αποτελέσει παράγοντα κινδύνου ή θετική πηγή για την περαιτέρω ανάπτυξη των μαθητών καθώς είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι μαθητές που είναι δυσαρεστημένοι με το σχολικό τους περιβάλλον είναι πιο πιθανό να έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, να εμπλέκονται σε δυσλειτουργικές συμπεριφορές, να υποφέρουν από ψυχοσωματικές διαταραχές, να αποκλείονται κοινωνικά από το σχολείο και να έχουν γενικά χαμηλότερη ποιότητα ζωής (Creemers & Reezigt, 2005). Ακόμα, ευρήματα διαφόρων μελετητών αποκάλυψαν ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και της συνολικής ικανοποίησής τους από τη σχολική τους εμπειρία, η οποία ήταν προηγουμένως άγνωστη, καθώς υποστηρίζεται πως οι μαθητές που είναι ικανοποιημένοι με τη συμμετοχή τους στο σχολείο και πιστεύουν ότι το σχολικό κλίμα είναι ευνοϊκό επιδεικνύουν μεγαλύτερη αφοσίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sandal, Nutbeam, Wold, & Kannas, 1998).

Η σχολική μονάδα, επακολούθως είναι το θεμελιώδες δομικό στοιχείο κάθε οργανωμένης κοινωνίας και είναι ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης παιδιών και εφήβων στον κόσμο (Τσαούσης, 1983). Οι περισσότεροι άνθρωποι σήμερα συμφωνούν ότι τα σχολεία αφενός είναι σημαντικοί και αναντικατάστατοι θεσμοί που συνδέονται με το κοινωνικό σύστημα και που εκφράζουν συνδετικό κρίκο μεταξύ της ιστορικής παράδοσης στο παρόν και στο μέλλον, αφετέρου, ότι πρέπει να προστατεύονται από την αντικατάστασή του από άλλους θεσμούς (Μπίκος, 2004). Μια οργανωμένη κοινωνική οντότητα που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους για τους οποίους έχει κατάλληλη δομή και οργάνωση παρομοιάζει τις ενδοσχολικές δραστηριότητες ως διδακτικές, εκπαιδευτικές και διοικητικές πτυχές της εκάστοτε εργασίας (Σαϊτής, 2008).

Εν συνεχεία, η πολιτισμική επιφάνεια ενός ατόμου είναι ανάλογη με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης ως μείγμα ενημέρωσης και κοινωνικής προετοιμασίας (Griffin, 2009). Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ικανού να διασφαλίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι μια διαχρονική ανάγκη στις δημοκρατικές χώρες, ιδιαίτερα στον αναπτυσσόμενο κόσμο, λόγω του γεγονότος ότι οι παγκόσμιες αλλαγές στον παραγωγικό τομέα, σε συνδυασμό με το έργο για μια «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας», που κατέστη δυνατή χάρη στις τεχνολογικές εξελίξεις, θέτουν υψηλή προτεραιότητα στη δημιουργία ενός σχολείου ευέλικτου και προσαρμόσιμου στις απαιτήσεις και μετατοπίσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Hoy & Miskel, 1987). Προϋπόθεση για την δημιουργία του εν λόγω εκπαιδευτικού συστήματος είναι να πληρούνται οι προϋποθέσεις για συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Σχετικά με τα προαναφερόμενα έχουν διεξαχθεί

πολυάριθμες μελέτες για την περασμένη δεκαετία, με στόχο τον προσδιορισμό των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και τον ρόλο που έχει ο σχολικός διευθυντής/ηγέτης σε όλο αυτό. Βάση αυτού, η διοίκηση του σχολείου έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης τόσο στη διεθνή όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία, επειδή είναι αυτός που σχεδιάζει, οργανώνει και συντονίζει την εκπαιδευτική προσπάθεια, καθώς και αυτός που είναι υπεύθυνος για τις ατομικές δραστηριότητες του σχολικού συστήματος, όπως αναφέρουν διάφοροι ερευνητές (Edmonds, 1979· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995· Sergiovanni, 1984· Καυάλης, 2005· Σαΐτης, 2007· Υφαντή, 2000).

Το γεγονός ότι από τη δεκαετία του 1980, οι ερευνητές στον τομέα της σχολικής αποτελεσματικότητας έχουν ευνοήσει τη διοίκηση ως το καταλληλότερο στοιχείο που καθορίζει την αλλαγή, την ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου αξίζει να αναφερθεί (Hallinger & Heck, 1999; Mortimore, 1991; Purkey & Smith, 1983· Smith, 2002· Treider, 1984· Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Παπαναούμ, 1995· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000· Σαΐτης, 2007). Επίσης, δεν μπορεί να παραληφθεί το γεγονός ότι, η ομαλή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας διευκολύνεται όταν υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, υψηλό επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους και φυσικά ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού. Εξ' αυτού είναι ευκόλως εννοούμενο ότι οι υγιείς διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και, κατά συνέπεια, η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας έχουν ευνοϊκό αντίκτυπο στη συνολική λειτουργία του ιδρύματος (Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012). Η σχολική ατμόσφαιρα έχει επίσης αντίκτυπο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, κάτι που είναι ένα άλλο σημείο διαμάχης. Ενώ η παρουσία υποσυστημάτων εντός του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου υπαγορεύει τη σύνθετη φύση του, γεγονός που εμποδίζει το σχολείο να λειτουργεί με σταθερό και ισορροπημένο τρόπο. Ως αποτέλεσμα αυτού του περίπλοκου σεναρίου, ένα από τα στοιχεία που επηρεάζουν την ατμόσφαιρα του σχολείου είναι ότι συχνά εμφανίζονται διαφωνίες μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών, μειώνοντας την ικανότητα του σχολείου να λειτουργεί αποτελεσματικά και ομαδικά (Μαχία, 2018).

Ανασκοπώντας τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται σε καθημερινή βάση στις σχολικές μονάδες είναι πολύπλοκο και πολύπλευρο και ότι συμμετέχουν άτομα από ποικίλα υπόβαθρα και πολιτισμούς, με αποτέλεσμα προστριβές και δυσκολίες να αποτελούν ένα σχεδόν βέβαιο σενάριο ότι θα υπάρχουν μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και των γονέων των μαθητών και συχνά ο διευθυντής καλείται να παρέμβει για

να διαχειριστεί και να τακτοποιήσει τις εντάσεις αυτές και να αντιμετωπίσει αυτή τη δύσκολη κατάσταση. Υπάρχει σαφής συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας της εργασίας στο σχολείο και της αποτελεσματικότητας των καταστάσεων σύγκρουσης στις οποίες εμπλέκονται όλοι όσοι συνυπάρχουν σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Έρευνες σχετικά με τις συγκρούσεις ανέδειξαν ότι διαπιστώθηκε πως η αντιφατική και αποκρουστική ατμόσφαιρα εκπέμπει ένα αίσθημα φθοράς, επηρεάζοντας αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί, την ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών εντός της σχολικής μονάδας και, ως εκ τούτου, μειώνει τη συνολική αποτελεσματικότητα ολόκληρου του σχολείου (εργαζόμενων και μαθητών) της σχολικής μονάδας (Bush & Glover, 2003; Rahim, 2014).

Αναμφίβολα λοιπόν, το σχολείο πρέπει να αναδιοργανωθεί. Παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει τροποποιήσεις, το σύγχρονο σχολείο εξακολουθεί να έχει ελλείψεις που το εμποδίζουν να παράγει μορφωμένα άτομα ικανά να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που επιφέρει η σύγχρονη εποχή (Ζωγόπουλος, 2008).

Στις μέρες μας, τα σχολεία επιπρόσθετα πρέπει να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα απαιτήσεων, προετοιμάζοντας παράλληλα τους μαθητές να ενσωματωθούν απρόσκοπτα στην κοινωνία στην οποία θα μεγαλώσουν και να συμβάλλουν σε αυτή. Οι άνθρωποι σήμερα αναμένεται να διαθέτουν πολύ μεγαλύτερο εύρος δεξιοτήτων και ικανοτήτων, για παράδειγμα η συνεργασία και η ικανότητα προσαρμογής είναι δύο από τις απαιτούμενες βασικές δεξιότητες. Όταν μια σχολική μονάδα βοηθά τα μέλη της να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης και απαιτητικής κοινωνίας, είναι κρίσιμο για τη μονάδα να επικαιροποιήσει τις πρακτικές της και να θέσει ανάλογους στόχους. Η συναρμολόγηση της κουλτούρας του σχολείου φαίνεται να είναι η πιο απλή μέθοδος για να το πετύχει αυτό. Με βάση τα ευρήματα των Peterson και Deal, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (παιδιά, γονείς, δάσκαλοι και διευθυντές) είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις διαφορές και, ειδικότερα, τι διακρίνει το σχολείο τους από τα άλλα. Ίσως πρόκειται περισσότερο για τη συνολική ατμόσφαιρα, ή αυτό που ανέφεραν ως «πολιτισμός», παρά για κάτι υλικό (Peterson & Deal, 1998: 28).

Η σχολική κουλτούρα φαίνεται να είναι ικανή να έχει θετικό αντίκτυπο σε ένα άτομο και να το εκπαιδεύει με τρόπο που θα το οδηγήσει επίσης στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αποκαλούν τον διευθυντή «αρχηγό» επειδή αυτός ή αυτή είναι υπεύθυνος ή υπεύθυνη για την ανάληψη και την καθοδήγηση των μελών της σχολικής μονάδας προκειμένου να βελτιώσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της, καθώς και να καλλιεργήσει την αίσθηση της κοινότητας σε όλους τους μαθητές και τα μέλη του προσωπικού, ώστε όλοι στο σχολείο να μπορούν να δουν και να εργαστούν με το ίδιο όραμα και τους ίδιους στόχους. Αν και η κουλτούρα ενός σχολείου διαμορφώνεται τελικά από τον διευθυντή-αρχηγό, δεν είναι σαφές εάν και πώς γίνεται αυτό

καθώς όλα αυτά τα ζητήματα είναι κρίσιμα και είναι αυτά που κινητοποιούν την οποιαδήποτε προσπάθεια.

Συνοψίζοντας λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα με το πέρασ του χρόνου, αλλάζει και γίνεται ολοένα πιο απαιτητικό ως προς τις μαθησιακές ανάγκες, τις κοινωνικές απαιτήσεις και την συνύπαρξη του ανθρωπίνου δυναμικού που στελεχώνει κάθε εκπαιδευτική μονάδα. Ο διευθυντής κάθε σχολείου, καλείται να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες που θα δημιουργηθούν, να εφαρμόσει οδηγίες που προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας, να εκδώσει άδειες εκπαιδευτικών, να προωθήσει μέσα από το έργο του πεποιθήσεις κατά του ρατσισμού, καθώς και να αναλάβει έργο ως εκπαιδευτικός, αφού αυτό είναι το κύριο επάγγελμά του. Ως γνωστόν, οι διευθυντές κάθε σχολείου ξεκίνησαν ως εκπαιδευτικοί και με την εμπειρία των χρόνων αλλά και την κατάλληλη επιμόρφωση κατάφεραν να αποκτήσουν θέση ηγετική και ταυτόχρονα ιδιαίτερα απαιτητική.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι πολλοί άνθρωποι θεωρούν ότι ο διευθυντής ως ηγέτης, απλά κάθεται στο γραφείο του, μεταφέρει τις εγκυκλίους που αποστέλλονται από το υπουργείο παιδείας στους εκπαιδευτικούς, υπογράφει άδειες, προσλήψεις και λήξεις συμβάσεων και λύνει τυχόν διαφωνίες μεταξύ των μαθητών. Στην πραγματικότητα όμως ο ρόλος του είναι αρκετά πιο πολύπλοκος και καλύπτει περισσότερες διαστάσεις από τις εμφανιζόμενες. Επίσης το σημαντικότερο όλων των θεμάτων και ο κύριος ρόλος του διευθυντή στην εκάστοτε σχολική ομάδα είναι να διατηρεί την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων μπορεί να ειπωθεί ότι είναι υγιείς όταν σκιαγραφούνται από χαρακτηριστικά όπως ευθύνη, σεβασμός, εμπιστοσύνη, κατανόηση και ενδιαφέρον (Day, 2003 σ.123) . Τα προαναφερθέντα ιδανικά παρέχουν στο διδακτικό προσωπικό τους απαραίτητους πόρους για την αντιμετώπιση και την επίλυση τυχόν προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν σε σχέση με τη διδακτική εργασία και την ψυχολογία τους (Καφέτσιος, 2005). Από την άλλη πλευρά, η κακής ποιότητας διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις που βασίζονται σε συναισθήματα όπως η ζήλια, η αγανάκτηση, η ανταγωνιστικότητα και ο εθισμός μπορεί να οδηγήσει σε αγχωτικές καταστάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν σε μια προκλητική γενική σχολική ατμόσφαιρα (Κάντας, 1995). Με παρόμοιο τρόπο, οι προκλητικές διαπροσωπικές συνδέσεις μπορεί να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας απαισιόδοξης προοπτικής τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτών όσο και από τους μαθητές, η οποία, με τη σειρά της, μπορεί να οδηγήσει σε μια διαδικασία εξουθένωσης στην οποία οι θεμελιώδεις στόχοι του σχολείου ωθούνται στο κενό (Αναγνωστοπούλου, 2005). Για τον λόγο αυτό κρίθηκε, απαραίτητη η διερεύνηση του πολυδιάστατου ρόλου του διευθυντή στη σχολική μονάδα, προκειμένου να διαπιστώσουμε το

πραγματικό του έργο στα εκπαιδευτικά δρώμενα αλλά και να δοθούν προτάσεις για βελτιστοποίηση τους έργου.

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 Μεθοδολογία της έρευνας

1.1.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο πολυδιάστατος ρόλος με εστίαση στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας και του ευνοϊκού κλίματος των σχολικών συγκρούσεων, στην αποτελεσματικότητα και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ως προς τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει και επιβάλλεται να διαθέτει, επικεντρώνοντας τη θεματική της εργασίας σε επιμέρους στοιχεία του ρόλου του με απώτερο σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας που έγκειται το ευνοϊκό σχολικό κλίμα και έχει ως αποτέλεσμα την σχολική αποτελεσματικότητα του εκάστοτε σχολείου. Καθώς η σχολική αποτελεσματικότητα είναι αποτέλεσμα από μια σειρά γεγονότων συμπεριλαμβανομένων την σχολική κουλτούρα της αποφυγή των σχολικών συγκρούσεων και την σωστή διαχείριση των προαναφερομένων.

Ακόμα, στοχεύει στο να διατυπωθούν οι απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα μέσα από εμπεριστατωμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, βασισμένη σε δημοσιευμένες έρευνες, βιβλία και περιοδικά γύρω από το κεντρικό θέμα και να αποδοθούν ίσως μελλοντικές προτάσεις για βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τον ρόλο του διευθυντή για ένα καλύτερο σχολείο με πιο σωστή μαθησιακή διαδικασία και πιο εύρυθμη σχολική λειτουργία.

1.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος;
- Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων και την εύρυθμη σχολική λειτουργία;
- Πώς μπορεί ο διευθυντής να συμβάλλει σε ένα αποτελεσματικό σχολείο;

Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή και στη συγκεκριμένη εργασία εστιάζονται στο ρόλο του με αναφορά:

- α) στην οργανωσιακή κουλτούρα και το σχολικό κλίμα
- β) στην εξομάλυνση των συγκρούσεων που οδηγεί στην εύρυθμη σχολική λειτουργία
- γ) στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

1.1.3 Ερευνητική μέθοδος

Η επιλεγόμενη μεθοδολογία για την παρούσα εργασία είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ως τεχνική συλλογής δεδομένων μας δίνει τη δυνατότητα να διεξάγουμε και να αξιολογούμε πρόσθετες έρευνες, με αποτέλεσμα μια πιο εμπειριστατωμένη γνώση για το θέμα που τέθηκε υπό διερεύνηση (Hart, 1998).

Ένας σημαντικός όγκος εργασίας που καταναλώνεται σε μια ερευνητική προσπάθεια προέρχεται από τον πρώτο προσδιορισμό του ερωτήματος, τι είναι ζωτικής σημασίας για το έργο (Θεοφανίδης, 1985). Η βιβλιογραφική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να δημιουργήσει ιδέες για τη μελέτη που διεξάγει και να ενημερώνεται για τις παγκόσμιες τάσεις στο ερευνητικό θέμα για το οποίο ενδιαφέρεται. Από τη μια πλευρά, η σχετική βιβλιογραφία βοηθά τον ερευνητή να αναπτύξει ένα πιο εκλεπτυσμένο στυλ γραφής και από την άλλη παρέχει τη βιβλιογραφική υποστήριξη (αναφορές) που απαιτείται για την τελική επιστημονική δημοσίευση (Douglas, 2008).

Όπως με κάθε άλλο θέμα, η έρευνα έχει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να ακολουθήσουν οι επίδοξοι ερευνητές για να είναι επιτυχείς. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βοηθά τον ερευνητή να κατανοήσει πώς σκέφτονται οι πιο έμπειροι ερευνητές, αλλά και για να εξοικειωθεί με πεδία έρευνας που δεν θα μπορέσει ποτέ να επισκεφτεί. Η βιβλιογραφική μελέτη του ερευνητή συνδέεται με μια ευρεία και συνεχή συζήτηση στη σφαίρα της λογοτεχνίας για ένα θέμα γνώσης που καλύπτει κενά και διευρύνει την προηγούμενη έρευνα καθώς παρέχει μια μέθοδο εξέτασης της σημασίας και της σπουδαιότητας της έρευνάς του (Moore, 2006).

1.1.4 Σημαντικότητα

Αναφορικά με την σημαντικότητα, η ιδέα της σχολικής εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο σημαντική καθώς η λειτουργία της εκπαίδευσης μεγαλώνει για να προετοιμάσει τους μαθητές να είναι υπεύθυνοι πολίτες και εργαζόμενοι σε μια ευρύτερη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική σφαίρα (Μπινιάρη, 2012).

Συνοψίζοντας βιβλιογραφικά στοιχεία, ένα επιτυχημένο/ αποτελεσματικό σχολείο δημιουργεί ένα ασφαλές και καλά δομημένο περιβάλλον μάθησης και έχει υψηλές προσδοκίες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων όλων των μαθητών (Hauserman & Stick, 2014; Stemler, Bell & Sonnabend, 2010; Seashore, Detske & Wahlstrom, 2010). Τα αποτελεσματικά σχολεία υποστηρίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και παρέχουν μια ατμόσφαιρα σεβασμού (Μπινιάρη, 2012· Σαΐτης, 2005· Κωτσίκης, 2003). Ακόμα είναι οργανισμοί μάθησης που καλωσορίζουν τις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2008; Reynolds, Sammons, Stoll, Barber & Hillman, 1996; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995).

Η αρχή του σχολείου είναι ένα μοντέλο που συγκροτεί τον πυρήνα των κοινών ιδεών, αξιών και στάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Στη σύγχρονη εκπαίδευση, ο διευθυντής πρέπει να ξεπεράσει τις ξεπερασμένες αντιλήψεις που εκφράζονται σε μοντέλα διαχείρισης, όπως ο παραδοσιακός διευθυντής και να γίνει ηγετική φυσιογνωμία, χρησιμοποιώντας σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και μοντέλα διαχείρισης για να οδηγήσει τη σχολική του μονάδα σε υψηλούς στόχους (Ζιάκα, 2014). Για την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας σημαντικό ρόλο διαθέτει ο ηγέτης καθώς είναι υπεύθυνος να διατηρεί τις ισορροπίες και να προάγει την συνεργατικότητα (Στραβάκου, 2008). Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών με την σειρά της προάγει το μαθησιακό δυναμικό και το μαθητικό ενδιαφέρον καθώς συνυπάρχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα φιλικό και ήρεμο περιβάλλον, έχοντας περισσότερη όρεξη να δημιουργήσουν και να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε διαδικασία (Πασιαρδής, 2004; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; López, Peon, & Ordas, 2004)

Το θέμα της παρούσας εργασίας εν κατακλείδι, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό καθώς ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας παρουσιάζει πολλούς ρόλους και συμβάλλει σε αρκετά ζητήματα. Ακόμα, είναι ο επικεφαλής μιας σχολικής μονάδας, δίνοντας έτσι ένα παραπάνω κίνητρο για διερεύνηση του πολυδιάστατου ρόλου του, καθώς το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί με τις αλλαγές που προκύπτουν από τα τεχνολογικά και κοινωνικοοικονομικά δεδομένα (Sarros, Cooper, & Santora, 2011; Kurland et al., 2010; Cantabutra, 2009). Τέλος, η υπό εξέταση θεματική έγκειται στο γεγονός ότι επικεντρώναστε στα εκπαιδευτικά δρώμενα,

τα οποία με την σειρά τους αποτελούν τα ουσιαστικότερα και χαμηλότερα επίπεδα άσκησης της «εκπαιδευτικής πολιτικής» (ΥΠΕΠΘ, 2012).

Μέσα από την μελέτη, τα ευρήματα που θα αναδειχθούν ίσως φανούν ιδιαίτερα σημαντικά σχετικά με τις αρμοδιότητες τους διευθυντή στις εκάστοτε σχολικές μονάδες, καθώς θα κληθούν μελλοντικά οι υπεύθυνοι να διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, προκειμένου να αναλάβουν μια θέση αρκετά απαιτητική. Οι εκπαιδευτικές μονάδες θα λειτουργούν εύρυθμα, η εκπαιδευτική διαδικασία θα κυλάει αβίαστα και κάθε σχολείο θα μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό.

1.2 Αποσαφήνιση βασικών εννοιών

1.2.1 Σχολική μονάδα

Ορισμένοι από τους ορισμούς που αποδίδονται στην έννοια της «σχολικής μονάδας» ή του «σχολείου» είναι διαφορετικοί και επηρεάζονται από την προσέγγιση και την απόδοση του καθορισμένου επιστημονικού κλάδου (κοινωνιολογικός, οικονομικός, εκπαιδευτικός και νομικός). Όπως επισημαίνουν οι Κωνσταντίνου (1998) και Σαΐτης (2007), υπάρχει σημαντική διαφορά στην απόδοση ενός συγκεκριμένου ευρέως αναγνωρισμένου κλάδου μεταξύ των επιστημόνων.

Στην κοινωνιολογική επιστήμη, η σχολική μονάδα ορίζεται ως μια θεσμοθετημένη κοινωνική οντότητα που επιδιώκει συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους και έχει κατάλληλη δομή και οργάνωση (Musgrave 1972), καθώς και ως κοινωνικό δημιούργημα για την εκπλήρωση κρίσιμων κοινωνικών αναγκών, που λαμβάνει πόρους από το εξωτερικό περιβάλλον (δηλ. δασκάλους, μαθητές κ.λπ.), και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hoy et al. 1987). Επιπλέον, η σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό συστατικό στην κοινωνική ανάπτυξη (Ξωχέλλης 2005), καθώς παίζει κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία της επόμενης γενιάς, καθώς και στην απρόσκοπτη αφομοίωση και κοινωνικοποίηση των ανθρώπων της (Ψαρρού 2005).

Στα οικονομικά, μια σχολική μονάδα είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός που είναι οικονομικά αποδοτικός (δηλαδή, το προϊόν που παράγεται, η εγγραφή των αποφοίτων κ.α.) και έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαΐτης, 2000).

Η Παιδαγωγική επιστήμη βλέπει τη σχολική μονάδα ως έναν παιδαγωγικό οργανισμό που διαφέρει από άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και, κυρίως, τον παιδαγωγικό χαρακτήρα (Κωνσταντίνου 1994). Αποτελεί τη θεμελιώδη μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, με κοινούς στόχους, συγκεκριμένα προγράμματα και ενιαία διοίκηση, και που δέχεται ιδιαίτερες προϋποθέσεις για συγκεκριμένες περιόδους σπουδών, απονέμοντας αναγνωρισμένο πτυχίο με την ολοκλήρωση του μαθήματος (Δενδρινού-Αντωνακάκη 1971).

Τέλος, από την άποψη της νομικής επιστήμης, μια σχολική μονάδα είναι μια οργανωμένη δημόσια υπηρεσία που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους, προσφέρει αγαθά και υπηρεσίες στην κοινωνία και ασκεί δημόσια εξουσία (Skouris et al. 1995, Spiliotopoulos et al. 1999). Εάν η σχολική μονάδα είναι απλώς ένας κοινωνικός οργανισμός με πόρους (υλικοτεχνικός, οικονομικούς και ανθρώπινους), επηρεάζεται συνεχώς και επηρεάζει το εξωτερικό περιβάλλον, θα ακολουθήσει τους μοναδικούς στόχους της, δηλαδή να παρέχει τρέχουσα και ενημερωμένη μάθηση στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ο επικεφαλής κάθε σχολικής μονάδας ορίζεται έπειτα από εκλογή και διαθέτει ρόλο ηγέτη ενονόματι σχολικό διευθυντή, προκειμένου να λειτουργήσει σωστά και να προωθήσει αξίες (Ζιάκα, 2014).

1.2.2 Ηγεσία

Στην προσπάθεια να ορίσουμε τη λέξη «ηγεσία», αντιμετωπίζουμε την έλλειψη ενός ακριβούς και ευρέως αποδεκτού ορισμού, παρά το γεγονός ότι παραμένει πηγή ζωηρού ενδιαφέροντος και αυστηρής έρευνας για τους κοινωνικούς επιστήμονες για δύο αιώνες (Osborn, Hunt & Jauch, 2002). Η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των μελετητών και των ερευνητών οφείλεται αφενός, στο ότι, ως πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο η ηγεσία εννοιολογικά, αντιστέκεται σθεναρά σε έναν αυστηρό, ενιαίο και σαφή ορισμό και αποφεύγει επιδέξια κάθε προσπάθεια και, αφετέρου, στην οπτική από την οποία το προσεγγίζει ο κάθε επιστήμονας, με συγκεκριμένους θεωρητικούς προσανατολισμούς στους οποίους το μελετά και τις παραμέτρους στις οποίες δίνει τη μεγαλύτερη έμφαση. Παρόλα αυτά, η ιδέα της «ηγεσίας» παραμένει ανακριβής και διφορούμενη και είναι δύσκολο να κατανοηθεί η συνάφειά της ως σύνθεση των φαινομένων εξουσίας και επιρροής για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού (Hemphill, 1968).

Αναμφίβολα, η ηγεσία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα κρίσιμο συστατικό της διοικητικής εργασίας. Ασκείται μέσω της διαλεκτικής αλληλεπίδρασης του «ηγέτη» και των

υφισταμένων του με πρωταρχικό στόχο να ρυθμίζει τις στάσεις και τις πράξεις των εργαζομένων υπό το φως των συνθηκών τους, για να επιτύχει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα, από τη στιγμή που η «ηγεσία» εννοιολογείται και χρησιμοποιείται ως προς την επίτευξη συγκεκριμένων οργανωτικών στόχων μέσω της χρήσης του ανθρώπινου στοιχείου (Hersey & Blanchard, 1977). Βάση των προαναφερθέντων είναι σαφές ότι ο Διευθυντής-«ηγέτης» κάνει μια ουσιαστική συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού για την επιτυχή εκπλήρωση των στόχων της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Αυτό συμβαίνει επειδή (δυνητικά) εμπνέει, ενεργοποιεί και συντονίζει -μέσω ενός πολυεπίπεδου δικτύου επικοινωνίας και σχέσεων- το μόνο ζωντανό και δυναμικό στοιχείο του οργανισμού με θέληση, ανάγκες, συνήθειες και κίνητρα, κατευθύνοντάς τον προς συνεκτικές, συνεργατικές και συνειδητές δραστηριότητες που προδιαγράφουν την αποτελεσματική επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, με θετικές επιπτώσεις στην κοινωνική ζωή (Σαΐτης, 1992).

1.2.3 Σχολικός διευθυντής/ Σχολική ηγεσία

Στο πλαίσιο της διοίκησης του σχολείου, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένας ηγέτης ικανός να εκπληρώσει αυτόν τον ρόλο. Η αποτελεσματική δράση είναι δυνατή όταν τα μέλη της εκάστοτε σχολικής μονάδας συνεργάζονται (Σαΐτης, 2000). Ακόμα η επιτυχημένη και αποτελεσματική ηγεσία καθορίζεται κυρίως από τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη: διεκδίκηση, αυτοπεποίθηση, ενθάρρυνση, ενσυναίσθηση, ευελιξία και πρωτοβουλία (Ginoudi & Sivaka, 2014). Πιο συγκεκριμένα, είναι ζωτικής σημασίας να αποσαφηνιστεί ο ορισμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο οποίος έχει περιγραφεί από τον Σαΐτη (2000) ως η διαδικασία αναγνώρισης και κατεύθυνσης των ικανοτήτων και των ενεργειών των δασκάλων, των μαθητών και των γονέων για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων. Οι ρόλοι των διευθυντών, οι οποίοι είναι απαιτητικοί και απαιτούμενοι για τη στελέχωση και την ανάπτυξη μιας νέας γενιάς σχολικών ηγετών, πρέπει να βασίζονται στις συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διοίκηση και διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως ηγέτης μιας σχολικής μονάδας, είναι δική του

ευθύνη να οδηγεί την ομάδα του και να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες του συστήματος, καθώς είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό της σχολικής ζωής, για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον σεβασμό των νόμων και την εκτέλεση των αποφάσεων του συμβουλίου (Παπαδόπουλος, 1996). Το σχολικό περιβάλλον είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας μας και ο ηγέτης της σχολικής μονάδας παίζει κρίσιμο ρόλο. Το θεμέλιο μιας συστηματικής σχολικής μονάδας είναι η υγιής ηγεσία (Μυλωνά, 2005) και τα μοναδικά χαρακτηριστικά των σχολικών οργανώσεων τονίζουν την ανάγκη για πιο αποτελεσματική λειτουργία και διαχείριση (Κουτούζη, 1999). Γενικά, η ποιότητα και ο βαθμός απόδοσης ενός διευθυντή καθορίζει πόσο καλά λειτουργεί ένα σχολικό περιβάλλον (Shashkin, 1996).

1.2.4 Σχολική κουλτούρα

Για πολλές δεκαετίες, η έννοια και η εξήγηση της «σχολικής κουλτούρας» αποτελούν πηγή διαμάχης. Για παράδειγμα, ο Peterson (1989) υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός είναι ένα συστατικό της διδακτικής διαδικασίας, η σιωπηρή συλλογή κατανοήσεων που διαμορφώνει τις προοπτικές των εκπαιδευτών για την πραγματικότητα, τη διδασκαλία και τον στόχο της εκπαίδευσης. Λίγα χρόνια αργότερα, οι Hoy και Miskel (1996, σ. 129) περιέγραψαν τη σχολική κουλτούρα ως ένα κοινό σύστημα προσανατολισμού που συνδέει τα μέλη ενός οργανισμού μεταξύ τους και τους παρέχει μια συγκεκριμένη ταυτότητα.

Σύμφωνα με τον Χατζηπαναγιώτου (2008), ο πολιτισμός είναι μια περίπλοκη έννοια που μερικές φορές συγχέεται με άλλες μεταβλητές, όπως το κλίμα. Ο Mintzberg ορίζει τον πολιτισμό ως «τη φιλοσοφία του οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις απόψεις και τις συμπεριφορές του και τον διακρίνει από άλλους οργανισμούς» (Χατζηπαναγιώτου, 2008 σ. 213-230). Σύμφωνα με τον Yukl (2002), «πολιτισμός είναι τα σύμβολα, οι τελετουργίες και οι μύθοι που επικοινωνούν τις πεποιθήσεις και τις απόψεις ενός οργανισμού στο προσωπικό του» (Yukl, 2002). Ουσιαστικά, η κουλτούρα αναφέρεται στους ανθρώπους μέσα σε έναν οργανισμό που ορίζονται από τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και οι ενέργειές τους μέσω των μοναδικών διαδικασιών της εταιρείας (Day 2003). Τα σχολεία, όπως και άλλοι οργανισμοί, έχουν τη μοναδική τους κουλτούρα. Είναι χαρακτηριστικό κάθε οργανισμού που του προσδίδει τη δική του ξεχωριστή ταυτότητα. Είναι αυτό που ξεχωρίζει έναν οργανισμό, αλλά και ένα σχολείο, από τον ανταγωνισμό. Τα τελευταία χρόνια, ο πολιτισμός και ο ρόλος του στη λειτουργία και την επιτυχία διαφορετικών

οργανισμών έχουν απορροφήσει μεγάλο αριθμό ερευνητών στις προσπάθειές τους να λύσουν τα ζητήματα, τις προκλήσεις, ακόμη και τις περίπλοκες σχέσεις που δημιουργούνται μέσα τους. Ο πολιτισμός έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να είναι πιο παραγωγικοί στη δουλειά τους και οι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις (Lopez et al., 2014).

Επιπρόσθετα, το ανθρώπινο δυναμικό μιας σχολικής μονάδας αποτελείται από μια ποικιλία προσωπικοτήτων που αλλάζουν συνεχώς, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς είτε για μαθητές. Η συχνή εναλλαγή των μαθητών επηρεάζει αρνητικά τη σχολική κουλτούρα, η οποία δεν μπορεί να μείνει σταθερή. Το κρίσιμο χαρακτηριστικό είναι ότι ποικίλλει ανάλογα με τις κοινωνικές απόψεις (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Ακόμα, η σχολική κουλτούρα έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι κρίσιμο δεδομένου ότι κάθε σχολική μονάδα έχει μοναδικά χαρακτηριστικά και ιδιοσυγκρασίες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς και κάθε προσπάθεια βελτίωσης (Κιούση & Κοντάκος, 2006). Ο «πολιτισμός» ορίζεται ως «οι θεμελιώδεις παραδοχές, αξίες και πεποιθήσεις ενός οργανισμού που γίνονται αποδεκτές και μεταδίδονται σε νέα μέλη» (Πασιαρδή, 2007).

Τέλος, πολλοί ακαδημαϊκοί πιστεύουν ότι οι έννοιες του κλίματος και του πολιτισμού συνδέονται εγγενώς. Βλέπουν αυτές τις δύο ιδέες ως συνώνυμες ή ως υποσύνολα η μία της άλλης (Μυλωνά, 2005). Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2008), «*μια κουλτούρα σχολικής επιτυχίας προκύπτει όταν υπάρχει δέσμευση σε παρόμοιες αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς*» (Χατζηπαναγιώτου, 2008 σ. 213-230). Η σχολική κουλτούρα ταξινομεί τους σχολικούς οργανισμούς ως «κινούμενους» ή «μη εξελισσόμενους» με βάση τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και, κατά συνέπεια, την αποτελεσματικότητά της, ενώ ένα άλλο μοντέλο ταξινομεί τις σχολικές μονάδες ως «κινούμενο σχολείο», «σχολείο που αγωνίζεται» και «σχολείο που βουλιάζει» με βάση την ικανότητά τους να προσαρμόζονται στην αλλαγή και να βελτιώνονται (Wrigley, 2003).

1.2.5 Σχολικό κλίμα

Η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την καλή ή αρνητική σχολική ατμόσφαιρα που υπάρχει στο εσωτερικό της. Οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και το βοηθητικό προσωπικό ξοδεύουν σημαντικό χρόνο και ενέργεια στο

σχολείο. Κατά συνέπεια, μια ευχάριστη, συνεργατική σχολική ατμόσφαιρα που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τις εγκάρδιες διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα του σχολείου, καθώς και για την ενστάλαξη συναισθημάτων ψυχολογικής ασφάλειας και μάθησης στα μέλη του σχολικού οργανισμού. Επιπλέον, μια ευχάριστη, δημιουργική και θετική σχολική ατμόσφαιρα είναι μια κρίσιμη πτυχή για τον καθορισμό της ποιότητας της εργασίας που επιτελείται από έναν σχολικό οργανισμό, ακόμη περισσότερο σήμερα που η σχολική εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο περίπλοκη.

Πρωτίστως, ο διευθυντής, ως υπεύθυνη αρχή και καθοριστικός παράγοντας οργάνωσης (ως σχολικός αρχηγός) για ένα θετικό σχολικό κλίμα, θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τις φιλικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, αλληλοβοήθειας και σχέσεις καινοτομίας που αναπτύσσονται καθημερινά μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στο προκειμένου να ασκήσει αποτελεσματική και δημοκρατική διακυβέρνηση στο σχολείο του. Γενικά, ο διευθυντής του σχολείου και οι παράγοντες του (δάσκαλοι και μαθητές) συμβάλλουν σημαντικά στο θετικό περιβάλλον του σχολείου. Αυτό έχει επίδραση στην «ικανότητα των εκπαιδευτών να ολοκληρώσουν τη δουλειά τους και στην ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται.

Διάφοροι ερευνητές «σπατάλησαν» χρόνο προσπαθώντας να ορίσουν και να εξηγήσουν την έννοια του καλού σχολικού κλίματος αλλά δεν κατάφεραν να το κάνουν λόγω της πολυπλοκότητας της έννοιας και υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση είναι υποκειμενική και εξαρτάται από τις εμπειρίες που υπάρχουν σε ένα σχολικό περιβάλλον (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Ο Πασιαρδής (2001: 36) ορίζει το σχολικό κλίμα ως «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος» και το συγκρίνει με την προσωπικότητα ενός ατόμου και τα μοναδικά χαρακτηριστικά που κάνουν κάθε άτομο μοναδικό.

Έτσι, το σχολικό κλίμα είναι η προσωπικότητα του κάθε σχολείου. Είναι μοναδικό σε κάθε σχολική μονάδα, το πνεύμα και η καρδιά κάθε σχολείου, αλλά αναγνωρίζεται και από διεθνείς επισκέπτες κατά την πρώτη τους επίσκεψη στη σχολική μονάδα. Τα συνεργατικά, διανοητικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον από μαθητές, δασκάλους, διοικητικούς υπαλλήλους και άλλο προσωπικό υποστήριξης καθορίζουν το καλό ή αρνητικό ψυχολογικό κλίμα του σχολικού οργανισμού (Μήτρου, 2022). Κάθε δάσκαλος που έχει εργαστεί σε ένα σχολείο μπορεί να επιβεβαιώσει τη σχολική ατμόσφαιρα που υπάρχει εκεί καθώς είναι ανάλογα με τη φθορά, τη κακή ομαδική εργασία και της απάθειας που πιθανώς να υπάρχει.

Εν κατακλείδι, το σχολικό κλίμα είναι συχνά υποκειμενικό και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτό ποικίλλει ανάλογα με την προσωπικότητα, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις

κάποιου προκειμένου να του εμφυσήσει το αίσθημα του ανήκειν και να το παρακινήσει να προσπαθήσει γι' αυτό, να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία και να την κάνει καλύτερη (Κατσαρού, Πατσιάβας & Κάκκος, 2016).

1.2.6 Σχολικές συγκρούσεις

Ως εκπαιδευτικός οργανισμός, η σχολική μονάδα είναι μια αυτορυθμιζόμενη κοινότητα διαφορετικών ομάδων, συμφερόντων και αξιών που λειτουργεί σε ένα περίπλοκο περιβάλλον όπου οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες. Μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτών και γονέων, μεταξύ δασκάλων και μαθητών και μεταξύ δασκάλων και διοίκησης, αλλά μπορεί επίσης να προκύψουν μεταξύ των μαθητών (Αθανασούλα Ρέππα, 2008). Οι συγκρούσεις συμβαίνουν στα σχολεία, όπως συμβαίνει σε κάθε χώρο εργασίας, λόγω ποικίλων παραγόντων που δημιουργούν δυσκολίες μεταξύ των συνεργατών (Msila 2012). Σύμφωνα με τους DiPaola και Hoy (2001), οι τυπικές αντιπαραθέσεις στα σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους και αφορούν περισσότερο τη δουλειά που κάνει κάθε άτομο που ασχολείται παρά με το συναίσθημα που εμπλέκεται. Οι πέντε πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων από τους ηγέτες του οργανισμού είναι η αποφυγή, η ομαλοποίηση ή η παραχώρηση, ο συμβιβασμός, η χρήση εξουσίας και η συνεργασία (Robbins & Judge, 2011; Vakola & Ioannou, 2011; Greenberg & Baron, 2013). Έτσι, το σχολείο παρέχει ένα ιδανικό περιβάλλον για αντιπαραθέση, που μπορεί να συμβεί στο πιο απομακρυσμένο μέρος της αυλής, στην τάξη, στο γραφείο των εκπαιδευτών ή στο γραφείο του διευθυντή, μεταξύ άλλων χώρων. Τόσο τα παιδιά όσο και οι εργαζόμενοι στο σχολείο κουβαλούν το άθροισμα των εμπειριών, των συνηθειών και των ιδεών τους για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο, και ως αποτέλεσμα, η σύγκρουση είναι μερικές φορές αναπόφευκτη. Λόγω του γεγονότος ότι οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων δεν αναπτύσσονται πάντα πλήρως σε παιδιά και ενήλικες, οι επιπτώσεις της σύγκρουσης είναι συχνά δυσάρεστες και περιστασιακά καταστροφικές. Δυστυχώς, η διαφωνία μεταξύ των μαθητών συχνά παρουσιάζεται βίαια μέσω καυγάδων, προσβολών, σαρκαστικών παρατηρήσεων, βίας, απειλών, εξευτελισμού συνομηλίκων, δυσφήμισης και περιθωριοποίησης, περιθωριοποίησης και περιθωριοποίησης. Ως αποτέλεσμα, η επίλυση της διαφωνίας είναι κρίσιμη, τόσο για τη σωστή λειτουργία των συνεδριών όσο και για την αποφυγή σωματικών βλαβών στους μαθητές.

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2.1 Ο σχολικός διευθυντής σε ρόλο ηγέτη

Όπως ειπώθηκε, η εκπαίδευση είναι ένας σύνθετος χώρος με καθημερινές παιδαγωγικές και διδακτικές ανησυχίες. Αυτές οι δυσκολίες χρειάζονται έξυπνη χρήση υλικών και άυλων πόρων για την επίτευξη των στόχων (Πετρίδου, 2005: 183). Η λειτουργία του σχολείου είναι ευθύνη όλων. Η σωστή διαχείριση και ο συντονισμός όλων των δράσεων και δραστηριοτήτων είναι υποχρέωση και έργο του διευθυντή του σχολείου. Πρέπει να έχει ηγετικά προσόντα για να εφαρμόσει τις θεμελιώδεις αρχές της διοίκησης και να ολοκληρώσει την απαιτητική δουλειά του (Hallinger & Heck, 1996). Η δουλειά του διευθυντή ως ηγέτης είναι η πιο σημαντική αφού βασίζεται στα ταλέντα, την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του και όχι στη θέση του.

Ο Burandas (2005: 298) ορίζει τον ηγέτη ως κάποιον του οποίου η συμπεριφορά επηρεάζει τους άλλους (οπαδούς) να τον ακολουθούν ελεύθερα. Οι Hoy & Miskel (1996: 374) ορίζουν ως ηγέτη το άτομο που έχει τη μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην ομάδα. Ο Leavitt (1972:217) ορίζει έναν ηγέτη ως κάποιον σε μια ομάδα εργασίας με διακριτή συντονιστική ευθύνη. Με βάση όλα τα προαναφερθέντα κριτήρια, το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός ηγέτη είναι η ικανότητά του να επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας του (Barbuto, 2005). Οι καλύτεροι ηγέτες είναι αυτοί που μεγιστοποιούν τις δυνατότητες των οπαδών τους. Η ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία που επιδιώκει να αλλάξει τη σκέψη και τη συμπεριφορά των ανθρώπων όπως απαιτείται (Σαΐτης, 2005: 240). Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις σχετικά με τις ιδιότητες που πρέπει να έχει ένας ηγέτης.

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (1996: 378–380), τα καλά χαρακτηριστικά ηγεσίας χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

- Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ηγέτη που απαρτίζεται από αυτοπεποίθηση, ειλικρίνεια, ανθεκτικότητα στην ένταση και συναισθηματική ωριμότητα.
- Το καθήκον, οι διαπροσωπικές ανάγκες, τα ιδανικά και οι προσδοκίες που παρακινούν τους εργαζόμενους.
- Τεχνικές, διαπροσωπικές και διοικητικές ικανότητες

Επιπρόσθετα, οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000:16–23) ισχυρίζονται ότι η δομή και η διοίκηση ενός σχολείου είναι:

- Το όραμα για το σχολείο, δεξιότητες μετασχηματισμού, δηλαδή η ικανότητα του διευθυντή να αλλάξει τους στόχους και τους πόρους ενός έργου.

- Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της λήψης αποφάσεων ώστε να μπορούν να είναι ενεργοί.
- Η σταθερότητα και η σκόπιμη δραστηριότητα του διευθυντή του σχολείου που μπορεί να βοηθήσει στην πορεία του σχολείου.
- Η δημιουργικότητα που περιλαμβάνει την επινόηση και την εφαρμογή μη συμβατικών λύσεων στα προβλήματα.
- Η Ευαισθησία, που εκδηλώνεται μέσω της αναγνώρισης των συναισθημάτων, των στόχων και των απαιτήσεων των υφισταμένων.
- Η επαγγελματική πληρότητα που υποδηλώνει ότι ο εντολέας μπορεί να επηρεάσει τις οδηγίες και τη διαχείριση (Everard & Morris, 1996: 17).

Τα προαναφερόμενα είναι πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά για τον διευθυντή, γιατί υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να εφαρμόσει συμπεριφορές που όχι μόνο είναι λανθασμένες αλλά και εξαιρετικά αντιπαραγωγικές.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας για τον διευθυντή/ηγέτη, πρέπει να τονίσουμε ότι ο άξιος και αποτελεσματικός ηγέτης με τη στάση, την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του, είναι σε θέση να δημιουργήσει και να καλλιεργήσει αυτό που λέμε σχολική κουλτούρα, δηλαδή τον τρόπο λειτουργίας και παρουσίας του κάθε σχολείου. Ο διευθυντής είναι αυτός που θα εμπνεύσει τις αρχές και τις αξίες, καθώς και τις συμπεριφορές που θα δώσουν στο σχολείο την ιδιαίτερη μορφή και φυσιογνωμία του. Η ξεχωριστή κουλτούρα του σχολείου αντανακλάται σε πολλούς παράγοντες που σχετίζονται με αυτό, όπως μεθόδους διδασκαλίας, γιορτές και εκδηλώσεις, διοικητικές διαδικασίες και μια σειρά από άλλα θέματα που σχετίζονται με γονική συνεργασία, κτιριακές εγκαταστάσεις και κανονισμούς που σχετίζονται με θέματα καθημερινής ρουτίνας (Caldwell & Spinks, 1993: 68).

Υπάρχουν, φυσικά, αρκετοί άλλοι παράγοντες που μπορούν να μας βοηθήσουν να προσδιορίσουμε τη δύναμη και την ένταση της σχολικής κουλτούρας. Και πάλι σύμφωνα με τους Caldwell & Spinks (1993: 69-70), ένας πολύ σημαντικός ρόλος διαδραματίζεται από το εάν διαφορετικά άτομα και ομάδες μοιράζονται τις ίδιες αξίες και πεποιθήσεις και είναι αφοσιωμένα στην επίτευξη των στόχων και των στόχων της μάθησης. Μια δυναμική κουλτούρα ασκείται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και μοιράζονται ακριβώς τις ίδιες αξίες και πεποιθήσεις. Η δύναμη της σχολικής κουλτούρας αντικατοπτρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι εφαρμόζει την αρχή της ισότητας για όλους τους μαθητές, δηλαδή την πεποίθηση ότι όλοι πρέπει να λάβουν τη μορφή εκπαίδευσης που τους επιτρέπει να εκμεταλλεύονται πλήρως τις κλίσεις, τις ικανότητες και τα προσόντα που διαθέτουν. Η σχολική κουλτούρα ενισχύεται περαιτέρω με την εφαρμογή της ποιότητας, της

αποτελεσματικότητας και της ενδυνάμωσης. Σε ένα εξαιρετικό σχολείο, η ποιότητα τόσο των μαθησιακών διαδικασιών όσο και της εφαρμογής των διοικητικών διαδικασιών είναι ο παράγοντας που το κάνει ξεχωριστό και διακριτικό (Caldwell & Spinks, 1993: 71). Η ενδυνάμωση του προσωπικού από τη μια και των μαθητών από την άλλη, με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, καθιστά τη γνώση και την εκπαίδευση αποτελεσματική αλλά ταυτόχρονα εποικοδομητική.

Τέλος, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει επίσης να οικοδομήσει ένα συλλογικό όραμα που εμπνέει τη διδακτική ομάδα να συμπεριφέρεται σωστά και βασίζεται σε βασικές αξίες και πεποιθήσεις, που συμβάλλουν σε ευεργετικές εκπαιδευτικές προόδους (Ταρατόρη-Τσακαλίδου, 2013: 24). Αυτό το όραμα πρέπει να έχει όλο το διδακτικό προσωπικό, όχι μόνο ο διευθυντής, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του σχολείου με κόπο και προσπάθεια. Η επιτυχημένη διαχείριση απαιτεί κοινό όραμα (Ματσαγγούρας, 2003: 177).

2.2 Οι αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή/ηγέτη βάση νομοθετικού πλαισίου

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 11 του Ν. 1566/1985), ο διευθυντής του σχολείου έχει τον σημαντικότερο ρόλο στην ιεραρχία του σχολικού συστήματος, κάνοντας επιλογές για το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διαχείριση και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σχολικού επιπέδου (Barbuto & Wheeler, 2006; Barnat, 2014). Ο διευθυντής του σχολείου, όπως αναφέρθηκε και στο αρχικό μέρος της εν λόγω εργασίας είναι υπεύθυνος για το συντονισμό της σχολικής ζωής, την ομαλή διοίκηση του σχολείου, την τήρηση των νόμων, τις επίσημες εντολές και την εκτέλεση των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων που εκδίδονται σύμφωνα με τους κανονισμούς του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Barnat, 2014). Με το άρθρο 27 και το αρ. 105657 / 1 / 8-10-2002 προσδιορίζονται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων στην κορυφή της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ο διευθυντής ενός δημοκρατικού σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία ενθαρρύνει τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει την επιτυχία τους. Συμβουλεύει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους νεότερους, κάνει εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προσπάθειες και πρέπει να αποτελεί παράδειγμα για τους συναδέλφους του

(Barbuto & Wheeler, 2006; Barnat, 2014). Καθιστά επίσης το σχολείο κόμβο διοικητικής, παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης εκπαιδευτικών. Επίσης, επιβλέπει το έργο των εκπαιδευτών. Λειτουργεί μαζί τους με πνεύμα συναδέλφωσης. Αυξάνει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, μειώνει τις αντιφάσεις, υποστηρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και τους εμπνέει και τους παρακινεί. Τέλος, παρακολουθεί την πρόοδο της εργασίας και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς ώστε να εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους έγκαιρα (Botha, 2013; Borra & Kunkel, 2002). Το άρθρο 27 δείχνει ότι τα διοικητικά όργανα και τα επιστημονικά και παιδαγωγικά καθοδηγητικά όργανα αποτελούν την εκπαιδευτική ιεραρχία. Δύο κλαδιά συναντώνται στο πρόσωπο του διευθυντή. Είναι διοικητικός και επιστημονικό-παιδαγωγικός προϊστάμενος στο σχολείο. Είναι η πιο σημαντική διοικητική σύνδεση (Πρίντζας, 2005: 240).

Στην ίδια Υπουργική Απόφαση περιλαμβάνονται τα ακόλουθα άρθρα: Το άρθρο 28 περιλαμβάνει τις γενικές αρμοδιότητες και τα γενικά καθήκοντα των διευθυντών σχολείων. Το άρθρο 29, ορίζει τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες των διευθυντών σε σχέση με την ένωση (Barnat, 2014). Το άρθρο 30, το οποίο ορίζει τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, τον διευθυντή εκπαίδευσης και τον προϊστάμενο του Γραφείου· και το άρθρο 31 που ορίζει τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των διευθυντών απέναντι στους μαθητές που απαρτίζουν το εκάστοτε σχολείο. Όλα τα προαναφερθέντα άρθρα τοποθετούν τον διευθυντή στο επίκεντρο της εκπαίδευσης. Κατά μία έννοια, διατηρεί το κέντρο ενός εξαγώνου με αμφίδρομες κορυφές επικοινωνίας (Barbuto & Wheeler, 2006; Barnat, 2014). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί προβληματισμοί επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των διευθυντών σχολείων (Πρίντζας, 2005: 240). Η έλλειψη ικανού διευθυντή βλάπτει το σχολείο λόγω του κενού που δημιουργεί. Σε ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ο διευθυντής πρέπει να εκπληρώσει πολλά καθήκοντα πέρα από αυτά που ορίζει ο νόμος.

2.3 Ο σχολικός διευθυντής/ηγέτης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δρώμενα

Ο «ρόλος» έχει πολυάριθμες έννοιες στη σχετική βιβλιογραφία. Είναι μια συλλογή ενεργειών που σχετίζονται με μια θέση ή ρόλο στην κοινωνία, έναν οργανισμό ή μια ομάδα, σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (1991: 241). Ο Dubrin (1998:27) αναφέρει ότι ένας ρόλος είναι ένα σύνολο απαιτούμενων επαγγελματικών ενεργειών ή συμπεριφορών.

Οι κλασικές πεποιθήσεις υποστηρίζουν ότι η ευθύνη του διευθυντή είναι να επιβλέπει τους υφισταμένους του. Όπως αναφέρθηκε, ένας σύγχρονος διευθυντής έχει πρόσθετες ευθύνες. Το πιο κρίσιμο είναι ότι διατηρεί την ισορροπία του σχολείου λειτουργώντας ως κοινωνική σύνδεση. Ο διευθυντής του σχολείου είναι θεωρητικά το χαμηλότερο επίπεδο διοίκησης. Η κοινωνική και επικοινωνιακή του λειτουργία συνδέει κορυφαία στελέχη εκπαίδευσης με εκπαιδευτικούς (Briggs & Wohlstetter, 2003).

Η αποτελεσματικότητα οποιουδήποτε προγράμματος εκπαιδευτικής πολιτικής εξαρτάται από την επιλογή και την τοποθέτηση των κατάλληλων διευθυντών σχολείων. Μόνο ένας διευθυντής με συγκεκριμένες γνώσεις, ταλέντα και ικανότητες μπορεί να εξασφαλίσει τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό και τους σχολικούς στόχους (Borra & Kunkel, 2002).

Η προσωπική συμμετοχή του διευθυντή είναι ζωτικής σημασίας γιατί μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις κοινωνικές και παιδαγωγικές καταστάσεις του σχολείου και να επηρεάσουν με επιτυχία τη μαθησιακή διαδικασία (Brauckmann & Pashiardis, 2008). Σύμφωνα με τους Kahn et al. (1964), το καθήκον του διευθυντή καλύπτει όλες τις προσδοκίες των δασκάλων, συμπεριλαμβανομένων των υφισταμένων, των ανώτερων εκπαιδευτικών στελεχών και των μαθητών. Ο διευθυντής αλληλεπιδρά με οργανισμούς και ανθρώπους εντός και εκτός του σχολείου που έχουν διάφορα ενδιαφέροντα και προσδοκίες. Πρέπει να γνωρίζει τι περιμένει από αυτόν η σχολική κοινότητα για να κερδίσει τη δέσμευσή της και να συγχρονίσει τις προσδοκίες της με τις δικές του, οι οποίες είναι σύμφωνες με τους στόχους του σχολείου (Cohen, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη τα τεράστια περιθώρια της παιδαγωγικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών, πρέπει κανείς να υποθέσει ότι μπορούν να ξεκινήσουν την επιτυχία των προσπαθειών αλλαγής του σχολικού περιβάλλοντος και των μεθόδων εργασίας (Καψάλης, 2005:18).

Η λειτουργία του διευθυντή είναι πολύπλευρη. Ο σχολικός διευθυντής παίζει πολλούς δευτερεύοντες ρόλους ταυτόχρονα. Στην πραγματικότητα, αυτές οι λειτουργίες συχνά έρχονται σε αντίθεση, προκαλώντας διαφωνίες ή σύγχυση ρόλων όταν ο διευθυντής δεν είναι έτοιμος να χειριστεί το ζήτημα (Clement & Vandenberghe, 2001). Ως διευθυντής του σχολείου, μπορεί να φαίνεται σκληρός, τηρώντας τους κανόνες, αλλά πρέπει επίσης να παρουσιάζει ανθρώπινο πρόσωπο, να αναγνωρίζει την προσωπική δυσκολία ενός συναδέλφου και να προσφέρει υποστήριξη και αλληλεγγύη. Σε αυτές τις συνθήκες, μπορεί να μην υπακούει στο νόμο αλλά να επιδεικνύει ευελιξία για κάθε συναδέλφο (Dickerson, 2011). Εάν ένας διευθυντής αποδεχτεί και ενδώσει στη συμβουλή ή την πίεση μιας ομάδας γονέων για την εργασία ενός υφισταμένου δασκάλου, μπορεί να δημιουργήσει ένα ζήτημα με τον σύλλογο διδασκόντων που θα προστατεύσει τα μέλη (Ζαβλάνος, 2002: 118).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής πρέπει να ανταπεξέλθει σε προκλήσεις και διλήμματα για να εκτελέσει το έργο του, όπως αναφέρεται. Διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένου του Επίσημου Κράτους, έχουν συνειδητές και ασυνείδητες προσδοκίες από αυτόν ή αυτήν (κύκλοι, κ.λπ.) (Day, 2002).

Συμπερασματικά, ένας διευθυντής πρέπει να γνωρίζει το ρόλο του και να απολαμβάνει την καριέρα του, να είναι επιστημονικά εκπαιδευμένος (δηλαδή, να γνωρίζει Παιδαγωγική και Διδακτική, Αναπτυξιακή Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία και Συμπεριφορική Ψυχολογία) και να σέβεται την ατομικότητα κάθε παιδιού (Καψάλης, 2005). Πρέπει να εγγυάται επίσης ότι το ίδρυμα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μαθητών και δεν εγκρίνει μηχανικά και επίσημα συγκεκριμένα ερευνητικά έργα (Καψάλης, 2005:16-17). Το πώς χειρίζεται ο διευθυντής τις υποχρεώσεις του βασίζεται στο πώς βλέπει τη θέση του, τον εαυτό του και το σχολείο ως κοινωνικό οργανισμό (Κωνσταντίνου 1994:72–75).

Οι διευθυντές πρέπει να έχουν πρωτοβουλία, υπομονή, επιμονή, ευγένεια, πειστικότητα, ειλικρίνεια, κοινωνικότητα, αντικειμενικότητα, δικαιοσύνη, αισιοδοξία, ενθουσιασμό και χιούμορ, καθώς να σέβονται τα δικαιώματα του παιδιού και να το αγαπούν. Ο ρόλος του διευθυντή ως βασικού διαχειριστή σχολικών υποθέσεων είναι ξεπερασμένος (Πρίντζας, 2005: 236). Ο σύγχρονος διευθυντής πρέπει να είναι «εμπνευστής-ηγέτης», να παίρνει πρωτοβουλία, να είναι καινοτόμος και να διαμορφώνει εσωτερική πολιτική, αλλά και ως «καινοτόμο», άτομο που ενημερώνεται συνεχώς για ψυχολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνικό-πολιτιστικές και τεχνολογικές εξελίξεις και του οποίου τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η ευρηματικότητα, η ευελιξία και η ικανότητα προσαρμογής σε νέους ρόλους (Clayton & Forton, 2001; Ciani et al., 2005).

2.4 Ο διευθυντής/ηγέτης εκπρόσωπος του σχολείου

Η δραστηριότητα του σχολικού διευθυντή δεν περιορίζεται στα στενά όρια της εσωτερικής σχολικής κοινότητας, αλλά έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με άτομα και φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, εκπροσωπώντας τη σχολική μονάδα που ηγείται (Σαΐτης, 2008). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007: 369-370), ο διευθυντής ως εκπρόσωπος του σχολείου:

1. Συνεργάζεται με τους γονείς – κηδεμόνες των μαθητών: Η καλή και αρμονική συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι πολύ βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων της σχολικής κοινότητας, αφού με τη βοήθεια αυτών των δύο κοινωνικών φορέων λύνονται τα προβλήματα του σχολείου και επιτυγχάνονται σημαντικά αποτελέσματα στον τομέα της εκπαίδευση των μαθητών (Στραβάκου, 2003). Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας, ο διευθυντής θα πρέπει να καλεί τακτικά τους γονείς των μαθητών να συζητούν και να συζητούν από κοινού τα γενικά προβλήματα που προκύπτουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ή τυχόν συγκεκριμένα προβλήματα που αφορούν έναν μαθητή, τις σχολικές επιδόσεις ή τη συμπεριφορά του (Ciani et al., 2005). Τέλος, ο διευθυντής πρέπει επίσης να οργανώνει γενικές συνελεύσεις των γονέων και φυσικά να τους καλεί σε κάθε είδους σχολικές εκδηλώσεις για να ανταποκριθούν στις ανάγκες που διέπουν μαζί το σχολείο και την οικογένεια.

2. Συνεργάζεται με ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης: Τα ανώτερα στελέχη πρέπει να ενημερώνονται για το έργο και τις δραστηριότητες του σχολείου και για το λόγο αυτό ο διευθυντής πρέπει να τα εκπροσωπεί, να συντάσσει συγκεκριμένες εκθέσεις όποτε χρειάζεται και να συμμετέχει στις καθορισμένες συναντήσεις που γίνονται. Φυσικά, σκοπός αυτής της επικοινωνίας είναι η επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και ταυτόχρονα η απόκτηση πληροφοριών που μπορεί να είναι απαραίτητες για την υλοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών ή μεταρρυθμίσεων.

3. Συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς, αθλητικούς και πολιτιστικούς συλλόγους και με τον δήμο: Για να μπορέσει το σχολείο να εκπληρώσει τους στόχους και τους στόχους του, είναι απαραίτητη η αποτελεσματική επικοινωνία με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει. Η συνεργασία αυτή θα συμβάλει σημαντικά στην ενημέρωση των μαθητών για τα διάφορα προγράμματα και δραστηριότητες που λειτουργούν σε κάθε τοπικό δήμο και ταυτόχρονα θα αυξήσει τη συνοχή και την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και άλλων κοινωνικών παραγόντων. Με βάση τα άρθρα 50, 51 και 52 του ν. 1566/1985 ο διευθυντής του σχολείου συμμετέχει στους φορείς συμμετοχής του κοινού. Πιο συγκεκριμένα, είναι πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου και υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του. Παράλληλα, συμμετέχει στη σχολική επιτροπή προκειμένου να διαχειριστεί τις πιστώσεις για την κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων. Τέλος, συμμετέχει στη δημοτική επιτροπή παιδείας, η οποία ασχολείται με θέματα ίδρυσης, κατάργησης και συγχώνευσης σχολείων, καθώς και ανέγερσης σχολικών κτιρίων, επισκευής και συντήρησής τους (Cohen, 2006; Hallinger, 2010).

Σύμφωνα με τον Matthews (Cunningham & Cordeiro, 2006: 199), ο διευθυντής ως εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας πρέπει να εκπληρώνει με επιτυχία τα καθήκοντά του δημοσίων σχέσεων, μέρος των οποίων είναι η ανταπόκριση στον ηλεκτρονικό και γραπτό τύπο, καθώς και η προώθηση πληροφοριών που σχετίζονται με εκδηλώσεις και δραστηριότητες που σχετίζονται με τη σχολική ζωή. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η ικανότητά του να επιδιώκει τη συμμετοχή και την υποστήριξη άλλων φορέων προκειμένου να δημιουργήσει συνεργασίες που θα προωθούν σχολικά προγράμματα (Hallinger, 2005).

Ολοκληρώνοντας τα σχόλιά μας για τον διευθυντή ως εκπρόσωπο της σχολικής μονάδας, πρέπει να επαναλάβουμε ότι στόχος του διευθυντή του σχολείου πρέπει να είναι η συνεργασία και η αρμονική συνύπαρξη με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της τοπικής κοινωνίας (Bryk et al., 2010). Ο διευθυντής λοιπόν πρέπει να συμμετέχει ενεργά σε όλες αυτές τις διαδικασίες και με την ειλικρίνεια, την αφοσίωση και τη δημοκρατία του να κάνει όλα τα μέλη με τα οποία συνεργάζεται όχι μόνο να εκτελούν τις εντολές του, αλλά ταυτόχρονα να τον αγαπούν, να τον εκτιμούν και να τον σέβονται, αφού κατανοήσουν και καταλάβουν τη σημασία του έργου που σκοπεύει να επιτελέσει (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008).

2.5 Ο σχολικός διευθυντής στην αξιολόγηση

Ο αξιολογητής είναι μια ουσιαστική δουλειά που κάνει ο διευθυντής στα σχολεία της Ελλάδας, που είναι άλλο ένα ζωτικό καθήκον (Καραφύλλης, 2013: 210). Η αξιολόγηση τόσο του σχολείου στο σύνολό του όσο και των εκπαιδευτικών που εργάζονται εκεί είναι μια από τις ειδικές αρμοδιότητες του διευθυντή. Η συλλογή πληροφοριών για τη φυσική διάταξη ενός σχολείου έρχεται πρώτη στη διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς του ως εκπαιδευτικού ιδρύματος (Hallinger, 2002). Είναι ευθύνη του διευθυντή του σχολείου να πραγματοποιήσει τη συγκεκριμένη διαδικασία προκειμένου να παράσχει στο κράτος πληροφορίες για την κατάσταση της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, ο ρόλος του διευθυντή είναι να μεταφέρει, μέσω της αξιολόγησης, όχι μόνο τις ελλείψεις που μπορεί να έχει μια σχολική μονάδα, αλλά και τη συνολική απόδοση και ποιότητα της εκπαιδευτικής της δραστηριότητας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013: 23-24).

Σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση αρχικά, αναφέρεται στην ανασκόπηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών καθώς και στην αξιολόγησή τους σε τομείς διοίκησης εντός της σχολικής μονάδας από τον προϊστάμενό τους, δηλαδή τον διευθυντή τους (Cohen, 2006). Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιείται εντός της σχολικής μονάδας. Παρά το γεγονός ότι έχει εγγραφεί στη νομοθεσία, δεν έχει τεθεί ακόμη σε ισχύ. Το θέμα αυτό αποτελεί αντικείμενο μακροχρόνιων συζητήσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, που επικρίθηκε έντονα και προκάλεσε έντονες αντιπαραθέσεις. Μεγάλο θέμα προς συζήτηση αποτελεί οι προσπάθειες τις πολιτείας προκειμένου η εκπαιδευτική αξιολόγηση από διευθυντικής πλευρά να γίνει πρακτική (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013: 49).

2.6 Ο συνεργατικός ρόλος του σχολικού διευθυντή

Οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων πρέπει να συνεργάζονται με τους δασκάλους και τους συλλόγους τους, τις οικογένειες των μαθητών και τον Σύλλογο Γονέων, τους σχολικούς συμβούλους, τον διευθυντή εκπαίδευσης, τον προϊστάμενο του γραφείου, τους μαθητές και τους τοπικούς φορείς και συλλόγους (Hallinger, 2009). Ο σχολικός διευθυντής γίνεται συνεργάτης. Η συνεργασία διευθυντή-δασκάλου μπορεί να λάβει πολλές μορφές. Όταν ένας δάσκαλος έχει ένα θέμα με την εκπαιδευτική διαδικασία ή τη δουλειά του στο σχολείο, ο διευθυντής θα πρέπει να το αντιμετωπίσει μαζί του και να προσπαθήσει να βρει μια λύση (Κιρκιγιάννη, 2011: 103). Όπως ένας καλός δάσκαλος βοηθά έναν προβληματικό μαθητή, έτσι και ένας καλός διευθυντής πρέπει να κάνει το ίδιο για έναν δάσκαλο στο σχολείο του. Η σταθερή διαχείριση απαιτεί καλές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Bottery, 1992: 175). Στις σχολικές συναντήσεις, με επικεφαλής τον διευθυντή, αυτός και οι δάσκαλοι πρέπει να συζητήσουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους ανοιχτά για να αναλάβουν συνεργατική δράση.

Η Διεύθυνση πρέπει επίσης να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους νόμους, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που επηρεάζουν τις σχολικές λειτουργίες και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την εκπαίδευση (Botha, 2013). Ο διευθυντής μπορεί επίσης να προσφέρει προτάσεις σε έναν δάσκαλο και να του/της παρέχει συμβουλές, πάντα με πνεύμα συναδελφικότητας. Η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την καθαριότητα και την ομορφιά των τάξεων και του χώρου του σχολείου για να διασφαλίσουν την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών. Ο διευθυντής και οι δάσκαλοι πρέπει να συνεργαστούν στο χρονοδιάγραμμα του προγράμματος για να διατηρήσουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η προετοιμασία του προγράμματος ενημέρωσης των γονέων περιλαμβάνει τη

συμμετοχή του διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2008: 95). Η αλληλεπίδραση της διεύθυνσης του σχολείου με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και γενικότερα με τους γονείς των παιδιών είναι εξίσου κρίσιμη (Ματσαγγούρας, 2003).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής θα πρέπει να ενθαρρύνει τους γονείς να ασχοληθούν με τη σχολική ζωή για να δουν αν ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους (Κιρκιγιάννη, 2011: 103; Κωνσταντίνου, 1994; Ντούσκος, 2005). Ακόμα, θα πρέπει να διοργανώνει συναντήσεις με τους προαναφερθέντες για να αντιμετωπίσει τους προβληματισμούς και να αναζητήσει λύσεις. Ο διευθυντής και οι σχολικοί σύμβουλοι βοηθούν τους νέους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους και ενθαρρύνουν τους ανώτερους εκπαιδευτικούς να εγγραφούν σε προγράμματα κατάρτισης για να μάθουν για τις καινοτομίες στην εκπαίδευση (Σαΐτης, 2008) Μπορεί επίσης να υπάρξει συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών, όπως όταν ο διευθυντής έχει συναντήσεις με τις μαθητικές κοινότητες και οργανώνει τη σχολική ζωή μαζί τους σε ένα κλίμα υπευθυνότητας, κατανόησης και αμοιβαίου σεβασμού (Σαΐτης, 2008: 96).

Κάθε σχολείο είναι συνδεδεμένο με το εξωτερικό του περιβάλλον και την κοινωνία. Η δουλειά του διευθυντή είναι να φέρει το σχολείο του σε επαφή με τοπικούς οργανισμούς και φορείς για να οικοδομήσει εποικοδομητικές συνδέσεις και να συμβάλει μέσω συνεργατικών προσπαθειών στην ανάπτυξη/αναβάθμιση του σχολείου (Σαΐτης, 2008: 97-98; Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο με τα καθήκοντα, τους ρόλους και τις αρμοδιότητες ενός σχολικού διευθυντή, θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι ο πολυδιάστατος ρόλος του δεν τελειώνει εδώ, καθώς συμβάλλει και σε άλλους τομείς που είναι απαραίτητη προκειμένου η εκάστοτε σχολική μονάδα που διοικεί να λειτουργεί εύρυθμα, ομαδικά και αποτελεσματικά. Ένας από αυτούς τους τομείς είναι η οργανωσιακή, σχολική κουλτούρα, όπου θα αναλυθεί στην συνέχεια, η οποία είναι ένα από τα βασικότερα κομμάτια, προκειμένου να υπάρχει αλληλοσεβασμός σε μια σχολική μονάδα, το οποίο έγκειται την αποτελεσματικότητά της (Cerit, 2009; Clayton & Forton, 2001).

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3.1 Η κουλτούρα ως έννοια

Οι προσπάθειες που έγιναν για να αποδοθεί ο ορισμός της «κουλτούρας» έχουν κατά καιρούς δημιουργήσει προκλήσεις στην κατανόησή της. Μια ευρέως αναγνωρισμένη ανθρωπολογική έννοια της κουλτούρας που έχει προκύψει στη σχετική βιβλιογραφία είδε αρκετούς ανταγωνιστικούς ορισμούς. Για το λόγο αυτό, δεν είναι απροσδόκητο ότι υπάρχουν πολλές προοπτικές για την κουλτούρα. Για παράδειγμα, συγγραφείς όπως ο Κόντης (1994: 234) περιγράφουν την κουλτούρα ως «ένα σύνολο που περιλαμβάνει γνώση, πεποιθήσεις, τέχνη, ηθική, νόμο, παραδόσεις και όλα τα άλλα ταλέντα και αντιφάσεις που αναπτύσσει ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας αντίστοιχα». Σύμφωνα με τον Schein (1985: 156), η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι «ένα μοντέλο βασικών παραδοχών, που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα, το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά ώστε να θεωρείται έγκυρο και επομένως διδάσκεται ως νέο», ενώ οι Lane & Murphy (1988: 27) ορίζουν την κουλτούρα ως «... την τυπική έννοια ή συνήθεια στον εγκέφαλο των ανθρώπων που τους προσφέρει απαντήσεις στις δυσκολίες τους...».

Επιπρόσθετα, η κουλτούρα βοηθά να κατευθύνει τα άτομα μέσα στην επιχείρηση, προσφέροντας έτοιμες απαντήσεις σε επαναλαμβανόμενα ζητήματα (Morgan, 1996). Άλλοι συγγραφείς, όπως ο Μπουραντάς (2005: 35) και ο Γεωργόπουλος (2006: 21), θεωρούν την κουλτούρα «ως ένα σύστημα κοινών αξιών, θεμελιωδών υποθέσεων και άτυπων νόμων, που ως κοινό νοητικό πλαίσιο αναφοράς ενώνει τα άτομα υπαγορεύοντας τον τρόπο σκέψης τους και συμπεριφοράς». Με άλλα λόγια, καθιερώνει κανόνες συμπεριφοράς και ρυθμίζει την αποδεκτή συμπεριφορά όλων των ανθρώπινων πόρων, από τους ηγέτες έως τους υπαλλήλους στο λειτουργικό επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας (Μπουραντάς, 2005; Γεωργόπουλος, 2006; Στραβάκου, 2003). Κατά κάποιο τρόπο, η κουλτούρα παρέχει την οργάνωση με την αίσθηση της ταυτότητας, για το ποιοι είναι και γιατί υπάρχουν (Γεωργόπουλος, 2006: 144).

Τέλος, οι Cohen et al. (2009: 159), περιγράφουν την κουλτούρα ως «ένα έργο αξιών και προσδοκιών που έχουν τα μέλη του οργανισμού που αναπτύσσει κανόνες και του οποίου οι κανόνες επηρεάζουν τη συμπεριφορά ατόμων και ομάδων στον οργανισμό». Συνοψίζοντας τους προαναφερόμενους ορισμούς θα μπορούσε να εννοηθεί ότι η κουλτούρα:

- Είναι μια τεράστια και πολύπλευρη έννοια, η οποία χρησιμοποιείται με πολλούς τρόπους. Οι διαφορετικές έννοιες της φράσης οδήγησαν πολλούς συγγραφείς να

χρησιμοποιήσουν όρους όπως «εκπαίδευση» και «πνευματική καλλιέργεια» (Σαΐτης, 2012).

- Περιλαμβάνει περιβάλλον που διαμορφώνει την συμπεριφορά και τον χαρακτήρα ενός ατόμου.
- Αναπτύσσεται μόνο όπου υπάρχουν άτομα, δηλαδή η ατομικότητα.
- Επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών μιας κοινωνικής ομάδας με τα είδη των

προτύπων που προωθεί το κοινωνικό σύστημα. (Σαΐτης, 2012, σελ. 280).

Με βάση τα προαναφερόμενα, θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι η κουλτούρα δεν είναι εγγενής αλλά αποτέλεσμα μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής και μέσω αλληλεπιδράσεων με συνανθρώπους (Tschannen-Moran & Hoy, 2007) .

3.2 Η σχολική κουλτούρα

Ένας τυπικός οργανισμός, όπως ένα σχολείο, έχει μοναδικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την κουλτούρα του. Ο Dimmock (1999:26) λέει ότι «η κουλτούρα είναι το περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού». Επίσης, συνδυάζει παράγοντες που συνδέονται με την αισθητική και τις ανέσεις του σχολείου, όπως χώρους διδασκαλίας και εκπαιδευτικά βοηθήματα αλλά και εσωτερικούς παράγοντες όπως οι ανθρώπινες συνδέσεις και τα συναισθήματα, που είναι απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Ρεσ, 2005).

Σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία, η κουλτούρα ενός σχολείου είναι «η καταστολή υποθέσεων, στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών» (Ματσαγγούρας, 2008: 172). Όσο πιο ευρέως αποδεκτές είναι οι αρχές ενός σχολείου, τόσο ισχυρότερη είναι η κυρίαρχη κουλτούρα του. Αυτό πληροφορεί την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη σχολική πραγματικότητα και τη θέση του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η κουλτούρα του σχολείου, ακόμα μπορεί να επηρεάσει το ηθικό, τις αξίες και τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις.

Τέλος, ένα σχολείο με κουλτούρα, λειτουργεί πιο ομαλά με μεγαλύτερη μαθησιακή απήχηση στο μαθητικό του δυναμικό καθώς το πνεύμα και το κλίμα που επικρατεί είναι φιλικό και ήπιων τόνων (Ρεσ, 2005)

3.3 Διαστάσεις της κουλτούρας

Η προσωπικότητα του διευθυντή και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού καθορίζουν την οργανωσιακή κουλτούρα (House et al., 2004). Μια σχολική μονάδα, μπορεί να είναι συντηρητική, προοδευτική, δυναμική, ελεγχόμενη ή ανεξέλεγκτη, όπως ένα άτομο (Σαΐτης, 2007). Οι οργανισμοί έχουν δύο κουλτούρες:

1. Οπτική/παρατηρητική καλλιέργεια

Όλοι μπορούν να παρακολουθήσουν και να ακούσουν τα πάντα σε αυτό το επίπεδο κουλτούρας, για παράδειγμα το ντύσιμο, η γλώσσα, η συμπεριφορά, τα οποία εντάσσονται στα στοιχεία της κουλτούρας ή στα πολιτισμικά στοιχεία (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

2. Κεντρική κουλτούρα

Η κεντρική κουλτούρα, εστιάζει στο γιατί γίνονται τα πράγματα. Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει αξίες και πεποιθήσεις που επηρεάζουν τη συμπεριφορά (Ρεσ, 2003). Οι αξίες επηρεάζουν την ανθρώπινη δραστηριότητα και συμπεριφορά. Ο Schein υποστηρίζει ότι η κουλτούρα είναι το ασυνείδητο, τα γεγονότα, οι υποθέσεις, οι ιδέες και τα συναισθήματα καθώς και το κλειδί για την εταιρική επιτυχία (Schein, 1985).

Επιπρόσθετα, ο Schein (1985) ενστερνίζεται, ότι η ηγετική οργάνωση πρέπει να δώσει έμφαση στις θεμελιώδεις παραδοχές. Με την τροποποίηση του στόχου ή του κώδικα συμπεριφοράς της εταιρείας, ενδέχεται να εισαχθούν νέες αξίες. Η αλλαγή της κουλτούρας μιας εταιρείας συνεπάγεται την αλλαγή των βασικών της πεποιθήσεων (Ζαβλανός, 1999: 331). Η κουλτούρα σαν γενική έννοια περιλαμβάνει τις στάσεις, τις απόψεις και την συμπεριφορά που απαρτίζουν την εκάστοτε ομάδα, στην παρούσα φάση την σχολική ομάδα.

Τέλος, ο ερευνητής Hofstede (1984) εντόπισε τέσσερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη στάση των εργαζομένων στην εργασία τους:

1. Ατομικότητα εναντίον συλλογικότητας.

Η ατομικότητα είναι η προδιάθεση ορισμένων ατόμων να εργαστούν μόνοι τους, σε αντίθεση με άλλα άτομα που προτιμούν την ομαδική εργασία. Ο ατομικισμός και η έμφαση στον εαυτό και την οικογένεια κυριαρχούν σε αυτήν την κουλτούρα. Επίσης, η ατομική λήψη αποφάσεων είναι ο κανόνας. Σε μια κουλτούρα προσανατολισμένη στην ομάδα, οι άνθρωποι επικεντρώνονται στις αξίες της ομάδας και ευνοούν τη λήψη ομαδικών αποφάσεων.

2. Ανομοιόμορφη ή υψηλή κατανομή ισχύος.

Αυτό το στοιχείο εστιάζει στο κατά πόσο ανέχεται η κοινωνία την άνιση κατανομή ισχύος. Τα ανώτερα στελέχη έχουν μεγαλύτερη επιρροή από τους εργαζόμενους εάν η εξουσία κατανέμεται άνισα και οι επιχειρήσεις είναι πιο συγκεντρωτικές και ιεραρχικές. Σε έθνη με ελάχιστη ανισότητα εξουσίας, τα άτομα στοχεύουν στην ελαχιστοποίηση της κοινωνικής ανισότητας και κάθε προσπάθεια αξιολογείται εξίσου.

3. Αρρενωπότητα εναντίον φεμινισμού.

Η αρρενωπότητα αναγνωρίζει την ανδρική υπεροχή και όχι τον γυναικείο φεμινισμό. Στο παρελθόν κυριαρχούσε ο ανδρισμός, αλλά αυτό έχει αλλάξει. Οι άντρες επιβάλλονται και ξεχωρίζουν περισσότερο σε μια κοινωνία που προωθεί τον ανδρισμό παρά οι γυναίκες. Η φεμινιστική κουλτούρα δίνει έμφαση στις ατομικές αλληλεπιδράσεις και τις ανησυχίες των άλλων.

4. Μακροπρόθεσμη-βραχυπρόθεσμη.

Αυτό το πολιτιστικό στοιχείο εστιάζει στο κατά πόσο οι άνθρωποι σε κάθε έθνος δίνουν προτεραιότητα σε μακρινές έναντι βραχυπρόθεσμες αξίες. Στο πρώτο σενάριο, η μακροπρόθεσμη κουλτούρα διαχωρίζεται από τη βραχυπρόθεσμη ως προς την διαχείριση και την οργανωτική συμπεριφορά. Βάση αυτού ο Ζαβλανός (1999: 334-336) υποστήριξε ότι *«η κατανόηση των αξιών, των κανόνων και της κουλτούρας βοηθά τους εργαζόμενους να είναι πιο παραγωγικοί»*

3.4 Τύποι κουλτούρας

Ο πολιτισμός αναπτύσσεται μόνο όταν παρατηρείται ομαδική ζωή (Flight & Julius, 2006). Κάθε κοινωνική ομάδα έχει τη δική της κουλτούρα και συμπεριφέρεται διαφορετικά, με βάση αυτό (Cohen et al, 2009). Οι κοινωνικές ομαδοποιήσεις δεν έχουν κοινή πραγματικότητα και το σύνολο αυτού χαρακτηρίζεται ως εθνικός πολιτισμός (Σαϊτής, 2012). Ο Pheysey (2003) χωρίζει τον εθνικό πολιτισμό σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Ανταγωνιστική και ανεξάρτητη κουλτούρα

2. Πρόληψη της αβεβαιότητας

Αυτή η κουλτούρα περιγράφει αποδεκτές συμπεριφορές. Η νομιμότητα και η σαφήνεια ορίζουν αυτήν την κατηγορία.

3. Κουλτούρα με επίκεντρο τις αξίες όπως η φιλία, η συνεργασία και η συντροφικότητα

4. Απόσταση βάσει ισχύος.

Αυτή η κουλτούρα σέβεται τους κορυφαίους ηγέτες και αναγνωρίζει την επιρροή τους (Tofalli, 2012: 15).

3.4 Η διαμόρφωση της κουλτούρας

«Η κουλτούρα ενός οργανισμού και ενός σχολείου αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου από ένα περίπλοκο σύνολο στοιχείων», λένε οι House et al. (1984: 401) τονίζοντας τις σημαντικές πολιτισμικές μεταβλητές της:

- **Ιστορία:**

Η ίδρυση, ο σχηματισμός, η ηλικία, οι απόψεις και η φιλοσοφία των ηγετών του σχολείου επηρεάζουν την κουλτούρα του. Μπορεί να είναι συγχώνευση, αναδιοργάνωση ή αλλαγή στα ανώτερα στελέχη. Αυτό επηρεάζει τον πολιτισμό.

- **Η κύρια δραστηριότητα/τεχνολογία:**

Οι λειτουργίες και η κύρια λειτουργία ενός οργανισμού διαμορφώνουν την κουλτούρα του. Ο κύριος ρόλος του οργανισμού επηρεάζει τις τεχνικές προσεγγίσεις του. Οι μεγαλύτερες εταιρείες έχουν πιο συμβατικές κουλτούρες και λειτουργίες επειδή μπορεί να χωριστούν σε τμήματα. Μια ταχεία αύξηση ή μείωση του μεγέθους και του εργατικού δυναμικού του οργανισμού μπορεί να επηρεάσει την κουλτούρα του.

- **Διοίκηση και εργαζόμενοι:**

Η κουλτούρα συνεπάγεται με την συλλογική συνεργασία. Η επικύρωση από τα μέλη της ομάδας των πεποιθήσεων και των υποθέσεων της κουλτούρας επηρεάζει την εταιρεία. Έτσι, η κουλτούρα επηρεάζεται από τον χαρακτήρα και την άποψη του προσωπικού.

- **Τοποθεσία:**

Η τοποθεσία και τα φυσικά χαρακτηριστικά μιας εταιρείας επηρεάζουν την κουλτούρα της. Η κουλτούρα ενός ήρεμου εξοχικού σχολείου μπορεί να διαφέρει από εκείνη ενός σχολείου αστικού, καθώς μπορεί να επηρεάσει τις προσφορές και τις δυνατότητες ανάπτυξης του εκάστοτε οργανισμού.

Όλοι οι οργανισμοί φιλοδοξούν για κέρδος, κυρίως σε ιδιωτικά σχολεία, το οποίο δεν αρκεί για να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητά του. Μια εταιρεία πρέπει να επικεντρωθεί σε βασικούς επιχειρηματικούς στόχους. Αυτοί οι στόχοι και τα μέσα για την επίτευξή τους διαμορφώνουν την κουλτούρα του οργανισμού (Σαΐτης, 2012:280–281). Τέλος, η υποδομή του σχολείου επηρεάζει την εξωτερική κουλτούρα (κτιριακές εγκαταστάσεις και υλικοτεχνικός εξοπλισμός). Η εσωτερική κουλτούρα συνδέεται με τον διευθυντή του σχολείου και τις ανθρώπινες διασυνδέσεις (Res, 2005). Η δημιουργία της σωστής σχολικής κουλτούρας βοηθά στην αποτελεσματικότητα, την παραγωγικότητα, τη συνεργασία, τη συναδελφικότητα, την αφοσίωση των δασκάλων και την πρόοδο της σχολικής μονάδας (Χριστοφίδου, 2011).

3.5 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην προώθηση της οργανωσιακής κουλτούρας

Σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2015) και τον Πασιαρδή (2016), η ηγεσία είναι μια έννοια πολυδιάστατη αλλά και πολυεπίπεδη, «αφού ασκείται από διαφορετικούς ανθρώπους που κατέχουν διαφορετικές θέσεις σε διαφορετικά επίπεδα όπως διευθυντής, δάσκαλοι, μαθητές και γονείς» (Πασιαρδής, 2016: 116). Ηγέτης εντός της σχολικής μονάδας είναι «το άτομο που λειτουργεί ως φάρος, καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε ένα κοινό όραμα ή στόχο προς όφελος των μαθητών» (Κονταξή, 2008: 7).

Ο ρόλος του ηγέτη στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας έγκειται στο γεγονός ότι ο ηγέτης ενσωματώνει στο σχολείο τη φιλοσοφία, τις αξίες και τις πεποιθήσεις της τοπικής κοινωνίας, με στόχο την ενεργοποίηση της κοινότητας και τη δημιουργία δεσμών με την τοπική κοινωνία. Επιπλέον, υλοποιεί προγράμματα και καινοτόμες δράσεις με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων και της τοπικής κοινωνίας (Dickerson, 2011). Αναγνωρίζει τις επιτυχίες και τις διακρίσεις των μαθητών και του σχολείου, με αποτέλεσμα να δίνει νόημα και ταυτότητα στο σχολείο, δημιουργώντας θετική ατμόσφαιρα και υψηλές προσδοκίες τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους γονείς και τους μαθητές, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί

και καινοτόμοι Ματσαγγούρας, 2008: 8). Όπως υποστηρίζουν οι Πασιαρδής και Σαββίδης (2008: 9-11), οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες καθοδηγούνται από ένα προσωπικό σύνολο αξιών και δημιουργούν μια σαφή αίσθηση σκοπού και κατεύθυνσης για το σχολείο.

Επιπλέον, ο ρόλος του ηγέτη στη διαμόρφωση της κουλτούρας σε θέματα όπως η σχολική οργάνωση είναι ζωτικής σημασίας και ανάλογα με την διαμόρφωσή της, κυλάει και η αποτελεσματικότητα της εκάστοτε μονάδας (Πασιαρδή, 2006). Η κουλτούρα είναι ένας από τους κύριους στόχους ενός ηγέτη, καθώς κατανοεί και γνωρίζει σε βάθος τη σχολική κουλτούρα αλλά και τους παράγοντες που συμβάλλουν ή εμποδίζουν τη βελτίωση των μαθητών. Την ίδια στιγμή ο διευθυντής ενθαρρύνει τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα οδηγήσουν σε διαδικασία αλλαγής στο σχολείο, μέσω της ανάπτυξης τρόπων συμπεριφοράς, καθώς και το πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας, κοινών στόχων και αξιών με κοινό όραμα (Peterson & Deal, 2008: 30).

Πιο συγκεκριμένα, ως έννοια ο σχολικός διευθυντής θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το πρόσωπο που κατανοεί την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα, εστιάζει στη διατήρηση της σταθερότητας στη σχολική μονάδα, με ταυτόχρονη προώθηση της κουλτούρας και υλοποίηση των αναγκαίων αλλαγών με βάση τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και της κοινότητας (Γεωργόπουλος, 2006). Εκτός από όλα αυτά, ο διευθυντής έχει ατομικές αξίες και πεποιθήσεις ίσες με τις αξίες και τα πιστεύω της σχολικής οργάνωσης, επικοινωνεί με τα υπόλοιπα μέλη (δάσκαλοι, γονείς, τοπική κοινωνία), αποτελεί πρότυπο για την ανάδειξη του πολιτισμού και τέλος εκφράζει την προσωπική του ικανοποίηση για τις επιτυχίες του σχολείου (Κυθραιώτης· Πασιαρδής, 2006: 53).

Τέλος, ο διευθυντής παίζει σημαντικό ρόλο «στην ανάπτυξη της στοχαστικής πρακτικής για τη διδασκαλία και τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος συνεργασίας στο σχολείο» (Τσάφος, 2006: 4). Παρότι η οργανωσιακή σχολική κουλτούρα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εύρυθμης σχολικής λειτουργίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας και ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην προώθηση αξιών είναι καθοριστικός αλλά όχι ολοκληρωτικός, καθώς σε μια σχολική μονάδα όπου κυριαρχούν σωστές απόψεις, δεν παύει να πληρείται από πολυάριθμο μέρος ατόμων συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, του διευθυντή, τους γονείς των μαθητών και το εκπαιδευτικό προσωπικό που απαρτίζει της εκάστοτε μονάδα. Όλα αυτά τα πρόσωπα καλούνται να συνεργαστούν, να συμφωνήσουν, να διαφωνήσουν, να εργαστούν και να συνυπάρξουν για αρκετές ώρες καθημερινά, γεγονός που προκαλεί συγκρούσεις μεταξύ όλων των μελών και ρίξει που πιθανόν να χαλάσουν το φιλικό σχολικό κλίμα και με την σειρά του να καταστήσει το σχολείο αναποτελεσματικό.

Ο σχολικός διευθυντής πέρα από τα προαναφερόμενα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαιτητής μιας τέτοια σχολικής σύγκρουσης και μεσολαβητής για την επαναφορά της εύρυθμης σχολικής λειτουργίας. Ένα κομμάτι που θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο, καταγράφοντας τον ρόλο του διευθυντή και την συμβολή του στην αποφυγή τέτοιων ρήξεων.

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.1 Σχολικές συγκρούσεις

Είναι γνωστό ότι η ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ ατόμων ή ομάδων είναι μια υπάρχουσα και αναπόφευκτη πραγματικότητα. Το φαινόμενο των συγκρούσεων εμφανίζεται συχνά στα σχολεία, συνήθως κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή την εκτέλεση εκπαιδευτικών ή διοικητικών ενεργειών για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου και το εκπαιδευτικό έργο (Παπαστεφάνου, 2015). Οφείλονται στη συνεχή αλληλεπίδραση των μελών του και έγκεινται στη δυναμική που αναπτύσσουν οι ομάδες και στις σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των ατόμων (Κούλα, 2011). Προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ ατόμων στο σχολικό περιβάλλον που έχουν διαφορετικές απόψεις, αντικρουόμενες αξίες, διαφορετικές ανάγκες, διαφορετικά συμφέροντα ή προκύπτουν από λάθη, άγνοια, κακή οργάνωση και ανταγωνισμό (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Θεωρούνται ως μια διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία ή δυσαρμονία εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων (Παπαστεφάνου, 2015: 16).

Η Deutsche (αναφέρεται στο Σαϊτής, 2014: 172) αναγνωρίζει τη σύγκρουση ως *«μια κατάσταση ανταγωνισμού, στην οποία καθένα από τα μέρη της σύγκρουσης επιδιώκει αναπόφευκτα το δικό του προσωπικό όφελος, το οποίο αναπόφευκτα οδηγεί στην ήττα του αντιπάλου»* αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές και επιθυμίες. Σύμφωνα με τους Chen & Tjosvold (2002: 214 στον Σαϊτή, 2007: 84), δημιουργούνται *«διάφορα επιχειρήματα»* που σχετίζονται με γεγονότα, σκοπούς, μεθόδους, αξίες, *«ανταγωνισμό»* μεταξύ ατόμων ή ομάδων, άλλοτε ωφέλιμα ή παραγωγικά και άλλοτε με αρνητικές ή επιβλαβείς συνέπειες και *«συγκρούσεις»* ως κάθετες διαφορές με στοιχεία *«την αυθαίρετη αντιμετώπιση των άλλων»* και *«φυσικά την πτώση στην απόδοση των ομάδων»*.

Όμως μια απλή διαφορά απόψεων ή στόχων που μπορεί να είναι στιγμιαία, προσωρινή ή περιστασιακή και εφήμερη εμπλοκή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενδόοργανωσιακή

σύγκρουση, αφού δεν βλάπτει τον οργανισμό (Eckman, 2004). Ωστόσο, η συχνή εμφάνιση προστριβών και αντιπαραθέσεων αναιρεί και υπονομεύει το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας των εκπαιδευτικών, διαταράσσει το συνεργατικό κλίμα και τον ενθουσιασμό που πρέπει να τους διακρίνει και δεν συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συχνά έχει αρνητική ή καταστροφική επίδραση στον σχολικό οργανισμό καθώς οι αντιδράσεις που προκύπτουν δημιουργούν έλλειψη επικοινωνίας, αμοιβαίες ενέργειες, αδιαφορία, άγχος, απογοήτευση, απουσίες, επιθετικότητα και άλλες βλαβερές ενέργειες (Παρασκευόπουλος, 2008).

Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η σωστή και αποτελεσματική διαχείρισή τους θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά στην προοπτική μιας «ομαλής τρέχουσας οργάνωσης που χαρακτηρίζεται από αρμονία, ενότητα, συντονισμό, αποτελεσματικότητα και τάξη» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 184). Η έλλειψη των παραπάνω θεωρείται βασικός ανασταλτικός παράγοντας για τη λειτουργία των σχολείων και ένα είδος «κόστους» για τους διευθυντές για αυτό και θεωρείται διοικητικά ορθό και επιβεβλημένο να «ρυθμιστεί» άμεσα και όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα (Σαϊτής, 2014). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι διάφορες τριβές έχουν αρνητικό πρόσημο στην εκπαιδευτική λειτουργία για αυτό και σύμφωνα με την κλασική διοικητική αντίληψη είναι αρνητικό φαινόμενο. Θα πρέπει να αποφεύγονται λόγω επιπτώσεων στη λειτουργία του οργανισμού με ορθολογική οργάνωση, εισαγωγή διαδικασιών και επιβολή κυρώσεων. Όμως σύμφωνα με τη σύγχρονη διοίκηση δεν έχουν ούτε αρνητικές ούτε θετικές συνέπειες, δημιουργούν προβλήματα αλλά μπορούν να ενεργοποιήσουν άτομα για μεγαλύτερη προσπάθεια και αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Eckman, 2004).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους συγγραφείς της επιστήμης της διοίκησης (Everard, 1999· Σαϊτής, 2014) οι συγκρούσεις έχουν κάποια θετικά στοιχεία καθώς μετριάζουν τις λανθάνουσες διαφορές, ενεργοποιούν περισσότερο τους ανθρώπους για μεγαλύτερη προσπάθεια ή τους παρακινούν να εκτελούν καλύτερα τα καθήκοντά τους. Σχετικά με τις συνέπειες της σύγκρουσης, ο Schermerhorn (2012: 502) υποστηρίζει ότι «*όπως το άγχος, η τριβή μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της απόδοσης*». Πράγματι, με τη σωστή διαχείριση των συγκρούσεων, η δημιουργικότητα και η παραγωγικότητα ενός οργανισμού αυξάνεται καθώς ενισχύεται το επίπεδο εμπλοκής των ατόμων στις διαδικασίες και τις δραστηριότητες αυτού του οργανισμού (De Dreu & De Vliert, 1997; Tjosvold et al, 2001). Τέλος, θα λέγαμε ότι η ανάλυση περιεχομένου και η διαδικασία επίλυσής τους παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη όλων των οργανισμών. Αναμφίβολα είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί επιστημονικές γνώσεις, σωστές τεχνικές, κατανόηση και διευκρίνιση

ρόλων, επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και συνεργατική κουλτούρα. Το καταλληλότερο άτομο για τη διευθέτησή τους είναι ο διευθυντής του σχολείου καθώς είναι ο υπεύθυνος συντονιστής και υπεύθυνος νους όλου του σχολικού οργανισμού.

Τέλος, με την εξομάλυνση της σχολικής ατμόσφαιρας και την αποφυγή-επίλυση των ενδοσχολικών συγκρούσεων ευνοείται ολόένα και περισσότερο το σχολικό κλίμα και κατά συνέπεια η σχολική μονάδα λειτουργεί καλύτερα (Πασιαρδής, 2004; Φασούλης, 2006).

4.2 Τύποι συγκρούσεων

Επειδή υπάρχουν διαφορετικές προσωπικότητες, πολιτισμοί, πεποιθήσεις, θέσεις και δικαιώματα-υποχρεώσεις σε κοινωνικούς θεσμούς όπως τα σχολεία, οι διαφωνίες παίρνουν πολλές μορφές. Ο Σαϊτής (2014: 175) εντοπίζει τέσσερις μορφές συγκρούσεων:

- **Λανθάνουσα:** Είναι μια συχνή, λανθάνουσα, κρυπτική κατάσταση.
- **Ορατή ή αισθητή:** Συνήθως γίνεται με την παρανόηση της γνώσιας στάσης ή συλλογισμού του άλλου, αν και δεν το κάνουν όλοι. Έχει «πρακτική εξωτερίκευση» και μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Αυτές οι διαφορές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν από τα εμπλεκόμενα μέρη.
- **Διαπροσωπικές συγκρούσεις:** Αναφέρονται σε αντιπαραθέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή γονέων. Είναι έντονες και προκλητικές. Οι ομαδικές διαφορές περιλαμβάνουν άτυπες ομάδες ή υποομάδες (κλίκες) στην οργάνωση των εκπαιδευτικών. Ατομικές και ομαδικές συγκρούσεις: διευθυντής και δάσκαλοι, άτυπος ηγέτης και άλλοι.
- **Συγκρούσεις μεταξύ του Συλλόγου Γονέων, των τοπικών αρχών και του συλλόγου διδασκόντων ή του διευθυντή.**

4.3 Αίτια σχολικών συγκρούσεων

Η σχολική σύγκρουση είναι πολύπλευρη. Πολλοί παράγοντες προκαλούν σχολικές διαφωνίες. Αυτό οφείλεται στα διάφορα άτομα και ομάδες που συμμετέχουν στο έργο του σχολείου, τα οποία έχουν διαφορετικές προσωπικότητες, πολιτισμούς, αξίες κ.λπ., καθώς και τη δομή και τη λειτουργία του που συνδέονται με τη διαχείριση προσωπικοτήτων, στόχων, τεχνικών, προγραμμάτων, πόρων και κανονισμών (Lockyer & Crisk, 2003).

Το προβληματικό σύστημα επικοινωνίας που προκαλείται από ελαττωματική μετάδοση μηνυμάτων, κακές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, έλλειψη γνώσης ή ακατάλληλα μέσα, τόπο ή χρόνο, έχει αρνητική επιρροή στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς η επικοινωνία και η κατανόηση μεταξύ του προσωπικού του σχολείου είναι ο κυριότερος παράγοντας. Αυτό οδηγεί σε παρερμηνείες και συγκρούσεις, μειώνοντας την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτών και του διευθυντή του σχολείου (Johnson & Johnson, 1996· Saiti & Σαϊτης, 2012: 304). Ακόμα, μπορεί να δημιουργούνται συγκρούσεις από τα λάθη διαχείρισης και το υπάρχον γραφειοκρατικό σύστημα με ασαφή περιγραφή των καθηκόντων και των λειτουργιών του διδακτικού προσωπικού, αλληλεπικαλυπτόμενες υποχρεώσεις και δικαιώματα και κακή κατανόηση των στόχων του σχολείου και του τμήματος (Σαϊτη & Σαϊτης, 2012). Αυτές οι ελλείψεις, μαζί με το γεγονός ότι η σχολική νομοθεσία δεν διέπει ρητά θέματα όπως οι εσωτερικοί κανόνες, συμβάλλουν στην δημιουργία των συγκρούσεων και προστριβών (Johnson & Johnson, 1996 422).

Ένα ακόμα αίτιο συγκρούσεων είναι όταν οι ατομικοί και ομαδικοί στόχοι συγκρούονται, καθώς όταν οι στόχοι των εκπαιδευτικών συγκρούονται, εμφανίζονται σχολικές συγκρούσεις. Η κυριαρχία είναι κοινή στις ομαδικές αλληλεπιδράσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Σαϊτη & Σαϊτης, 2012: 305). Επιπρόσθετα, οι ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι, συνήθως από Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, για λειτουργία σχολείων ή άδικη διανομή καθώς κι οι ανεπαρκείς φυσικές συνθήκες και τα συστατικά διδασκαλίας των πολυμέσων οδηγούν σε ζητήματα και διαφωνίες (Σαϊτης, 2007: 279). Επιπλέον, η ατομικότητα που υπάρχει στις σχολικές ομάδες είναι αρκετά διαφορετικές. Ο καθένας προσπαθεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες με διαφορετικό τρόπο λόγω των διαφορών στην προσωπικότητα, την εκπαίδευση, την ιδεολογία, τους στόχους και την εφαρμογή (Glickman et al., 2001). Αυτό σημαίνει ότι η συνεργασία τους δεν είναι άσκοπη και πάντα αποτελεσματική, οδηγώντας την ομάδα σε προστριβές και ρήξεις.

Ακόμα ένα αίτιο σχολικών συγκρούσεων είναι, η συνεχής μεταφορά εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο για την τήρηση του διδακτικού ωραρίου και οι συνεχείς αλλαγές στη σύνθεσή του ή η καθυστέρηση στην αντιμετώπιση των υφιστάμενων κενών δημιουργούν αρκετές ανησυχίες συνοχής (Φίλιππου, 2016, Τέκος & Ιορδανίδης, Κούλα, 2011, Παρασκευόπουλος, 2008, Φασουλής, 2006). Επιπλέον, η έλλειψη ηγεσίας, καθώς οι διευθυντές είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία του σχολείου. Η αναποτελεσματική ηγεσία που δεν προάγει τη συνοχή και τη συνεργασία μπορεί να προκαλέσει τριβές και συγκρούσεις (Φίλιππου, 2016· Κούλα, 2011). Τέλος, το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, το οποίο ως υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, το σχολείο συνεργάζεται με κοινωνικούς

φορείς της σχολικής κοινότητας, όπως οργανώσεις τοπικής αυτοδιοίκησης, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, δομές υπηρεσιών εκπαίδευσης, υγείας, πολιτιστικών ιδρυμάτων κ.λπ. (Dubrin, 1998). Συχνά εμφανίζονται προστριβές και οι συγκρούσεις επικεντρώνονται σε διαφορετικές φιλοσοφίες σχετικά με το ρόλο του καθενός και τον βαθμό ή τους τρόπους επιρροής ή στο μεταβαλλόμενο οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον.

Εκτός από τις κύριες πηγές σύγκρουσης, θα μπορούσε να αναφερθούν και δευτερεύουσες, όπως η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή ή στην καινοτομία, ή μερικές φορές η μη συμμόρφωση με τους κανόνες του εκπαιδευτικού οργανισμού (Παρασκευόπουλος, 2008: 25), η έλλειψη «ευελιξίας» και προσαρμοστικότητας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, η εύρεση και εξέταση πιθανών εναλλακτικών λύσεων σε διάφορα εκπαιδευτικά ή διοικητικά ζητήματα (Παρασκευόπουλος, 2008: 39), και η έλλειψη κινήτρων από την πλευρά των εκπαιδευτικών (άγνοια, ζήλια, απιστία, θυμός, εχθρότητα).

Τέλος, η προηγούμενη έρευνα δείχνει ότι τα αίτια της σύγκρουσης συνήθως επικαλύπτονται και έχουν πολύπλευρες ιδιότητες, καθώς οι κοινωνικοί οργανισμοί έχουν οργανωτικές δομές, διαδικασίες και κανόνες, επομένως οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες (Athanasoula-Reppa, 2008; Lockyer & Crick, 2003; Burandas, 2002; Φιλίππου, 2016).

4.4 Συνέπειες σχολικών συγκρούσεων

Η σύγκρουση δεν είναι ιδανική, ιδιαίτερα σε ένα σχολείο με πολλά άτομα με διαφορετικούς ρόλους, προσωπικότητες, πολιτισμούς κ.λπ. Οι εύθραυστες ισορροπίες ανατρέπονται και η εκπαίδευση απομακρύνεται από την πορεία της. Κλασικά, η σύγκρουση θεωρείται ανεπιθύμητη, αλλά τελευταία τονίζονται οι καλές της πτυχές (Παπαγεωργάκης, Παπαδάτου, Προκοσιάδου & Σαΐτης, 2016), συγκεκριμένα η Αθανασούλα-Ρέππα αναφέρει ότι είναι «*καλό για την υγεία και την ανάπτυξη, αλλά και καταστροφικό*» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 183). Άρα, δεν πρέπει να θεωρείται τρομερό, αλλά ως πρόκληση για αλλαγή (Φιλίππου, 2016). Μπορεί επίσης, οι επιπτώσεις των συγκρούσεων να είναι χρήσιμες ή δυσλειτουργικές εάν βοηθούν ή αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα, τη σταθερότητα ή την προσαρμοστικότητα ενός οργανισμού.

Η διαμάχη συνήθως βλάπτει τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Στην αρχή, η επικοινωνία γίνεται σκληρή και το περιβάλλον είναι άστατο. Η αρνητικότητα, η δυσπιστία και η καχυποψία κυριαρχούν. Τα αντιμαχόμενα μέρη απαντούν «νόμιμα» σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή

προσπάθεια (Φιλίππου, 2016). Η έλλειψη συνεργασίας προκαλεί προβλήματα σε όλο το σχολείο, ενώ η απώλεια ατόμων και οργανισμών μειώνει το ηθικό. Ακόμα ο κοινός στόχος είναι μακρινός, καθώς και δημιουργούνται συναισθηματικές διαταραχές, όπως: τρόμος, μίσος και αποτέλεσμα αντι-στόχευσης (Ιορδανίδης, 2014· Σαΐτης, 2007).

Οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό μπορεί να δημιουργήσουν ψυχολογική κόπωση, απάθεια, αυξημένο εργασιακό άγχος και χαμηλό ηθικό σε όσους αισθάνονται τραυματισμένοι από την τελική διοίκηση που υπάρχει (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Filip, 2016). Τέλος, η διαφωνία μπορεί να βλάψει τη σχολική παραγωγικότητα χάνοντας χρόνο και ενέργεια για τη διαχείριση των συγκρούσεων, προκαλώντας τα αντίθετα επιδιωκόμενα από την αποτελεσματικότητα.

Αντίθετα, η σύγχρονη θεωρία διοίκησης λέει ότι οι «αντιφάσεις-συγκρούσεις» μπορεί να ενεργοποιήσουν τους εργαζομένους για αυξημένη προσπάθεια και αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Saitis, 2007a· Bourantas, 2002). Σε αυτή την ατμόσφαιρα, οι διαφοροποιημένες απόψεις, οι αξιολογήσεις και οι αντιπαραθέσεις θεμάτων και ο παραγωγικός λόγος για την εξεύρεση των καλύτερων απαντήσεων είναι περιορισμένοι (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Φιλίππου, 2016). Η αιτιολόγηση αποφάσεων ή συμπεριφορών βοηθά στην ανάπτυξη καλύτερων ιδεών και αντιμετωπίζονται τα αναδυόμενα ζητήματα. Η σύγκρουση αυξάνει την αλληλεγγύη των εκπαιδευτικών και οικοδομεί τη δημοκρατία της κοινότητας, καθώς όλοι αναγνωρίζουν τα όριά τους. Ωστόσο, η σύγκρουση βοηθά στην αλλαγή και τα μέλη της ομάδας να αναπτυχθούν ατομικά, να εκφράσουν τις προοπτικές τους και να ενισχύσουν τις διαπροσωπικές τους συνδέσεις (Ιορδανίδης, 2014). Τέλος, ενισχύει τη συνοχή και την πίστη της ομάδας. Σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης, μπορεί να αυξήσει την ποιότητα των αποφάσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Μπουραντάς, 2002), τον στρατηγικό σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα (Φιλίππου, 2016).

4.5 Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην επίλυση των συγκρούσεων

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η κύρια προτεραιότητα των στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός αποτελεσματικού οργανωτικού περιβάλλοντος. Μια διαφωνία έχει πάντα δύο όψεις, επομένως δεν μπορεί να διευθετηθεί μονομερώς. Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι προκλητική και δύσκολη για τον διευθυντή. Η επιτυχία βασίζεται στα ταλέντα του διευθυντή, στις στάσεις των δασκάλων, στη φύση και τη σοβαρότητα της διαφωνίας

(Ιορδανίδης, 2014). Η αντίληψη του σχολικού διευθυντή για τις διαφορές τον βοηθά να τις διαχειρίζεται αποτελεσματικά και εποικοδομητικά. Η εμπλοκή του στη διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να λάβει τις εξής μορφές (Σαΐτης, 2007: 285):

Διαμεσολαβητής ή διαιτητής: Εδώ, του ζητείται να μεσολαβήσει στις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών και να συμπεριφερθεί ήρεμα, επιτρέποντας τη συνομιλία μεταξύ των «συγκρουόμενων» μελών ή κάνοντας την τελική κρίση αφού και οι δύο πλευρές έχουν εκφράσει τις απόψεις τους. Ζητείται τακτικά από τους διευθυντές να διαιτητούν τις διαφορές των εταίρων όταν δεν μπορούν να τις επιλύσουν μόνοι τους. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επηρεάζουν την ένταση, το σχήμα, τη μεσολάβηση, την εκμετάλλευση και τη συστηματοποίηση της αλλαγής, σύμφωνα με τον Burns (1978) (στο Παπαγεωργάκη και συω., 2016). Ακόμα, παρέχουν ιδιαίτερες συμβουλές για να ενθαρρύνουν τη συνεργατική δραστηριότητα και τη λειτουργία της ομάδας. Προωθεί τη συζήτηση μεταξύ των δύο μερών για να αποφευχθούν παρανοήσεις και να επαναδιατυπωθούν λάθη και προοπτικές. Όλα αυτά είναι προς όφελος του οργανισμού. Τέλος, θα πρέπει να αποφύγει να γίνει μέρος του ζητήματος και να αναζητήσει μεσολάβηση τρίτων. Σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε να εκμεταλλευτεί τη δικτατορική του θέση.

Υποκινητής σύγκρουσης: Ο διευθυντής μπορεί να προκαλέσει σύγκρουση για να ξεκινήσει ο σχολικός μετασχηματισμός και η επίλυση προβλημάτων στο σχολείο για να φέρει την αλλαγή ή την καινοτομία (Σαΐτης, 2007). Σε συνθήκες σύγκρουσης, ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να χρησιμοποιεί ενεργά και ευνοϊκά, με συνδυασμένο και άκρως λειτουργικό τρόπο, την τυπική και άτυπη δομή της εκπαιδευτικής μονάδας, κυρίως την ιδιότυπη διάσταση και λιγότερο τη νομοθετική (Ζαβλάνος, 2002, Παπαστεφάνου 2015). Συχνά, ο διευθυντής επικεντρώνεται στους ανθρώπους που ηγείται και όχι στο έργο που αναμένεται να εκτελέσουν (Κωτσίκη, 1993: 49), παράγοντας ένα κοινό ζήτημα ανθρωπίνων σχέσεων. Ακόμα, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει ηγετικές, επικοινωνιακές, συμβουλευτικές και διαχειριστικές ικανότητες και να τις χρησιμοποιεί στη διοίκηση.

Η λειτουργία του είναι κρίσιμη και η συνεργατική προοδευτική διαχείριση είναι ο κανόνας. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει τη σχολική πραγματικότητα, αποφεύγει τις κακές συνθήκες, αναλύει κάθε διάσταση και στοιχείο των γεγονότων ήρεμα, γνωρίζοντας τη διαχείριση συγκρούσεων και επιλέγοντας κατά περίπτωση τεχνική διαχείριση (Σαΐτης, 2008). Επιπλέον, ο σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει ενσυναίσθηση, το οποίο «σημαίνει επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων, αποδοχή ποικιλίας» (Φιλίππου, 2016: 38). Ως

διαχειριστής συγκρούσεων, είναι σημαντικό να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα όλων των πλευρών και να επιτρέπει τη συναισθηματική ένταση να βγει στην επιφάνεια (Spyrakis & Spyraiki, 2008).

Επιπρόσθετα, η αυτορρύθμιση (Σαΐτης, 2008) είναι μια κρίσιμη δεξιότητα, καθώς τα ανεξέλεγκτα συναισθήματα και οι παρορμήσεις μπορεί να κάνουν τη διαχείριση των συγκρούσεων πιο δύσκολη. Απαιτείται αυτοέλεγχος και αυτογνωσία για να γνωρίσει τον εαυτό του, τις αξίες του, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του και τα ταλέντα του (Σαΐτης, 2008; Φιλίππου, 2016: 38). Το κύριο προσόν του είναι η διορατικότητα, η οποία απαιτεί σωστή αξιολόγηση κάθε σεναρίου, κατανόηση των ιδεών της άλλης πλευράς, υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων για την εξήγηση καταστάσεων και αποσαφήνιση και αντανάκλαση συναισθημάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Αργυρίου· Αθανασούλα-Ρέππα, 2013).

Ο σχολικός διευθυντής θα πρέπει (Σαΐτης, 2007):

1. Να κατανοεί την προέλευση της σύγκρουσης και να αντιδρά ήρεμα
2. Να προωθεί το διάλογο και να λύνει δημοκρατικά τις διαφωνίες
3. Να γνωρίζει τις διαφορές των συγκρουόμενων μερών
4. Να γνωρίζει τα αποτελέσματα των προσεγγίσεων διαχείρισης συγκρούσεων.
5. Να δημιουργήσει συνθήκες επίλυσης συγκρούσεων
6. Να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του και να παρακολουθήσει την ανάλυση των λόγων συγκρούσεων.
7. Να προωθήσει την ομαδοσυνεργατική δράση και την δημιουργικότητα.
8. Να είναι ακριβής και ξεκάθαρος σχετικά με το μήνυμά του.
9. Να προγραμματίσει σωστά τις συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων.
10. Να αποδεχθεί ή να επιδιώξει κριτική αφού δεν υπάρχει εξουσία.
11. Να ζητήσει από τους εκπαιδευτικούς σχόλια σχετικά με την αυτοκριτική.
12. Να χρησιμοποιήσει τη διαχείριση και την επικοινωνία ανοιχτών θυρών για οποιοδήποτε θέμα.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής/ηγέτης είναι υπεύθυνος για την οικοδόμηση μιας υγιούς σχολικής ατμόσφαιρας και τη διαχείριση των προβλημάτων δίκαια, αμερόληπτα και αποτελεσματικά για να τα μετατρέψει σε θετικό στοιχείο για τη σχολική ζωή. Οι ανεπίλυτες συγκρούσεις απειλούν τους σκοπούς του σχολείου. Η επιτυχημένη διαχείριση μπορεί να φέρει αλλαγή και ανταμοιβή. Πρέπει να χρησιμοποιήσει τα καινοτόμα και να εξαλείψει τα καταστροφικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 186). Ακόμα, πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει κατάλληλες τακτικές και διαδικασίες επίλυσης διαφορών. Τέλος, για να ελαχιστοποιηθούν οι περιττές τριβές και ρήξεις, τα μέλη του σχολείου πρέπει να είναι ώριμα. Όλα αυτά έχουν ένα και μοναδικό απώτερο σκοπό την σχολική αποτελεσματικότητα, όπου τα παιδιά εκπαιδεύονται σε ένα σχολείο με φιλικό κλίμα, προσιτό και ευχάριστο. Ο ρόλος του διευθυντή είναι

σημαντικός σε όλους τους τομείς που σχετίζονται με την σχολική μονάδα, αναλαμβάνει πολλά καθήκοντα, έχει πολλούς ρόλους και συμβάλει σε πολλούς τομείς. Παρακάτω καταγράφηκε η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και ο σπουδαίος ρόλος του διευθυντή στο κομμάτι αυτό.

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5.1 Το αποτελεσματικό σχολείο

Τα τελευταία 20 χρόνια υπάρχει η ανάγκη να επανεξεταστεί ο σκοπός των σχολείων λόγω των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών. Έγιναν επίσημες και λειτουργικές μεταρρυθμίσεις, συμπεριλαμβανομένης της διασποράς των πρώην κεντρικών εκπαιδευτικών διαδικασιών (Day & Harris, 2002). Σε πολλά έθνη, τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν μεταφέρει την ευθύνη τους για να εγγυηθούν ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στους πόρους και το πρόγραμμα σπουδών που χρειάζονται για να επιτύχουν (Hoy & Miskel, 2007). Αυτές οι αποφάσεις δημιούργησαν αυτοδιοικούμενα δημόσια σχολεία. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας είναι πολύπλευρος.

Οι μελέτες του Cohen και του Manion για επιτυχημένα σχολεία ήταν ορόσημα (Cohen & Manion, 2000). Το κύριο μέλημά τους ήταν ο αντίκτυπος του σχολείου στην κοινωνική

ανισότητα. Η οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, λένε αυτές οι έρευνες. Επομένως, το τοπικό περιβάλλον του σχολείου έχει ελάχιστη επιρροή στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών. Ένα επιτυχημένο σχολείο είναι αυτό που ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες. Ο Day (2003) εστίασε στους παράγοντες της λειτουργίας του σχολείου, ενώ ο Scheerens είπε απλώς ότι περιλαμβάνει συναισθηματικές, ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις (Day, 2003).

Συμπερασματικά, η «αποτελεσματικότητα» στα σχολεία είναι μια πολυδιάστατη έννοια, διότι κανένα κριτήριο, όπως η επίδοση των μαθητών, δεν μπορεί να αποτυπώσει τη σύνθετη φύση της (Hoy & Miskel, 2007), ούτε οι στόχοι της σχολικής μονάδας, όπως ο σχηματισμός αντιλήψεων, αξιών, πεποιθήσεις, σωματική διάπλαση, συνειδήσεις, στάσεις ή συμπεριφορές. Καμία συγκεκριμένη θεωρία δεν εξηγεί τι κάνει ένα σχολείο επιτυχημένο. Τα ευρήματα αποκάλυψαν κρίσιμες πτυχές της σχολικής αποτελεσματικότητας και πολλές θεωρίες αποτελεσματικότητας (Γκότοβος και συν., 2000).

5.2 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού σχολείου

Σύμφωνα με τους Schulz-Hardt et al. (2002) τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- α) ένα ασφαλές και καλά δομημένο περιβάλλον μάθησης που είναι υποστηρικτικό και διευκολύνει τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.
- β) καθοδήγηση διδασκαλίας από διευθυντή που κατανοεί τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας.
- γ) ένα κοινό όραμα του σχολείου, μέσω του οποίου ο καθένας δεσμεύεται προσωπικά στην κατανομή και ανάληψη των ευθυνών, στις διδακτικές προτεραιότητες και στις διαδικασίες αξιολόγησης.
- δ) ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών από τους δασκάλους για όλους τους μαθητές, υπό τον όρο ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες.
- ε) διάθεση επαρκούς χρόνου για να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές βασικές δεξιότητες. στ) συχνή και συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, με στόχο τη βελτίωση της ατομικής απόδοσης και διδασκαλίας.
- ζ) θετικό πλαίσιο επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου.

Άλλοι ερευνητές έχουν συμβάλει σημαντικά στη συμπερίληψη άλλων χαρακτηριστικών, όπως ο Screeners (1989) και τους Sergiovanni & Moore (1989), υποστηρίζοντας την πεποίθηση των δασκάλων ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν καλή απόδοση και ότι πρέπει να υπάρχουν σαφείς στόχοι για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση.

Αντίστοιχα, οι ερευνητές Morin (2004), Click (2005) και Reynolds & Cuttance (2010) : υποστήριξαν ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο περιλαμβάνει :

- α) Τη σωστή ηγετική στάση του διευθυντή,
- β) Τη συμμετοχή των ανώτερων εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου.
- γ) Τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- δ) Τη συνέπεια στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική πολιτική.
- ε) Το εργασιοκεντρικό περιβάλλον εκ μέρους των εκπαιδευτικών,
- στ) Την επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών,
- ζ) Την έμφαση στην επιβράβευση και την ενθάρρυνση παρά στην κριτική και την τιμωρία των μαθητών.
- η) Τη διδασκαλία που προκαλεί τη διάνοια,
- ι) Την προσεκτική και λεπτομερή τήρηση αρχείων με τις εργασίες των μαθητών, με στοιχεία προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. και
- ια) Τη συστηματική εμπλοκή των γονέων με θέματα που σχετίζονται με τη σχολική ζωή.

Ενώ οι ερευνητές Καραγιάννη & Ρουσάκης (2015) αργότερα διατύπωσαν και υποστήριξαν ένα αποτελεσματικό σχολείο επηρεάζει και προάγει:

- α) Την αίσθηση αισιοδοξίας των μαθητών.
- β) Την πολυπολιτισμική διδασκαλία και ευαισθησία.
- γ) Την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών,
- (δ) Τις ισότιμες πρακτικές προαγωγής σπουδαστών. και
- ε) Την ευθύνη των μαθητών απέναντι στη μάθηση.

Στη δεκαετία του 1990, ο Mialaret (1997) υποστήριξε ότι η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από:

- α) Το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών,
- β) Τη γνώση και κατανόηση γεγονότων που επηρεάζουν τη σχολική ζωή.
- γ) Την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και αξιολόγησης.
- δ) Την κατανόηση των στόχων των δραστηριοτήτων από τους μαθητές.
- ε) Την παροχή ευκαιριών και προκλήσεων στους μαθητές.

Συνολικά, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει 13 δείκτες απόδοσης (Hopkins et al., 1994) που αποτελούν τον πυρήνα ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Οι 13 δείκτες σχετίζονται με τις επιδόσεις εκπαιδευτικών και τις επιδόσεις των μαθητών. Κάποια σχετίζονται με τη δομή του σχολείου και άλλα με τον πολιτισμό:

- 1) επαγγελματική καθοδήγηση,
- 2) κοινό όραμα και στόχους,
- 3) βοηθητικό περιβάλλον μάθησης,
- 4) έμφαση στη διδασκαλία-μάθηση,
- 5) αποτελεσματική διδασκαλία,
- 6) υψηλές προσδοκίες,
- 7) θετική ενίσχυση των μαθητών,
- 8) έλεγχο της προόδου των μαθητών,
- 9) δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών,
- 10) σχέσεις σχολείου-οικογένειας,
- 11) σχολικός "οργανισμός μάθησης",
- 12) σύνδεση με θεσμικούς φορείς,
- 13) αξιοποίηση μέσων-πόρων.

Αν και έχει γίνει πολλή έρευνα διεθνώς, δεν είναι εύκολο να διακρίνει κανείς ένα αποτελεσματικό σχολείο από ένα αναποτελεσματικό ή αναποτελεσματικό. Αυτό οφείλεται στην πολυπλοκότητα της διαδικασίας στο σχολείο. Το σχολείο είναι ένας πολύπλοκος και συχνά απρόβλεπτος μηχανισμός. Για μια ομάδα μαθητών το σχολείο μπορεί να είναι αποτελεσματικό και για μια άλλη όχι. Τέλος, το ότι γνωρίζει κανείς τους παράγοντες ενός αποτελεσματικού σχολείου δεν σημαίνει ότι μπορεί να καταρτίσει αμέσως ένα σχέδιο σύμφωνα με το οποίο το σχολείο θα γίνει αποτελεσματικό (Taylor et al., 1990). Τα σχολεία διαφέρουν ως προς τη σύνθεση του μαθητικού σώματος που σημαίνει διαφορετικές ανάγκες για τους μαθητές. Υπάρχει επίσης διαφορά στις αξίες της τοπικής κοινωνίας. Για τους λόγους αυτούς, ο διευθυντής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό πρέπει να βρει τρόπους να προσαρμόσει τα ερευνητικά ευρήματα στις ανάγκες του σχολείου του, ώστε να μπορούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν το καλύτερο δυνατό σχέδιο βελτίωσης για το σχολείο τους (Wieden & Andrews, 1987). Τα σχολεία πρέπει να οργανωθούν έχοντας κατά νου τους συγκεκριμένους σκοπούς και λειτουργίες και να είναι δομημένα έτσι ώστε να διευκολύνουν την επίτευξη αυτών των σκοπών (Tessy & Reynolds, 2000).

5.3 Σχολικό κλίμα

Το περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη, την πρόοδο και την προσαρμογή ενός ατόμου. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι ξεχωριστή και θεωρείται «μικρογραφία» της κοινωνίας. Η ατμόσφαιρα του σχολείου ευθυγραμμίζεται με τη «σχολική κουλτούρα» (Κωνσταντίνου, 2015). Το κλίμα είναι μια υποκατηγορία του πολιτισμού, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Η σχολική κουλτούρα χαρακτηρίζεται από αργή αλλαγή αφού στόχος είναι η απορρόφηση από όλα τα μέλη του σχολείου. Αν και αυτές οι έννοιες μοιάζουν, δεν είναι. Η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει την ταυτότητα και το περιβάλλον του σχολείου (Κούλα, 2011). Ακόμα, είναι «*το βαθύτερο επίπεδο θεμελιωδών πεποιθήσεων και αντιλήψεων που έχουν τα μέλη του οργανισμού, οι οποίες λειτουργούν υποσυνείδητα και διαμορφώνουν την εικόνα του οργανισμού για τον εαυτό του και το περιβάλλον του*» (Χούπας, 2010: 15-25).

Η σχολική κουλτούρα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι αξίες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις υλοποιούνται σε «μικροπολιτικές» σχολικές διαδικασίες. Οι ηγέτες ελέγχουν την κουλτούρα σε μεγαλύτερη κλίμακα. Η ατμόσφαιρα του σχολείου βασίζεται στις συμπεριφορές των μελών του σχολείου, των οποίων το κοινωνικό, πολιτικό και οικογενειακό υπόβαθρο ποικίλλει (Hallinger, 2010; Cohen, 2006. Για να κατανοηθεί το σχολικό περιβάλλον, πρέπει να ερευνηθεί πώς οι εθνικές, τοπικές (σχολικές) και ατομικές ρυθμίσεις επηρεάζουν τη μάθηση και τον μετασχηματισμό. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από τα περιγραφόμενα πλαίσια (Πασιαρδή, 2008). Η ατμόσφαιρα του σχολείου καθορίζεται από τα άτομα που ασχολούνται, τα ιδανικά τους και τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή (Day, 2003). Ο Day (2003) συζήτησε για πρώτη φορά το σχολικό περιβάλλον στο βιβλίο του «The Management of a City School» (Day, 2003), αναφέροντας ότι η εκπαιδευτική ατμόσφαιρα αναλύθηκε χρησιμοποιώντας δεδομένα εταιρείας της δεκαετίας του 1950, και εξ αυτού έχουν προκύψει αρκετές έννοιες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, ενεργοποιώντας κατ'επέκταση τη λέξη κουλτούρα (Day, 2003).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2008), το σχολικό κλίμα «*περιλαμβάνει όλες τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των περιβαλλοντικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος, που επηρεάζουν τις στάσεις, τις συμπεριφορές, το εκπαιδευτικό έργο, την αυτοεκτίμηση, τη μάθηση και συνολικά τους μαθητές. σχολική επίδοση*» (Πασιαρδή, 2008: 55). Μια άλλη εκδοχή κάνει το σχολικό περιβάλλον αποτέλεσμα περιστάσεων. Η σχολική ατμόσφαιρα περιλαμβάνει πεποιθήσεις, φιλοσοφίες, πρακτικές, οργανωτικές πολιτικές και σχολικό περιβάλλον. Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών, καθώς και η διοίκηση και το διδακτικό προσωπικό, διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα

(Φασούλης, 2001). Οι «ψυχολογικοκοινωνικοί δεσμοί» που διαμορφώνονται μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα καθορίζουν τα ιδανικά της.

Συμπερασματικά, οι αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις μαθητή-δασκάλου και δασκάλου-διευθυντή αυξάνουν τη γνώση και την αλληλεπίδραση του σχολείου (Μούζα, 2018). Ένα μη λειτουργικό πρότυπο σχέσης μπορεί να είναι ένα κατασταλτικό στοιχείο για τη δημιουργία μιας ευχάριστης σχολικής ατμόσφαιρας, καθώς η λειτουργικότητα επιδιώκεται μέσω του διαλόγου, του εμπορίου και του σεβασμού (Μούζα, 2018). Ο σεβασμός, η ειλικρίνεια και η διαφάνεια ρυθμίζουν τις σχέσεις του διευθυντή και των δασκάλων σε μια ανοιχτή ατμόσφαιρα. Οι σχολικές μονάδες με περιβάλλον «συνεργασίας» και «συνεργασίας» είναι αυτόνομες. Τα μέλη αυτών των σχολείων είναι ευχαριστημένα με τις κοινωνικές τους απαιτήσεις αλλά λιγότερο με τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (Sotiriou & Iordanidis, 2015). Η ρυθμιζόμενη ατμόσφαιρα επικεντρώνεται στα εργασιακά καθήκοντα του διδακτικού προσωπικού, αλλά οι απαιτήσεις των μελών «αγνοούνται» και «δεν καλύπτονται» (Πυργιωτάκης, 1992: 292).

Ωστόσο, οι καλές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας υπονομεύουν τη λειτουργία της, αποτρέποντάς τους από την εκτέλεση των εργασιών τους σε περιβάλλον χαμηλού ελέγχου. Σε ένα πατερναλιστικό πλαίσιο, ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί ανεξάρτητα και είναι «εγωκεντρικός» αφού «αγκαλιάζει» το σχολείο και δεν ενδιαφέρεται για τη συμμετοχή των άλλων μελών. Οι καθαρά επαγγελματικές και τυπικές διασυνδέσεις ορίζουν το κλειστό περιβάλλον (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Επιπλέον, η υποστήριξη που σημαίνει αμερόληπτο ενδιαφέρον για τους άλλους, είναι από τους βασικότερους παράγοντες για ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα. Έτσι, ο σεβασμός και η αυτοεκτίμηση θα κερδίσουν τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία συνήθως προβάλλονται λόγω της ψυχολογικής εργασιακής κούρασης του διευθυντή και του δασκάλου και του αυξανόμενου φόρτου εργασίας των μαθητών.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει το σχολικό περιβάλλον είναι το «κοινωνικό σύστημα» του σχολείου (Αθανασίου, 2015). Στο ίδιο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικές τεχνικές, οι πρακτικές και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν μια ισορροπημένη ατμόσφαιρα. Έτσι, η σχολική ατμόσφαιρα συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της τάξης. Ο Ζαβλανός (1999) υποστηρίζει ότι η πραγματική σχολική ατμόσφαιρα διαφέρει από τις απόψεις των δασκάλων. Συγκεκριμένα, η ψυχολογία και η ικανοποίηση συμβάλλουν σε μια αποδεκτή έννοια της ποιότητας της σχολικής ατμόσφαιρας. Η σταθερότητα είναι επίσης βασικό συστατικό για την ευτυχία και την ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών. «δημογραφικοί παράγοντες» (Αθανασίου, 2015) Οι εργασιακές συνθήκες και οι σχέσεις με τους συναδέλφους μπορεί να επηρεάσουν τη διάθεση και την εργασία. Όσον αφορά τα προαναφερθέντα

χαρακτηριστικά, σημαντική είναι η αναγνώριση των προσπαθειών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και η αξιοκρατική λειτουργία του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015). Η αυτονομία τους επηρεάζει την αλληλεπίδρασή τους με τη σχολική ηγεσία. Η θετική σχολική ατμόσφαιρα διεγείρει τον διευθυντή, τον δάσκαλο και τον μαθητή να επιτύχουν τους γενικούς στόχους (Κούλα, 2011).

Εν συνεχεία, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική μέτρηση που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση. Το σχολείο προωθεί το «ανήκειν» και την «αξία». Αυτός ο «ζωντανός οργανισμός» εκπληρώνει τους στόχους των μελών ενώ διευρύνει τις προοπτικές τους και «εξυψώνει» τη δημιουργικότητά τους. Τέλος, η σχολική ατμόσφαιρα υποδηλώνει την ποιότητα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων. Η σύνδεση δασκάλου-διευθυντή καθορίζει τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται και αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο. Η μη λεκτική αλληλεπίδραση του παραπάνω ζεύγους συχνά δεν παρατηρείται. Η σχολική κουλτούρα, το περιβάλλον και οι διαπροσωπικές συνδέσεις είναι αλληλένδετα. Αυτή η σύνδεση καθορίζει τη λειτουργία του σχολείου. Η σχέση δασκάλου-δασκάλου βασίζεται σε διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας τους (Μούζα, 2018). Οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και η ευχάριστη σχολική ατμόσφαιρα εξαρτώνται από τη σχέση διευθυντή-δασκάλου, η οποία είναι διαδραστική.

5.4 Το ευνοϊκό σχολικό κλίμα

Οι δάσκαλοι είναι οι κύριοι σύνδεσμοι της μαθητικής κοινότητας αφού είναι υπεύθυνοι για την απρόσκοπτη αλληλεπίδραση των μαθητών, την κατάλληλη επαφή με την οικογένεια κάθε μαθητή και την εποικοδομητική συνεργασία με τους συναδέλφους και το σχολείο. Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα υγιές περιβάλλον μάθησης, οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση αυτού του έργου, καθώς και η ομαδική εργασία και η επικοινωνία, είναι ζωτικής σημασίας (Κωνσταντίνου, 2015). Ο κύριος στόχος της επικοινωνίας είναι να είναι «αμερόληπτη» σε όλη την ιεραρχία και να συντονίζει τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας. Χωρίς παραγωγική και αποτελεσματική επικοινωνία, είναι δύσκολο να δημιουργηθούν άψογες διαπροσωπικές σχέσεις. Σε αυτό, ο διευθυντής του σχολείου παίζει βασικό ρόλο ελέγχοντας τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τα ταλέντα του διδακτικού προσωπικού.

Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός στελεχώνουν την τάξη. Όλοι οι μαθητές έχουν διαφορετικά κίνητρα και ευκαιρίες. Αυτό περιπλέκει τη διδασκαλία και ο εκπαιδευτής πρέπει να

χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικές ιδέες. Οι διαπροσωπικές και «ενδοπροσωπικές» ικανότητες οπλίζουν και εμβαθύνουν τη διδασκαλία. Η μελέτη θα πρέπει να επικεντρωθεί στην επικοινωνία μαθητή-δασκάλου και στη σύνδεσή τους για να κατανοήσει την αλληλεπίδρασή τους (Μούζα, 2018). Οι δάσκαλοι που έχουν διδαχθεί τις ίδιες έννοιες διδασκαλίας προσεγγίζουν διαφορετικά τη διδασκαλία και τις τρέχουσες συνθήκες. Η συμπεριφορά και οι διδακτικές προσεγγίσεις του δασκάλου διαμορφώνονται από την εμπειρία του και τους μαθητές του. Αν και τα ακόλουθα χαρακτηριστικά δεν είναι αντικειμενικά, έχουν βαθιά επιρροή στις συναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών και στην οικοδόμηση ενός πλαισίου αρχών και αξιών που διαμορφώνουν σταθερές ενέργειες. Η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζει την απόδοση των μαθητών. Η ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού ενός σχολείου είναι επομένως ζωτικής σημασίας. Η προσωπική και επαγγελματική πρόοδος, καθώς και η προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αποτελούν μέρος της ανάπτυξης (Day, 2003).

Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη βελτιώνει τη διδασκαλία και την ηγετική θέση του διευθυντή. Περιλαμβάνει ατομική μάθηση, εμπειρία και άτυπες σχολικές δυνατότητες. Ο εκπαιδευτής πρέπει επίσης να παρακολουθήσει εκπαίδευση που παρέχεται από την υπηρεσία. Οι προαναφερθείσες δυνατότητες κατάρτισης επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να επεκτείνει τις απόψεις του και να ενημερώσει τις δεξιότητές του αναζητώντας μεγαλύτερη σχολική υποστήριξη. Οι μαθητές πρέπει να ενσωματώσουν τις έννοιες και τις αξίες της διδασκαλίας του δασκάλου. Η συνεχής εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού είναι ζωτικής σημασίας για μια καλή αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή και μια ατμόσφαιρα ανάπτυξης και εξέλιξης. Ένας έξυπνος εκπαιδευτικός, ένα δημιουργικό άτομο και καλά εκπαιδευμένος επαγγελματίας μπορεί να εμπνεύσει τη δια βίου μάθηση στα παιδιά. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανανεώνουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες τους για διδασκαλία και μεταφορά γνώσης. Η εμπειρία δεν είναι η μοναδική πηγή πληροφοριών, καθώς κάνει την κρίση του δασκάλου υποκειμενική και περιορίζει τη δική του ανάπτυξη. Το πώς σκέφτεται και συμπεριφέρεται ένας δάσκαλος επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με άλλους εκπαιδευτικούς και μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή δεν είναι μονοδιάστατες, όπως ακριβώς η επικοινωνία (Μούζας, 2018).

5.5 Οι διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα

Διαφορετικά στοιχεία επηρεάζουν τη δυναμική της σχολικής μονάδας. Οι κοινωνικές και ψυχολογικές συνθήκες της ομάδας εξαρτώνται από την ευρύτερη ατμόσφαιρα. Η ομοιομορφία, τα ήθη και οι φιλοδοξίες είναι άλλες μεταβλητές. Η αποτελεσματική ηγεσία βρίσκεται στη βάση ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, καθώς είναι η πρωταρχική απαίτηση για την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής ατμόσφαιρας μάθησης στην οποία τα μέλη δημιουργούν διαπροσωπικούς δεσμούς (Πυργιωτάκης, 1999). Η αντιπαλότητα και η συνεργασία αυξάνουν τις επιδόσεις της και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Η ηγεσία και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου παίζουν σημαντικό αντίκτυπο. Η δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη φαίνεται να επηρεάζεται κυρίως από τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις του δασκάλου και των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός είναι «υποδοχέας της αλλαγής» (Cohen & Manion, 2000). Οι σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου επηρεάζουν κοινωνικές και ψυχολογικές καταστάσεις. Πρώτον, επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ ηγεσίας και διδακτικού προσωπικού και στη συνέχεια μεταξύ δασκάλου και μαθητή, αλλά η έμμεση σχέση ηγεσίας-μαθητή είναι επίσης σημαντική. Τους τελευταίους αιώνες, οι εκπαιδευτικές συνθήκες έχουν εξελιχθεί.

Οι στόχοι του σχολείου του 19ου αιώνα διέφεραν. Στη συνέχεια, η διδασκαλία βασίστηκε στην υπαγόρευση. Ο μαθητής ήταν ως επί το πλείστον παθητικός αφού η μαθησιακή διαδικασία επικεντρώνεται στην καταγραφή προφορικών λέξεων. Μετά το 1800, οι μαθητές έπρεπε να γράφουν μοναδικά γραπτά και αυτή η πρακτική εξαπλώθηκε σε όλη την Ευρώπη. Οι μαθητές κλήθηκαν να μιμηθούν αυτά που είχαν διδαχθεί δημιουργώντας βασικό κείμενο. Στις αρχές του 20ου αιώνα, η γραφή των μαθητών ενθαρρύνθηκε. Η «έκφραση της γνώσης» τονίστηκε πάνω από τη θεμελιώδη σύνθεση. Ο λειτουργικός γραμματισμός επέτρεψε στους μαθητές να ενσωματώσουν, να αναμειγνύουν και να χρησιμοποιούν πληροφορίες πέρα από το θεμελιώδες επίπεδο. Ο 20ος αιώνας αναγνωρίζεται για την ανταγωνιστική μάθηση. Η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί ισχυρή συμμετοχή των μαθητών. Αυτό απαιτεί την προώθηση της «δια βίου μάθησης» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2008).

Προσδιορίζοντας το επίπεδό τους, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν νέες πληροφορίες και να αναπτύξουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων. Η κατανόηση του παρελθόντος βοηθά στην πρόβλεψη του μέλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι η μελέτη των προηγούμενων εκπαιδευτικών συστημάτων βελτιώνει τα σύγχρονα. Η κοινωνία απαιτεί λύτες προβλημάτων με αρχές και αξίες. Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η

«εξειδίκευση» θεωρείται ως βασικό ταλέντο, που αποκτάται στο σχολείο και αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου. Επομένως, οι διδακτικές προσεγγίσεις, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και οι διαπροσωπικές συνδέσεις πρέπει να επανεξεταστούν και να αναθεωρηθούν (Φασούλης, 2001). Οι «άτυπες ομάδες» που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα διακρίνονται από την εσωτερική τους δομή και δυναμική. Οι στόχοι αυτών των οργανώσεων πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, καθώς μια υγιής ατμόσφαιρα απαιτεί ομαδική συνοχή. Η διοίκηση του σχολείου θα πρέπει να επιβλέπει όλες τις «άτυπες ομάδες» του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, για την ευημερία του σχολείου.

Σε αυτό το στάδιο, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να προωθήσει την καινοτομία και τις διαχρονικές αρχές. Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και τη διοίκηση είναι γενικά πρωτοβουλίες από πάνω προς τα κάτω. Η εξέταση των βοηθητικών ή κατασταλακτικών δυνάμεων για αλλαγή αποκαλύπτει ότι αυτή η πρωτοβουλία χρειάζεται συμμετοχή απ' όλο το σχολείο. Η αποτελεσματική ηγεσία είναι ένας από τους σημαντικότερους ρυθμιστές της σχολικής ομάδας (Sotiriou & Iordanidis, 2015).

Ο ενεργητικός ηγέτης του σχολείου είναι στοχαστικός. Η σχολική ηγεσία επηρεάζει το πόσο καλά η σχολική μονάδα αφομοιώνει τις αλλαγές. Οι δραστηριότητες ενός σχολικού ηγέτη καθορίζουν τον χαρακτήρα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η δουλειά του είναι τεράστια, επομένως πρέπει να δημιουργήσει ένα όραμα που να παρακινεί όλα τα μέλη του σχολείου. Η θετική ή αρνητική σχολική ατμόσφαιρα παράγεται μέσω της επικοινωνίας. Έτσι, είναι υπεύθυνος για τη σχολική ατμόσφαιρα και την κουλτούρα, που διακρίνουν την ταυτότητα του σχολείου και το καθιστούν τον πολιτιστικό του πυρήνα. Αρκετές μελέτες υπογραμμίζουν την επιρροή του «στυλ ηγεσίας» στη σχολική ατμόσφαιρα και στην απόδοση δασκάλων και μαθητών. Ένας ικανός ηγέτης δημιουργεί «γόνιμες» συνθήκες για να ανθίσει η σωστή σχολική κουλτούρα (Hoy & Miskel, 2007). Αυτό απαιτεί συνειδητοποίηση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και των προκλήσεών τους. Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να αναπτύξει ένα κανάλι επικοινωνίας και «συνεργασίας» μελετώντας τις διαπροσωπικές συνδέσεις για να παρέχει ένα υγιές περιβάλλον μάθησης. Οι ηγέτες πρέπει να εμπνέουν, για τη δημιουργία ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος που ενισχύει τη μάθηση και τις σχολικές επιδόσεις.

Επιπρόσθετα, η λανθάνουσα αλλά καίρια σημασία στη σχολική ατμόσφαιρα είναι η εποικοδομητική ομαδική εργασία. Η συνεργασία ενισχύει τη δημιουργικότητα και δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον συνεργασίας, το οποίο βοηθά στη δημιουργία και την εξέλιξη κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μελών του σχολείου. Αυτή η ομαδική εργασία φαίνεται μέσα και έξω από το σχολείο. Η σωστή επικοινωνία ενισχύει τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών

με την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών σε ένα κλίμα συνεργασίας και καλών σχέσεων μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και του διευθυντή. Ομοίως, οι σχολικές ανησυχίες χρειάζονται συνεργασία. Η βέλτιστη απάντηση πρέπει να επιλεγεί μέσω μιας κοινής διαδικασίας συζήτησης, ανταλλαγής απόψεων και επιλογής. Μια ωραία ατμόσφαιρα εργασίας για δασκάλους και μαθητές προάγει τον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία, καθιστώντας το σχολείο «αποτελεσματικό». Φοιτητές και καθηγητές συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ένα όραμα «αλλαγής». Η λειτουργία βοηθά τη σχολική μονάδα, τις διαπροσωπικές συνδέσεις και την ψυχική υγεία των παιδιών και των εκπαιδευτών.

Τέλος, η ουσιαστική συνεργασία βελτιώνει τις διαπροσωπικές συνδέσεις μέσω ενός αισθήματος ολοκλήρωσης και μιας ευχάριστης σχολικής ατμόσφαιρας. Η διασφάλιση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολείου, ιδιαίτερα του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού, οδηγεί στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και στην έγκαιρη επίλυση θεμάτων που εμποδίζουν τη λειτουργία του σχολείου και αποτελούν προϊόν ατομικής και συλλογικής προσπάθειας (Αθανασίου, 2015).

5.6 Ο αποτελεσματικός διευθυντής

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές δημιουργούν ευχάριστα, φιλικά περιβάλλοντα μάθησης. Το καλό σχολικό περιβάλλον δημιουργεί θετική σχολική αυτοεικόνα. Η αυτοεικόνα του σχολείου είναι συνδεδεμένη με την προσωπικότητα και τα ταλέντα του διευθυντή. Οι Andrews και Soder (1987) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μια ορατή αρχή είναι η πιο αποτελεσματική. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές παρακολουθούν την πρόοδο, τον χρόνο μάθησης και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους (Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, 1987). Οι αποτελεσματικοί εντολείς είναι καινοτόμοι, σύμφωνα με τους Hall & Hord (1987), καθώς επιβλέπουν την εισαγωγή της καινοτομίας και της αλλαγής. Το κύριο συμφέρον καθορίζει την επιτυχία των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών.

Ένας επιτυχημένος διευθυντής ξέρει πώς να βοηθά τους δασκάλους να σχεδιάζουν και να εκτελούν τεχνικές μάθησης των μαθητών και κατανοεί τις προσδοκίες της τάξης (NASSP, 1986). Οι οραματιστές διευθυντές οδηγούν τα σχολεία τους στην επιτυχία. Οι Shoemaker & Fraser (1981) έδειξαν ότι οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτών και των μαθητών ενίσχυσαν τις επιδόσεις των μαθητών. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές πιστεύουν ότι τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί τους μπορούν να διαπρέψουν. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές απαιτούν πολλά από τον εαυτό τους και τους άλλους (Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, 1987). Οι

αποτελεσματικοί διευθυντές είναι οι δια βίου μαθητές που φιλοδοξούν να βελτιωθούν. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι δεν είναι ποτέ ικανοποιημένοι με το επίπεδο του σχολείου και πάντα προσπαθούν για περισσότερα. Η εμπειρία είναι μια συνεχής διαδικασία, σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1989).

Εν συνεχεία ο αποτελεσματικός και άξιος διευθυντής ενός σχολείου με τη στάση και τη συμπεριφορά του μπορεί να δημιουργήσει και να καλλιεργήσει αυτό που λέμε σχολική κουλτούρα, δηλαδή τον τρόπο λειτουργίας του κάθε σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής είναι αυτός που θα εμπνεύσει τις αρχές, τις αξίες και εκείνες τις συμπεριφορές που θα δημιουργήσουν την ιδιαίτερη μορφή και φυσιογνωμία του σχολείου του. Η κουλτούρα κάθε σχολείου επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι εορτασμοί και οι εκδηλώσεις, οι διοικητικές διαδικασίες και μια σειρά από άλλα θέματα που σχετίζονται με την εργασία με τους γονείς, τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τους κανονισμούς που σχετίζονται με θέματα καθημερινής ρουτίνας (Caldwell & Spinks, 1993: 68).

Οι Robinson et al. (2009) υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι διαθέσεις εμπλέκονται στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Αρχικά, οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι διοικητικές τους αποφάσεις χαρακτηρίζονται από γνώση αποτελεσματικής παιδαγωγικής. Με άλλα λόγια, οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να γνωρίζουν σε βάθος τις θεωρίες αποτελεσματικής διδασκαλίας και να τις χρησιμοποιούν για να λύσουν διοικητικά προβλήματα όπως η ομαδοποίηση των μαθητών, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η επιλογή πόρων και η επίβλεψη δασκάλων. Έπειτα, οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων πρέπει να αναλύουν και να λύνουν σύνθετα προβλήματα, δηλαδή να είναι σε θέση να κατανοούν όλες τις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου ζητήματος και να βρίσκουν την καλύτερη λύση για τη δεδομένη στιγμή. Επιπρόσθετα, για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, ένας διευθυντής με τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν μπορεί να ασκήσει επιρροή εάν δεν έχουν δημιουργηθεί σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο. Τέλος, οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να συμμετέχουν σε συζητήσεις που είναι ανοιχτές στη μάθηση, δηλαδή να έχουν τις διαπροσωπικές δεξιότητες και αξίες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τα διάφορα ζητήματα που θα οδηγήσουν σε βελτιωμένη διδασκαλία (Robinson, et al., 2009: 46).

Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να εκπληρώνει τους ακόλουθους ρόλους: ηθικό, διοικητικό και ηγετικό (Cooper & Woods, 2017). Ειδικότερα, ο ηθικός ρόλος συνεπάγεται τη διατήρηση υψηλών ηθικών προτύπων και επαγγελματικών αξιών, ο διοικητικός αφορά τη μέγιστη αξιοποίηση των εσωτερικών πόρων και την αναζήτηση εξωτερικών για τη βελτίωση του σχολείου και ο καθοδηγητικός αφορά την

παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς. σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τη διδακτική πρακτική (Choi Wa Ho, 2011: 57). Επιπλέον, οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων έχουν ένα όραμα για το τι θέλουν να πετύχει το σχολείο τους και είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με επιτυχία στους άλλους έναν σαφή «χάρτη» του τρόπου επίτευξης αυτού του στόχου.

Οι καλοί διευθυντές σχολείων εκφράζουν προσωπικές, ηθικές και εκπαιδευτικές αξίες με απόλυτη εμπιστοσύνη, δημιουργώντας μια σαφή αίσθηση του σκοπού και της κατεύθυνσης του σχολείου τους και ταυτόχρονα μοιράζονται την ευθύνη της ηγεσίας με άλλα μέλη του προσωπικού και επιδιώκουν να προωθήσουν την αμοιβαία υποστήριξη και συνεργασία . (Earley et al., 2002: 16-17). Η κατανομή της ηγεσίας θεωρείται ένα από τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι διευθυντές που καταφέρνουν να διατηρήσουν την ευημερία στη ζωή τους είναι αυτοί που κατανέμουν αποτελεσματικά την ηγεσία στο σχολείο, ώστε να μπορούν να δώσουν προτεραιότητα στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή, να αντιμετωπίζουν τα αρνητικά ζητήματα με εμπιστοσύνη και άνεση τόσο με το προσωπικό όσο και με τους γονείς και τους μαθητές, να έχουν μια θετική και ενεργή ζωή εκτός σχολείου και να συμμετέχουν σε ένα δίκτυο υποστήριξης ή συνεργασία (Cooper & Woods, 2017: 32).

Οι Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, (2017: 55) μετά από ανασκόπηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας και σύμφωνα με τη νομοθεσία επιλογής των διευθυντικών στελεχών συγκέντρωσαν ορισμένα από τα προσόντα που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός μάνατζερ και τα ταξινομήσαν σε τέσσερις ομάδες. Με βάση τους συγγραφείς, λοιπόν, αυτές οι ομάδες είναι οι εξής:

Η πρώτη ομάδα αναφέρεται στα «μετρήσιμα» κριτήρια. Αυτά είναι τα προσόντα που αναφέρονται στη νομοθεσία για την επιλογή των εκπαιδευτικών, αξιολογούνται αριθμητικά και πολλά από αυτά αποτελούν προϋπόθεση για τη συμμετοχή εκπαιδευτικού στη διαδικασία επιλογής. Πιο συγκεκριμένα, τα προσόντα που περιλαμβάνονται στην πρώτη ομάδα είναι: διδακτική εμπειρία, εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητα του εκπαιδευτικού, μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά αντικείμενα, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, συμμετοχή, ως αιρετό μέλος, σε υπηρεσιακά συμβούλια, συγγραφική και ερευνητική εργασία και πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής, νέων τεχνολογιών και ξένων γλωσσών.

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός διευθυντή. Αυτές οι δεξιότητες, λοιπόν, είναι να γνωρίζει καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία, να είναι πολύ καλός δάσκαλος, να είναι οργανωτικός στη δουλειά του, να είναι καλός συνεργάτης, να είναι καινοτόμος, αποφασιστικός και να παίρνει πρωτοβουλίες, να

διαμορφώνει θετικό κλίμα και κουλτούρα. στο σχολείο και τέλος να προσαρμόσει τις οδηγίες των προϊσταμένων στα δεδομένα του σχολείου του. Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη. Σύμφωνα με τους Αργυροπούλου και Συμεωνίδης (2017) ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι επικοινωνιακός και εξωστρεφής, εργατικός, δημοκρατικός, αντικειμενικός και αμερόληπτος, έντιμος, δίκαιος, ευσυνείδητος και ηθικός και να έχει ηγετικές ιδιότητες και να εμπνέει τους υφισταμένους του. Στην τέταρτη ομάδα περιλαμβάνονται τα προσόντα που δεν ανήκουν στις τρεις παραπάνω ομάδες. Τα προσόντα αυτά είναι: συνδικαλιστική δραστηριότητα, πολιτικοί δεσμοί, φύλο, ηλικία και ειδικότητα.

Προκειμένου να βελτιωθεί η διδασκαλία, ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να υιοθετήσει τα ακόλουθα στοιχεία στη σχολική οργάνωση: να προωθήσει τη συλλογικότητα του προσωπικού, να ενθαρρύνει τους δασκάλους να βελτιωθούν, να μεταδώσει το όραμα που έχει για το σχολείο στους δασκάλους, ώστε να έχουν μια κοινή αποστολή, να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες του προσωπικού, να εμπλέκει το προσωπικό στη λήψη αποφάσεων, να έχει συνεργασία σχολείου-οικογένειας, να έχει υψηλές προσδοκίες από μαθητές και δασκάλους (Aldridge & Fraser, 2017: 8-10). Επιπλέον, ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει τις απαραίτητες δεξιότητες για να κάνει σωστή διαχείριση χρόνου. Καθώς για να είναι κάποιος αποτελεσματικός πρέπει να μπορεί να κάνει τα σωστά πράγματα τη σωστή στιγμή, διαφορετικά μπορεί να χάσει πολύ χρόνο χωρίς να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Botha, 2013: 365).

Η σωστή διαχείριση του χρόνου δεν συνεπάγεται μόνο την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του δικού τους χρόνου, αλλά πρέπει να κατανέμουν τις εργασίες στους υφισταμένους τους με τέτοιο τρόπο ώστε ο χρόνος τους να χρησιμοποιείται αποτελεσματικά (Botha, 2013: 378). Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι η επικοινωνία με τους δασκάλους του σχολείου. Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των δασκάλων (Blase & Blase, 1999), ο αποτελεσματικός διευθυντής στη συζήτησή του με τους δασκάλους θα πρέπει να ακολουθεί τις ακόλουθες πέντε στρατηγικές:

1. Να προτείνει: Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να δίνει συμβουλές στους εκπαιδευτικούς τόσο μετά από επίσημη παρακολούθηση όσο και ανεπίσημα στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις. Οι προτάσεις που θα κάνει πρέπει να είναι σκόπιμες, κατάλληλες και όχι απειλητικές. Πιο συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ακούει τους δασκάλους, να μοιράζεται τις δικές του εμπειρίες μαζί τους, να χρησιμοποιεί παραδείγματα, να δίνει στους δασκάλους επιλογή, να μην υιοθετεί απαρχαιωμένες πολιτικές, να ενθαρρύνει

την ανάληψη κινδύνων, να προσφέρει επαγγελματική βιβλιογραφία, να αναγνωρίζει τα δυνατά σημεία των δασκάλων και να επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας.

2. Να ανατροφοδοτεί: Η ανατροφοδότηση επικεντρώνεται στην παρατηρούμενη συμπεριφορά στην τάξη, είναι συγκεκριμένη, εκφράζεται με προσοχή και ενδιαφέρον, παρέχει επαίνους, είναι προσανατολισμένη στην επίλυση προβλημάτων, ανταποκρίνεται στις ανησυχίες των μαθητών και δίνει έμφαση στη διαθεσιμότητα του διευθυντή για συζήτηση. Τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης είναι η αύξηση του προβληματισμού των εκπαιδευτικών, η καινοτομία και η δημιουργικότητα, η εκπαιδευτική ποικιλομορφία, η ανάληψη κινδύνων, ο καλύτερος προγραμματισμός της διδασκαλίας και η βελτίωση των κινήτρων, της αποτελεσματικότητας, της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών.

3. Να Μοντελοποιεί: Σύμφωνα με τους δασκάλους, οι αποτελεσματικοί διευθυντές επιδεικνύουν τεχνικές διδασκαλίας σε τάξεις και συνέδρια και σχηματίζουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές.

4. Να ερευνά και να ζητά συμβουλές: Έχουν βρεθεί αποτελεσματικοί διευθυντές να κάνουν ερωτήσεις στους δασκάλους και συχνά ζητούν τη γνώμη τους για εκπαιδευτικά ζητήματα.

5. Να επαινεί: Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επαινούν συγκεκριμένες διδακτικές συμπεριφορές (Blase & Blase, 1999: 132-134).

Σε περιόδους κρίσης όπου οι διευθυντές σχολείων καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα στο σχολείο, για να είναι αποτελεσματικοί πρέπει να είναι αποφασιστικοί, να παρέχουν σαφήνεια και επιβεβαίωση, να δημιουργούν ελπίδα, να εστιάζουν στην προσπάθεια και να διασφαλίζουν ανοιχτή και αξιόπιστη επικοινωνία με όλους όσους πλήττονται από την κρίση. Οι «κρίσεις» διαφέρουν θεμελιωδώς από αυτές που ακολουθούν οι διευθυντές σχολείων στις «κανονικές» καθημερινές τους δραστηριότητες (Smith & Riley, 2012: 69). Οι Drysdale & Gurr (2011: 366) σε έρευνα που διενήργησαν συγκέντρωσαν ορισμένα κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους αποτελεσματικούς ηγέτες. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- Να μαθαίνουν και να συμμετέχουν σε όλα τα (επίσημα ή άτυπα) προγράμματα κατάρτισης διευθυντή.
- Να εστιάζουν στην καριέρα τους και την προσωπική τους ευθύνη για την εξέλιξή τους, συμμετέχοντας σε προγράμματα κατάρτισης.
- Να έχουν ισχυρά προσωπικά κίνητρα για να δημιουργήσουν σπουδαία σχολεία και να είναι σπουδαίοι ηγέτες
- Να συνεργάζονται με επαγγελματικά δίκτυα για να προσφέρουν την εμπειρία τους αλλά και να επωφεληθούν από την εμπειρία των άλλων τόσο για τους ίδιους όσο και για το σχολείο τους.

Επιπλέον, οι αποτελεσματικοί διευθυντές ακολουθούν ορισμένες στρατηγικές για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

1. Δίνουν έμφαση στη μελέτη της διδασκαλίας και της μάθησης, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ανάπτυξης με βάση τις ανάγκες τους.
2. Υποστηρίζουν τη συνεργασία των δασκάλων, σχεδιάζουν την ομαδική εργασία, παρέχοντας χρόνο για συλλογική εργασία.
3. Ενισχύουν την ανάπτυξη ηγετικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.
4. Ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τον επανασχεδιασμό του προγράμματος σπουδών: Οι αποτελεσματικοί διευθυντές έχουν ενθαρρύνει τους δασκάλους να επανασχεδιάσουν τα προγράμματα σπουδών και να υποστηρίξουν μια σειρά από διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση.
5. Εφαρμόζουν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων: Προώθηση της συνεργασίας, της έρευνας, του προβληματισμού και της δια βίου μάθησης..

Οι δάσκαλοι σε σχετική έρευνα έχουν δηλώσει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές προσπαθούν να εφαρμόσουν ερευνητικά προγράμματα στα σχολεία για να μελετήσουν την ετοιμότητα, την πρόοδο, τη συμπεριφορά και τα επιτεύγματα των μαθητών (Blase & Blase, 1999: 135-136). Ο McEwan (2003: 174-175) συνόψισε και περιέγραψε τα δέκα χαρακτηριστικά ενός πολύ αποτελεσματικού μάνατζερ. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

1. Επικοινωνία: Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένας επικοινωνιακός, αυθεντικός και ανοιχτός άνθρωπος με ικανότητα να ακούει, να τονίζει και να επικοινωνεί με μαθητές, γονείς και δασκάλους με τρόπο παραγωγικό, εξυπηρετικό και «θεραπευτικό».
2. Κατάρτιση: Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει γνώσεις που προέρχονται από την έρευνα για το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μέσω αυτής της γνώσης παρακινεί και διευκολύνει την πνευματική ανάπτυξη του εαυτού του, των μαθητών, των δασκάλων και των γονέων.
3. Όραμα: Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει όραμα, παρακινείται από έναν σκοπό, εστιάζει σε ένα όραμα και εστιάζει πάντα στο ενδιαφέρον των μαθητών.
4. Συντονισμός: Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει εξαιρετικές δεξιότητες για την ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων, όπως η ικανότητα να χτίζει προσωπικές σχέσεις με γονείς, δασκάλους και μαθητές, να σχηματίζει ομάδες συνεργασίας με το προσωπικό και τους γονείς και ακόμη και να δημιουργεί μια σχολική κοινότητα ηγετών.
5. Ευθύνη για αλλαγή: Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένα ευέλικτο άτομο που μπορεί να παρακινήσει και να επιτύχει την αλλαγή με οργανωμένο και θετικό τρόπο.

6. Δημιουργία πολιτισμού: Ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένα άτομο που επικοινωνεί και διαμορφώνει ένα ισχυρό και βιώσιμο όραμα που βασίζεται στα επιτεύγματα, τις προσδοκίες, τον χαρακτήρα και την προσωπική ευθύνη και υπευθυνότητα.
7. Ενεργοποίηση: Ο αποτελεσματικός διευθυντής χαρακτηρίζεται από σημαντική πνευματική οξύτητα την οποία μοιράζεται με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές.
8. Παραγωγή: Ο αποτελεσματικός σκηνοθέτης είναι άτομο προσανατολισμένο στο αποτέλεσμα, με ισχυρό αίσθημα ευθύνης και μετατρέπει τις υψηλές προσδοκίες σε πνευματική ανάπτυξη και ακαδημαϊκά επιτεύγματα για όλους τους μαθητές.
9. Δημιουργία προτύπου: Ο αποτελεσματικός μάνατζερ είναι ένα πρότυπο του οποίου οι αξίες, τα λόγια και οι πράξεις χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία, ακεραιότητα, αυθεντικότητα, σεβασμό, γενναιοδωρία και ταπεινότητα.
10. Συνεισφορά: Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένας ηγέτης-υπηρέτης, που ενθαρρύνει και διευκολύνει και η ύψιστη προτεραιότητά του είναι να συνεισφέρει στην επιτυχία των άλλων.

Παρά τα ευρήματα διαφόρων μελετών που έχουν διεξαχθεί για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας, καθώς δεν καλύπτονται όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζουμε για την ηγεσία. Αυτό εξηγεί το γεγονός ότι τα άτομα χωρίς τα αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά του ηγέτη εξελίχθηκαν σε αξιόλογους ηγέτες και αντίστροφα, τα άτομα που είχαν αυτά τα χαρακτηριστικά δεν μπορούσαν λόγω συνθηκών να ασκήσουν αποτελεσματική ηγεσία και απέτυχαν (Σαΐτης, 2007: 148).

Συζήτηση

Η ελληνική εκπαίδευση είναι συγκεντρωτική, ρυθμισμένη και ιεραρχική (Τσάφος, 2006). Οι πρώτες συζητήσεις για τη δουλειά του διευθυντή, επικεντρώθηκαν σε γραφειοκρατικές διαδικασίες. Ο συνδυασμός συγκεντρωτισμού και περιοριστικής γραφειοκρατίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σημαίνει ότι ο υπουργός καθορίζει τα πάντα (Χριστοφορίδου, 2011). Επιπλέον, ρυθμίζει την διδακτέα ύλη των παιδιών, πώς δοκιμάζονται και πώς προγραμματίζονται τα σχολικά προγράμματα, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων σπουδών και των διαλειμμάτων (Ζαβλανός, 1999).

Αργότερα, η έμφαση μετατοπίστηκε στη διαχείριση, τη δομή της μονάδας, την ηγεσία και την επικοινωνία. Η προσαρμογή στα παγκόσμια δεδομένα προκάλεσε την αποκέντρωση στη δεκαετία του 1980 και συνεχίζεται σήμερα. Ο νόμος 1566/85 αποκεντρώνει τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και τη διοικητική δομή της Ελλάδας, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008:102). Αυτή η προσπάθεια έχει συζητηθεί πολύ, ιδιαίτερα μετά τα πορίσματα του ΟΟΣΑ (1996). Παρά τους Ν.2525/97 και Ν.2986/2002, θεωρείτε ότι «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτυγχάνει, κυρίως συγκεντρωτικό, και η μονάδα κατάρτισης παραμένει ο τελικός ωφελούμενος των επιλογών της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Ανθοπούλου, 1999: 35-37).

Η Καραγεωργοπούλου (2017: 6) σημειώνει επίσης την αντίφαση μεταξύ των κατευθυντήριων γραμμών του ΟΟΣΑ για τη σχολική ηγεσία και τη θέση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα, η ηγεσία χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατικό και διεκπεραιωτικό ρόλο, με κακή εικόνα των ηγετικών της ιδιοτήτων. Σύμφωνα με τους Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins (αναφέρεται στο Κουτούζης, 1999: 24), «η ηγεσία φαίνεται να έχει μεγάλη επιρροή στη μάθηση στην τάξη» και ο αντίκτυπός της είναι μεγαλύτερος όταν αναγνωρίζεται γενικά. Οι ηγέτες ενισχύουν τη διδασκαλία μέσω της ενθάρρυνσης και της συμμετοχής των δασκάλων ή επηρεάζοντας τις εργασιακές συνθήκες.

Επιπρόσθετα, η ηγεσία στο ελληνικό σχολείο απαιτεί κατανομή ευθύνης, λήψη αποφάσεων, πολιτική και τεχνική υποστήριξη και προσαρμοστικότητα (Ματσαγγούρας, 2008; Πασιαρδής, 2016) . Η αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της υπάρχουσας διοίκησης ώστε να δέχεται αποκεντρωμένες επιλογές θα βελτιώνει τις οργανωτικές δομές της μονάδας κατάρτισης, καθώς η αποκέντρωση επιτρέπει την ηγεσία (Παπαδόπουλος, 2017).

Σύμφωνα με έρευνα δασκάλων δημοτικού, οι αντιλήψεις τους για την ηγεσία διαφέρουν από την πραγματικότητα (Χριστοφορίδου, 2011; Παπαδόπουλος, 2017). Η εξαιρετικά συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παρεμποδίζει τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με αυτή την έρευνα (Χριστοφορίδου, 2011; Παπαδόπουλος, 2017). Οι νεότεροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζουν ότι το σχολικό τους σύστημα τους παρέχει λιγότερες ευκαιρίες να είναι αυτόνομοι και να προοδεύουν (Cohen et al., 2009). Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τείνει να παρεμποδίζει την ηγεσία. Η Καραγεωργοπούλου (2017: 3-4) συνέκρινε τις αντιλήψεις για την ηγεσία με βάση τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με μια δημοσκόπηση 429 εκπαιδευτών από 29 σχολεία, οι άντρες παρουσιάζουν μεγαλύτερη ηγετική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τις γυναίκες και οι άνδρες έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Η ηλικία, η διάρκεια υπηρεσίας και οι

ηγετικές ευθύνες συσχετίζονται θετικά, καθώς οι δάσκαλοι με τους πιο ανώτερους ηγετικούς ρόλους είναι μεγαλύτεροι και έχουν μεγαλύτερη υπηρεσία.

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν σε ένα ενιαίο στυλ ηγεσίας, το πόρισμα πάρθηκε μέσα από μια σχετική ποιοτική έρευνα που δεν βρήκε το στυλ ηγεσίας ενός δασκάλου να είναι ανώτερο. Το ιδανικό στυλ ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πιθανότατα διαμορφώνεται από την πραγματική δομή, οργάνωση και λειτουργία κάθε ενότητας, όχι ομοιόμορφα, και από αναγνωρισμένες μεταβλητές (Παπαδόπουλος, 2017: 1020–1035; Κονταξή, 2008; Κατσαρός, 2008)

Επιπρόσθετα και αναφορικά με τις σχολικές συγκρούσεις, οι Παπαγεωργάκης, Παπαδάτου, Προκοπιάδου και Σαΐτης (2016) στην έρευνά τους βρήκαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί (86,1%) όσο και οι Διευθυντές (92,4%) δηλώνουν ότι οι συγκρούσεις συμβαίνουν «κατά καιρούς» ως «πολύ συχνά» στην σχολική επίδοση των μαθητών και επηρεάζουν την σχολική λειτουργία. Όσον αφορά τα αίτια των συγκρούσεων, οι ερευνητές καταλήγουν σε έναν συνδυασμό προσωπικών και υπηρεσιακών παραγόντων. Προσωπικοί λόγοι θεωρούνται: η κακή επικοινωνία του διδακτικού προσωπικού, η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, το διαφορετικό σύστημα αξιών των εκπαιδευτικών, οι συχνές απουσίες ορισμένων εκπαιδευτικών και ο μεταξύ τους ανταγωνισμός.

Οι επίσημοι λόγοι περιλαμβάνουν: κατανομή μαθημάτων, ανάθεση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, συμπλήρωση προγράμματος, διανομή μαθημάτων, απουσία καθηγητή, χρήση εργαστηρίου πληροφορικής και εποπτικών μέσων, έλλειψη σχολικών κανονισμών, η κατανομή των εφημεριών και το ολόήμερο σχολείο.

Για τις συνέπειες των συγκρούσεων, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών και διευθυντών πιστεύει ότι επηρεάζουν αρνητικά την καλή λειτουργία του σχολείου, αν και σε μικρότερα ποσοστά καταγράφονται οι θετικές πλευρές τους (ανάδειξη πραγματικών αιτιών συγκρούσεων, δημιουργία καινοτόμων ιδεών, απελευθέρωση συναισθημάτων, αποτελεσματική επικοινωνία, ατομική ανάπτυξη. Σε παρόμοια έρευνα των Ιορδανίδη, Μπάκα, Σαΐτη και Υφαντή (2014) ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι υπάρχουν πολύ συχνές συγκρούσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού ότι όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος των σχολείων, δηλαδή η οργάνωσή τους, τόσο υψηλότερος ο αριθμός των συγκρούσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον και ιδιαίτερα στα σχολεία των αστικών περιοχών.

Τα αίτια είναι ένας συνδυασμός προσωπικών και υπηρεσιακών παραγόντων με επίκεντρο την κακή επικοινωνία και τις ατομικές διαφορές καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία των σχολικών μονάδων σε επίπεδο συνεργασίας και καλού κλίματος (Παρασκευόπουλος, 2008; Φασούλας, 2006).

Όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων, η έρευνα έδειξε ότι επιλύονται κυρίως με αμοιβαία συμφωνία των εμπλεκόμενων μελών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ο πιο συνηθισμένος τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον είναι με τη μεσολάβηση του διευθυντή (Σαΐτης, 2007; Κούλα, 2011). Η έρευνα του Φιλίππου (2016) για τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών και τις συνέπειες που επιφέρουν στο σχολικό κλίμα, τη συνοχή των Συλλόγων Διδασκόντων και την επακόλουθη επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καταγράφει ότι οι συγκρούσεις υπάρχουν με μεγάλη συχνότητα και ότι και οι δύο πλευρές θεωρούν ότι ο σημαντικότερος λόγος που προκαλούνται είναι η επικρατέστερη διαφορετική αντίληψη του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και της διαχείρισης διαφόρων θεμάτων, η έλλειψη κοινού οράματος για τους σχολικούς στόχους, η κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών και οι αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ως προς τις συνέπειες, 9 στους 10 εκπαιδευτικούς και Διευθυντές πιστεύουν ότι διαταράσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ότι οι συγκρούσεις αυξάνουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν αρνητικά το ηθικό τους και τελικά επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Τέλος, για τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ τους και οι δύο (δάσκαλοι- διευθυντές) συμφωνούν ότι η τεχνική της συνεργασίας είναι πιο επιτυχημένη, ακολουθούμενη από τον συμβιβασμό, την ομαλοποίηση, την αποφυγή και τέλος την εξουσία. Μια πρόσφατη μελέτη του Machia (2018) εξάγει παρόμοια συμπεράσματα, σημειώνοντας ότι οι συγκρούσεις μεταξύ δασκάλων, μαθητών, διευθυντών είναι συχνές, αλλά «η καλή επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις συγκρούσεις», ενώ «η χρήση εξουσίας από τη «Διαφάνεια, ειλικρίνεια και ακεραιότητα μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση συγκρούσεων, καθώς και «η σωστή λήψη αποφάσεων βοηθά στην επίλυσή τους».

Ανάλογη έρευνα του Παπαστεφάνου (2015: 116) για τον μεσολαβητικό ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αναδεικνύει τον κομβικό ρόλο του στις στρατηγικές που ακολουθεί και στις παρεμβάσεις που κάνει. Βασικός παράγοντας πρόκλησης σύγκρουσης, σύμφωνα με την έρευνα, είναι η έλλειψη σαφών κανόνων για τη συμπεριφορά και τα καθήκοντα των δασκάλων, των μαθητών και των γονέων. Οι λύσεις περιλαμβάνουν την παροχή επαρκούς χρόνου ενημέρωσης για σχολικά θέματα, την καθιέρωση τακτικής επικοινωνίας, τη διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων αλλά και «την ενίσχυση της συνεργασίας, την ενίσχυση των δεσμών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».

Τέλος, σημείο συνάντησης των τρόπων παρέμβασης και αποφυγής είναι η εφαρμογή συλλογικών διαδικασιών και η εγκαθίδρυση ενός συνεχούς δημοκρατικού διαλόγου. Ανάλογη έρευνα του Λεπίδα (2012) σχετικά με τη συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή δείχνει ότι η «κατευθυντική» ηγετική συμπεριφορά έχει ως αποτέλεσμα την αποφυγή και την επίλυση προβλημάτων, ενώ η αντίστοιχη «περιοριστική» επίδραση έχει ως αποτέλεσμα την αποφυγή συγκρούσεων. Στη συνέχεια, η υποστηρικτική στάση του διευθυντή έχει θετική επίδραση στην ηρεμία των διαφορών ενώ μια περιοριστική ηγετική στάση συσχετίζεται αρνητικά με την επίλυση προβλημάτων. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα του Θεριανού (2004) όπου συμπεραίνει ότι το συνεργατικό προφίλ των δασκάλων σε συνδυασμό με το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας έχουν θετική επίδραση στη σχολική κουλτούρα που συμβάλλει αλληλεπιδραστικά στην αποφυγή καταστάσεων σύγκρουσης.

Επίσης, έρευνα της Βολακάκη (2015) αναφέρει ότι τα αίτια των εντάσεων που διαταράσσουν το θετικό κλίμα, δεν αφορούν μόνο προσωπικούς λόγους ή υπηρεσιακούς παράγοντες (π.χ. ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης) αλλά συνυπάρχουν και τα δύο. Συγκριτικά, μάλιστα, οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι δημιουργούνται συγκρούσεις λόγω κατανομής των τάξεων, ειδικά στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όπου ξεκινούν τα μαθήματα ανατίθενται εφημερίες, εργασίες, εξωσχολικές δραστηριότητες κλπ. Οι συγκρούσεις που προκαλούνται μεταξύ του προσωπικού συνήθως επιλύονται με λήψη αποφάσεων από την πλευρά του συλλόγου διδασκόντων. Αντίθετα, οι προσωπικές συγκρούσεις αντιμετωπίζονται με τη μεσολάβηση του διευθυντή, ενώ η χρήση εξουσίας από την πλευρά του είναι η έσχατη λύση. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων συμφωνούν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ τους έχουν αρνητικές συνέπειες για την αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας, επηρεάζουν αρνητικά κυρίως την μεταξύ τους επικοινωνία, το κλίμα και την εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Ακόμα, παράγοντες που μπορούν να εξαλείψουν ή να ελαχιστοποιήσουν τις συγκρούσεις είναι η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ωριμότητά τους και η καλή ηγεσία. Σε παρόμοια μελέτη των Μητσάρα & Ιορδανίδη (2015), η επιλογή των τεχνικών στη διαχείριση συγκρούσεων δεν είναι συστηματική και σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά του διαχειριστή συγκρούσεων. Η έλλειψη συστηματικότητας οδηγεί στη χρήση από τους διευθυντές «περισσότερων από μία τεχνικών», γιατί προφανώς, ακόμη και αν έχει παρόμοια χαρακτηριστικά, υπάρχουν απρόβλεπτοι παράγοντες και προσωπικά δεδομένα, επομένως μια τεχνική δεν μπορεί να εφαρμοστεί μονογραμμικά. Πρόσφατη έρευνα της Αργυροπούλου (2018: 92) επιβεβαιώνει τα αίτια των συγκρούσεων (ανταγωνισμοί,

επικοινωνία κ.λπ.) και επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο του διευθυντή του σχολείου, καθώς εντοπίζει επίσης σημαντικά αρνητικά στοιχεία όπως «παρεμπόδιση της επίτευξης των σχολικών στόχων, αρνητικό αντίκτυπο στη συνοχή της ομάδας, δυσκολία στη λήψη αποφάσεων, αυξημένο εργασιακό άγχος και εξάντληση», αλλά και θετικά όπως η ενσυναίσθηση του προσωπικού, η αύξηση της παραγωγικότητας λόγω ανταγωνισμού, βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων, εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών, συμβολή τους στην εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων.

Εν συνεχεία, στο ερευνητικό τους άρθρο, οι Καραγιάννη & Ρουσσάκη (2015) μέσα από μια ερμηνευτική-φαινομενολογική ανάλυση της συμπεριφορικής προσέγγισης, θεωρούν ως αιτίες συγκρούσεων στα σχολεία, αλλά και σε κάθε οργανισμό τις εξής: αλληλεξάρτηση, έλλειψη πόρων, στόχοι, αβεβαιότητα, διαδικασίες, ανισότητα, λειτουργικός προσανατολισμός, ηγεσία, επικοινωνία, σύστημα αξιολόγησης και προσωπικότητα. Επισημαίνουν ότι με βάση την ποικιλομορφία και την πολυπαραγοντική δομή τους, η εξέταση των συγκρούσεων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμπεραίνουν ότι είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση και επίλυσή τους, ιδιαίτερα σε ενεργητικές τεχνικές συνεργατικής διαχείρισης συγκρούσεων. Σε παρόμοια συμπεράσματα, δηλαδή την άρση των συνεπειών των συγκρούσεων που επιδεινώνουν το σχολικό κλίμα με την αποκατάσταση της επικοινωνίας από τη διευθύντρια του σχολείου, καταλήγει έρευνα της Παντοπούλου (2010). Επιπλέον, η παραπάνω έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διοίκηση πρέπει να κάνει τις διαδικασίες και τους ρόλους του καθενός απόλυτα ξεκάθαρες ώστε να ελαχιστοποιούνται οι παρεξηγήσεις.

Σχετικά με τη σημασία της ηγεσίας στο θέμα των συγκρούσεων, πρέπει να αναφέρουμε ότι ο Κοσμόπουλος (1999: 55 στο Παπαστεφάνου, 2015: 53) ισχυρίζεται ότι η διαχείριση και η συμπεριφορά των διευθυντών διαμορφώνεται ως εξής: σχεδόν οι μισοί αναζητούν συμβιβασμό, 25% ανταγωνισμό, 17% συνεργασία, 11,6% 38 αποφυγή και ακόμη μικρότερο ποσοστό προσαρμογής. Με άλλα λόγια, βλέπουμε ότι μόνο το 17% χρησιμοποιεί συστηματική προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων. Σημαντική συμβολή στο θέμα των συγκρούσεων έχουν οι μελέτες του Σαΐτη (2014, 2007), ο οποίος αναφέρει ότι αναμφίβολα προκαλούν δυσλειτουργίες και ότι δεν υπάρχει «ενιαίος τρόπος επίλυσης διαπροσωπικών και ομαδικών συγκρούσεων μέσα σε έναν οργανισμό» (ό.π. 2014 : 182). Επιπλέον, προσθέτει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας για τη διαχείριση αυτών των καταστάσεων στα σχολεία είναι ο διευθυντής κάθε μονάδας. Το ίδιο υποστηρίζει η Λεπίδα (2012) ότι το αν η διαχείριση της σύγκρουσης θα είναι επιτυχής εξαρτάται από τον τύπο της, την ωριμότητα των δασκάλων και την ικανότητα του διευθυντή του σχολείου. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να έχει τεχνικές

γνώσεις και διοικητικές ικανότητες, αλλά κυρίως να ξέρει να εκτιμά τις συνέπειες για να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική κατά περίπτωση. Για το λόγο αυτό και για να υπάρξει «επικοινωνιακή διαχείριση», το άτομο δεν πρέπει να ταυτίζεται με το πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί γιατί τότε εκλαμβάνεται ως στόχευσή του. Είναι σαφώς πιο κατάλληλο για τον διευθυντή να οριοθετήσει το πρόβλημα με βάση τις επιθυμητές συμπεριφορές και όχι τα ατομικά ή υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δασκάλου. Το ίδιο θα πρέπει να συμβαίνει και στις διομαδικές συγκρούσεις όπου το αίτημα είναι οι δύο ομάδες να συνεργαστούν για να το αντιμετωπίσουν.

Σύμφωνα με την Κουτσούβα (2018) μέσω της «διομαδικής ηγεσίας» όλοι έχουν λόγο για την απόφαση που θα ληφθεί και όλα τα διαφορετικά συμφέροντα μπορούν να εκπροσωπηθούν σε κλίμα συμπάθειας και συνεργασίας. Θεωρείται αδιαμφισβήτητο ότι η ευγενής άμιλλα και ο ανταγωνισμός φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα από τον αθέμιτο ανταγωνισμό. Τότε προκύπτουν αρνητικές και θετικές πτυχές του προβλήματος και αναπόφευκτα οδηγούμαστε στη δημιουργία συνοχής μέσα στις ομάδες. Έτσι, καταβάλλονται προσπάθειες από όλες τις πλευρές για την εξεύρεση λύσης που θα ικανοποιεί και τις δύο ομάδες και η σύγκρουση μετατρέπεται σε επικοινωνιακή.

Τέλος, σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η μελέτη της Αθανασούλας-Ρέππα (2012), η οποία τονίζει ότι κανένας τρόπος δεν είναι κατάλληλος για όλες τις περιπτώσεις. Η κακή διαχείριση στη σχολική σύγκρουση *«μπορεί να γίνει πηγή εχθρότητας μεταξύ των μερών και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μίσος, τιμωρία και ανταγωνισμό»* (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 184). Ο διευθυντής / ηγέτης πρέπει να ενεργεί εκ των προτέρων με συμβουλευτικό ρόλο και πρέπει να υιοθετεί και να έχει χαρακτηριστικά όπως αυθεντικότητα, σεβασμό, ενσυναίσθηση και υψηλά επίπεδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αυτά προτείνονται γιατί έχει ερευνηθεί ότι *«τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο σε μια σύγκρουση, καθώς διαμορφώνουν τις γνωστικές λειτουργίες και λειτουργούν ως κινητήριες δυνάμεις»* (Αργυρίου & Ανδρεάδου, 2011 στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Η αναποτελεσματική διαχείριση συχνά δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα που διαπερνά ολόκληρη τη σχολική μονάδα, επιδεινώνει την κατάσταση μακροπρόθεσμα «και είναι πιθανό να αναπτύξει μια καθοδική πορεία που αποτελείται από απογοήτευση, επιδείνωση του οργανωτικού κλίματος και αυξανόμενη καταστροφική ανάπτυξη». Αντίθετα, και σε θετικό πλαίσιο, οι Everard & Morris (1999: 119) επισημαίνουν ότι η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων ενισχύει τα κίνητρα και το ηθικό ενώ προάγει την προσωπική και οργανωτική ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, τα μέλη της ομάδας θυσιάζουν τα συμφέροντά τους

για το κοινό καλό και έτσι αυξάνουν την ανοχή, τη συνοχή, την αποδοχή και τη δέσμευσή τους σε αυταρχικές αποφάσεις καθώς αναγνωρίζονται ως πιο άμεσες και αναγκαίες.

Σχετικά με την σχολική αποτελεσματικότητα, τα σχολεία απαιτούν ικανή ηγεσία. Έχουν γίνει πολλές μελέτες για την ηγεσία και τους διευθυντές των σχολείων. Οι Αργυροπούλου και Συμεωνίδης (2017) ρώτησαν τους δασκάλους ποιες ιδιότητες πρέπει να έχουν οι καλοί διευθυντές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς τους, οι δάσκαλοι εστίασαν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στα ταλέντα των διευθυντών. Οι διευθυντές πρέπει να είναι ευσυνείδητοι, ηθικοί, άριστοι συνεργάτες, δίκαιοι, αντικειμενικοί, αμερόληπτοι, οργανωμένοι και έντιμοι (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017: 61). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα ακόλουθα προσόντα για την επιλογή διευθυντών, με φθίνουσα σειρά: διδακτική εμπειρία, εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής/νέων τεχνολογιών, μεταπτυχιακό στην οργάνωση και διαχείριση της εκπαίδευσης, μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά αντικείμενα, συνεχής κατάρτιση, πτυχία ξένων γλωσσών, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια. Πιστεύουν επίσης ότι η συνέντευξη δεν είναι ένας αξιόπιστος τρόπος επιλογής διευθυντών σχολείων και ότι άτομα με οργανωτικά και διοικητικά πτυχία αλλά χωρίς διδακτικό υπόβαθρο είναι ακατάλληλα (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017: 64,67).

Μια μελέτη σε νέους διευθυντές σχολείων στην Αγγλία (Holligan, Menter, Hutchings & Walker, 2006) βρήκε τα εξής.

1. Το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται οι νέοι διευθυντές διαφέρει τόσο πολύ που η διαχείριση ενός σχολείου φαίνεται διαφορετική από τη διαχείριση ενός άλλου. Αυτό εξαρτάται από το μέγεθος, το ηλικιακό εύρος, την ιστορία και τον πολιτισμό του σχολείου.
2. Το ιστορικό του διευθυντή έχει σημασία. Το υπόβαθρο δεν αφορά μόνο τη διοικητική εμπειρία ή την κατάρτιση, αλλά το τι αποκτήθηκε. Ένας διευθυντής που ήταν προηγουμένως σε ένα σχολείο πριν γίνει διευθυντής έχει διαφορετικές αλληλεπιδράσεις με υπαλλήλους και προϊσταμένους από έναν νέο διευθυντή που αντικαθιστά έναν επιτυχημένο ηγέτη.
3. Οι νέοι διευθυντές αντιλήφθηκαν την ανάγκη καθιέρωσης ενός «οράματος» για τη διοίκηση του σχολείου τους. Οι περισσότεροι αρχάριοι διευθυντές δυσκολεύτηκαν να πραγματοποιήσουν το όραμά τους, ενώ εξακολουθούσαν να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές δυσκολίες του σχολείου τους.
4. Οι απαιτήσεις των νέων διευθυντών αλλάζουν γρήγορα. Το πρώτο ή το δεύτερο έτος φαίνεται να είναι γεμάτο με μικροσκοπικές ή τεράστιες δυσκολίες που χρειάζονται γρήγορη προσοχή. Οι Leithwood et al. (2008:28) συνόψισε τις μελέτες σχολικής ηγεσίας και έκανε τις ακόλουθες υποθέσεις.

Η ηγεσία επηρεάζει τη δομή του σχολείου και τη μάθηση των μαθητών. Ένας μεγάλος ηγέτης είναι απαραίτητος για τη σχολική επιτυχία. Οι επιτυχημένοι ηγέτες υιοθετούν θεμελιώδεις τεχνικές ηγεσίας. Η δημιουργία ενός οράματος και η καθοδήγηση, η κατανόηση και η ανάπτυξη των ανθρώπων, η ανανέωση του οργανισμού και ο έλεγχος του προγράμματος σπουδών είναι κρίσιμες δραστηριότητες. Ακόμα, οι ηγέτες ανταποκρίνονται στο περιβάλλον αντί να επιβάλλουν σημαντικά πρότυπα ηγεσίας. Οι επιτυχημένοι ηγέτες έχουν επίγνωση του περιβάλλοντος. Επιπλέον, αυξάνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση επηρεάζοντας τα κίνητρα, την αφοσίωση και τις συνθήκες εργασίας του προσωπικού. Η ηγεσία πρέπει να αυξήσει την αποτελεσματικότητα του προσωπικού για να επηρεάσει τη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών. Η βελτίωση της απόδοσης εξαρτάται από τους στόχους, τις δεσμεύσεις, τα ταλέντα και το εργασιακό περιβάλλον των εργαζομένων, καθώς η κατανεμημένη σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στα παιδιά, αφού παρατηρείτε ότι σε σχολεία με διχασμένη ηγεσία, οι μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα, σύμφωνα με έρευνα (Κιρκιγιάννη, 2011). Τέλος, οι αποτελεσματικοί διευθυντές επικεντρώνονται στη μάθηση των μαθητών, είναι ανοιχτοί στη μάθηση από άλλους, προσαρμόσιμοι, όχι δογματικοί, επίμονοι, συμβιβαστικοί και ελπιδοφόροι.

Από τα προαναφερθέντα, οι μελετητές συμπεραίνουν ότι οι απαιτήσεις των διευθυντών είναι ποικίλες και εξελισσόμενες. Ως εκ τούτου, απαιτείται ένα εθνικό πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης. Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα πρέπει να είναι προσαρμοστικό, γενικό και ιδιαίτερο. Θα πρέπει να προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια και συστάσεις μαζί με τη διαχείριση του χρόνου (Holligan, Menter, Hutchings, & Walker, 2006: 117).

Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η ιδέα του σχολικού περιβάλλοντος έχει αποτελέσει το επίκεντρο σημαντικών ερευνών ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος και, στον πυρήνα της, περιγράφεται ή αναφέρεται στην ατμόσφαιρα ή το κλίμα που κυριαρχεί στο περιβάλλον ενός σχολείου. Η μαθησιακή διαδικασία καθορίζεται από παράγοντες που είναι ευαίσθητοι στη φύση και περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς, μαθητές, οικογένειες, την εκπαιδευτική κοινότητα και το κοινωνικό περιβάλλον. Είναι μια αντανάκλαση του κοινωνικό-συναισθηματικού κλίματος και της ζωής

του σχολείου. Η ιδέα του σχολικού περιβάλλοντος ενσωματώνει, εντός των ορίων της, όχι μόνο τα κοινωνικά, διαπροσωπικά και συναισθηματικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και τις διαχειριστικές και διοικητικές πτυχές της λειτουργίας ενός σχολείου.

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια μηδενισμού του μαθήματος της σχολικής παιδαγωγικής και πιο συγκεκριμένα του τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης μέσω της χρήσης της τεχνικής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ο στόχος της έρευνας διαμόρφωσε την ροή της εργασίας γύρω από τον πολυδιάστατο ρόλο του σχολικού διευθυντή προκειμένου να εξεταστεί η συσχέτιση των ρόλων του με την σχολική αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, μας ενδιέφεραν οι εξής τομείς: α) ο εννοιολογικός ορισμός των τομέων που συμβάλλουν και καθορίζουν την σχολική αποτελεσματικότητα μέσα από τον ρόλο του διευθυντή σε καθένα ξεχωριστά. β) την ανάλυση του σύγχρονου ρόλου του διευθυντή του σχολείου και την υιοθέτηση από αυτόν των συγκεκριμένων ενεργειών για ένα αποτελεσματικό σχολείο. γ) την προσέγγιση της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας και την αντιστοιχία των δεικτών που την απαρτίζουν. και δ) τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων ενός αποτελεσματικού ηγέτη.

Η τρέχουσα έμφαση στην αλλαγή του σχολείου και οι προσπάθειες που έγιναν τις τελευταίες δεκαετίες τοποθετούνται στο επίκεντρο της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας και της ανάγκης για τους ηγέτες να ακολουθήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές που απαιτούν από τους διευθυντές να έχουν βαθύτερη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας τους, καθώς θεωρείται ότι είναι κρίσιμο για την ποιότητα της εργασίας που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς και τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στην τάξη. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η πλειονότητα των ερευνών σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των σχολείων επικεντρώνεται σε παράγοντες όπως: οργανωσιακή κουλτούρα, διαχείριση μονάδων, σχολικό κλίμα, ποιότητα διδασκαλίας, ισότητα και μάθηση, επικοινωνία, κίνητρα, κατάρτιση εκπαιδευτικών και σταθερότητα. , η συνεργασία και οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι επιδόσεις των μαθητών, οι άλλοι και οι καινοτομίες και η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.

Υποθέτοντας τα ευρήματα τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς έρευνας, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται από (μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντή, γονείς και κοινότητα). Τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές είναι εκεί για να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον. Οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας θεωρούνται πολύτιμοι συνεργάτες και ο διευθυντής εργάζεται για να καλλιεργήσει μια ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία. Σε μια ατμόσφαιρα όπως αυτή, ο μαθητής

υπερισχύει όλων των άλλων ανησυχιών και ο συλλογικός στόχος είναι να μεγιστοποιήσει την παραγωγικότητα ενώ ταυτόχρονα να ενισχύει την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Είναι αδύνατο για έναν διευθυντή να επιβάλει το δικό του όραμα και σκοπό στο προσωπικό ενός επιτυχημένου σχολείου. Μάλλον, τέτοια πράγματα πρέπει να αναπτυχθούν από την κοινότητα ως σύνολο και να γίνουν αποδεκτά από όλους τους εμπλεκόμενους. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο αφοσίωσης και υπευθυνότητας και διαδραματίζουν ενεργό ρόλο όχι μόνο στη διαδικασία συγκρότησης του εκπαιδευτικού φορέα αλλά και στη διαδικασία εφαρμογής πρακτικών που στοχεύουν στην εφαρμογή του.

Επιπλέον, η υπόθεση ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις και να αποκτήσουν θεμελιώδεις δεξιότητες είναι ευρέως διαδεδομένη σε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ίδρυμα καθώς, ένα σχολείο μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένο εάν παρέχει στους μαθητές του την ευκαιρία να εξελιχθούν σε καλλιεργημένα και μορφωμένα μέλη της κοινωνίας που είναι σε θέση να αναλάβουν.

Το πρότυπο ηγεσίας που επιδεικνύεται μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι υψίστης σημασίας για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ιδρύματος και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών του. Ωστόσο, η βιβλιογραφική ανασκόπηση που διεξήχθη αποκαλύπτει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι περισσότερο συγκεντρωτικό παρά αποκεντρωμένο, ο διευθυντές των σχολείων δεν έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε βασικούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προτείνουν εκπαιδευτικές καινοτομίες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περισσότερο ιεραρχικό παρά δημοκρατικό. Η διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι δομημένη με πυραμιδοειδή τρόπο, καθιστώντας το ένα από τα συστήματα που δεν τηρούν την αρχή της ανάθεσης βασικών διοικητικών αρμοδιοτήτων σε χαμηλότερα διοικητικά επίπεδα. Αυτές οι ευθύνες περιλαμβάνουν τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων.

Η εξουσία και ο έλεγχος της εκπαίδευσης ανήκουν στην κεντρική κυβέρνηση υπό κεντρικά συστήματα, αλλά στα αποκεντρωμένα συστήματα, ανήκει στις τοπικές κοινότητες και ομάδες πίεσης όπως οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, τα συνδικάτα εκπαιδευτικών και άλλες τέτοιες οργανώσεις. Αυτές οι οργανώσεις πίεσης εμπλέκονται σε έναν σκληρό ανταγωνισμό μεταξύ τους και επιδιώκουν να ασκήσουν την εξουσία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, είναι υψίστης σημασίας ο χώρος σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων να μετακινηθεί σε κατώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (διευθύνσεις, σχολεία), ώστε να μπορούν να διαμορφωθούν εκπαιδευτικές πολιτικές που να ανταποκρίνονται στις ειδικές απαιτήσεις των μαθητών, των εκπαιδευτών και των κοινωνία γενικότερα.

Παρατηρείται λοιπόν, ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σύνθετος και πολυδιάστατος, καθώς καλείται να εκτελέσει ταυτόχρονα πολλές επιμέρους εργασίες, που πολλές φορές τυχαίνει να έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους. Ωστόσο, με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του είναι αυτός που θα ενώσει όλα τα στοιχεία μαζί για να σχηματίσουν ένα αρμονικό σύνολο. Ως επιτυχημένος ηγέτης οφείλει να οργανώνει και να συντονίζει όλες εκείνες τις ενέργειες που οδηγούν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, από τη συνεργασία του με το εξωτερικό περιβάλλον μέχρι τη μέριμνα για θέματα υγείας και ασφάλειας όλων των ανθρώπων που υπάρχουν σε καθημερινή βάση στη σχολική μονάδα.

Ως διοργανωτής πλέον, ο διευθυντής οφείλει να μεριμνά για θέματα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση του προσωπικού, την τήρηση αρχείων για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης και τη σωστή συντήρηση του διαθέσιμου σχολικού εξοπλισμού. Το πιο σημαντικό βέβαια είναι να προγραμματίζει και να οργανώνει ορθολογικά τη δουλειά του, αξιοποιώντας έτσι εποικοδομητικά τον χρόνο που διαθέτει. Ένα μεγάλο μέρος αυτού του χρόνου απαιτείται να διατεθεί για την ανάπτυξη και κατάρτιση του διδακτικού του προσωπικού, αφού πρέπει να μεταδώσει στους συνεργάτες του όλες τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση τόσο της διδασκαλίας όσο και του εξωσχολικού τους δουλειά. Με την ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης και αλληλεγγύης, την ανάθεση αρμοδιοτήτων και ευθυνών, καθώς και τη μεταβίβαση εξουσίας, αναμένεται ότι ο διευθυντής θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ότι η αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου βασίζεται στην αρμονική και συλλογική προσπάθεια.

Ο συντονισμός των αποφάσεων και των ενεργειών λοιπόν εξαρτάται από μια σειρά διαδικασιών και ο ρόλος του διευθυντή ως συντονιστή τέτοιων ενεργειών θεωρείται σημαντικός και απαραίτητος. Δεν αρκεί μόνο η διανομή του διδακτικού έργου και η ανάληψη ευθύνης για την εκπαίδευση του προσωπικού. Επίσης είναι απαραίτητος ο σωστός συντονισμός όλων εκείνων των ενεργειών που κρίνονται απαραίτητες προκειμένου η συλλογική προσπάθεια να τείνει προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, εκτός από τον διοικητικό, οργανωτικό, συντονιστικό και εποπτικό του ρόλο, πρέπει να είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτικός και μέντορας του διδακτικού του προσωπικού, μεταβιβάζοντας σε όλους τους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εφόδια που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων και του διδακτικού έργου. επιτελικός. Πρέπει επομένως να έχει μια σειρά από άλλα χαρακτηριστικά, όπως όραμα για το σχολείο που οδηγεί, δεξιότητες μετασχηματισμού, επιθυμία να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς μέσω της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και

σταθερότητα και συνειδητή δράση, που συνδέονται με την ικανότητα του διευθυντή του σχολείου να κάνει αλλαγές που θα ωφελήσουν την πορεία της σχολικής μονάδας. Ως φορέας καινοτόμων δράσεων οφείλει να διακρίνεται από δημιουργικότητα και ευαισθησία, η οποία εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα, τις φιλοδοξίες και τις ανάγκες των υφισταμένων του. Η επαγγελματική πληρότητα που πρέπει να διαθέτει τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο, θα τον βοηθήσει στην προσπάθεια ανανέωσης και αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Η σχέση του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό της σχολικής του μονάδας πρέπει να είναι ιδιαίτερη και μια από τις πρωταρχικές του δραστηριότητες είναι να τον παρακινεί εντοπίζοντας τις ανάγκες κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας, καθώς και την άμεση επικοινωνία και την καθημερινή προσωπική επαφή. Κρίσιμη θεωρείται επίσης η ικανότητα του μάνατζερ να λαμβάνει αποφάσεις με βάση τη λογική, τη δικαιοσύνη και την αμεροληψία προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας. Ο διευθυντής πρέπει ακόμα να βασίσει τη συμπεριφορά του όσο το δυνατόν περισσότερο σε δημοκρατικές μορφές λήψης αποφάσεων, δίνοντας έτσι παράδειγμα στους υφισταμένους του. Τέλος, στην προσπάθειά του να λειτουργήσει ως κίνητρο για το προσωπικό του, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι υποστηρικτής νέων ιδεών και δημιουργικών πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Η επίδειξη της εμπιστοσύνης του για να εξοικειωθεί μαζί τους και να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα που θα επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση ιδεών και απόψεων, θα αυξήσει τα κίνητρά τους, που είναι ο στόχος του που δεν είναι άλλος από τη δημιουργία αυτού του εργασιακού περιβάλλοντος, από την οποία θα απουσιάζουν οι αντιφάσεις και οι συγκρούσεις που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αν και, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι συγκρούσεις είναι συχνά χρήσιμες και αναπόφευκτες -λόγω των θετικών επιπτώσεων που μπορεί να διαδραματίσουν. Ο διευθυντής πρέπει να επικεντρωθεί στην επιλογή της στρατηγικής αυτής της επίλυσης της σύγκρουσης που ελαχιστοποιεί τις καταστροφικές της συνέπειες.

Ωστόσο, για να υπάρχει το κατάλληλο κλίμα που θα διευκολύνει τον διευθυντή να ανταπεξέλθει με επιτυχία στο δύσκολο έργο του, είναι απαραίτητο να γίνουν κάποιες ενέργειες και κινήσεις με στόχο την εξάλειψη όλων εκείνων των εμποδίων που εμποδίζουν την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία. Η δημιουργία αυτοδιοικούμενων σχολείων που παρουσιάζουν συνεχή και σημαντική αποκέντρωση από την κεντρική εκπαιδευτική αρχή και είναι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την κατανομή των πόρων, μπορεί να είναι μια πρώτη λύση στο πρόβλημά μας. Πιστεύεται ότι με αυτόν τον τρόπο άσκησης της

σχολικής διοίκησης μπορούν να υπάρξουν προγράμματα μάθησης και διδασκαλίας, που θα ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, διασφαλίζοντας έτσι άριστες συνθήκες για αποτελεσματική μάθηση. Τέλος, αυτή η μέθοδος επιτυγχάνει μια αλλαγή στη σχολική κουλτούρα, η οποία ακολουθεί τους δικούς της κανόνες και κανονισμούς, αλλά χωρίς φυσικά να παραμένει προσκολλημένη στα στενά όρια ενός συγκεντρωτικού κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Για να πετύχει ένα αυτοδιοικούμενο σχολείο, θα ήταν χρήσιμο να εφαρμοστεί πιλοτικά ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι, μαθητές, γονείς και μέλη της τοπικής κοινότητας). Στην περίπτωση αυτή οι αποφάσεις για την πορεία του σχολείου θα είναι ομαδικές. Ένα τέτοιο γεγονός εξουσιοδοτεί το διδακτικό προσωπικό και το στέλεχος, αναθέτοντας σε αυτούς εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις για τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, καθώς γνωρίζουν τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα προβλήματα του σχολείου τους. Αυτό φυσικά θα έχει ως αποτέλεσμα να διευρυνθεί ο ρόλος του διευθυντή, καθώς θα περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με συζητήσεις και λήψη αποφάσεων. Ο διευθυντής θα προεδρεύει των συζητήσεων του προσωπικού και ταυτόχρονα θα είναι ο σύνδεσμος με τα άλλα ενδιαφερόμενα μέρη και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη. Ουσιαστικά, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι μια διαδικασία αυτοεπιβεβαίωσης, αφού τα σχολεία έχουν υποχρέωση να λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθήσουν όσοι ενδιαφέρονται πραγματικά για την αποτελεσματική λειτουργία και διοίκησή τους. Όλη αυτή η διαδικασία θα μετατρέψει το σχολείο σε έναν ισχυρό οργανισμό, που θα αντιμετωπίσει το μέλλον με αισιοδοξία, αποτελώντας ελπίδα για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα.

Συμπερασματικά, θεωρείται ότι η συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας θα στηριχθεί στο πώς θα προσεγγίσει τη σύνθετη και πολύπλευρη θέση του. Για να είναι ανθεκτικός, πρέπει να είναι επιτυχημένος εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας, ικανός διοικητικός οργανωτής, αποτελεσματικός παράγοντας δραστηριοτήτων και ομαδικής δράσης, άξιος εκπαιδευτής του προσωπικού του, δίκαιος κριτής του έργου των δασκάλων και σημαντικός διαμορφωτής κατάλληλη σχολική ατμόσφαιρα. Χαρισματικός ηγέτης είναι αυτός που επικοινωνεί στους υπαλλήλους του ότι είναι μέλη του οργανισμού για τον οποίο εργάζονται και ότι τα προσωπικά του συμφέροντα ευθυγραμμίζονται με αυτά της εταιρείας. Η παρουσία των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών, που αποτελούν τόσο στοιχεία του χαρακτήρα ενός διευθυντή όσο και αποτέλεσμα της εκπαίδευσής του, θεωρείται ως ο πιο κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο, για να χτίσετε μια προσωπικότητα που να περιλαμβάνει όλες αυτές τις ιδιότητες, απαιτείται πολλή

δουλειά και συνεχής επιδίωξη, καθώς δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι υπάρχει πάντα δυνατότητα ανάπτυξης και «ο εχθρός του καλού είναι το καλύτερο». Κάθε στιγμή, ακόμα και η παραμικρή λεπτομέρεια, μπορεί να χρησιμεύσει ως εφαλτήριο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενός ατόμου και τον πλούτο των εμπειριών του.

Λόγω της σημασίας αυτού του θέματος, καθώς και των ορίων της τρέχουσας έρευνας, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει επίσης να επικεντρωθεί στη διερεύνηση των προοπτικών των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο που μπορεί να παίζει ο διευθυντής στον καθορισμό της ατμόσφαιρας του σχολείου. Υπό το φως των πληροφοριών που παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι κρίσιμο η μετέπειτα έρευνα να επικεντρωθεί όχι μόνο στους στόχους αυτής της συγκεκριμένης εργασίας αλλά και σε νέες γραμμές έρευνας σχετικά με την πιο αποτελεσματική μέθοδο σύνδεσης αυτών των ευρημάτων με την εκπαιδευτική πρακτική και επίσης με την διερεύνηση του φαινομένου, πρωτίστως στον ελλαδικό χώρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aldridge, J. & Fraser, B. (2017). Teachers' perceptions of the organizational climate: a tool for promoting instructional improvement, *School Leadership & Management*, 1-22. DOI: 10.1080/13632434.2017.1411899.

Anderson, M. (2005). Conflict management and the prospective principal. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.FindArticles.com. Τελευταία ανάκτηση 15/04/2022.

Blase, J. and Blase, J. (1999). Effective instructional leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–136.

Botha, J. R. (Nico). (2013). Time management abilities of school principals according to gender: a case study in selected Gauteng schools, *Africa Education Review*, 10(2), 364-380. DOI: 10.1080/18146627.2013.853532

Brock, S., Sandoval, J. και Lewis (2005), Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: concepts and evidence*. Nottingham, UK: NCSL

Bubb, S., & Earley P., (2009) Leading staff development for school improvement, p. 23-37, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632430802646370?scroll=top&needAccess=true>

Caldwell B. and Spinks J. (1993), *Leading the Self-Managing School*, London: Falmer Press.

Carpenter, D. (2014). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694

Chen, G., & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19(4), 557-72.

Choi Wa Ho, D. (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), 47-59. DOI: 10.1080/13603120903387561

Click, P. (2005). Διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής αγωγής, μετάφραση Μ. Σπανού. Εκδόσεις ΈΛΛΗΝ, Αθήνα.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Cohen, L., & Manion L. (2000): Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, μτφρ. Μητσοπούλου Χαρά.- Φιλοπούλου. Μ.Μεταίχμιο, Αθήνα.

Cooper, L. & Woods, K. (2017). Evaluating the use of a strengths-based development tool with head teachers, *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 31-49. DOI:10.1080/02667363.2016.1220924

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

Creswell,J.(2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή, και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα. Εκδόσεις: Ίων

Cunningham W. and Cordeiro P (2006), Educational Leadership: A Problem Based Approach, Boston: Pearson.

David H. Hargreaves (1995) School Culture, School Effectiveness and School Improvement, School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of research, Policy and Practice, 6:1, 23-46, Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/0924345950060102>

Day, C., (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης, Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

De Dreu ,C & De Vliert, E.V(1997), Introduction: Using conflict in organizations in C.De.Dreu & Van De Vliert, (eds),Using Conflict in Organizations.p.p.1-7. Thousand Oaks, CA: Sage.

Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1998) How leaders influence the culture of schools. Educational Leadership 56, (1), 28 -30 8.

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualizing challenges as dilemmas. Journal of Educational Administration, 37 (5): 441- 462.

DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. The International Journal of Educational Management, 15(5), 238244.

Drysdale, L. & Gurr, D. (2011). Theory and practice of successful school leadership in Australia, School Leadership & Management: Formerly School Organization, 31(4), 355-368.

Dubrin A. (1998), Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ, Επιμέλεια Ν. Σαρρή, 4η έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Earley, P., Evans, J., Collarbone, P., Gold, A. and Halpin, D. (2002). Establishing the current state of school leadership in England. Institute of Education, University of London for the DfES. London: HMSO.

Eckman EW (2004) Similarities and differences in role conflict, role commitment and job satisfaction for female and male high school principals. Educational Administration Quarterly 40(3), 366387. Retrieved from http://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=edu_fac

Everard K. and Morris G. (1996), Effective School Management, 3rd Edition, London: Paul Chapman.

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μτφ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Everard, & Morris, G. (1999), Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση, ΕΑΠ, Πάτρα.

Flight, L., Julious, S.A. (2006). Practical guide to sample size calculations: an introduction. Pharm Stat, 15(1):68-74

Glickman C., Gordon S. and Ross-Gordon J. (2001), Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach, Boston: Allyn & Bacon.

Greenberg, J. & Baron, R.A. (2013). Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά (επιμ. και μτφρ. Αντωνίου, Αλέξανδρος-Σταμάτιος). Αθήνα: Gutenberg.

Griffin, R.(2009). Management 9th Edition, London Houghton Mifflin Publication 13/05/2022.

Hallinger,P., & Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. School Leadership and Management, 30(2), 95-110.

Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An overview of school leadership. Leadership, Vol.1, Vol. 1, pp.73-87

Harris, A. (2010). Effective leadership in schools facing challenging contexts. School Leadership & Management, 22(1), 15-26.

Hart, C. (1998) Doing a Literature Review. London: Sage.

Hauserman, C., & Stick, S. L. (2014). The Leadership Teachers Want from Principals Transformational. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 184-203.

Hemphill, J.K. (1968). What is Leadership?. *The Canadian Administrator*.8, 2, σσ.5-8

Hersey, P. and Blanchard, K. (1977).Management of Organizational (1994), Cultures and Organizations, Harper Collins Business, Netherlands.

Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific journal of management*, 1(2), 81-99 <https://link.springer.com/article/10.1007/bf01733682>.

Holligan, C., Menter, I., Hutchings, M. & Walker, M. (2006). Becoming a head teacher: the perspectives of new head teachers in twenty-first-century England, *Journal of In-service Education*, 32(1), 103–122.

Hopkins, D, Ainscow, M., & West, M. (1994). School improvement in an era of change. Casell, London.

House R. et al. (2004) Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=jack>

Hoy W. and Miskel C. (1996), Educational Administration: Theory, Research and Practice, New York: McGraw Hill. Institute of Management (1996), Mapping an Effective Change Programme, Corby: IMgt.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). Educational Administration: Theory, Research and Practice. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W., Miskel C. (1987) Educational administration: theory research and practice. New York: Lane Akers.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in Elementary and Secondary Schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459-506.

Kahn R., Wolfe R., Quinn P. and Snock J. (1964), *Organizational Stress in Role Conflict and Ambiguity*, New York: Wiley.

Kantabutra, S. (2009). Toward a behavioral theory of vision in organizational settings. *Leadership & organization development Journal*, 30(4), 319-337

Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.

Leavitt H. (1972), *Managerial Psychology*, Chicago: The University Chicago Press.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning.* Nottingham: NCSL.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Lockyer, A. & Crick, B. (eds.) (2003). *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice*, Aldershot: Ashgate.

Lopez Perez S., Peon Manuel Montes, J., & Ordas Jose Vazquez, C. (2004). Managing knowledge: the link between culture and organizational learning. *Journal of knowledge management*, 8(6), 93-104.

Mag. Karl. Wimmer. (2006). *Konflikt Kooperation.* www.wimmer-partner.at Τελευταία προσπέλαση 31/4/2022.

MacEwan, E. K. (2003). *Traits of Highly Effective Principals: From Good to Great Performance*, California: Corwin Press INC

Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), Human Resource Management in Education (pp. 32-37). London: The Open University

Msila V. (2012), Conflict Management and School Leadership, J Communication, approaches to modeling educational effectiveness: The importance of educational research, establishing a dynamic model. School Effectiveness and School Improvement.

Musgrave, P. (1972) The school as an organization. McMillan, New York. Βιβλιογραφική αναφορά στο: Καψάλης, Α. (επιμ.) (2005) Οργάνωση και διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Osborn, R.N., Hunt, J.G., & Jauch, L.R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. The Leadership Quarterly, 13(6), 797-837.

Rahim, M. A. (2001). Managing Conflict in Organizations. (3rd edition). London:. Quorum Books. Retrieved from [http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_1/CONFLICT MANAGEMENT Managing conflict in organizations.pdf](http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_1/CONFLICT_MANAGEMENT_Managing_conflict_in_organizations.pdf)

Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996) School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. School Effectiveness and School Improvement, 7(2), 133-158.

Robbins, P.S. & Judge, A.T. (2011). Οργανωσιακή Συμπεριφορά (μτφρ. Σαχινίδης, Α.). Αθήνα: Κριτική.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. Health Educational Research, 13(3), 383-397.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education. Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2015 από το:

<http://www.highreliabilityschools.co.uk/resources/files/downloads/schooleffectiveness/psjhpm1995.pdf>.

Sarros, J.C., Cooper, B.K., & Santora, J.C. (2011). Leadership vision, organizational culture, and support for innovation in not-for-profit and for-profit organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(3), 291-309.

Sashkin, M. (1996), *The visionary leader: The leader behavior questionnaire*, Amherst, MA: Human Resource Development Press.

Scheerens, J. (1989). Process indicators of school functioning In Scheerens, J. (1990) *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*. *School effectiveness and school improvement*, 1 (1), 61-80.

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass. Schein, E. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey Bass

Schermerhorn, J.R., (2012), *Introduction to Management*, John Wiley & Sons Inc, Nicosia.

Schulz- Hardt, S., Jochims, M., & Frey, D. (2002). Productive conflict in group decision making: genuine and contrived dissent as strategies to counteract based information seeking. *Organizational behavior and human decision processes*, 88, 563-586.

Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336.

Sergiovanni, T., & Moore, J. (1989). *Schooling for tomorrow: directing reforms to issues that count*. Allyn and Bacon, Boston.

Sergiovanni, T.J. (2001). *What's in it for schools?* New York: Routledge.

Sotiriou, A. & Iordanidis, G. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3(1), σσ. 80-100.

Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis, *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 32(1), 57-71. DOI: 10.1080/13632434.2011.614941

Starratt, R. & Argyropoulou E. (eds.)(2017). Ηθική ηγεσία στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Δίσιγμα

Stemler, S. E., Bebell, D. & Sonnabend, L.A. (2010). Using school mission statements for reflection and research. *Educational Administration Quarterly*, doi: 10.1177/0013161X10387590.

Taylor, W. Professional development or personal development Στο E. Hoyle & J. Megarry (1990). Professional development of teachers. London, Penguin.

Tessy, C., & Reynolds, D. (2000). The international handbook of school effectiveness research. Falmer press, USA.

Tjosvold ,D. Hui,P? and Law, K.S. (2001), Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West *Journal of World Business*,36(2),166-83.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.

Wideen, M, & Andrews, I (1987). Staff development for school improvement. Falmer Press, N. York.

Wrigley, T. (2003). Is school effectiveness anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112.

Yukl, G.A. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice - Hall.

Αθανασίου (2015). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, σσ. 125-140.

Αθανασούλα Ρέππα Α., (1995). Αξιολόγηση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Στο ΠΕΚ Αθηνών, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών. Σ. 17:175-195.

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

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2012). Συγκρούσεις-Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία στο Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής (επιμέλεια Καρακατσάνη Δ., Παπαδιαμαντάκη Γ.), εκδόσεις Επίκεντρο, Αθήνα σ. 183-200.

Αλεξάνδρου, Ι., & Βρυωνίδης, Μ. (2008). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τον τρόπο εκπαιδευτικής διοίκησης: Μια έμφυλη διερεύνηση του φαινομένου. Στο: 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία» (σσ. 395-412). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία 6-7 Ιουνίου 2008. Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης (ΚΟΕΕ). Ανακτήθηκε στις 11 Απριλίου 2022 από το: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g1.pdf.

Αναγνωστοπούλου Μ.(2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη-Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη. σσ.25-28

Αναστασίου Σ. & Παπακωνσταντίνου Γ. (2013), Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Ανδρής, Ε. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015 (1), σελ.150-155. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.130>.

Ανθοπούλου, Σ. (1999), Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, στο Βιβλίο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αποστολάκης, Δ. (2015). Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ανακτηθέν: αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Αθανασούλα Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των Συγκρούσεων στο Σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια. Επιστήμες Αγωγής, 1-2, 125-140. Ανακτήθηκε από file: file:///C:/Downloads/Teuhos_1-2_2013.pdf

Αργυροπούλου, Ε., (2018), Η διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα Διερεύνηση αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γ' Αθήνας, Διπλωματική Εργασία Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

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. DOI: 10.12681/hjre.10846

Αριστοτέλους Φ., Αγγελίδης Π. (2010). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης. Μια μελέτη περίπτωσης. στα πρακτικά του 10ου συνεδρίου παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου, σ. 413-427. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g2.pdf

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008) Ο Επιτυχημένος Σχολικός Ηγέτης: Μια Μελέτη Περίπτωσης. Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία, 413-427. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g2.pdf , Ανακτημένο στις 10/05/2022.

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili.

Βαρσαμίδου και Ρες (2007). "Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορικής". Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra29.htm>

Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 30, 92-108.

Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Βολακάκη, Μ., (2015), Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Μια συγκριτική αποτίμηση, Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Γεωργόπουλος, Ν. (2006), Στρατηγικό Μάνατζμεντ, Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα.

Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 10, 121-129.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ- Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Διεθνές Συνέδριο, Άρτα, 14-16 Μαρτίου 2008. Τόμος Ι. Πάτρα.

Γιανναδάκη Ε., Παπαδάκη Σ. (2010). Οργανωσιακή κουλτούρα.

Γινούδη, Α. & Σύβακα, Τ. (2014), Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στις διασχολικές συνεργασίες μέσα από μελέτη περίπτωσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, Vol. 2, 153 162

Γκόλια, Α. (2014). Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή

Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Διδακτορική Διατριβή.

Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ. και Παπακωνσταντίνου Π., (2000). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα: Gutenberg.

Γουκός, Α., Παπαδημητρίου, Γ., & Φωστηρόπουλος, Κ. (2010). Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Κάλυψη Των Επιμορφωτικών Αναγκών Των Εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδασκαλείο «Θεόδωρος Καστανός». Αλεξανδρούπολη.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος
Δελτίο ΚΟΕΔ, Τεύχος 22, κος, Α. (2009), Διαμορφώνοντας μία κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής» στο βιβλίο « Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκδόσεις Ατραπός. 19.
Δυναμικού της Εκπαίδευσης- Κριτική Προσέγγιση στο σύστημα «Διοίκηση εκπαίδευσης για το ρόλο των διευθυντών στην Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

Δενδρινού Αντωνάκη, Ν. (1971) Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και ιδία της επαγγελματικής, Αθήναι. 17(2), 1-37. 3(1): 25-34. 83(3), 357- 385. 34.

Ζαβλανός Μ. (2002), Μάνατζμεντ, Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Ζαβλανός, Μ. (1999): Οργανωτική Συμπεριφορά, Εκδόσεις ΈΛΛΗΝ.

Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής, 11(1), 41 54.

Ζωγόπουλος, Ε. (2008). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Τα Εκπαιδευτικά, 101-102, 37-51. Επιστήμη της Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Κριτική

Θεοφιλίδης Χ. και Στυλιανίδης Μ. (2000), Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο, Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεριανός, Κ. (2006), Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί, Εκδόσεις «τυπωθήτω Γ. Δαρδανός», Αθήνα.

Θεριανός, Κ., (2004), Αναζητώντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κάντας Α., (1995). Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα. σσ.48- 55

Κόντης, Θ. (1994), Διοικητική Ψυχολογία, Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27, 181-199.

Κανελλόπουλος Χ. (1991), Οργανωτική Θεωρία, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καραγεωργοπούλου, Α. (2017). Ο δημόσιος λόγος του ΟΟΣΑ για την σχολική ηγεσία και οι συστάσεις για τη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συσχέτιση με τις πολιτικές αξιολόγησης διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ελλάδα από το 2010 έως το 2017. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραγιάννη, Ε., Ρουσσάκης, Ι., (2015), Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική, Πρακτικά 5 ου Πανελληνίου Συνεδρίου επιστημών της εκπαίδευσης 19-21 Απριλίου 2022, τόμος 1, Αθήνα <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/29>

Καραφύλλης, Α. (2013) Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο Αιώνες Μεταρρυθμιστικών Προσπαθειών (2η αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρέα, Μ. (2016). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών εκπαίδευσης για το ρόλο των διευθυντών στην ανάπτυξη συλλογικής κουλτούρας και θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο 18.

Κατσαρού, Ε., Πατσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ.(2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 4,(3).

Καφέτσιος, Κ. (2005). Δεσμός, Συναίσθημα και Διαπροσωπικές Σχέσεις . Αθήνα : Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Καψάλης Α. (2005), «Χαρακτηριστικά του Καλού Σχολείου» στο Καψάλης Α. (επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κιούση, Σ. & Κοντάκος, Α. (2006). Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Πρακτικά Συνεδρίου του 5^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Θεσσαλονίκη.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011) Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. Τα Εκπαιδευτικά, 99-100, 96-113. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf, Ανακτημένο στις 15/05/2022.

Κούλα, Β. (2011). Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 25165).

Κούλα, Β.(2011). Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Κονταξή, Μ. (2008). Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου. Δελτίο ΚΟΕΔ, Τεύχος 22, κοσ, Α. (2009), Διαμορφώνοντας μία κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής» στο βιβλίο « Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκδόσεις Ατραπός.

Κοντζεδάκη, Μ. (2011) Η σημασία της ηγεσίας στην αποτελεσματική λειτουργία μιας επιχείρησης. Ανώτατο τεχνολογικό ίδρυμα Κρήτης

Κουτούζης, Μ. (1999), Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών: αρχικές επισημάνσεις. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α ,Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός, Τόπος Α, ΕΑΠ: Πάτρα.
Κουτσουβά, Α. (2018), «Διομαδική Συμπεριφορά και Ηγεσία» από Ηρώ Πατεράκη στο <https://citycampus.gr/διομαδική-συμπεριφορά-και-ηγεσία>

Κυθραιώτης, Α. (2006). Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού Στυλ, της Κουλτούρας και της Αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγή

Κωνσταντίνου Χ. (1994), Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ Αυτό, Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιατώκη.

Κωνσταντίνου Χ. Ι. (2015) Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός. Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994) Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ αυτόν. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιατώκη.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1998) Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Αθήνα: Gutenberg.

Κωτσίκης, Β. (2003). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική, Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Αθήνα: Έλλην.

Μήτρου, Θ. (2022). Σχολικό κλίμα έννοια και διαστάσεις . Μήτρου Θωμάς/1ο Δημοτικό Ιερισσού. <https://blogs.sch.gr/thommitrou/2021/10/23/scholiko-klima-ennoia-kai-diaastaseis/>

Ματσαγγούρας Η. (2000). Σχολική Τάξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2003) Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος (Τόμος Α). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2007). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη, 18, καθώς και σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα της Ένωση Καθηγητών Αγγλικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βόρειας Ελλάδας (ΕΚΑΔΕΒΕ), http://www.ekadeve.gr/gr/arthra_gr.html

Μαχιά, Α.,(2018), «Λόγοι και Τρόποι Αντιμετώπισης Συγκρουσιακών Καταστάσεων με Επίκεντρο το Μαθητή σε Δημοτικά Σχολεία της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πελοποννήσου», Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μητσαρά, Σ., Ιορδανίδης, Γ., (2015), Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, Έρευνα στην Εκπαίδευση, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, , τεύχος 3, σ. 57-96, ISSN: 2241-7303 <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8848/9070>

Μούζα, Β. (2018). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και σχολικό κλίμα: διερεύνηση απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Περιφερειακής Ενότητας Φλώρινας (Doctoral dissertation).

Μπαμπάλης, Θ. (2011). Η ζωή στη σχολική τάξη (β έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.

Μπινιάρη, Λ. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ. Διδακτορική διατριβή. 79 Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Ανακτήθηκε στις 15 Μαΐου 2022 από το: [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari\(teea pi\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari(teea pi).pdf).

Μπουραντά Δ. (1984). Διοίκηση του Ανθρώπινου Παράγοντα. Αθήνα: Αυτοέκδοση Σαΐτης, Χ.Αθ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Μπουραντάς Δ. (2005), Ηγεσία: Ο Δρόμος της Συνεχούς Επιτυχίας, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Γ. Μπένου.

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

Μυλωνά, Ζ. (2005), Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Νόμος 1566/85, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ. Α'167/30.9.1985). Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1(ΦΕΚ 1340/16-10-2002) «Καθηκοντολόγιο» «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ των Συλλόγων Διδασκόντων».

Ντούσκας Ν. (2005), Ευνοϊκές Συνθήκες για τη Σχολική Μάθηση, Πρέβεζα: Αυτοέκδοση. Ξωχέλλης, Π. (2005) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.΄) Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ολικής Ποιότητας». Δ.Ο.Π.,(Τ.Ο.Μ.), 4, σσ. 186-197 Επιθεώρηση

Πανίκος, Σ. (2014). Οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, της Ελλάδας και της Σουηδίας. Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Τραπεζική και Χρηματοοικονομική», Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Μεταπτυχιακή Διατριβή.

Παντοπούλου Δ.,(2010), Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον. Η περίπτωση του Ν. Αττικής. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παπαδόπουλος, Α. Γ. (2017). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(2), 1020-1035.

Παπαδόπουλος, Σ. (1996), Οργάνωση και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Παπαστεφάνου, Π., (2015) « Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και η επίδρασή του στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η περίπτωση της Κύπρου», Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Παρίση, Κ. (2017). Η επικοινωνία στο πλαίσιο άσκησης της ηγεσίας. Η εφαρμογή της στον κατασκευαστικό κλάδο στην Ελλάδα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20932/4/ParisiKonstantinaMsc2017.pdf> 37.

Παρασκευόπουλος, Θ., (2008). Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου, Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτέλεσμα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδή Γ. (2001), Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδή, Γ. (2007). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή. Ανακτήθηκε από http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm [Πρόσβαση στις 22/03/2022]

Πασιαρδή, Γ. (2016). «Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή» στα πρακτικά του 3ου πανελλήνιου συνεδρίου της Παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αθήνα, σ.σ.χ.χ)

Πασιαρδή, Γ. (2017). Σχολική κουλτούρα. Έννοια, βελτίωση και αλλαγή στα πρακτικά του συνεδρίου Τύποι, Μορφές, Εφαρμογές και Αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: 39.

Πασιαρδή, Γ.(2001). Το σχολικό κλίμα. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Πασιαρδής, Π. (2008). Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πετρίδου Ε. (2005), «Ο Προγραμματισμός της Δράσης της Εκπαιδευτικής Μονάδας ως Βασικό Στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στις Εκπαίδευση» στο Καψάλης (επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Πρίντζας Γ. (2005), «Η Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση» στο Καψάλης Α. (επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Πυργιωτάκης Ε. Ιωάννης (1999). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Πεδίο, Αθήνα.

Ρεζ, Γ. (2005). Σχολική κουλτούρα και εκπαιδευτικός οργανισμός. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.cpe.gr/periodiko/RES_2.pdf

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012 α), Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτη, Α. (2000-β) Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007 α). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008) Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf , Ανακτημένο στις 12/05/2022.

Σαΐτης, Χ. Α. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ.(2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ.,(2014), Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας, Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Σκουρής, Β., Τάχος, Α. (1995) ?δίκαιο της παιδείας. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Σπυράκης, Γ. & Σπυράκης, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των Συγκρούσεων στους οργανισμούς: από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση Συγκρούσεων. Διοικητική Ενημέρωση 44. 32-50. Ανακτήθηκε από http://www.specialedition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_44/spyrakis.pdf

Στραβάκου, Π. (2003) Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Κινητήρια Δύναμη Λειτουργίας της - Μια Εμπειρική Έρευνα. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π. (2008). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Η οπτική των φοιτητών. Επιστήμες Αγωγής, 1, 149-162.

Στραβάκου, Π.Α. (2003). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Κυριακίδη.

Στυλιανίδης, Σ. (2008) Οι Διευθυντές Σχολείων Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στο Λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Χωρών Ελλάδας, Φινλανδίας και Κύπρου (Προσλήψεις - Συγκρίσεις). Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Επιστημονική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://nemes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1107/1/OI_Δ-NTEΣ_ΣΕ_Ε.Ε , Ανακτημένο στις 9/05/2022.

Συρακούλη, Α. (2013). Σχολική αυτονομία και θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ: απόψεις εκπαιδευτικών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.

Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 51, 199-217.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013) Σχολική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, του Εκπαιδευτικού και της Επίδοσης του Μαθητή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσάφος, Β. (2006). Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Περιλήψεις εισηγήσεων στο σεμινάριο «Βελτίωση της μάθησης στο σχολείο: Διεύθυνση, συνεργασία, μεθόδευση», Αθήνα, 19-20 Μαΐου, 2022.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», ΦΕΚ 1340, τ. Β', 16-05-2022.

ΥΠΕΠΘ (2007) Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων πολιτισμού και Αθλητισμού (ΥΠΙΑΙΘΠΑ), (2012). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, Τόμος Ι.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης (χ.χ.) Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης: Οργανόγραμμα. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.moec.gov.cy/dde/organogramma.html> , Ανακτημένο στις 13/05/2022.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Voulalas, Z.D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*,43(2), 187-208

Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες Αποκέντρωσης του Εκπαιδευτικού Ελέγχου και Ενδυνάμωσης του Σχολείου στην Ελλάδα. Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης,34, 28-44.

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η Επιμόρφωση και η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Στοιχεία Ποιότητας στο Εκπαιδευτικό Έργο. Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, 3, 31-46.

Φασούλης Κ., (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του ανθρώπινου

Φασούλης Κ., (2006), Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά 3ου Παν. Συνεδρίου (13-14 Μαΐου, 2022), Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Φιλίππου, Δ., (2016), «Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείρισή τους, Υπότιτλος: Διερεύνηση συγκρούσεων κατά τη μυστική ψηφοφορία των Συλλόγων Διδασκόντων για την ανάδειξη Διευθυντών σχολικών μονάδων», ». Διπλωματική εργασία , ΕΑΠ. Πάτρα.

Φιλίππου, Δ., (2016), «Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείρισή τους, Υπότιτλος: Διερεύνηση συγκρούσεων κατά τη μυστική ψηφοφορία των Συλλόγων Διδασκόντων για την ανάδειξη Διευθυντών σχολικών μονάδων», ». Διπλωματική εργασία , ΕΑΠ. Πάτρα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών στο: «Περίληψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και φυσικής αγωγής Βορείου Ελλάδας». ΥΠΕΠΘ. Πράξη «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης». σ. 99-102. Θεσσαλονίκη, 14-17 Απριλίου 2022.

Χούπας, Ι. Κ. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. Επιστημονικό Βήμα, Έκδοση Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών Μελετών Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, Τεύχος, 13, σσ. 15-25.

Χριστοφίδου, Ε. (2011). Κουλτούρα και κλίμα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/kl

Ψαρρού, Ν. (2005) Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Gutenberg.