



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής»

Ειδίκευση: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές (ΕΚΘΠ)»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Σχολική ηγεσία και ποιότητα επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών»**

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:** Μποζιάρη Ελένη-Μαρίνα (Α.Μ. 628)

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

**Επιβλέπουσα:** Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου  
Ιωαννίνων

**Μέλος:** Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Μέλος:** Ταμίσογλου Χρύσα, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό ΠΤΔΕ  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2024**

Copyright © Μποζιάρη Ελένη-Μαρίνα, 2024

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της συμμετοχής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», στην ειδίκευση «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές (ΕΚΘΠ)», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Με την εκπόνησή της κλείνει για εμένα ένας κύκλος καθώς φτάνει στο τέλος του το γεμάτο νέες εμπειρίες και γνώσεις ταξίδι που ξεκίνησε με την εισαγωγή μου στο παραπάνω Πρόγραμμα. Ένα όμορφο ταξίδι που με φέρνει ακόμη πιο κοντά σε αυτό που είμαι. Θέλω να ευχαριστήσω θερμά όλες τις καθηγήτριες και τους καθηγητές του Προγράμματος για τα πολύτιμα εφόδια με τα οποία γέμισαν τις αποσκευές μου. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω την κ. Λιακοπούλου Μαρία για την έμπρακτη υποστήριξη, καθοδήγηση και ενσυναίσθηση που μου παρείχε, ως επιβλέπουσα, κατά την υλοποίηση της παρούσας εργασίας, την κ. Νικολάου Σουζάννα-Μαρία και την κ. Ταμίσογλου Χρύσα για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή της εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους/τις εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν πρόθυμα να συμμετέχουν στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί αντικείμενο συστηματικής έρευνας καθώς έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου, μέσω της επίδρασης που ασκεί στους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής του σχολείου έχει την κύρια ευθύνη για τη διαμόρφωση και την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας, η οποία επιδρά καθοριστικά στην απόδοση, στην εργασιακή ικανοποίηση και στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία όμως διαπιστώνεται κενό ως προς τη διερεύνηση της συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και των επιπτώσεων αυτής στην ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα ποιοτική μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα τον ρόλο του διευθυντή στο σχολείο τους, την κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί σε αυτό και τον αντίκτυπο της σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Για τον σκοπό αυτό διενεργήθηκαν (8) ημι-δομημένες συνεντεύξεις, κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο 2024, με ισάριθμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει σε γενικές γραμμές ότι οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν θετική γνώμη για τον διευθυντή του σχολείου τους διαχειρίζονται καλύτερα το εργασιακό στρες, είναι πιο αισιόδοξοι και ήρεμοι, αφοσιώνονται στο διδακτικό τους έργο και στη βελτίωση της απόδοσής τους, αυξάνεται η εργασιακή τους ικανοποίηση και μειώνονται τα ποσοστά διαρροής τους από το επάγγελμα. Αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν αρνητικά την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και εργάζονται σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από έλλειψη επικοινωνίας, συνεργασίας, υποστήριξης, ενθάρρυνσης και συλλογικότητας, τότε αναφέρουν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες (burnout) που συνδέονται με χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και ποιότητας επαγγελματικής ζωής.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολική ηγεσία, σχολική κουλτούρα, ψυχική ευεξία, εργασιακό άγχος

## ABSTRACT

In recent years, educational leadership has been the subject of systematic research as it has been proven to significantly affect school effectiveness through the effect it has on teachers. The principal of the school has the main responsibility for shaping and strengthening the school culture, which has a decisive effect on the performance, job satisfaction and quality of professional life of teachers. However, there is a gap in the existing literature regarding the investigation of the correlation of teachers' perceptions of the quality of school leadership and its effects on the quality of their professional lives. In this context, the present qualitative study seeks to investigate the way in which primary school teachers in Greece perceive the role of the principal in their school, the culture and climate prevailing in it, and the impact of school leadership on the quality of their professional life. For this purpose, (8) semi-structured interviews were conducted, during the months of February and March 2024, with an equal number of teachers serving in primary schools in various regions of Greece.

From the thematic analysis of the survey data, it generally emerges that teachers who form a positive opinion of their school principal manage job stress better, are more optimistic and calm, are committed to their teaching work and to improving their performance, increases their job satisfaction while their attrition rates are reduced. On the contrary, when teachers negatively evaluate the quality of school leadership and they work in an environment characterized by a lack of communication, cooperation, support, encouragement and collegiality, then they report high levels of job stress (burnout) associated with low levels of job satisfaction and quality of professional life.

**Key words:** school leadership, school culture, psychological well-being, job stress

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Πίνακας περιεχομένων</b>	
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ.....	13
1.1 Διοίκηση.....	13
1.2 Ηγεσία.....	14
1.3 Θεωρίες διοίκησης και ηγεσίας.....	16
1.4 Διοίκηση (μάνατζμεντ) και ηγεσία.....	18
1.5 Ηγέτης και μάνατζερ.....	19
1.6 Κουλτούρα οργανισμού.....	20
1.7 Κουλτούρα σχολείου.....	22
1.8 Κλίμα σχολείου.....	22
1.9 Διάκριση σχολικής κουλτούρας – κλίματος.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ.....	25
2.1 Πρακτικές & χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη.....	25
2.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	28
2.2.1 Παιδαγωγική ηγεσία.....	29
2.2.2 Μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία.....	30
2.2.3 Διοικητική – διαχειριστική ηγεσία.....	31
2.2.4 Κατανεμημένη εκπαιδευτική ηγεσία.....	32
2.2.5 Ηθική ηγεσία.....	33
2.2.6 Ενδεχομενική ηγεσία.....	34
2.2.7 Υπηρετική ηγεσία.....	35
2.3 Θεσμικό πλαίσιο για τον διευθυντή σχολείου στην Ελλάδα.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ / ΚΛΙΜΑ.....	40

3.1 Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας .....	40
3.2 Τύποι κουλτούρας .....	41
3.3 Μορφές σχολικής κουλτούρας .....	43
3.3.1 Απομόνωση .....	43
3.3.2 Κατακερματισμός / Διαμερισμός σε ομάδες (balkanization) .....	44
3.3.3 Συνεργασία .....	45
3.3.4 Τεχνητή συναδελφικότητα .....	45
3.4 Λειτουργίες κουλτούρας .....	46
3.5 Κλίμα σχολείου .....	47
3.6 Σχολική κουλτούρα / κλίμα και εκπαιδευτική ηγεσία .....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ .....	53
ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	66
5.1 Αναγκαιότητα – Σπουδαιότητα της έρευνας.....	66
5.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	68
5.3 Μεθοδολογική προσέγγιση .....	68
5.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	69
5.5 Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.....	71
5.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	72
5.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	79
6.1 Θεματικός άξονας 1 .....	79
6.2 Θεματικός άξονας 2 .....	88
6.3 Θεματικός άξονας 3 .....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	114
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Το έντυπο συναίνεσης .....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ο οδηγός της συνέντευξης.....	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Οι απομαγνητοφωνήσεις των (8) συνεντεύξεων .....	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Σύστημα σημειογραφίας κατά τη μετεγγραφή των συνεντεύξεων .....	228



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Βασικές διαφορές ηγέτη-μάντζερ.....	20
Πίνακας 2: Προφίλ συμμετεχόντων στην έρευνα. ....	74
Πίνακας 3: Θέματα/Ιδιότητες που προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων.....	76
Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων της έρευνας. ....	108
Πίνακας 5: Σύμβολα μετεγγραφής .....	228

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της σχολικής ηγεσίας απασχολεί τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα ολοένα και περισσότερο καθώς τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου, κυρίως μέσα από την επίδραση που ασκεί στους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, θεωρείται η μορφή – κλειδί για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, λόγω και της υψηλότερης θέσης που κατέχει στην ιεραρχία του, καθώς έχει την κύρια ευθύνη της διαμόρφωσης και της ενδυνάμωσης της κουλτούρας του σχολείου, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο καθοριστικά στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές (Siregar, Akmal, Mohzana Rahman, & Putra, 2023).

Η διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τις ανθρώπινες σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και ενδιαφέροντος, την παροχή υποστήριξης, βοήθειας και ενθάρρυνσης, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και στον προσδιορισμό ενός κοινού οράματος και της στρατηγικής υλοποίησής του, αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός ανοικτού δημοκρατικού σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ήρεμοι, αισιόδοξοι, σημαντικοί και δημιουργικοί (Cann, Riedel-Prabhakar, & Powell, 2021· Chao, Cheung, Lau, & Leung, 2023· Λαλιώτη, 2022). Όσο πιο ασφαλείς και ήρεμοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον, τόσο περισσότερο αφοσιώνονται στο διδακτικό τους έργο και στη βελτίωση της απόδοσής τους, ενώ μειώνονται τα ποσοστά διαρροής τους από το επάγγελμα καθώς αυξάνεται η εργασιακή τους ικανοποίηση, με θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές (Siregar et al., 2023). Η σχολική κουλτούρα, λοιπόν, συσχετίζεται θετικά και σημαντικά με την ψυχική ευεξία, την απόδοση και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Cheung, Chao, Lau, Leung, & Chui, 2022).

Ενώ όμως οι μελέτες για την κατάθλιψη, το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χώρα με μεγάλη

συχνότητα, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από τα πλέον στρεσογόνα επαγγέλματα, οι έρευνες για το τί επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να «ανθίσουν», να δίνουν δηλαδή τον καλύτερό τους εαυτό στην εργασία τους, είναι πολύ λιγότερες (Cann et al., 2021). Επιπλέον, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία εντοπίζεται κενό ως προς τη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα της ηγεσίας στο σχολείο τους και της ψυχικής τους ευεξίας, η οποία συνδέεται με την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής τους, άρα και με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές (Chao et al., 2023). Γι' αυτό, λοιπόν, η παρούσα εργασία που εστιάζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει να διερευνήσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ποιότητα της ηγεσίας στο σχολείο τους και της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής τους.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο του μελετώμενου θέματος. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η οριοθέτηση των βασικών εννοιών της εργασίας (ηγεσία, διοίκηση, σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα). Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά και οι πρακτικές του αποτελεσματικού ηγέτη, τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που απαντώνται συχνότερα στην εκπαιδευτική πράξη και το θεσμικό πλαίσιο για τον διευθυντή σχολείου στην Ελλάδα. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται ειδικότερη αναφορά στην κουλτούρα και στο κλίμα του σχολείου, παρουσιάζονται οι λειτουργίες, οι μορφές και οι τύποι της σχολικής κουλτούρας καθώς και η σχέση μεταξύ σχολικής κουλτούρας και εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια ανασκόπηση των πρόσφατων μελετών που σχετίζονται με το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά στη διεξαγωγή της έρευνας. Καταρχήν παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία (πέμπτο κεφάλαιο), η οποία περιλαμβάνει την αναγκαιότητα και τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογική προσέγγιση, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και τη μέθοδο ανάλυσής τους. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα και συμμετέχοντα, ακολουθεί η συζήτηση – ερμηνεία των αποτελεσμάτων (έβδομο κεφάλαιο) και τέλος

εκτίθενται τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα καθώς και προτάσεις για αξιοποίησή τους και περαιτέρω έρευνα.

## ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η οριοθέτηση των βασικών εννοιών της εργασίας. Έτσι, εξετάζονται τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας και της διοίκησης ώστε να αναδειχθούν οι διαφορές τους και να αποσαφηνιστεί ο κάθε χώρος καθώς οι όροι αυτοί απαντώνται συχνά όταν αναφερόμαστε στη λειτουργία ενός οργανισμού και συνήθως χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Επιπλέον, οριοθετούνται οι έννοιες της κουλτούρας και του κλίματος και ειδικότερα οι έννοιες της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος καθώς αποτελούν θεμελιώδη συστατικά στοιχεία ενός οργανισμού που συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα και στη μακροπρόθεσμη επιτυχία του.

#### 1.1 Διοίκηση

Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα *διοικώ* που σημαίνει μεριμνώ για την περάτωση ενός έργου. Οπουδήποτε εμπλέκεται μια ομάδα ανθρώπων που έχει έναν κοινό σκοπό (οργανισμός) εμφανίζεται η έννοια της διοίκησης (management). Ένας από τους ορισμούς που προτείνουν οι Δικαίος, Κουτούζης, Πολύζος, Σιγάλας και Χλέτσος (1999, σελ. 29) για τον όρο αυτόν είναι ο εξής: «*Διοίκηση είναι η διαδικασία της επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, με τη χρήση και αξιοποίηση των ανθρώπινων και άλλων πόρων του*». Οπουδήποτε λειτουργεί ένας οργανισμός, εμφανίζεται η ανάγκη της διοίκησης, δηλαδή του αποτελεσματικού συντονισμού ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών. Η λειτουργία και η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο αποτελεσματικά αυτός διοικείται.

Οι λειτουργίες της διοίκησης ενός οργανισμού, οι οποίες συνιστούν και τα βασικά καθήκοντα ενός διοικητικού στελέχους, συνίστανται στον *προγραμματισμό*, στην *οργάνωση*, στη *διεύθυνση* και στον *έλεγχο* (Δικαίος κ. συν., 1999· Σαϊτης, 2008). Ο *προγραμματισμός/σχεδιασμός* προηγείται των λοιπών λειτουργιών της

διοίκησης και περιλαμβάνει τον ακριβή προσδιορισμό των βασικών κατευθύνσεων (στόχων) του οργανισμού και τη διαμόρφωση ενός αρχικού πλάνου επίτευξής τους. *Οργάνωση* είναι η διαδικασία του καθορισμού των ενεργειών που οδηγούν στην επίτευξη των στόχων, της ομαδοποίησής τους, του καταμερισμού τους σε συγκεκριμένους ανθρώπους και της παραχώρησης εξουσίας και ευθυνών μεταξύ αυτών. Η *διεύθυνση* περιλαμβάνει την εποπτεία και καθοδήγηση των υφισταμένων. Ειδικότερα, συνδέεται με την υποκίνηση των εργαζομένων, δηλαδή την παροχή κινήτρων με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσής τους και την ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους με σκοπό τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος εργασίας που ευνοεί την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Είναι η δυσκολότερη διοικητική λειτουργία καθώς σχετίζεται άμεσα με την ανθρώπινη συμπεριφορά που είναι απρόβλεπτη. Τέλος, με τη λειτουργία του *ελέγχου* αξιολογείται η απόδοση των εργαζομένων σε σχέση με κάποιο πρότυπο που καθορίστηκε στη φάση του σχεδιασμού. Αν το αποτέλεσμα δεν είναι το επιθυμητό, τροποποιείται όλη η διαδικασία ή κάποιο μέρος της (π.χ. ο τρόπος καθοδήγησης των εργαζομένων) ώστε να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή πραγματοποίηση των οργανωσιακών στόχων. Σύμφωνα με τη Σιδηροπούλου (2015), η λειτουργία του *ελέγχου* συνδέει τον *προγραμματισμό* με τα αποτελέσματα των δράσεων ώστε να διαφανεί η πρόοδος και οι πιθανές αποκλίσεις από τον αρχικό *σχεδιασμό* και να λάβουν χώρα τυχόν απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις.

## 1.2 Ηγεσία

Η έννοια της ηγεσίας απασχόλησε τη διάνοηση από πολύ νωρίς. Ο Αριστοτέλης υποστήριζε ότι η ηγεσία είναι ένα χάρισμα το οποίο φέρει κάποιος από τη γέννησή του και ο καλός ηγέτης πρέπει να έχει ήθος, πάθος και λόγο. Ο Πλάτωνας πίστευε ότι ο ηγέτης πρέπει να είναι σοφός, ενώ ο Κομφούκιος ισχυριζόταν ότι οι ηγέτες πρέπει να είναι πρωτίστως ενάρετοι και να υπηρετούν τους ανθρώπους γύρω τους. Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ορισμών της, κατά συνέπεια, μόνον αβάσιμη δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η πρώιμη διαπίστωση του Stogdill (1974, σ. 7)

ότι «υπάρχουν ήδη τόσοι διαφορετικοί ορισμοί της ηγεσίας όσα είναι και τα άτομα που επιχειρήσαν να αποσαφηνίσουν την έννοια».

Το γεγονός ότι η ηγεσία γίνεται αντιληπτή επί τη εμφανίσει της, ώθησε εξαρχής τους μελετητές στη μελέτη των χαρακτηριστικών των ατόμων που την εκδηλώνουν. Κατάρτισαν λίστες με αυτά τα χαρακτηριστικά και ταύτισαν την ηγεσία με την εμφάνισή τους ή με μια ιδιαίτερη ικανότητα, το «χάρισμα» (Ταμίσογλου, 2020). Από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι ορισμοί της ηγεσίας απομακρύνονται σταδιακά από την προσωπικότητα του ηγέτη και επικεντρώνονται στις πράξεις και στη συμπεριφορά του. Ο Stogdill (1950) ορίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία επηρεασμού των δραστηριοτήτων μιας οργανωμένης ομάδας ώστε να επιτευχθεί η υλοποίηση των στόχων της. Στην επιρροή αυτή, ο House (όπ. αναφ. στην Ταμίσογλου, 2020) προσθέτει τη διάσταση του *οράματος* (vision) και ορίζει την ηγεσία ως την ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει, να κινητοποιεί και να καθιστά τα υπόλοιπα άτομα – μέλη ενός οργανισμού ικανά να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων του. Το όραμα είναι αυτό που προσδίδει τη σωστή κατεύθυνση στην επιρροή.

Οι Hersey, Blanchard και Johnson (2000) εισάγουν στον ορισμό της ηγεσίας την έννοια της *περίστασης* (situation), με αποτέλεσμα να ορίζεται ως η διαδικασία επηρεασμού ενός ατόμου ή μιας ομάδας, με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε συγκεκριμένες συνθήκες. Κατά την άποψη του Πασιαρδή (2004, σ. 71), ηγεσία είναι «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά». Στο ίδιο πλαίσιο, ο Μπουραντάς (2005, σ. 197) υποστηρίζει ότι «ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον». Δηλαδή, η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με την αλλαγή για ένα καλύτερο αύριο.

Ο Silva (2016) προσθέτει στον ορισμό της ηγεσίας την έννοια της *διάδρασης* και ορίζει την ηγεσία ως τη διαδικασία της *διαδραστικής επιρροής* η οποία λαμβάνει χώρα όταν, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, μερικά άτομα αποδέχονται κάποιον ως

ηγέτη για να επιτύχουν κοινούς σκοπούς. Η διάδραση αφορά στο ότι η ηγεσία δεν αποτελεί μια διαδικασία επηρεασμού που κατευθύνεται μόνον από τον ηγέτη προς τους ηγετούμενους, δηλαδή από πάνω προς τα κάτω, αλλά είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι τρεις βασικοί πυλώνες της ηγεσίας που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους είναι ο ηγέτης, οι ηγετούμενοι και το πλαίσιο άσκησης της ηγεσίας, ενώ στον πυρήνα αυτών των αλληλεπιδράσεων βρίσκονται οι κοινά αποδεκτοί στόχοι (Ταμίσογλου, 2020). Άρα, η ηγεσία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης μέσα από την οποία ένα άτομο επιδιώκει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων ατόμων για την επίτευξη κοινών σκοπών (Πασιαρδής, 2004).

### **1.3 Θεωρίες διοίκησης και ηγεσίας**

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ο διευθυντής/ηγέτης ενός οργανισμού θα πρέπει να γνωρίζει όσο γίνεται περισσότερα για τα θεωρητικά μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης ώστε να επιλέξει εκείνα τα χαρακτηριστικά τους που ανταποκρίνονται καλύτερα στα χαρακτηριστικά – ανάγκες του δικού του οργανισμού και στις επιδιώξεις του. Τα βασικότερα από αυτά τα μοντέλα είναι: α) η *γραφειοκρατία του Weber* που δίνει έμφαση στην *εξειδίκευση*, πρεσβεύοντας ότι για να είναι κανείς αποδοτικός στην εργασία του πρέπει να είναι ειδικός στον τομέα εργασίας του, στον *απρόσωπο προσανατολισμό* με την έννοια ότι όλοι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο ανεξαρτήτως ιδιαίτερων αναγκών και ικανοτήτων, στην *ιεραρχία*, στους *κανόνες*, οι οποίοι εξασφαλίζουν την ύπαρξη σταθερότητας και ομοιομορφίας στον οργανισμό και στον *προσανατολισμό καριέρας* που αφορά στην επαγγελματική δέσμευση και ανέλιξη, β) η *επαγγελματική γραφειοκρατία του Gouldner* που διαχωρίζει τους εργαζόμενους σε «*κοσμοπολίτες*» (αφοσίωση στο έργο) και σε «*ντόπιους*» (αφοσίωση στον οργανισμό), γ) η *θεωρία X και Y* του McGregor, όπου η *θεωρία X* πρεσβεύει ότι η εργασία είναι αποκρουστική για τους περισσότερους ανθρώπους, οι οποίοι πρέπει να είναι υπό συνεχή επίβλεψη για να δουλεύουν, ενώ η *θεωρία Y* πρεσβεύει την αντίληψη ότι η εργασία είναι φυσιολογική κατάσταση για



τους ώριμους ανθρώπους οι οποίοι μέσω αυτής ικανοποιούν και τις ανάγκες τους για δημιουργία, δ) η *θεωρία του Mintzberg* που βασίζεται στη διαμόρφωση ενός *δομικού πλαισίου* με σκοπό τον συντονισμό των επιμέρους εργασιών για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, ε) η *θεωρία της διοίκησης μέσω στόχων του Drucker* που αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι εργαζόμενοι και ο διευθυντής ενός οργανισμού θέτουν από κοινού στόχους με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα και στ) η *θεωρία της επίτευξης του McClelland* που καταγράφει τη σημαντική παρωθητική δύναμη που ασκείται στο άτομο από την πηγαία ανάγκη του να πραγματώνει στόχους τους οποίους έχει θέσει από μόνο του.

Αντίστοιχες θεωρίες υπάρχουν και στο πεδίο της ηγεσίας. Αρχικά, η *θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών του Stogdill* τονίζει ότι ο ηγέτης καλείται απλώς να είναι ο εαυτός του, αφού τα κληρονομικά του χαρακτηριστικά (ικανότητες, επιδόσεις, υπευθυνότητα, συμμετοχή, στάτους) και μόνον αυτά του επιτρέπουν να ανταπεξέλθει με επιτυχία στον ηγετικό του ρόλο. Από την άλλη, το *περιπτωσιακό μοντέλο του Fiedler* πρεσβεύει την άποψη ότι ο διευθυντής – ηγέτης οφείλει να αξιολογεί τις περιστάσεις – συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά στον οργανισμό που προΐσταται και να προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με τη θεωρία της *συναλλακτικής ηγεσίας του Burns*, ο ηγέτης στοχεύει στην ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών των υφισταμένων, μέσα από την οποία θα επιτευχθούν και οι στόχοι της ηγεσίας για τον οργανισμό. Εάν οι υφιστάμενοι αποδίδουν ικανοποιητικά στη δουλειά τους, θα ανταμειφθούν από τον ηγέτη, ενώ σε περίπτωση ανεπαρκούς απόδοσης θα υπάρξει ανάλογη ποινή. Αντιθέτως, η *μετασχηματιστική ηγεσία του Bass* δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ικανότητα του ηγέτη να δημιουργεί *όραμα*, να *εμπνέει* τους υφισταμένους του, να τους *ωθεί* στη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους προς επίτευξη των στόχων του οργανισμού, μέσα από την οποία όμως θα επιτυγχάνεται και η ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών. Ακόμη, τονίζει την ηθική διάσταση των σχέσεων μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων (Πασιαρδής, 2004· Ταμίσογλου, 2020). Τέλος, η *θεωρία του κύκλου της ζωής των Hersey και Blanchard* υποστηρίζει ότι ο καλός ηγέτης οφείλει να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στις συνθήκες που έχει κάθε φορά να αντιμετωπίσει και στην επαγγελματική ωριμότητα των υφισταμένων του. Όσο πιο χαμηλή είναι η τελευταία τόσο πιο υποστηρικτικός,

καθοδηγητικός, επαινετικός, απλός και ανθρώπινος πρέπει να είναι ο διευθυντής, εστιάζοντας κυρίως στις ανθρώπινες σχέσεις και όχι τόσο στα αποτελέσματα (Δαράκη, 2007· Πασιαρδής, 2004).

#### **1.4 Διοίκηση (μάνατζμεντ) και ηγεσία**

Ωστόσο, μεγάλο μέρος της έρευνας εστιάζει στον χαρακτήρα που προσδίδεται σε έναν οργανισμό από την παρουσία σε αυτόν μόνον της ηγεσίας ή της διοίκησης. Έχει αποδειχθεί ότι οι οργανισμοί που στερούνται ηγεσίας ή έχουν περιορισμένη εκδήλωση ηγεσίας καθίστανται αυστηρά γραφειοκρατικοί καθώς στερούνται δημιουργικότητας και καινοτομίας. Αντιστρόφως, η έλλειψη διοίκησης και η ύπαρξη ισχυρής ηγεσίας μπορεί να εμπνεύσουν την αλλαγή, χωρίς όμως αυτή να μπορεί να υλοποιηθεί. Η καλή διοίκηση βοηθάει τον οργανισμό στο να ανταποκριθεί επιτυχώς στις καθημερινές υποχρεώσεις του, ενώ η καλή ηγεσία στο να πορευτεί στο μέλλον με τις αναγκαίες για τη βιωσιμότητα και αποτελεσματικότητά του προσαρμογές (Ταμίσογλου, 2020).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η διοίκηση ενός οργανισμού αφορά στη ρουτινιάρικη διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών του. Η ηγεσία εμπεριέχει το όραμα που σημαίνει ότι ο ηγέτης χρειάζεται να γνωρίζει το πού θέλει να φτάσει τον οργανισμό του οποίου προϊσταται, δηλαδή πώς θα ήθελε να δει το σχολείο του σε τρία ή πέντε χρόνια ή όταν αυτός δεν θα είναι πλέον εκεί.

Άρα, το μάνατζμεντ και η ηγεσία σε έναν οργανισμό δεν αποτελούν τα δύο άκρα ενός συνεχούς, αλλά είναι στενά συνδεδεμένες και αλληλοϋποστηριζόμενες λειτουργίες που συμβάλλουν από κοινού στην επίτευξη των στόχων του (Παπαναούμ, 1995). Το μάνατζμεντ ανταποκρίνεται κυρίως στην πολυπλοκότητα των σύγχρονων οργανισμών, ενώ η ηγεσία στη μεταβλητότητα του σύγχρονου κόσμου. Ο άριστος συνδυασμός τους είναι το ζητούμενο που διασφαλίζει τις υψηλότερες επιδόσεις ανθρώπων και οργανισμών (Μπουραντάς, 2005).

## 1.5 Ηγέτης και μάνατζερ

Οι Bennis και Nanus (2003) υποστηρίζουν ότι το να διοικείς σημαίνει να υλοποιείς δραστηριότητες και να κατέχεις ρουτίνες, ενώ το να ηγείσαι σημαίνει να επηρεάζεις τους άλλους και να δημιουργείς το όραμα για την αλλαγή. Εύστοχη παραμένει η συνθηματική τους ρήση ότι οι διευθυντές/μάνατζερ είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα («*managers are people who do things right; leaders are people who do the right things*») (Bennis & Nanus, 2007).

Οι όροι «ηγέτης» και «μάνατζερ» συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Αυτό δεν είναι εντελώς αυθαίρετο καθώς παρουσιάζουν βασικές ομοιότητες. Έτσι, π.χ. τόσο ο ηγέτης όσο και ο διοικών/μάνατζερ ενός οργανισμού εμπλέκονται με άλλα άτομα με τα οποία πρέπει να συνεργαστούν. Και στις δύο περιπτώσεις, η συνεργασία εμπεριέχει επίδραση, την επίδραση που ασκεί ο ηγέτης και ο διοικών στα άτομα της ομάδας τους και το αντίστροφο. Σκοπός της επίδρασης είναι η επίτευξη στόχων, οι οποίοι είναι σημαντικοί παρόντες και στην ηγεσία και στη διοίκηση (Ταμίσογλου, 2020).

Ωστόσο, οι δύο παραπάνω όροι παρουσιάζουν και σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Ο μάνατζερ για να επιτύχει τους τιθέμενους στόχους επικεντρώνεται στο σύστημα και στη δομή, ακολουθεί κατά γράμμα τους κανονισμούς και τις τυπικές διαδικασίες, βασίζεται κυρίως σε ποσοτικά δεδομένα – μετρήσεις προκειμένου να αξιολογήσει την πρόοδο του οργανισμού, δεν επιτρέπει στους εργαζόμενους λάθη και αποκλίσεις από τους κανόνες, είναι πολυάσχολος και δεν αφιερώνει χρόνο για ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους. Από την άλλη, ο ηγέτης επικεντρώνεται στα άτομα, επιδιώκει την ανατροπή της υπάρχουσας τάξης, ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την καινοτομία, σέβεται και εμπιστεύεται τους εργαζόμενους, αναζητά λύσεις από κοινού με τους υφισταμένους, αναγνωρίζει τα λάθη του και το ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του, είναι ανθρωπίνος και απλός (Πασιαρδής, 2004). Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι βασικές διαφορές μεταξύ ηγέτη και μάνατζερ (Μπουραντάς, 2005, σ. 203).

**Πίνακας 1: Βασικές διαφορές ηγέτη-μάντζερ.**

<b>ΜΑΝΑΤΖΕΡ</b>	<b>ΗΓΕΤΗΣ</b>
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί «δοτή» δύναμη (εξουσία)	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες – εντολές	Εμπνέει, κινητοποιεί μέσω ιδανικών και αξιών
Ελέγχει	Κερδίζει εμπιστοσύνη
Δίνει έμφαση στο σύστημα και στη λογική (μυαλό)	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματα (καρδιά)
Κινείται σε προκαθορισμένα – τυπικά πλαίσια	Ανοίγει ορίζοντες
Ενδιαφέρεται κυρίως για το «πώς»	Ενδιαφέρεται κυρίως για το «γιατί»
Διαχειρίζεται την υπάρχουσα κατάσταση (status quo)	Αλλάζει το κατεστημένο, καινοτομεί
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο παρόν (βραχυπρόθεσμη προοπτική)	Δίνει έμφαση στο μέλλον (μακροπρόθεση προοπτική)
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

### **1.6 Κουλτούρα οργανισμού**

Ο Mintzberg (1979) ορίζει την κουλτούρα ως την ιδεολογία του οργανισμού, η οποία συντίθεται από τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του και τον διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς. Οι Schwartz και Davis (1981) εκλαμβάνουν την κουλτούρα ως το πρότυπο των κοινών πεποιθήσεων και προσδοκιών που μοιράζονται μεταξύ τους τα μέλη του οργανισμού και οι οποίες παράγουν νόρμες που με τη σειρά τους διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μελών. Οι Sergiovanni & Starratt (2002) στην προσπάθειά τους να ορίσουν την έννοια της κουλτούρας αναφέρονται στα εξής *τέσσερα επίπεδα* της: α) το *πρώτο επίπεδο* περιλαμβάνει τα δημιουργήματα της κουλτούρας (μύθοι, ιστορίες, σύμβολα), β) το *δεύτερο* αναφέρεται στις προοπτικές των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό, γ) το *τρίτο* στις αξίες που τον διέπουν και δ) το *τέταρτο* στις παραδοχές για την ίδια του την ύπαρξη. Πιο απλά, η κουλτούρα ενός οργανισμού εκδηλώνεται μέσα από το ποιες ιστορίες λένε οι άνθρωποι – μέλη του, σε ποιες τελετουργίες παίρνουν μέρος, πώς συμπεριφέρονται, ποιες είναι οι προτεραιότητές τους και ποιους κανόνες μοιράζονται (Πασιαρδής, 2004). Οι αξίες βρίσκονται στον πυρήνα της κουλτούρας

και σχετίζονται με ηθικούς κώδικες που καθορίζουν αυτό που πρέπει να κάνουν οι άνθρωποι που μετέχουν στον οργανισμό, διαμορφώνοντας έτσι τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020). Οι Hoy και Miskel (2008) υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινών προσανατολισμών (αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και σιωπηρές παραδοχές) που κρατά τα μέλη του οργανισμού ενωμένα και του δίνει μια ξεχωριστή ταυτότητα. Από την άλλη, ο Schein (όπ. αναφ. στους Μπαλάση & Ιορδανίδη, 2020) υποστηρίζει ότι η κουλτούρα συνιστά ένα πρότυπο βασικών παραδοχών που εφευρίσκεται, ανακαλύπτεται ή αναπτύσσεται από μια δεδομένη ομάδα στην προσπάθειά της να επιλύσει τα προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής της ολοκλήρωσης και το οποίο (πρότυπο) θεωρείται έγκυρο και διδάσκεται στα νέα μέλη της ομάδας ως ο ορθός τρόπος αντιμετώπισης των παραπάνω προβλημάτων. Αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς θα πρέπει να υιοθετούνται από όλα τα μέλη του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ταυτόχρονα η πρόβλεψη αλλά και ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού από τα ίδια τα μέλη του.

Εν κατακλείδι, η κουλτούρα εκφράζει το «ποιόν» ενός οργανισμού. Ο Μπουραντάς (2005, σ. 120) την ορίζει ως *«ένα σύστημα κοινών αξιών, πιστεύω, αρχών, παραδοχών, εννοιών – σημασιών που συνθέτουν ένα κοινό νοητικό πλαίσιο που προσδιορίζει το πώς σκέφτονται και το πώς συμπεριφέρονται οι άνθρωποι – μέλη του οργανισμού, τί κάνουν, γιατί το κάνουν, πώς και πότε το κάνουν...»*. Οι βασικές της ιδιότητες είναι: α) η έκτασή της, δηλαδή το κατά πόσο είναι διαδεδομένη και κοινή σε όλα τα μέλη του οργανισμού, β) η έντασή της που αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο όλα τα παραπάνω (π.χ. αρχές, αξίες) επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αποφάσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων - μελών και γ) η καταλληλότητά της, δηλαδή σε ποιον βαθμό συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Μπουραντάς, 2005).

## 1.7 Κουλτούρα σχολείου

Στην εκπαιδευτική έρευνα έχουν διατυπωθεί περίπου 150 διαφορετικοί ορισμοί για την οργανωσιακή κουλτούρα (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020). Η κουλτούρα του σχολείου ορίζεται ως η «προσωπικότητά» του και συνίσταται από τις βαθιά ριζωμένες κοινές αξίες, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις παραδόσεις που μοιράζονται μεταξύ τους τα μέλη του (Ismail, Khatibi, & Ferdous Azam, 2022). Πρόκειται για τους άγραφους κανόνες, τις νόρμες και τις βαθύτερες παραδοχές που διαπερνούν καθετί που συμβαίνει στο σχολείο και που βρίσκονται σε σιωπηλό, ασυνείδητο επίπεδο έως τη στιγμή που κάποιο μέλος του προσωπικού ή μαθητής ή γονέας τις προκαλέσει, οπότε η αντίδραση σε αυτήν την πρόκληση τις καθιστά συνειδητές (Λαλιώτη, 2022). Είναι προαπαιτούμενο ενός αποτελεσματικού σχολείου καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι οργανισμοί λειτουργούν και αποδίδουν καλύτερα όταν τα μέλη τους είναι αφοσιωμένα σε κοινές αξίες και στόχους (Ismail et al., 2022).

## 1.8 Κλίμα σχολείου

Σύμφωνα με τους Ancheta, Bruzzese και Hughes (2021), το σχολικό κλίμα αναφέρεται *«στην ποιότητα και στον χαρακτήρα της σχολικής ζωής... βασίζεται σε πρότυπα της εμπειρίας των ανθρώπων από τη σχολική ζωή και αντανακλά κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και οργανωτικές δομές»*. Η Van Houtte (2005) παρουσιάζει το σχολικό κλίμα ως *«επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας»*, στοιχείο που το καθιστά περισσότερο μετρήσιμο. Ουσιαστικά η κουλτούρα ενός σχολείου αντανακλάται στο σχολικό κλίμα ή αλλιώς το κλίμα είναι η ερμηνεία της κουλτούρας (Πασιαρδής, 2004). Γίνεται άμεσα αντιληπτό από κάποιον που επισκέπτεται το σχολείο καθώς φανερώνεται από τον φυσικό χώρο, τα συναισθήματα των εργαζομένων, την εμπειρία των επισκεπτών ή των νεοδιοριζόμενων, τα δημιουργήματα, τις πρακτικές και άλλα στοιχεία, τα οποία μπορεί να τα δει, να τα ακούσει και να τα αισθανθεί κανείς ακόμη και κατά την πρώτη είσοδό του σε αυτό.

Το σχολικό κλίμα ορίζεται και ως «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος» (Πασιαρδής, 2004). Είναι αποκύημα της υποκείμενης κουλτούρας και αφορά στις πιο ορατές εκδηλώσεις της. Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό τους (συναίσθημα, στάσεις), την παραγωγικότητά τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους και γενικά την *όλη απόδοσή τους* στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020· Πασιαρδής, 2004).

### **1.9 Διάκριση σχολικής κουλτούρας – κλίματος**

Η έννοια του κλίματος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις παραλλαγές - διαφοροποιήσεις στα σχολικά εργασιακά περιβάλλοντα, ενώ η κουλτούρα γίνεται αντιληπτή ως ένα σύστημα κοινών προσανατολισμών που συγκρατεί μια ομάδα ενωμένη δίνοντάς της μια ξεχωριστή ταυτότητα (Ismail et al., 2022). Το κλίμα έχει μελετηθεί περισσότερο από την κουλτούρα και οι περισσότεροι μελετητές το αντιλαμβάνονται ως τη γενική αίσθηση ή ατμόσφαιρα των σχολείων. Παραπέμπει στην ψυχολογική πλευρά της σχολικής ζωής και συνδέεται με την έννοια της «ικανοποίησης» από την εργασία. Η κουλτούρα αναφέρεται σε σιωπηλές και μη διακριτές πτυχές του οργανισμού, ενώ το κλίμα σε ορατές και παρατηρήσιμες πτυχές του, γι' αυτό άλλωστε συνδέθηκε και με διαδικασίες ανάπτυξης οργάνων μέτρησης (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020). Το σχολικό κλίμα είναι το «παρόν» του οργανισμού και μπορεί να αλλάξει σχετικά γρήγορα εντός των ορίων της υπάρχουσας κουλτούρας, ενώ η σχολική κουλτούρα είναι η «ιστορία» του οργανισμού και αλλάζει αργά (Λαλιώτη, 2022). Και τα δύο όμως επηρεάζουν κατά τρόπο καθοριστικό τη σχολική αποτελεσματικότητα και επίδοση (Ismail et al., 2022).

Για την ακρίβεια, το σχολικό κλίμα συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα, ενώ η σχολική κουλτούρα με τη σχολική βελτίωση. Μόνον ένα θετικό σχολικό κλίμα ως εποικοδόμημα μιας θετικής κουλτούρας καλλιεργεί θετικές στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση, με

αντίστοιχα θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών και, τελικά, στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το γεγονός ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να αλλάξει πιο εύκολα σε σχέση με την υποκείμενη κουλτούρα σημαίνει ότι το κλίμα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μοχλός για να ξεκινήσει η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, εφόσον αυτό κρίνεται αναγκαίο. Επειδή, λοιπόν, τόσο η σχολική κουλτούρα όσο και το σχολικό κλίμα διαμορφώνονται από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, η έμφαση στο ανθρώπινο στοιχείο, στις ανθρώπινες σχέσεις και στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού από τον διευθυντή/ηγέτη του σχολείου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική (Λαλιώτη, 2022).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διαχρονικά, σε όλες τις χώρες του κόσμου, η εκπαίδευση και κατά συνέπεια το σχολείο είναι ένας θεσμός που αντανακλά το κοινωνικό συγκείμενο στο οποίο εντάσσεται. Επιτελεί γνωστικές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες καθώς μεταβιβάζει γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες, ενώ διαμορφώνει αντιλήψεις και πιστεύω, διαπλάθει συνειδήσεις και εμπνέει αξίες. Υπηρετεί ατομικούς και κοινωνικούς στόχους και κρίνεται για τη συμβολή του στην κοινωνική πρόοδο μέσα από την ατομική ολοκλήρωση των μελών του (Παπαναούμ, 1995). Επιπλέον, εξυπηρετεί τη συντήρηση της παράδοσης και της πνευματικής κληρονομιάς μέσω της μεταλαμπάδευσής τους από γενιά σε γενιά και λειτουργεί ως ένα μέσον δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, εσωτερίκευσης των αποδεκτών συμπεριφορών, των βασικών κανόνων και αξιών του υφιστάμενου κοινωνικο-πολιτικού συστήματος (Δαράκη, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής του σχολείου, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, θεωρείται η μορφή – κλειδί για την αποτελεσματικότητά του λόγω και της υψηλότερης θέσης του στην ιεραρχία του σχολείου, καθώς είναι αυτός που έχει την κύρια ευθύνη της διαμόρφωσης και ενδυνάμωσης της κουλτούρας του σχολείου, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο καθοριστικά στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές (Siregar et al., 2023). Στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται ως κοινωνία της γνώσης και των ραγδαίων αλλαγών, ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης χρειάζεται να κατέχει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες.

### 2.1 Πρακτικές & χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη

Σε γενικές γραμμές, ο αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου δημιουργεί ένα όραμα και οδηγεί το σχολείο του προς αυτό, ενώ μεταδίδει την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, στους γονείς, στους μαθητές και στην κοινότητα. Προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθοδηγεί τον

συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί να διασφαλίζει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και την ομαλή λειτουργία του σχολείου, καλλιεργεί ένα ζεστό κλίμα μάθησης, παρακολουθεί στενά την πρόοδο των μαθητών, έχει υψηλές προσδοκίες καταρχήν από τον εαυτό του και μετά από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου, είναι καινοτόμος και προσπαθεί για τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη τόσο του ίδιου όσο και του προσωπικού (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), όταν ο ηγέτης καταφέρνει να κερδίσει το μυαλό, την καρδιά και την ψυχή των ανθρώπων, τους κάνει να δίνουν αβίαστα τον καλύτερο εαυτό τους, ως άτομα και ως ομάδα. Αυτό μπορεί να το καταφέρει με την εκδήλωση της κατάλληλης ηγετικής συμπεριφοράς, η οποία αναλύεται σε δύο συνιστώσες: α) στο *περιεχόμενο* της (τί κάνει ο ηγέτης) και β) στον *χαρακτήρα* της (πώς το κάνει). Το *περιεχόμενο* περιλαμβάνει συγκεκριμένες *συμπεριφορές* – *πρακτικές* ενώ ο *χαρακτήρας* κάποια κρίσιμα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του. Επειδή ακριβώς η ηγετική συμπεριφορά απευθύνεται κυρίως στο συναίσθημα, στην καρδιά και στην ψυχή των ανθρώπων, ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται είναι καθοριστικής σημασίας προκειμένου ο ηγέτης ενός οργανισμού να κερδίσει την εμπιστοσύνη, τον θαυμασμό και την εκτίμηση του προσωπικού, άρα και την αβίαστη ενεργή συμμετοχή του στην πραγμάτωση της αποστολής του οργανισμού.

Μέσα από μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έχει διαφανεί ότι οι *πρακτικές* του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, όπως έχουν προκύψει από τη σχετική έρευνα, συνοψίζονται στις εξής:

- Διαμόρφωση κοινού οράματος
- Διοίκηση και αποτελεσματική διδασκαλία
- Κατανόηση και ανάπτυξη προσωπικού (δημιουργία κοινότητας μάθησης)
- Εφαρμογή καινοτομιών
- Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας
- Ψυχική ενθάρρυνση
- Δημιουργία κλίματος μάθησης για τους μαθητές

Ο επιτυχημένος ηγέτης δημιουργεί από κοινού με τους συνεργάτες του ένα *ρεαλιστικό και ελκυστικό όραμα* (Noonan, 2003). Σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2020), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του οράματος του σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινής αίσθησης αποστολής και στη δέσμευσή τους για την πραγμάτωσή της, ενώ οι άνθρωποι κινητοποιούνται από στόχους που είναι σημαντικοί και γοητευτικοί γι' αυτούς και συγχρόνως ρεαλιστικοί και επιτεύξιμοι.

Οι πρακτικές του διευθυντή που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι: α) η *διασφάλιση της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής*, β) η εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών για τη *μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου*, γ) η *αξιολόγηση των μαθητών* ως εργαλείο για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, δ) η *υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος* που απαιτεί τη διατύπωση ξεκάθαρων στόχων με βάση τις ανάγκες των μαθητών, τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών και τη συχνή αποτίμηση του διδακτικού τους έργου, ε) η *καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών από τους μαθητές*, στ) η υιοθέτηση μιας κοινής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας σχετικά με την ποσότητα και την ποιότητα των *κατ' οίκον εργασιών* και ζ) η *προώθηση της συνεργασίας με τους γονείς* (Λιακοπούλου, 2020).

Οι Leithwood και Riehl (2003) υποστηρίζουν ότι ο επιτυχημένος ηγέτης μιας σχολικής μονάδας παρέχει προσωπική υποστήριξη στα μέλη του προσωπικού του και προωθεί τη συνεχή και συστηματική τους ανάπτυξη μετατρέποντας το σχολείο σε κοινότητα μάθησης, στην οποία, εκτός από τους μαθητές, συμμετέχουν και ο ίδιος και οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτό το πλαίσιο, ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, αναλαμβάνει ρίσκο και μαθαίνει από τα λάθη και τις επιτυχίες του (Μπουραντάς, 2005).

Ο Fullan (2002) υποστηρίζει πως ο καλός ηγέτης δίνει σημασία στη δημιουργία ενός καλού συναδελφικού κλίματος, καλλιεργεί την πεποίθηση ότι είναι θετικό να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, να μοιράζονται τα προβλήματα και τις επιτυχίες τους και να ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες για τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Έχει γνήσιο ενδιαφέρον και αγάπη για τους συνεργάτες του, τους οποίους ενθαρρύνει και επιβραβεύει ατομικά και ομαδικά (Μπουραντάς, 2005). Τέλος, μεριμνά για τη δημιουργία ενός θετικού και ασφαλούς

κλίματος μάθησης για τους μαθητές, όπου προάγεται η συνεργασία, οι σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης εκπαιδευτικών – μαθητών, η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, η έμπρακτη ενίσχυση των κινήτρων επιτυχίας των μαθητών, η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας και στήριξης προς αυτούς (Λιακοπούλου, 2020).

Σε ό,τι αφορά τα *χαρακτηριστικά* της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς, τα οποία εν πολλοίς συνιστούν και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, αυτά περιλαμβάνουν κυρίως την *αυστηρότητα*, την *ακεραιότητα* και την *ταπεινότητα* που πρέπει να τον χαρακτηρίζουν. Η αυστηρότητα αφορά στην πειθαρχία και στην προσήλωση στους στόχους του οργανισμού και δεν συνεπάγεται την έλλειψη ευαισθησίας για τους ανθρώπους. Βασικά στοιχεία της «*ακέραιας συμπεριφοράς*» του ηγέτη είναι η αξιοπιστία, η συνέπεια, η διαφάνεια, η ειλικρίνεια, η εντιμότητα, η αντικειμενικότητα, η δικαιοσύνη, ενώ η ταπεινότητα – σεμνότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη (Μπουραντάς, 2005).

## **2.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Η σύγχρονη κοινωνία στην οποία λειτουργούν οι σχολικές μονάδες χαρακτηρίζεται από έντονη πολυπλοκότητα, ραγδαία εξέλιξη και μεταβλητότητα. Η έκρηξη των γνώσεων και της τεχνολογίας, η εξειδίκευση στην εργασία, το πολυπολιτισμικό περιβάλλον και οι μεταβαλλόμενες οικονομικές συνθήκες αποτελούν μόνο κάποια από τα στοιχεία αυτής της πολυπλοκότητας. Το σχολείο ως κομμάτι αυτής της κοινωνίας αναγκάζεται να απεκδυθεί σταδιακά τον παραδοσιακό του ρόλο που αφορά στην απλή μετάδοση γνώσεων και να υιοθετήσει τον ρόλο ενός συνεχώς εξελισσόμενου και προσαρμοζόμενου στις εξωτερικές πιέσεις οργανισμού. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος και δεν περιορίζεται στη γραφειοκρατική διαχείριση διοικητικών ζητημάτων, αλλά προσεγγίζει τις διαστάσεις της ηγεσίας. Έτσι, γίνεται λόγος για άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας από το διευθυντικό στέλεχος και κυρίως για άσκηση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας ώστε η σχολική μονάδα να επιτυγχάνει τον

σκοπό και τους στόχους της στη σύγχρονη ρευστή πραγματικότητα (Ταμίσογλου, 2020).

Με βάση, λοιπόν, το προφίλ του αποτελεσματικού ηγέτη και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας, αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, πολλά από τα οποία προέρχονται από την εμπειρία της διοίκησης οργανισμών και εταιρειών (Gougas & Malinova, 2021). Τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που εξετάζονται στην παρούσα εργασία είναι αυτά που απαντώνται συχνότερα στην εκπαιδευτική πράξη, δηλαδή η παιδαγωγική ηγεσία, η μετασχηματιστική, η διοικητική ή διαχειριστική, η κατανεμημένη, η ηθική, η ενδεχομενική και η υπηρετική ηγεσία (Χρονοπούλου, 2012).

### **2.2.1 Παιδαγωγική ηγεσία**

Η παιδαγωγική ηγεσία προέκυψε από μελέτες που εκπονήθηκαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φτωχών αστικών περιοχών και οι οποίες τόνιζαν ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην άρση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων της αμερικανικής κοινωνίας, με την προϋπόθεση να είναι αποτελεσματικό. Για να μπορούσε μια σχολική μονάδα να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική, θα έπρεπε να έχει μια αποτελεσματική ηγεσία που να είναι προσανατολισμένη στα μαθησιακά αποτελέσματα και άρα στη διδασκαλία που αποτελεί τον πυρήνα της μάθησης. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική ηγεσία συνδέθηκε άρρηκτα με τη διδασκαλία (Ταμίσογλου, 2020).

Οι Hallinger και Murphy (1985) ορίζουν τρεις διαστάσεις της παιδαγωγικής ηγεσίας: α) *Καθορισμός της αποστολής του σχολείου*, β) *διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας* και γ) *προώθηση του σχολικού κλίματος μάθησης*. Οι Hsieh, Chen και Li (2024) υπογραμμίζουν ότι η παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται στους διευθυντές που παρακολουθούν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στις τάξεις, αξιολογούν τις επιδόσεις της διδασκαλίας τους σύμφωνα με το όραμα και τους στόχους του σχολείου, υποστηρίζουν τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων στην ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων, μεριμνούν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρέχουν κίνητρα για μάθηση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (π.χ. ανταμοιβές) καθώς και πληροφορίες στους γονείς

σχετικά με το σχολείο και τα επιτεύγματα των μαθητών. Επίσης, ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών (Λιακοπούλου, 2020).

Η θεωρία της παιδαγωγικής ηγεσίας δέχτηκε έντονη κριτική που εστιάζει στο ότι ο διευθυντής/ηγέτης μιας σχολικής μονάδας δεν μπορεί να αφιερωθεί εξολοκλήρου στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του καθώς απαιτείται να δώσει το ίδιο -αν όχι μεγαλύτερο- βάρος και στις άλλες διαστάσεις (π.χ. διοικητική, οικονομική) για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της μονάδας. Επομένως, δεν μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στη βελτίωση της διδακτικής πράξης, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και κατ' επέκταση στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Ταμίσογλου, 2020).

### **2.2.2 Μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία**

Ο Sergiovanni (2001) όρισε ως μετασχηματιστική την ηγεσία που εστιάζει στη βαθιά αλλαγή τόσο των ηγετών όσο και των οργανισμών των οποίων αυτοί ηγούνται, ενώ βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που σχετίζεται με την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού. Το κύριο γνώρισμά της είναι ότι επικεντρώνεται στους ανθρώπους παρά στις δομές και στην αλλαγή της κουλτούρας αντί της δομής.

Οι Bass και Avolio (1994) εισήγαγαν τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς: α) *εξιδανικευμένη επιρροή*, 2) *εμπνευσμένη υποκίνηση*, 3) *πνευματική διέγερση* και 4) *εξατομικευμένο ενδιαφέρον*. Οι ηγέτες ενεργοποιούν τους υφισταμένους προβάλλοντας με ενθουσιασμό ένα συναρπαστικό και επιτεύξιμο όραμα για το μέλλον. Οι ίδιοι ανάγονται σε πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς κερδίζοντας την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό των υφισταμένων και διασφαλίζοντας την υποστήριξη και τη δέσμευσή τους στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Προκαλούν τη δημιουργική σκέψη των εργαζομένων αμφισβητώντας υφιστάμενους τρόπους επίλυσης προβλημάτων και υιοθετώντας νέες προσεγγίσεις που προωθούν την αλλαγή. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν κάθε εργαζόμενο ως ξεχωριστή προσωπικότητα, σεβόμενοι τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητές του και παρέχοντάς του εξατομικευμένη υποστήριξη και ενθάρρυνση (Χρονοπούλου, 2012).

Εν ολίγοις, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρακινούν τους εργαζόμενους να κάνουν περισσότερα από όσα νόμιζαν ότι μπορούν να κάνουν, ενώ προσανατολίζονται σε ηθικές αξίες και στην κάλυψη των υψηλότερων στην πυραμίδα του Maslow αναγκών όλων των μελών του οργανισμού. Σε αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται και η κριτική απέναντι στη μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία, σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, μπορεί να παράγει αρνητικά αποτελέσματα εάν οι αξίες και η ηθική του ηγέτη δεν συνάδουν με εκείνες της ευρύτερης κοινωνίας (Heenan, De Paor, Lafferty, & Mannix McNamara, 2023).

Στον χώρο της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας κυριαρχεί το μοντέλο του Leithwood και των συνεργατών του, το οποίο περιλαμβάνει τις εξής τέσσερις βασικές διαστάσεις: α) *Καθορισμός κατευθύνσεων* (δόμηση σαφούς οράματος και επιμέρους στόχων και προτεραιοτήτων, διατήρηση υψηλών προσδοκιών), β) *ανάπτυξη ατόμων* (πνευματική παρώθηση, εξατομικευμένη υποστήριξη, υπόδειγμα συμπεριφοράς και επαγγελματικών αξιών), γ) *επανασχεδιασμός του οργανισμού* (προώθηση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, ισότιμη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων) και δ) *διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας* (στελέχωση του σχολείου με προσωπικό, υποστήριξη εκπαιδευτικών στη διδακτική πράξη, εποπτεία της σχολικής δραστηριότητας) (Ταμίσογλου, 2020).

Συνοψίζοντας, ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να έχει όραμα για τη σχολική μονάδα, να επικεντρώνεται στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του ενεργώντας άλλοτε ως εκπαιδευτικός και άλλοτε ως μέντορας, να εμπνέει, να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τρόπο σκέψης για την επίλυση προβλημάτων και να τους μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό (Gougas & Malinova, 2021).

### **2.2.3 Διοικητική – διαχειριστική ηγεσία**

Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας εξισώνει την ηγεσία με τη διαχείριση – διατήρηση των υφιστάμενων συστημάτων και διαδικασιών παρά με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Η διαχειριστική ηγεσία δεν εστιάζει στην αλλαγή, στην καινοτομία, στην ανάληψη ρίσκου και δεν περιλαμβάνει καθόλου την έννοια του οράματος που είναι η βασικότερη έννοια στα περισσότερα μοντέλα εκπαιδευτικής

ηγεσίας (Χρονοπούλου, 2012). Απεναντίας, εστιάζει στις διοικητικές λειτουργίες και στα διοικητικά καθήκοντα του οργανισμού. Το κύρος και η επιρροή κάθε μέλους καθορίζεται με βάση τη θέση του στη διοικητική ιεραρχία του οργανισμού. Γι' αυτό και ο διευθυντής του σχολείου, που έχει την υψηλότερη θέση στην ιεραρχία του, συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη εξουσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας και έχει την αποκλειστική ευθύνη της λειτουργίας της, επιτελώντας κυρίως διαχειριστικές λειτουργίες (π.χ. εποπτεία, έλεγχος εισροών και εκροών) (Λιακοπούλου, 2020).

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας απαντάται κυρίως σε εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεντρωτική ιεραρχική δομή, όπου το έργο των διευθυντών εξαντλείται σε διαχειριστικές λειτουργίες χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αυτονομίας για ουσιαστική αλλαγή προερχόμενη από το ίδιο το σχολείο. Ωστόσο, είναι κοινώς αποδεκτό ότι η αποτελεσματική διεκπεραίωση των διαχειριστικών λειτουργιών από τους διευθυντές διασφαλίζει ότι τα σχολεία λειτουργούν ομαλά στην καθημερινότητά τους και επηρεάζει έμμεσα όλους τους μαθητές, βελτιώνοντας ταυτόχρονα την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Χρονοπούλου, 2012).

#### **2.2.4 Κατανεμημένη εκπαιδευτική ηγεσία**

Η αναγκαιότητα υιοθέτησης αυτού του μοντέλου ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον έγκειται στο γεγονός ότι η σύγχρονη ρευστή πραγματικότητα καθιστά ολοένα και πιο σύνθετο τον ρόλο του διευθυντή και επιβάλλει τη σταδιακή απομάκρυνσή του από το μοντέλο του «ηρωικού» ηγέτη καθώς οι σύγχρονες προκλήσεις απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που είναι αδύνατον να συγκεντρωθούν όλες σε ένα άτομο. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα πλουραλιστικό μοντέλο ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο η κατανομή της ηγεσίας ανάγεται σε δύο επίπεδα: στο *ποιος* (ηγέτης) και στο *πώς* (πρακτική). Στο πρώτο επίπεδο, η άσκηση της ηγεσίας εμπλέκει πολλά άτομα και δεν περιορίζεται στην ιεραρχική άσκησή της από πάνω προς τα κάτω (top-bottom) (Ταμίσογλου, 2020).

Ειδικότερα, ο διευθυντής κατανέμει τις ευθύνες με βάση τις ικανότητες και τις δεξιότητες των εμπλεκόμενων, προσπαθώντας να ενεργοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερα από τα μέλη της ομάδας. Με τον καταμερισμό των ευθυνών - αρμοδιοτήτων κάθε άτομο αναλαμβάνει την ηγεσία σε συγκεκριμένο τομέα και για



συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Έτσι, αποφεύγεται ο κίνδυνος της πρόκλησης συγκρούσεων σε περίπτωση που η πολυπρόσωπη συμμετοχή στην τέλεση της ηγετικής ρουτίνας ερμηνευθεί απλουστευτικά, με την έννοια ότι όλοι μπορούν να ηγηθούν ταυτόχρονα. Η προώθηση αυτού του μοντέλου ηγεσίας ήρθε ως αντίδραση στα μοντέλα που υπερτονίζουν τον ρόλο του διευθυντή/ηγέτη σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Άλλωστε, η πεποίθηση ότι ο διευθυντής είναι ο αποκλειστικός ηγέτης σε μια σχολική μονάδα θεωρείται μάλλον παρωχημένη στο σύγχρονο γοργά μεταβαλλόμενο παγκόσμιο περιβάλλον (Gougas & Malinova, 2021).

### **2.2.5 Ηθική ηγεσία**

Το σχολείο δεν μπορεί να διέπεται από την ίδια διαχειριστική λογική που διέπει οργανισμούς και επιχειρήσεις, όπου στόχος είναι αποκλειστικά το κέρδος και όλες οι αποφάσεις και οι πρακτικές τους κινούνται με γνώμονα αυτό (Gougas & Malinova, 2021). Το σχολείο έχει μία έντονα ηθική διάσταση καθώς δεν στοχεύει αποκλειστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της προσωπικότητας των μαθητών (Wong, 1998). Η ηθική ηγεσία, λοιπόν, δίνει έμφαση στην ηθική του ηγέτη (Gougas & Malinova, 2021· Λιακοπούλου, 2020· Χρονοπούλου, 2012). Επομένως, οι αξίες, οι ηθικές αρχές, οι συνήθειες και οι πεποιθήσεις του ηγέτη παίζουν σημαντικό ρόλο καθώς διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ασκεί την ηγεσία, άρα και την ηθική διάσταση του σχολείου του οποίου ηγείται. Ο ηγέτης δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην εκτέλεση των διοικητικών του καθηκόντων, αλλά να εμπλέκεται ενεργά και ουσιαστικά στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής διασφαλίζοντας αξίες, όπως π.χ. ίσες ευκαιρίες σε όλους, δικαιοσύνη, δέσμευση στους κοινούς στόχους, υψηλές προσδοκίες, συνεργασία, ομαδικότητα, κατανόηση, ενθάρρυνση, εμπιστοσύνη, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Λιακοπούλου, 2020· Χρονοπούλου, 2012).

### **2.2.6 Ενδεχομενική ηγεσία**

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας βασίζεται στην παραδοχή ότι κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν είναι πανάκεια, δηλαδή δεν είναι αποτελεσματικό απέναντι σε όλες τις καταστάσεις που θα προκύψουν σε μια σχολική μονάδα. Επομένως, οι διευθυντές πρέπει κάθε φορά να επιλέγουν εκείνο το μοντέλο ηγεσίας που εκτιμούν ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στην κατάσταση που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Άρα, ανάλογα με την κατάσταση, οι ηγέτες απαντούν υιοθετώντας διαφορετικό μοντέλο ηγεσίας (Gougas & Malinova, 2021).

Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας στηρίζεται στην *ενδεχομενική θεωρία*, σύμφωνα με την οποία σε κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να επιλέγεται ως διευθυντής/ηγέτης το άτομο εκείνο που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτή ή αυτό που είναι ευέλικτο στις μορφές ηγεσίας που πρέπει να χρησιμοποιήσει ανάλογα με την περίπτωση. Οι βασικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν σε αυτό το πλαίσιο είναι: η *ενδεχομενική θεωρία του Fred Fiedler*, το *μοντέλο ηγεσίας των Paul Hersey και Kenneth Blanchard* και τα *τέσσερα συστήματα ηγεσίας του Rensis Likert* (Δαράκη, 2007).

Η *ενδεχομενική θεωρία του Fred Fiedler* υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός επιτυχημένος τρόπος άσκησης ηγεσίας, αλλά η κάθε περίπτωση απαιτεί διαφορετικό τρόπο άσκησης ηγεσίας. Το *μοντέλο ηγεσίας των Paul Hersey και Kenneth Blanchard* βασίζεται σε δύο διαστάσεις: α) την *οριζόντια* που αφορά στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού και β) την *κάθετη* που σχετίζεται με τις ανθρώπινες σχέσεις. Με βάση αυτές τις διαστάσεις, η ηγετική συμπεριφορά μπορεί να είναι *καθοδηγητική, υποστηρικτική, συμμετοχική και εκχωρητική*. Έτσι, όταν το προσωπικό βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής και επαγγελματικής ωριμότητας, δηλαδή προθυμίας, ετοιμότητας και ικανότητας, για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου έργου, ο ηγέτης θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός, δηλαδή να αυξάνει τον προσανατολισμό προς την επίτευξη στόχων έναντι των ανθρώπινων σχέσεων ώστε να το βοηθήσει να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο ωριμότητας. Όσο αυξάνεται η ωριμότητα του προσωπικού, ο ηγέτης θα πρέπει να γίνεται πιο ανθρώπινος, με μικρότερο προσανατολισμό στις επιτεύξεις. Παρομοίως, τα *τέσσερα*

συστήματα ηγεσίας του *Rensis Likert* καθορίζονται με βάση τον βαθμό εμπιστοσύνης του ηγέτη στους υφισταμένους του (Δαράκη, 2007).

Στην περίπλοκη και πολυδιάστατη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή/ηγέτη καθορίζεται από την ικανότητά του να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά προβλήματα με διαφορετικό τρόπο, επιλέγοντας κάθε φορά την καταλληλότερη στρατηγική από το πλήθος των στρατηγικών που διαθέτουν τα επιμέρους μοντέλα ηγεσίας. Η ενδεχομενική ηγεσία αφορά ακριβώς σε αυτήν τη δυνατότητα εναλλαγής μεταξύ των διαφορετικών συλ ηγεσίας, η οποία όμως προϋποθέτει την κατανόηση της πολυπλοκότητας και του απρόβλεπτου που χαρακτηρίζει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Χρονοπούλου, 2012).

### **2.2.7 Υπηρετική ηγεσία**

Πρόκειται για ένα είδος ηγεσίας με εμφανή θρησκευτικά ερείσματα που αντιλαμβάνεται τον ηγέτη ως κάποιον που υπηρετεί τους άλλους, χωρίς να προσδοκά σε κάποιο προσωπικό όφελος. Ο ηγέτης – υπηρέτης χαρακτηρίζεται από αλτρουισμό, ταπεινότητα, απλότητα και αυτογνωσία. Δίνει έμφαση στην ηθική και στην ανάπτυξη ισχυρών δεσμών στην ομάδα, ενώ θυσιάζει τα δικά του συμφέροντα προς όφελος των άλλων. Εκτιμά τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες και πιστεύει σε αυτούς, στηρίζει την ανάπτυξη των συνεργατών του, είναι αυθεντικός, ασκεί ηγεσία με όραμα, μοιράζεται το όραμα, τα προνόμια της θέσης του και τη λήψη των αποφάσεων (Δαράκη, 2007· Χρονοπούλου, 2012).

Η υπηρετική ηγεσία ενσωματώνει στοιχεία, αρχές και πρακτικές από άλλα μοντέλα ηγεσίας με βασικές αναφορές στην παιδαγωγική, μετασχηματιστική, κατανεμημένη και ηθική ηγεσία, δίνοντας επιπλέον μια διάσταση που λείπει από αυτές, το γεγονός ότι ο ηγέτης τοποθετεί όλους τους άλλους πάνω από τον εαυτό του (Gougas & Malinova, 2021· Χρονοπούλου, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκει να καλύψει τις ανάγκες τους και έτσι να εξασφαλίσει τη δέσμευσή τους στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Gougas & Malinova, 2021). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, θέτει το πλαίσιο για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε ό,τι αφορά : α) τις επιδόσεις των μαθητών οι οποίες έχει βρεθεί πως συσχετίζονται

θετικά με την ύπαρξη υπηρετικής ηγεσίας και β) την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, για την οποία επίσης έχει βρεθεί θετική συσχέτιση με αυτό το συλλογιστικό πλαίσιο (Χρονοπούλου, 2012).

### **2.3 Θεσμικό πλαίσιο για τον διευθυντή σχολείου στην Ελλάδα**

Ο διευθυντής σχολείου στην Ελλάδα αποτελεί την κορυφή της πυραμίδας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τα καθήκοντά του είναι κατά κύριο λόγο διοικητικά και συνίστανται στην εφαρμογή και υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στον Ν. 1566/1985 (167 Α') «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», κεφάλαιο Δ' «*Διοίκηση των σχολείων*», άρθρο 11 «*Όργανα, επιλογή, τοποθέτηση, υπηρεσιακή κατάσταση, καθήκοντα*», περ. Δ', παρ. 1, αναφέρεται ότι «*ο Διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους*». Στην παρ. 3 της περ. Δ' του άρθρου 11 του παραπάνω Νόμου, όπως αυτή αντικαταστάθηκε από την παρ. 6 του άρθρου 6 του Ν.2043/1992 (79 Α') «*Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» ορίζεται ότι «*τα ειδικότερα καθήκοντα των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων του σχολείου καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων...*». Άρα, τα καθήκοντα των διευθυντών στα σχολεία καθορίζονται με πολιτική απόφαση. Δικαιολογημένα, λοιπόν, υποβόσκει η αντίληψη ότι ο ρόλος του διευθυντή αντανάκλα τις αρχές και την πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης (Ταμίσογλου, 2020).

Στο άρθρο 27 της Αριθ. Φ.353.1./324/105657/ΔΗΜ./2002 (1340 Β') Απόφασης Υπουργού Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων «*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» αναφέρεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό. Ειδικότερα :

1. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
2. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
3. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
4. Προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς.
5. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Στα άρθρα 28 – 32 της παραπάνω Υ.Α. ορίζονται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων (π.χ. τήρηση νομοθεσίας και υπηρεσιακών εντολών, σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων προσωπικού, σύγκληση συλλόγου διδασκόντων και σχολικού συμβουλίου, σύνταξη ωρολόγιου προγράμματος μαθημάτων, συνεργασία με σχολικούς συμβούλους, διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊστάμενο γραφείου).

Σύμφωνα με την παρ. 8 του άρθρου 5 του Ν.1894/1990 (110 Α΄) «Για την ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις», ο διευθυντής του σχολείου μετέχει υποχρεωτικά και στη διοίκηση της αντίστοιχης σχολικής επιτροπής, η οποία διαχειρίζεται τις πιστώσεις που διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Ν.4823/2021 (136 Α') «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», τα κριτήρια επιλογής για τη θέση του διευθυντή σχολείου είναι: α) η επιστημονική παιδαγωγική συγκρότηση, β) η διδακτική, συμβουλευτική - καθοδηγητική και διοικητική υποστηρικτική εμπειρία, γ) η αξιολόγηση και δ) η προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου (παρ. 1, άρθρο 32). Μετά την ψήφιση του παραπάνω Νόμου, ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας εμφανίζεται ακόμη πιο ενισχυμένος (π.χ. επιλογή διδακτικών βιβλίων από το Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων, σύναψη συμφωνιών συνεργασίας, συγκρότηση και λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων, διοργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων, ορισμός ενδοσχολικών συντονιστών και παιδαγωγικών συμβούλων – μέντορες, υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, κατασκευή και λειτουργία ιστοσελίδας στο διαδίκτυο).

Σύμφωνα με το άρθρο 2 της υπ' αριθμ. 6603/ΓΕΙΡ./2021 Υ.Α. (140 Β') «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας εφαρμόζουν κάθε έτος διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, ως προς τη λειτουργία τους και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο διευθυντής του σχολείου έχει την ευθύνη για την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, η σχολική μονάδα, με ευθύνη του διευθυντή, συντάσσει στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.ΕΙΡ.Π. Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης.

Εκτός της διαδικασίας αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς τη λειτουργία τους και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό τους έργο, αξιολογούνται τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τον Ν.4823/2021 (136 Α'), ο διευθυντής αξιολογείται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας και από τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (περ. θ, άρθρο 58), με βάση τα εξής κριτήρια (παρ. 1 & 2, άρθρο 60):

- Γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος και του αντικειμένου της θέσης (30 μονάδες κατ' ανώτατο όριο).
- Άσκηση διοικητικού οργανωτικού και εκπαιδευτικού έργου (50 μονάδες κατ' ανώτατο όριο).

- Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια (20 μονάδες κατ' ανώτατο όριο).

Γίνεται σαφές ότι το μεγαλύτερο βάρος στην αξιολόγηση του διευθυντή δίνεται στο κριτήριο της άσκησης διοικητικού, οργανωτικού και εκπαιδευτικού έργου. Ο διευθυντής όμως αξιολογείται και ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς δεν αποποιείται την ιδιότητα του μαχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη δεδομένου ότι ασκεί, αν και με μειωμένο ωράριο, διδακτικά καθήκοντα (παρ. 2, άρθρο 66). Ο ίδιος ασκεί καθήκοντα αξιολογητή των υφιστάμενων εκπαιδευτικών της δομής ευθύνης του (παρ. 1.α, άρθρο 66).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως, θεσμικά, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να πραγματώσει ένα πλέγμα ρόλων (διοικητής, αξιολογητής, εκπαιδευτικός, ηγέτης). Ωστόσο, εύκολα διαπιστώνει κανείς πως τα διοικητικά του καθήκοντα είναι συντριπτικά πολλαπλάσια των ηγετικών και λοιπών καθηκόντων του. Μάλιστα, τα περισσότερα συμπληρωματικά θεσμικά κείμενα που έχουν εκδοθεί μέχρι τις μέρες μας αφορούν κυρίως στα διοικητικά του καθήκοντα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ / ΚΛΙΜΑ

Οι έννοιες της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος συχνά συγχέονται και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Στο παρόν κεφάλαιο, οι δυο παραπάνω έννοιες προσεγγίζονται ξεχωριστά αλλά και συγκριτικά προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους και να αποσαφηνιστούν. Επίσης, γίνεται αναφορά στη σύνδεση της σχολικής κουλτούρας / κλίματος με την εκπαιδευτική ηγεσία.

### 3.1 Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η κουλτούρα του σχολείου ορίζεται ως η «προσωπικότητά» του και συνίσταται στις βαθιά ριζωμένες κοινές αξίες, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις παραδόσεις που μοιράζονται μεταξύ τους τα μέλη του (Ismail et al., 2022). Ο Schein (όπ. αναφ. στους Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020) διακρίνει τρία επίπεδα σχολικής κουλτούρας. Με τον όρο «επίπεδα» εννοεί τον βαθμό στον οποίο τα στοιχεία της κουλτούρας είναι ορατά στον παρατηρητή. Στο πρώτο και πιο επιφανειακό επίπεδο, άρα ορατό και απτό, περιλαμβάνονται, ενδεικτικά, τα χαρακτηριστικά του φυσικού και τεχνητού περιβάλλοντος του σχολείου (π.χ. κτίριο, εξοπλισμός, τρόπος ένδυσης), το γλωσσικό σύστημα και τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται, οι ιστορίες που λέγονται, οι σχολικές τελετουργίες και τα έθιμα (customs) που υποδεικνύουν το «πώς γίνονται τα πράγματα εδώ». Στο δεύτερο επίπεδο βρίσκονται οι αξίες και οι νόρμες που στην ουσία αποτελούν τους «άγραφους» και ανεπίσημους κανόνες του οργανισμού, οι οποίοι όμως καθορίζουν την επιθυμητή και αναμενόμενη συμπεριφορά εντός αυτού. Οι αξίες διακρίνονται σε *βασικές* (core values) (ποιοι είμαστε) και *επιθυμητές* (espoused values) (ποιοι θέλουμε να είμαστε). Στο τρίτο και βαθύτερο επίπεδο εντάσσονται οι βασικές σιωπηρές παραδοχές και οι μη συνειδητές πεποιθήσεις και αντιλήψεις που μοιράζονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας και οι οποίες σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την ανθρώπινη φύση και τις ανθρώπινες



σχέσεις. Μάλιστα, η σχολική κουλτούρα παρομοιάζεται με ένα παγόβουνο, στην κορυφή του οποίου βρίσκονται τα πιο ορατά στοιχεία της (π.χ. ιστορίες, συμπεριφορές, σύμβολα), ενώ στο μέρος που βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια του νερού απαντώνται τα στοιχεία εκείνα που δεν είναι ορατά (π.χ. αξίες, πεποιθήσεις), γεγονός που δυσκολεύει και την αλλαγή τους (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020).

Η σχολική κουλτούρα συνυπάρχει και αλληλεπιδρά τόσο με το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (φυσικό, τεχνολογικό, πολιτισμικό) όσο και με τις επιμέρους κουλτούρες ή υπο-κουλτούρες που φέρουν τα άτομα – μέλη του (Λαλιώτη, 2022). Η κυρίαρχη – επικρατούσα κουλτούρα είναι αυτή που ενστερνίζεται η πλειοψηφία των μελών του. Σε αυτήν ενυπάρχουν διάφορες υπο-κουλτούρες, όπως η κουλτούρα των εκπαιδευτικών (κουλτούρα εργασίας), των μαθητών (κουλτούρα μάθησης), του διευθυντή, των γονέων, του μη διδακτικού προσωπικού, η ατομική κουλτούρα (κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο ή status), η ομαδική κουλτούρα (π.χ. τάξεων, τμημάτων), η κυρίαρχη κοινωνική κουλτούρα (που το ίδιο το σχολείο αναπαράγει), η βιωμένη κουλτούρα της οικογένειας και του έθνους (που το παιδί φέρει στο σχολείο), η σχολική αντι-κουλτούρα ή αντι-σχολική κουλτούρα (ομάδων που εκφράζονται ανεξάρτητα ή αντίθετα προς τον κρατικό μηχανισμό και την κυρίαρχη ιδεολογία) (Λαλιώτη, 2022· Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020). Όσοι όμως μετέχουν στη λειτουργία του σχολείου διαισθητικά αποδέχονται και μοιράζονται ένα κοινό όραμα. Ο βαθμός αφοσίωσης ή δέσμευσης κάθε μετόχου στην πραγμάτωση αυτού του κοινού οράματος καθορίζει και τον βαθμό σύγκλισης των επιμέρους κουλτούρων και κατά συνέπεια την ισχύ της κουλτούρας του σχολείου (Λαλιώτη, 2022).

### **3.2 Τύποι κουλτούρας**

Αναφορικά με την τυπολογία της οργανωσιακής κουλτούρας, αυτό που διακρίνει κανείς είναι δύο βασικοί προσανατολισμοί: ο πρώτος αντιστοιχεί σε μια περισσότερο στοχοκεντρική – κλειστή – γραφειοκρατική – προσανατολισμένη στη σταθερότητα και στον εσωτερικό έλεγχο κουλτούρα (τύποι 1 και 2) και ο δεύτερος

αντιστοιχεί σε μια περισσότερο ανθρωποκεντρική – ανοιχτή – συνεργατική – προσανατολισμένη στην ευελιξία κουλτούρα (τύποι 3 και 4). Ειδικότερα, ο τύπος 1 αντιστοιχεί στην «*ιεραρχική κουλτούρα*» που δίνει έμφαση στη λειτουργία του οργανισμού με βάση συγκεκριμένους κανόνες, τους οποίους τα μέλη του πρέπει να τηρούν με αφοσίωση. Ο έλεγχος ασκείται εσωτερικά και ο ηγέτης είναι ντόπιος γραφειοκράτης. Ο τύπος 2 αντιστοιχεί στην «*κουλτούρα της αγοράς*» που επικεντρώνεται στην επίτευξη ορθολογικών στόχων μέσα από την αξιοσύνη και την επάρκεια προσόντων των μελών του οργανισμού. Ο τελευταίος πρέπει να ανταποκρίνεται άμεσα στις αλλαγές του περιβάλλοντος ώστε να καλύπτει τις ανάγκες της αγοράς. Ο έλεγχος ασκείται εξωτερικά και ο ηγέτης επιδιώκει την άμεση επίτευξη των στόχων. Ο τύπος 3 αντιπροσωπεύει την «*κουλτούρα συνθηκών ή καινοτομίας*» που προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ανοικτού συστήματος το οποίο χαρακτηρίζεται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα, καινοτομία, ρίσκο και δημιουργικότητα. Στην περίπτωση αυτή ο οργανισμός στοχεύει στην παραγωγή καινοτόμων προϊόντων, γι' αυτό και ο ηγέτης είναι πρωτοπόρος και ριψοκίνδυνος, ενώ ο έλεγχος ασκείται εξωτερικά. Τέλος, ο τύπος 4 αντιστοιχεί στην «*κουλτούρα της παρέας ή της οικειότητας*» που δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και πρεσβεύει τις αξίες της συνεργασίας, της συλλογικότητας, της συμμετοχής, της ελευθερίας και της ένταξης – ενσωμάτωσης. Ο έλεγχος ασκείται εσωτερικά και ο ηγέτης είναι φιλικός και ανθρώπινος (Λαλιώτη, 2022· Πασιαρδής, 2004).

Στο σύγχρονο και ιδιαίτερα ρευστό κοινωνικό συγκείμενο, ο οργανισμός αναγκάζεται να μαθαίνει εκ νέου και να προσαρμόζει την κουλτούρα του στις εκάστοτε συνθήκες, μέσω διαδικασιών που λειτουργούν ως μηχανισμοί άμυνας και επιβίωσής του (Λαλιώτη, 2022). Συνεπώς, η κουλτούρα δεν είναι στατική αλλά δυναμική, ωστόσο ο μετασχηματισμός της είναι δύσκολος και αργός, ιδιαίτερα σε οργανισμούς με πολύχρονη ιστορία και ισχυρή κουλτούρα (π.χ. σχολείο), η οποία έχοντας λειτουργήσει στο παρελθόν με επιτυχία εμποδίζει την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις, ιδίως σε περιόδους ραγδαίων αλλαγών (Hoy & Miskel, 2001· Robbins, 1996). Επιπλέον, η ύπαρξη υπο-κουλτούρων μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη συνοχή και τον εσωτερικό συντονισμό του οργανισμού καθώς δεν εμφανίζουν όλες την ίδια ταχύτητα προσαρμογής στις αλλαγές (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020).

### 3.3 Μορφές σχολικής κουλτούρας

#### 3.3.1 Απομόνωση

Αυτή η μορφή κουλτούρας συνίσταται στο ότι η διδασκαλία είναι μια μοναχική δραστηριότητα όπου οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν χωρίς να βλέπουν ή να ακούν ο ένας τον άλλον και χωρίς να εμπλέκονται στον κοινό σχεδιασμό και στον στοχαστικό διάλογο για τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Διδάσκουν πίσω από κλειστές πόρτες σχολικών τάξεων, όντας επαγγελματικά και συναισθηματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους. Η τάξη φαίνεται να λειτουργεί γι' αυτούς σαν καταφύγιο, σαν απαραβίαστο άσυλο που τους προστατεύει από εξωτερικές παρεμβάσεις (Hopkins, Ainscow, & West, 1994).

Η κυριαρχία της κουλτούρας της απομόνωσης στη διδασκαλία αποδόθηκε από αρκετούς ερευνητές στην προσωπική ανασφάλεια των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο Hargreaves (1994), επιχειρώντας μια πιο σύνθετη και σφαιρική προσέγγιση αυτού του φαινομένου, το απέδωσε: α) σε περιορισμούς όπως π.χ. η παραδοσιακή αρχιτεκτονική των σχολείων με τις ξεχωριστές τάξεις – κελιά, η έλλειψη χώρων και χρόνου στα ωρολόγια προγράμματα για κοινή εργασία των εκπαιδευτικών, β) στη συνειδητή επιλογή των εκπαιδευτικών να περνούν τον χρόνο στις τάξεις τους καθώς λαμβάνουν ψυχική ανταμοιβή και εργασιακή ικανοποίηση από την επαφή τους με τους μαθητές, γ) στην επιθυμία τους για επαγγελματική αυτονομία που συνδέεται με την αίσθηση επάρκειας, και δ) στη στρατηγική που υιοθετούν απέναντι στις απαιτήσεις, στις πιέσεις και στους περιορισμούς της ομαδικής εργασίας ώστε να προστατεύουν τον χρόνο και την ενέργειά τους για να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις καθημερινές υψηλές πιέσεις της εργασίας τους.

Σε κάθε περίπτωση, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στο ότι η *κουλτούρα της απομόνωσης* επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Οδηγεί σε προσωπική ανασφάλεια, σε χαμηλά επίπεδα ανάληψης ρίσκου και ποιότητας διδασκαλίας καθώς στερεί στους εκπαιδευτικούς την παροχή ανατροφοδότησης, τον έπαινο, την επαγγελματική και συναισθηματική υποστήριξη από τους συναδέλφους, εμποδίζοντας έτσι τη δημιουργικότητα και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hargreaves, 1988· Hopkins et al., 1994). Όπως είναι

φυσικό, η συγκεκριμένη μορφή κουλτούρας επηρεάζει ιδιαίτερα αρνητικά τους νέους – πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς που καλούνται να κολυμπήσουν στα βαθιά μόνοι τους (Feiman – Nemser & Floden, 1986).

### **3.3.2 Κατακερματισμός / Διαμερισμός σε ομάδες (balkanization)**

Ο όρος αυτός προήλθε από τον κατακερματισμό των πρώην μεγάλων ομοσπονδιακών ανατολικών κρατών (Σοβιετικής Ένωσης και Γιουγκοσλαβίας) σε μικρότερα ανεξάρτητα κράτη με ισχυρή αντιπαλότητα μεταξύ τους. Σε αυτήν τη μορφή κουλτούρας, οι εκπαιδευτικοί δεν δουλεύουν απομονωμένοι ούτε όλοι μαζί, αλλά σε μικρότερες, ξεχωριστές και αλληλοσυγκρουόμενες υποομάδες που αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την εκπαιδευτική πραγματικότητα (π.χ. εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ειδικής αγωγής) (Hargreaves, 1995).

Η διασπαστική αυτή κουλτούρα εντοπίζεται κυρίως στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου διαπιστώνονται διαφορές στο status μεταξύ των εκπαιδευτικών που παρέχουν ακαδημαϊκή μόρφωση και αυτών που παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση. Απαντάται όμως και στα πρωτοβάθμια σχολεία με την περιθωριοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, ειδικής αγωγής ή παράλληλης στήριξης. Χαρακτηρίζεται από: α) χαμηλή διαπερατότητα μεταξύ των υποομάδων, β) μεγάλη σταθερότητα στον χρόνο, γ) ιδιαίτερο δέσιμο των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της υποομάδας στην οποία ανήκουν και δ) ταύτιση συμφερόντων για τα μέλη κάθε υποομάδας καθώς πόροι, προαγωγές και status δεν μοιράζονται επί ίσοις όροις μεταξύ των υποομάδων. Μέσα στην ίδια σχολική μονάδα, κάποιες υποομάδες βρίσκονται στο κέντρο λήψης αποφάσεων και κάποιες άλλες στο περιθώριο. Ο ανταγωνισμός για την εξουσία και την κυριαρχία ανάμεσα στις υποομάδες μειώνει τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και καθιστά δύσκολη την κοινή τους εργασία για την υλοποίηση προγραμμάτων βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολείου συνολικά (Hargreaves, 1994· Nias, 1998). Μάλιστα, η Nias (1998) τονίζει τον καθοριστικής σημασίας ρόλο του σχολικού ηγέτη στην άμβλυνση ή ακόμη και στην εξάλειψη τέτοιου είδους φαινομένων εντός του σχολείου, με επίμονη και συστηματική προσπάθεια προς την

κατεύθυνση της κατάρριψης των στεγανών μεταξύ των υποομάδων και της βελτίωσης των συναδελφικών σχέσεων.

### **3.3.3 Συνεργασία**

Η *κουλτούρα της συνεργασίας* χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη συναδελφικών σχέσεων που στηρίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, στην παροχή βοήθειας, υποστήριξης και ανατροφοδότησης. Πρόκειται για συνεργατικές εργασιακές σχέσεις που είναι *αυθόρμητες* και *εθελοντικές* καθώς προέρχονται από την πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών που πιστεύουν πως η κοινή εργασία μπορεί να είναι εξίσου επικοδομητική, *προσανατολισμένες στη βελτίωση του σχολείου* συνολικά, *απρόβλεπτες* ως προς την έκβαση της κοινής δράσης με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχό της, *διάχυτες στον χώρο και στον χρόνο* δεδομένου ότι η κοινή εργασία δεν αποτελεί προϊόν αυστηρού προγραμματισμού, αλλά συμβαίνει άτυπα και συχνά, αποτελώντας βασικό συστατικό στοιχείο της καθημερινής σχολικής ζωής. Ωστόσο, ελλοχεύει ο κίνδυνος να υποβαθμιστούν σε καλές και ευχάριστες διαπροσωπικές σχέσεις όταν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν κοινές διδασκαλίες με έναν πεζό και τετριμμένο τρόπο, χωρίς να θέτουν προκλήσεις ο ένας στον άλλον ως προς τις εφαρμοζόμενες πρακτικές (Hargreaves, 1994).

### **3.3.4 Τεχνητή συναδελφικότητα**

Στην *τεχνητή συναδελφικότητα* οι συνεργατικές σχέσεις συνήθως επιβάλλονται από τη διεύθυνση / ηγεσία του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί υποχρεώνονται να δουλέψουν μαζί για να ανταποκριθούν στις επιταγές των ιεραρχικά ανωτέρων τους. Οι σχέσεις αυτές δεν είναι αυθόρμητες και εθελοντικές, αλλά προσχεδιασμένες χωρικά και χρονικά, γι' αυτό και προβλέψιμες, αν και το τελικό τους αποτέλεσμα δεν είναι πάντα εγγυημένο. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας τους είναι άμεσος με τη μορφή εντολών ή έμμεσος μέσω υποσχέσεων για προαγωγή ή συγκαλυμμένων απειλών για απουσία στήριξης σε άλλες δράσεις των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους συναδελφικές σχέσεις αναπτύσσονται, π.χ. στον θεσμό του μέντορα, στις προγραμματισμένες συναντήσεις με συναδέλφους – επιμορφωτές που

αναλαμβάνουν ρόλο συμβούλου (Hargreaves, 1994, 1995). Ωστόσο, τα σοβαρότερα προβλήματα προκαλούνται όταν οι εκπαιδευτικοί που αναγκάζονται να συνεργαστούν σε επίπεδο πρακτικής στην τάξη έχουν διαφορετικές αντιλήψεις σε ό,τι αφορά τη διδακτική πράξη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η συναδελφική συνεργασία υποβαθμίζεται σε μια επιφανειακή, ανούσια και δυσάρεστη διαδικασία, ενισχύοντας την προτίμηση των εκπαιδευτικών για την κουλτούρα απομόνωσης.

### 3.4 Λειτουργίες κουλτούρας

Η οργανωσιακή κουλτούρα αναφέρεται στις κοινές αξίες, τις ιδεολογίες, τις παραδοχές, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες, τις κοινές στάσεις, νόρμες και συμπεριφορές που «δένουν» έναν οργανισμό (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020). Η ύπαρξή της αφενός καλύπτει τις ανάγκες του ατόμου – μέλους του οργανισμού για ασφάλεια και σταθερότητα και αφετέρου εξυπηρετεί τις ανάγκες του ίδιου του οργανισμού για συνοχή και συνεργασία (Πασιαρδής, 2004).

Οι λειτουργίες που επιτελεί η κουλτούρα ενός οργανισμού συνοψίζονται ως εξής (Λαλιώτη, 2022· Πασιαρδής, 2004):

- διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλον,
- προσδίδει συγκεκριμένη «ταυτότητα» σε κάθε οργανισμό και στα μέλη του την αίσθηση του ανήκειν (κοινότητα),
- καλλιεργεί στα μέλη αίσθημα δέσμευσης στον οργανισμό,
- καλλιεργεί συνοχή στον οργανισμό,
- προάγει τη σταθερότητα του οργανισμού μέσα από τη διαμόρφωση των σκοπών και των τρόπων λειτουργίας του,
- διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές στα μέλη του οργανισμού.

Η ενδυνάμωση της κουλτούρας ενός οργανισμού προϋποθέτει τη λεπτομερή εξέταση της υπάρχουσας δομής, τη συνεργασία των μελών του και την υιοθέτηση των κατάλληλων συμπεριφορών από αυτά (Πασιαρδής, 2004).

### 3.5 Κλίμα σχολείου

Το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα αποτελεί παράγωγο ή δημιουργήμα της υποκείμενης κουλτούρας και αφορά στις πιο ορατές εκδηλώσεις της, δηλαδή αποτελεί στοιχείο του πρώτου επιφανειακού επιπέδου της, ενώ επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την παραγωγικότητα και γενικά την όλη απόδοση των εκπαιδευτικών στην άσκηση του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020).

Οι Gálvez-Nieto, Polanco-Levicán, Trizano-Hermosilla και Beltrán-Véliz (2022) ισχυρίζονται ότι το σχολικό κλίμα αφορά κυρίως «στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και στον χαρακτήρα της σχολικής ζωής». Συγκεκριμένα, ο ορισμός του σχολικού κλίματος εμπεριέχει κοινωνικές και οργανωτικές πτυχές, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου και των κοινών αξιών και κανόνων που μοιράζονται. Ένας από τους κύριους κοινωνικο-συναισθηματικούς παράγοντες του σχολικού κλίματος είναι η σχέση δασκάλου-μαθητή. Από μια σειρά μελετών και ερευνών αποδεικνύεται ότι οι μαθητές που εισπράττουν από τους δασκάλους τους κατανόηση, σεβασμό και προθυμία για παροχή βοήθειας και υποστήριξης, εκδηλώνουν θετική συμπεριφορά στο σχολείο.

Το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας, ευνοώντας όχι μόνο τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αλλά και την προκοινωνική συμπεριφορά, την ανάπτυξη της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης, την πρόληψη εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ σχετίζεται και με την αποδοχή της εθνοτικής διαφορετικότητας (Gálvez-Nieto et al., 2022). Σύμφωνα με τους Ancheta et al. (2021), τα χαρακτηριστικά του θετικού σχολικού κλίματος περιλαμβάνουν σχέσεις εμπιστοσύνης μαθητή-δασκάλου, ευκαιρίες για συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των στόχων του σχολείου, τάξη και πειθαρχία, επαρκή υποστήριξη των μαθητών από τους δασκάλους τους και ικανοποίηση από την επίτευξη των ακαδημαϊκών και μη στόχων. Μάλιστα, αναφέρεται ότι οι έφηβοι με εμπειρίες από την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλώσουν τάσεις αυτοκτονίας.

Απεναντίας, το αρνητικό σχολικό κλίμα συνδέεται με σχολική διαρροή, εκφοβισμό και σχολική βία (Gálvez-Nieto et al., 2022). Οι Li, Yu και Nie (2021)

αναφέρουν ότι το κλίμα του σχολείου σχετίζεται στενά με την επιθετικότητα καθώς επιδρά στην ανάπτυξη ή όχι του αυτοελέγχου. Ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει δείξει ότι ο αυτοέλεγχος συνδέεται στενά με την επιθετικότητα καθώς από τη γενική θεωρία του εγκλήματος προκύπτει ότι οι θεμελιώδεις αιτίες όλων των εγκλημάτων και των προβληματικών συμπεριφορών έχουν τις ρίζες τους στην έλλειψη αυτοελέγχου.

Οι Li et al. (2021) συμπεραίνουν πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του καλού σχολικού κλίματος και της επιθετικότητας. Εάν το σχολείο αποτυγχάνει να παρέχει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον κατάλληλο για ατομική ανάπτυξη, τότε αυτό είναι πιθανό να οδηγήσει σε προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών (π.χ. επιθετικότητα). Αντιθέτως, σε ένα σχολικό περιβάλλον με θετικό κλίμα, όπου παρέχονται στους μαθητές ασφάλεια, ευκαιρίες για αυτοέκφραση και αλληλοϋποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις, τα παιδιά και οι έφηβοι τείνουν να αναπτύσσουν θετικές συμπεριφορές και συναισθήματα (π.χ. ισχυρή αίσθηση του ανήκειν). Έτσι, διευκολύνεται η ομαλή κοινωνική προσαρμογή τους και ελαχιστοποιείται η πιθανότητα εμπλοκής τους σε επιθετικές συμπεριφορές. Εν ολίγοις, είναι σαφές ότι το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα έναντι της εκδήλωσης επιθετικότητας από παιδιά και εφήβους.

Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι μια πολύπλοκη διαδικασία με πολλαπλές επιρροές. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών, ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό της σχολικής μονάδας μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντες που σχετίζονται με την εσωτερική διαμόρφωση του κλίματος. Δεδομένου ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να τροποποιηθεί, η προσπάθεια των υπευθύνων θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη μεταβολή των παραμέτρων που συνθέτουν την έννοια του σχολικού κλίματος με σκοπό κάθε φορά τη βελτίωσή του. Η συνεκτίμηση των αντιλήψεων των μαθητών για το σχολικό κλίμα καθιστά τους μαθητές συνοδοιπόρους στις προσπάθειες βελτίωσής του και περισσότερο δεκτικούς στην επιλογή και υλοποίηση των σχετικών δράσεων (Gálvez-Nieto et al., 2022).



### 3.6 Σχολική κουλτούρα / κλίμα και εκπαιδευτική ηγεσία

Η έρευνα στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει δείξει ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και της βελτίωσης της απόδοσης του οργανισμού, ενώ υπογραμμίζεται και το αντίστροφο, ότι δηλαδή στο επίκεντρο της αποτυχίας ή κατάρρευσης του οργανισμού βρίσκεται συχνά μια κακή ή αδύναμη σχολική ηγεσία. Ειδικότερα, σημειώνεται ότι η σχολική ηγεσία βελτιώνει έμμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση, βελτιώνοντας τις κρίσιμες συνθήκες της τάξης και του σχολείου που ενισχύουν περαιτέρω την απόδοση των μαθητών. Ως εκ τούτου, ο κύριος ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι να δημιουργεί θετικές συνθήκες σε επίπεδο σχολείου και τάξης, έτσι ώστε να μπορεί να ανθίσει η μάθηση. Η σχολική ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στα χαρακτηριστικά της σχολικής οργάνωσης που επηρεάζουν θετικά την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, συνεπώς είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία των προσπαθειών βελτίωσης του σχολείου. Η κατανεμημένη, η εκπαιδευτική και η μετασχηματιστική ηγεσία εξακολουθούν να υπερέχουν ερευνητικά έναντι των άλλων μοντέλων ηγεσίας, με την πρώτη να συγκεντρώνει τα τελευταία χρόνια το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στον χώρο της εκπαίδευσης (Harris & Jones, 2023).

Οι Leithwood, Harris και Hopkins (2020) υποστηρίζουν ότι η σχολική ηγεσία μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετική επιρροή στα αποτελέσματα του σχολείου και των μαθητών όταν κατανέμεται. Οι Spillane, Halverson και Diamond (2001) τόνισαν τη σημασία της ηγεσίας ως αλληλεπίδρασης και όχι απλώς ως δράσης και ότι είναι σημαντικό οι διευθυντές των σχολείων να υποστηρίζουν τις συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών για την προώθηση της καινοτομίας και της αλλαγής που επηρεάζουν θετικά την απόδοση των μαθητών. Ομοίως, οι Leithwood et al. (2020) τονίζουν ότι αυτό που κάνουν στην πράξη οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες είναι να χτίσουν μια συνεργατική κουλτούρα και να διανείμουν την ηγεσία.

Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι μια θετική ή υγιής κουλτούρα που στηρίζεται στη συνεργασία και στην επικοινωνία, με ανθρώπινες σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και ενδιαφέροντος, με ηγεσία που διαμοιράζεται, με συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και στον προσδιορισμό του κοινού οράματος καθώς και

της στρατηγικής υλοποίησής του αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία ενός ανοικτού δημοκρατικού σχολείου και αίρει τις αγκυλώσεις μιας κλειστής, συγκεντρωτικής, αρνητικής, ατομοκεντρικής και γραφειοκρατικής σχολικής κουλτούρας, όπου επικρατεί ο ανταγωνισμός, η έλλειψη δέσμευσης, οι απρόσωπες σχέσεις, η απουσία συντονισμού και ασφάλειας, η αποθάρρυνση σε σχέση με την αποστολή και τους στόχους, η απόγνωση, ενώ υποτιμάται η αξία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Μια τέτοια τοξική κουλτούρα εγείρει συναισθήματα άγχους και μη ικανοποίησης από την εργασία, προκαλεί εργασιακή εξουθένωση, καλλιεργεί αρνητικά πρότυπα και αξίες που αποδυναμώνουν τον οργανισμό και τα μέλη του (Λαλιώτη, 2022).

Ο ρόλος του διευθυντή/ηγέτη στη διαμόρφωση και τροποποίηση της σχολικής κουλτούρας προβάλλεται βιβλιογραφικά ως καθοριστικός. Σύμφωνα με τον Schein (1985), η δημιουργία και η διαχείριση της κουλτούρας είναι το μόνο σημαντικό πράγμα που κάνουν οι ηγέτες και αυτό που τους διακρίνει από τους απλώς διοικούντες. Η σχολική κουλτούρα και η εκπαιδευτική ηγεσία, λοιπόν, αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, εφόσον από τη μια μεριά η κουλτούρα ορίζει το πώς πρέπει να είναι η ηγεσία του σχολείου (ηγετικό στυλ), ενώ από την άλλη το πιο σημαντικό πράγμα για έναν διευθυντή/ηγέτη είναι η δημιουργία και η διαχείριση της κουλτούρας, ακόμη και η καταστροφή της εάν αντιληφθεί ότι είναι δυσλειτουργική (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020).

Ο διευθυντής/ηγέτης, λοιπόν, δύναται να επιδρά άμεσα στη σχολική κουλτούρα και μέσω αυτής της επίδρασης να επηρεάζει το ηθικό των δασκάλων και την επιτυχία των μαθητών, δηλαδή το μαθησιακό περιβάλλον (Λαλιώτη, 2022). Οι μηχανισμοί με τους οποίους διδάσκει στους υφισταμένους την κουλτούρα του σχολείου, δηλαδή το πώς να αντιλαμβάνονται, να σκέπτονται, να αισθάνονται και να συμπεριφέρονται εντός αυτού, είναι οι εξής (Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020):

1. Μέσω του τί επιλέγουν να μετρούν/αξιολογούν/ελέγχουν.
2. Μέσω του πώς αντιδρούν σε κρίσιμα γεγονότα και κρίσεις.
3. Μέσω του πώς κατανέμουν τις πηγές, τις ανταμοιβές και το κύρος.
4. Μέσω του τί διδάσκουν και πώς καθοδηγούν τους άλλους με τη στάση τους (μη τυπικά «μηνύματα»).
5. Μέσω του πώς προωθούν, «απολύουν» και κοινωνικοποιούν τα μέλη του οργανισμού.

Η δημιουργία μιας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, όπου όλα τα μέλη μοιράζονται κοινές πεποιθήσεις, αξίες, κανόνες, πολιτικές, αποστολή και στόχους είναι ζωτικής σημασίας για τη συνολική βελτίωση των σχολείων (Heenan et al., 2023).

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι το σχολικό κλίμα, ως αντανάκλαση της υποκείμενης κουλτούρας, επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου (Λιακοπούλου, 2020· Πασιαρδής, 2004). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή της, ο οποίος μεριμνά για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, αλλά και για τη διδασκαλία, έχοντας μονίμως στραμμένη την προσοχή του στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ειδικότερα, προάγει την αποτελεσματική συνεργασία και την καλή επικοινωνία μεταξύ όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συμμετοχικότητα σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, μεριμνά για την προμήθεια της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής, μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό στο σχολικό περιβάλλον, καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες από μαθητές και εκπαιδευτικούς, εμπνέει εμπιστοσύνη και υπευθυνότητα λειτουργώντας ο ίδιος ως πρότυπο συμπεριφοράς και επαγγελματικών αξιών. Αναμφίβολα ο διευθυντής του σχολείου, ως ηγετική φυσιογνωμία σε αυτό, είναι *«το κλειδί της επιτυχίας στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή προσωπικού και μαθητών ως συνεργαζόμενης ομάδας για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων»* (Πασιαρδής, 2004, σελ. 176).

Ανάλογα με τον βαθμό ισορροπίας που επιτυγχάνεται με ευθύνη του διευθυντή μεταξύ της επίσημης και της ανεπίσημης οργάνωσης του σχολείου, διακρίνονται οι εξής τύποι σχολικού κλίματος: α) το *τυπικό – απρόσωπο κλίμα* όπου το εξωτερικό σύστημα επισκιάζει τις εσωτερικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, β) το *άτονο κλίμα* όπου ισχύει το αντίθετο, δηλαδή το εξωτερικό σύστημα είναι αποδυναμωμένο σε σχέση με το εσωτερικό, με αποτέλεσμα να εκτροχιάζεται η όλη σχολική δραστηριότητα και γ) το *τυπικό – προσωπικό κλίμα* όπου επικρατεί ισορροπία ανάμεσα στο εξωτερικό και στο εσωτερικό σύστημα. Είναι προφανές ότι η εξασφάλιση, με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου, ενός τυπικού – προσωπικού σχολικού κλίματος με τα παραπάνω χαρακτηριστικά,

παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επίτευξη των στόχων της μονάδας διασφαλίζοντας τόσο την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου όσο και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Πασιαρδής, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Οι Chao et al. (2023) εξέτασαν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί του Χονγκ Κονγκ την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και της ψυχικής τους ευεξίας, με σκοπό να συνεισφέρουν στο κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία ως προς αυτήν τη διερεύνηση. Οι ως άνω μελετητές σημειώνουν πως το νόημα της ζωής που σχετίζεται με την εργασία αφορά την εύρεση ενός σκοπού στην εργασία που υπερβαίνει το εξωτερικό αποτέλεσμα της εργασίας, δηλαδή αφορά κυρίως σε εσωτερικά κίνητρα και είναι ζωτικής σημασίας για τα άτομα, καθώς σχετίζεται με την εργασιακή τους ικανοποίηση και επηρεάζει τη δέσμευσή τους στη δουλειά. Το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από 509 εκπαιδευτικούς (Άνδρες: 1%, Γυναίκες: 97%) που εργάζονταν σε 27 νηπιαγωγεία του Χονγκ Κονγκ και επιλέχθηκαν να παρακολουθήσουν ένα μονοετές πρόγραμμα κατάρτισης που διεξήχθη στο πανεπιστήμιο των μελετητών («βολικό» δείγμα). Το 19,8% των συμμετεχόντων είχε γενική διδακτική εμπειρία μικρότερη του ενός έτους, το 24,2% είχε 1 έως 3 έτη, το 33% είχε 4 έως 10 έτη, το 12,6% είχε 11 έως 20 έτη και το 10,4% είχε 21 έτη και άνω. Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις διαφορετικές κλίμακες (κλίμακα ψυχικής ευεξίας για μέτρηση της ψυχικής ευεξίας, μέτρο ηγετικής συμπεριφοράς για τη μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, αναθεωρημένο τεστ προσανατολισμού ζωής για μέτρηση της αισιοδοξίας, κλίμακα νοήματος της ζωής για μέτρηση του νοήματος της ζωής που σχετίζεται με την εργασία). Όλες αποτελούνταν από μια κλίμακα Likert 6 σημείων (1 = “διαφωνώ κάθιστα” έως 6 = “συμφωνώ απόλυτα”).

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των νηπιαγωγών στο Χονγκ Κονγκ για την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και της ψυχικής τους ευεξίας, με τη μεσολάβηση της αισιοδοξίας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται με θετικό τρόπο την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας είναι πιο αισιόδοξοι και όσο πιο αισιόδοξοι είναι τόσο καλύτερη είναι και η ψυχική τους ευεξία. Άρα, για να βελτιωθεί η ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να ενισχυθεί η αισιοδοξία τους στο εργασιακό περιβάλλον, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται με την

ενίσχυση των θετικών αντιλήψεων για τη σχολική ηγεσία. Επίσης, βρέθηκε σημαντική θετική συσχέτιση των αντιλήψεων για τη σχολική ηγεσία με την ποιότητα ζωής, μέσω της αισιοδοξίας. Κατά συνέπεια, το πώς αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας επηρέαζε την αισιοδοξία, την ψυχική τους ευεξία και την ποιότητα ζωής τους. Για την ενίσχυση των θετικών αντιλήψεων για τη σχολική ηγεσία, καθοριστικό ρόλο παίζει η κουλτούρα του σχολείου. Μια σχολική κουλτούρα που προωθεί θετικές αξίες, ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ενεργή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, τη συνεργασία, την επικοινωνία, παρέχει καθοδήγηση, υποστήριξη, αναγνώριση, σεβασμό και την αίσθηση του ανήκειν στους υφισταμένους μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να αισθάνονται ευτυχισμένα, αισιόδοξα, σημαντικά και δημιουργικά, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές θα πρέπει να μεριμνούν για τη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, ιδίως σε ό,τι αφορά τη μείωση του εργασιακού στρες που συνδέεται με χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και ποιότητας ζωής, προωθώντας μια σχολική κουλτούρα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Ο σκοπός της έρευνας των Heenan et al. (2023) ήταν να κάνουν μια ανασκόπηση της διεθνούς έρευνας σχετικά με το πώς η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει το προσωπικό και τη σχολική κουλτούρα στο δημοτικό σχολείο. Για τον λόγο αυτόν, χρησιμοποιήθηκαν επτά ηλεκτρονικές βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (Academic Search Complete, APA PsycINFO, Business Source Complete, Education Source, Eric, Google Scholar και Scopus), ενώ οι συμβολοσειρές αναζήτησης που εφαρμόστηκαν διαδοχικά ήταν: **(α)** “μετασχηματιστική ηγεσία” (“transformational leadership”), **(β)** “μετασχηματιστική σχολική ηγεσία” (“transformational school leadership”), **(γ)** “μετασχηματιστική σχολική ηγεσία και” (“transformational school leadership and”), **(δ)** “δημοτικό σχολείο ή δημοτικό και πρώτες τάξεις γυμνασίου ή δημοτική εκπαίδευση ή δημοτική και πρώιμη μέση εκπαίδευση” (“primary school or elementary and early years middle school or primary education or elementary and early years middle education”), **(ε)** “μετασχηματιστική σχολική ηγεσία και επιπτώσεις ή συνέπειες ή επιρροή ή αλλαγή ή αποτελέσματα και σχολικό προσωπικό” (“transformational school leadership and

effects or impact or consequences or influence or change or outcomes or results and school staff”) και **(στ)** “μετασχηματιστική σχολική ηγεσία και επιπτώσεις ή συνέπειες ή επιρροή ή αλλαγή ή αποτελέσματα και σχολική κουλτούρα” (“transformational school leadership and effects or impact or consequences or influence or change or outcomes or results and school culture”). Η αναζήτηση για τις συμβολοσειρές (δ)-(στ) περιορίστηκε στο χρονικό διάστημα 2012-2022 για να διασφαλιστεί ότι τα δεδομένα προέρχονται από πρόσφατες μελέτες. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν οι μελέτες που δημοσιεύτηκαν στην αγγλική ή ιρλανδική γλώσσα, ενώ αποκλείστηκαν όσες ταύτιζαν τον όρο «κουλτούρα» με τον όρο «κλίμα».

Η διαδικασία διαλογής που εφαρμόστηκε απέδωσε τελικά 15 μελέτες που κατέδειξαν θετικές επιπτώσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας τόσο στο προσωπικό του σχολείου όσο και στη σχολική κουλτούρα. Οι επιπτώσεις της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στο σχολικό προσωπικό περιλαμβάνουν οφέλη όπως αυξημένη δέσμευση στην εργασία και στο σχολείο (οργανωτική), κοινό όραμα, αυτονομία, συνεργασία, εμπιστοσύνη, συναισθηματική έκφραση, αυθορμητισμό, αυτοσχεδιασμό, καινοτομία, έμπνευση, επικοινωνία, ενότητα, αυξημένη παραγωγικότητα, αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση που εμποδίζει τη διαρροή από το επάγγελμα, μείωση του στρες και ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σχολική κουλτούρα που διαμορφώνεται από τη μετασχηματιστική σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται από σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καινοτομία, συλλογικότητα, οργανωτική ευελιξία, συνοχή, διαμόρφωση περιβάλλοντος εργασίας με υψηλά ηθικά πρότυπα, σαφείς αξίες και προτεραιότητες. Επίσης, βρέθηκε πως υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και της σχολικής κουλτούρας καθώς τα οφέλη της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στο προσωπικό επηρεάζουν θετικά τη σχολική κουλτούρα και αντιστρόφως. Αναζητώντας το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας μέσα στην τρέχουσα συγκυρία με το απρόβλεπτο και την αβεβαιότητα στο προσκήνιο, διαπιστώνεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το πιο κατάλληλο στυλ ηγεσίας για τα σημερινά σχολεία, ενώ οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να γίνουν εμπνευστές μεγάλων κοινωνικών αλλαγών.

Η έρευνα των Siregar et al. (2023) στοχεύει να καλύψει το κενό που υπάρχει στην υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με την επιρροή της ηγεσίας και του εργασιακού περιβάλλοντος στην απόδοση των εκπαιδευτικών στα ισλαμικά οικοτροφεία (madrasah). Η απόδοση των εκπαιδευτικών είναι μια εξαιρετικά σημαντική παράμετρος καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, η ελπίδα ενός έθνους για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του ανθρώπινου δυναμικού στο μέλλον συνδέεται άμεσα με την απόδοση των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία madrasah, αν και θεωρούνται χώροι θρησκευτικής εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια υιοθετούν κοσμικού τύπου αναλυτικά προγράμματα και παιδαγωγική που δεν επικεντρώνονται στην ισλαμική θρησκευτική διδασκαλία. Η έρευνα διεξήχθη στο γυμνάσιο SMA Al Furqon Driyorejo Gresik, το οποίο επιλέχθηκε επειδή έχει ένα ισλαμικό οικοτροφείο που είναι το μοναδικό στην περιοχή Gresik (Ανατολική Ιάβα), η οποία συνορεύει άμεσα με την πόλη Surabaya, τη δεύτερη μεγαλύτερη πόλη στην Ινδονησία. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χορήγηση ερωτηματολογίου κλίμακας Likert 1-5 (1 = “διαφωνώ απολύτως” έως 5 = “συμφωνώ”) σε 86 άτομα – προσωπικό του σχολείου. Ως εξωγενείς μεταβλητές ορίστηκαν η ηγεσία του ισλαμικού οικοτροφείου (X1) και το εργασιακό περιβάλλον (X2), με δείκτες τις σχολικές εγκαταστάσεις, την εργασιακή ασφάλεια και τις σχέσεις των δασκάλων. Ως ενδογενής μεταβλητή ορίστηκε η απόδοση των εκπαιδευτικών (Y), με δείκτες τον σχεδιασμό της μάθησης, τη μαθησιακή διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας κατέδειξε ότι η ηγεσία στα σχολεία madrasah ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στην απόδοση των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με το εργασιακό περιβάλλον, ενώ υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ηγεσίας και του εργασιακού περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές/ηγέτες μπορούν να διαμορφώσουν ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από συνεργασία, καινοτομία, αξίες, σαφείς στόχους, υψηλές προσδοκίες, ανταλλαγή ιδεών και βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθοδήγηση, υποστήριξη, παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, διασφάλιση των απαιτούμενων πόρων, εργασιακή ασφάλεια, συναισθηματική υποστήριξη και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της συνολικής τους



απόδοσης και της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές. Οι Siregar et al. (2023) τονίζουν πως η μεταβλητή (X2) αναφέρεται κατά κύριο λόγο στο μη φυσικό εργασιακό περιβάλλον που αφορά στις σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών μεταξύ τους, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά την παραγωγικότητα, την ευημερία και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Έτσι, οι δάσκαλοι που λαμβάνουν συναισθηματική υποστήριξη από συναδέλφους τους ανταπεξέρχονται καλύτερα στο άγχος της εργασίας, ενώ προστατεύεται η ψυχική και συναισθηματική τους υγεία. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφαλείς και ήρεμοι στο εργασιακό τους περιβάλλον, τείνουν να είναι πιο αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο και στη βελτίωση της απόδοσής τους, ενώ μειώνονται τα ποσοστά διαρροής τους από το επάγγελμα καθώς αυξάνεται η εργασιακή τους ικανοποίηση. Ακόμη, η συνεργασία και η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να βελτιώσει τη συνολική ποιότητα της διδασκαλίας μέσω της ανταλλαγής εμπειριών, της βελτίωσης του μαθησιακού σχεδιασμού και των προγραμμάτων σπουδών. Ο μαθησιακός σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι δάσκαλοι σχεδιάζουν κάθε πτυχή της μάθησης που παρέχουν στους μαθητές και περιλαμβάνει την επιλογή του μαθησιακού υλικού, τις μεθόδους διδασκαλίας, τους μαθησιακούς στόχους και την αξιολόγηση. Επίσης, σύμφωνα με τους Siregar et al. (2023), είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν επίγνωση της σημασίας της δια βίου μάθησης, δηλαδή να μην βασίζονται μόνο στη γνώση που έχουν ήδη αποκτήσει, αλλά να είναι πρόθυμοι να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να εξελίσσονται επαγγελματικά, κάτι που έχει θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές.

Η μελέτη των Hsieh et al. (2024) επιδιώκει να καλύψει το ερευνητικό κενό σχετικά με τις επιπτώσεις της παιδαγωγικής και της κατανεμημένης ηγεσίας στην επαγγελματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διερευνά τις συσχετίσεις μεταξύ παιδαγωγικής ηγεσίας, κατανεμημένης ηγεσίας, επαγγελματικής συνεργασίας, αυτοαποτελεσματικότητας και συλλογικής καινοτομίας των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη μείωση των ανισοτήτων, την ενίσχυση των εμπειριών και των

επιδόσεων των μαθητών, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη μείωση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Η συλλογική καινοτομία των εκπαιδευτικών αφορά στον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι αναζητούν, αναπτύσσουν και εφαρμόζουν νέες ιδέες στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης αναφέρεται στην πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να επιτύχουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από τη διδασκαλία τους. Οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσπάθεια, επιμονή και προθυμία να δοκιμάζουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και να παρακολουθούν πιο στενά τις δυσκολίες των μαθητών τους. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, οι Hsieh et al. (2024) πραγματοποίησαν δευτερογενή ανάλυση των δεδομένων της διεθνούς έρευνας του ΟΟΣΑ (TALIS) που διενεργήθηκε το έτος 2018. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που χορηγήθηκαν σε διευθυντές δημοτικών σχολείων και δασκάλους. Υιοθετήθηκε μια προσέγγιση στρωματοποιημένης δειγματοληψίας δύο σταδίων. Το δείγμα αποτέλεσαν οι διευθυντές 200 σχολείων που επιλέχθηκαν τυχαία στο πρώτο στάδιο και 20 εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν τυχαία από κάθε επιλεγμένο σχολείο στο δεύτερο στάδιο. Το ποσοστό ανταπόκρισης των 200 διευθυντών ήταν 100%, με το 65% αυτών να είναι άνδρες, ενώ η θητεία τους στη σχολική ηγεσία ήταν κατά μέσο όρο 8 έτη. Αναφορικά με τους δασκάλους, συνολικά 3494 δάσκαλοι δημοτικών σχολείων συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας, ενώ μετά την αφαίρεση αυτών με ελλιπή δεδομένα, παρέμειναν 3179 έγκυρα ερωτηματολόγια. Το ποσοστό των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 72,5% και το αντίστοιχο των ανδρών ήταν 27,5%. Η μέση θητεία τους ως δάσκαλοι ήταν 16,7 χρόνια.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε σημαντικά και θετικά με την συλλογική καινοτομία και την επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών, ενώ η συλλογική καινοτομία των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε σημαντικά και θετικά με την επαγγελματική τους συνεργασία. Επίσης, προέκυψε ότι τόσο η παιδαγωγική ηγεσία όσο και η κατανεμημένη ηγεσία συσχετίζονται σημαντικά και θετικά με την επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών, με την κατανεμημένη ηγεσία να έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο σε σχέση με την αντίστοιχη

παιδαγωγική. Μια πιθανή εξήγηση αυτής της διαφοράς είναι η έλλειψη ευκαιριών για συλλογική καινοτομία στην παιδαγωγική ηγεσία καθώς οι διευθυντές είναι εκείνοι που θέτουν τους στόχους βάσει των οποίων αξιολογείται η απόδοση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η άμεση επίδραση αμφότερων των παραπάνω μοντέλων ηγεσίας στην επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών απεικονίζει τον ζωτικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην καλλιέργεια και στην προώθηση κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η μελέτη των Hsieh et al. (2024) επιβεβαίωσε τον άμεσο και θετικό αντίκτυπο της κατανεμημένης ηγεσίας στη συλλογική καινοτομία των εκπαιδευτικών. Ακόμη, επιβεβαίωσε το ότι η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη τονώνει τη συλλογική καινοτομία στο σχολείο. Για να ενθαρρύνουν τη συνεργατική καινοτομία, οι διευθυντές θα πρέπει να μειώσουν τη διαπροσωπική απόσταση μεταξύ αυτών και του προσωπικού και να καλλιεργήσουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Άλλωστε, προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι τα πιο καινοτόμα σχολεία είχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς τόσο οι δάσκαλοι όσο και τα σχολεία χρειάζονται συνεχή μετασχηματισμό προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις γοργά μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης ρευστής πραγματικότητας.

Ο σκοπός της έρευνας των Liu, Keeley, Sui και Sang (2021) είναι διττός και αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας. Ο πρώτος σκοπός είναι να διερευνηθεί ο άμεσος αντίκτυπος της κατανεμημένης ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ο δεύτερος είναι να διερευνηθεί το πώς η κατανεμημένη ηγεσία επηρεάζει έμμεσα την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αυτονομίας και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, επιδιώκουν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: 1) Ποιες είναι οι επιπτώσεις της κατανεμημένης ηγεσίας στα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών (π.χ. αυτονομία των εκπαιδευτικών, συνεργασία των εκπαιδευτικών και ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών) στην Κίνα; 2) Η αυτονομία των δασκάλων και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα, μεσολαβούν στις σχέσεις μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην Κίνα; Για την απάντηση αυτών των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν η διεθνής βάση δεδομένων TALIS (Teaching and Learning International Survey) του έτους 2018 και

ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του λογισμικού SPSS 23.0 και Mplus 7.4.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι η κατανεμημένη ηγεσία επιδρά θετικά στην αυτονομία, στη συνεργασία και στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αντιστοίχως. Ένας πιθανός λόγος για αυτό το συμπέρασμα είναι ότι με την κατανεμημένη ηγεσία αποκεντρώνεται η εξουσία και μειώνεται η υπερβολική παρέμβαση στους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας έτσι την αυτονομία τους. Επίσης, όταν η ηγεσία κατανέμεται ευρέως μεταξύ των εργαζομένων, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν υψηλό αίσθημα ελέγχου στο διδακτικό τους έργο, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η εργασιακή τους ικανοποίηση. Επίσης, η μελέτη έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους ικανοποίησης, ενώ η επαγγελματική συνεργασία αποτελεί θετικό και σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Όσο περισσότερο συνεργάζονται οι δάσκαλοι, τόσο περισσότερο μπορούν να ανταλλάξουν γνώσεις σχετικά με τις θεωρίες διδασκαλίας, τις μεθόδους και τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ της σχολικής ηγετικής ομάδας και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι να συζητούν από κοινού τα προβλήματα διδασκαλίας, διαχείρισης ή άλλα προβλήματα που υπάρχουν στο σχολείο και να αναζητούν λύσεις. Επιπλέον, διάφορες μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνουν ρουτίνα στο σχολικό περιβάλλον, όπως η παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές τους και η συμμετοχή τους στη συνεργατική επαγγελματική μάθηση εντός του σχολείου. Ακόμη, προτείνεται στους διευθυντές να παρέχουν αυτονομία στους εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους το δικαίωμα να διαμορφώνουν προγράμματα σπουδών, να επιλέγουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και τις μεθόδους αξιολόγησης.

Η μελέτη των Jentsch, Hoferichter, Blömeke, König και Kaiser (2023) διερευνά τις σχέσεις μεταξύ του εργασιακού περιβάλλοντος και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, του εργασιακού στρες, καθώς και της αυτοαποτελεσματικότητας που σχετίζεται με την εργασία. Το εργασιακό περιβάλλον αναφέρεται κυρίως στην ποιότητα των προσωπικών σχέσεων στον

χώρο εργασίας. Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η πίστη κάποιου στην ικανότητά του να ξεπερνά τις δύσκολες καταστάσεις. Το δείγμα της έρευνάς τους προέκυψε από βολική δειγματοληψία και αποτελούνταν από 226 καθηγητές μαθηματικών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία, οι οποίοι δίδασκαν για 13 χρόνια κατά μέσο όρο. Περίπου το 55% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε διαδικτυακά στους συμμετέχοντες και η ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των στατιστικών εργαλείων IBM SPSS 25 και Mplus 8.1.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Jentsch et al. (2023) έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του εργασιακού άγχους. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν συναισθηματική υποστήριξη από τους συναδέλφους τους αισθάνονται λιγότερο εξαντλημένοι και αναφέρουν υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση. Επιπλέον, η συχνότητα της παροχής ανατροφοδότησης από τους συναδέλφους συσχετίζεται αρνητικά με το εργασιακό άγχος. Δηλαδή, οι δάσκαλοι που λαμβάνουν τακτικά ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους νιώθουν λιγότερο άγχος στον χώρο εργασίας τους. Άρα, δεν μεταδίδουν άγχος στους μαθητές, οι οποίοι έτσι επιτυγχάνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ακόμη, η έρευνα έδειξε ότι η συναδελφική ανατροφοδότηση που αποτελεί δείκτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία, την επαγγελματική εξέλιξη και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, η ανατροφοδότηση μεταξύ των δασκάλων παραμένει σημαντικά περιορισμένη, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου. Ακόμη, βρέθηκε ότι τόσο η εργασιακή ικανοποίηση όσο και το εργασιακό άγχος συνδέονται με την εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα, αποδεικνύοντας για άλλη μια φορά ότι η πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να ξεπερνούν προβλήματα και δυσκολίες μπορεί να αποτρέψει το χρόνιο στρες και την εργασιακή τους εξουθένωση (burnout) και να συμβάλει στη διατήρηση της ψυχικής τους υγείας και στην αύξηση της ικανοποίησης από τη δουλειά τους. Επίσης, το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση και αρνητικά με το εργασιακό τους άγχος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν την ηγεσία των σχολείων τους ως υψηλής ποιότητας, ήταν λιγότερο πιθανό να

βιώσουν εργασιακό άγχος και πιο πιθανό να λάβουν υποστήριξη και τακτική ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους, άρα να αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δουλειά τους. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής/ηγέτης του σχολείου μπορεί να διαμορφώσει ένα θετικό/υγιές εργασιακό περιβάλλον, ενισχύοντας την εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη και μειώνοντας τα επίπεδα του άγχους τους. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημασία της αυτονομίας, η οποία αφορά στην ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το υλικό διδασκαλίας και τις διδακτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αυτονομία στην εργασία τους είναι συνήθως και πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους.

Ο σκοπός της μελέτης των Cheung et al. (2022) ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο πώς η σχολική κουλτούρα συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που επηρεάζει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη ζωή και την εργασία. Για τον σκοπό αυτό διατύπωσαν τις εξής τρεις ερευνητικές υποθέσεις: α) Η σχολική κουλτούρα έχει σημαντική επίδραση στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, β) η σχολική κουλτούρα έχει σημαντική επίδραση στην ευημερία των εκπαιδευτικών και γ) η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών έχει σημαντική επίδραση στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Η σχολική κουλτούρα προσδιορίστηκε μέσω της σχολικής ηγεσίας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Η αυτοπεποίθηση μέσω των συναδελφικών σχέσεων, της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη ζωή (ευγνωμοσύνη και αισιοδοξία) και της εύρεσης νοήματος και σκοπού στην εργασία τους, το οποίο διερευνήθηκε μέσα από ερωτήσεις σχετικές με το πόσο απορροφημένοι είναι από τη δουλειά τους και πόσο απολαμβάνουν να κάνουν τη δουλειά τους. Η ευημερία των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ψυχική τους ευεξία και μετρήθηκε με τις συνιστώσες της ψυχικής ευεξίας και της εργασιακής ικανοποίησης. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 459 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (445 γυναίκες, 5 άντρες, 9 που δεν ανέφεραν το φύλο) από 27 τοπικά νηπιαγωγεία σε διαφορετικές περιοχές του Χονγκ Κονγκ. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου, του οποίου οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις βασικές

ενότητες: σχολική κουλτούρα, αυτοπεποίθηση και ψυχική ευεξία εκπαιδευτικών. Ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να βαθμολογήσουν σε μια κλίμακα 6 βαθμών που κυμαινόταν από 1 (διαφωνώ έντονα) έως 6 (συμφωνώ απόλυτα) το κατά πόσο συμφωνούσαν με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η σχολική κουλτούρα επιδρά σημαντικά στην ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών μέσω της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους. Αυτό σημαίνει ότι μια θετική σχολική κουλτούρα βελτιώνει τη συνολική ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους μέσω της καλλιέργειας καλών συναδελφικών σχέσεων και της διαμόρφωσης μια θετικής και αισιόδοξης στάσης απέναντι στην προσωπική τους ζωή και στην εργασία. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν από τους διευθυντές τους ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και αναγνώριση εμφανίζουν μεγαλύτερη οργανωτική δέσμευση, δηλαδή αφοσιώνονται περισσότερο στο σχολείο και στο διδακτικό τους έργο, αυξάνεται η απόδοσή τους, άρα και η ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους, ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει καθοριστικά στην ευημερία των ανθρώπων. Άρα, η θετική σχολική κουλτούρα βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια θετική στάση ζωής νιώθοντας ευγνωμοσύνη για τους ανθρώπους γύρω τους και αντιμετωπίζοντας με αισιοδοξία τη ζωή και τη δουλειά τους. Επίσης, τους βοηθάει να διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος, προστατεύοντας τη σωματική, τη διανοητική και την ψυχική τους υγεία και να αναπτύσσουν στενούς και ισχυρούς δεσμούς με τους συναδέλφους τους, βελτιώνοντας την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος. Ακόμη, η ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα, την ψυχική ευεξία και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Cann et al. (2021), πολύ λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει το πώς οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ διευθυντών και δασκάλων μπορούν να επηρεάσουν την ευημερία των δασκάλων. Γι' αυτό και η έρευνά τους εξετάζει την επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος στην ευημερία των εκπαιδευτικών και ειδικότερα τις πρακτικές των σχολικών ηγετών που μπορούν να προωθήσουν την ευημερία των εκπαιδευτικών, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα: Πώς επηρεάζουν οι πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας την ευημερία των

εκπαιδευτικών; Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που εξετάζει τις αντιλήψεις 6 εκπαιδευτικών (3 άνδρες, 3 γυναίκες, με προϋπηρεσία από 5 έως 20 έτη), σε γυμνάσιο αστικής περιοχής στη Νέα Ζηλανδία, για τις πρακτικές ηγεσίας που θεωρούν ότι επηρεάζουν την ευημερία τους. Καθένας από τους συμμετέχοντες έλαβε μέρος σε ημιδομημένη συνέντευξη διάρκειας 30 λεπτών, όπου τέθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ευημερία τους και τους παράγοντες που θεωρούν ότι την επηρεάζουν. Μετά τη συνέντευξη, κάθε δάσκαλος συμπλήρωνε για πέντε εργάσιμες ημέρες ένα ημερολόγιο, αφιερώνοντας 10 λεπτά κάθε μέρα, όπου κατέγραφε τυχόν εμπειρίες κατά τη διάρκεια της ημέρας που ένιωθε ότι επηρέαζαν οποιαδήποτε διάσταση της ευημερίας του, είτε θετικά είτε αρνητικά. Οι συνεντεύξεις και τα ημερολόγια των συμμετεχόντων μεταγράφηκαν και καταχωρήθηκαν στο λογισμικό ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων NVivo.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τρεις συγκεκριμένες πρακτικές ηγεσίας που ενισχύουν την ευημερία δασκάλων: 1) Διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως η φωνή, η εργασία και η προσπάθειά τους εκτιμώνται, 2) διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης που έχει νόημα για τους εκπαιδευτικούς, 3) διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και στις αλλαγές. Αυτές οι πρακτικές ηγεσίας δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά αλληλεπικαλύπτονται και επηρεάζουν η μία την άλλη, ενώ εντάσσονται σε ένα σύνολο πρακτικών που συνδέονται με την κεντρική ιδέα της θετικής σχολικής ηγεσίας, η οποία συνίσταται στο ότι ο ρόλος των σχολικών ηγετών είναι να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι «ανθίζουν» και ευτυχούν. Επομένως, οι ηγετικές συνήθειες («*habits*») που επιδρούν θετικά στην ευημερία των εκπαιδευτικών είναι: Α) Να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς εκτίμηση και αναγνώριση για το έργο και την προσφορά τους. Οι συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα συνέδεσαν το αίσθημα της εκτίμησης και αναγνώρισης από τους ηγέτες με θετικά σχόλια ή προαγωγές. Β) Να διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μεμονωμένου δασκάλου. Γ) Να διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στις αλλαγές, καθώς το αντίθετο συνδέεται με αυξημένο άγχος και κακή ψυχική υγεία των τελευταίων. Δ) να οικοδομούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο



τους, οι οποίες βασίζονται στην κατανόηση, στην ενσυναίσθηση, στην εμπιστοσύνη και στη διαφάνεια.

Από την παραπάνω σχετική ερευνητική επισκόπηση προκύπτει ότι ο ρόλος του διευθυντή / ηγέτη της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και κατ' επέκταση στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας. Όταν ο διευθυντής προάγει μια θετική σχολική κουλτούρα, τότε βοηθάει τα άτομα να αισθάνονται ευτυχημένα, αισιόδοξα, σημαντικά και δημιουργικά (Chao et al., 2023). Με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, καθώς η ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών συνεπάγεται καλύτερη διαχείριση του εργασιακού άγχους, το οποίο συνδέεται με μειωμένη εργασιακή απόδοση (Cann et al., 2021· Jentsch et al., 2023). Άλλωστε, το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος που βιώνουν στην εργασία τους και θετικά με την ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους (Jentsch et al., 2023), ενώ οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν θετικά την ποιότητα της ηγεσίας στο σχολείο τους είναι περισσότερο αισιόδοξοι, βιώνουν λιγότερο εργασιακό στρες, έχουν καλύτερη ψυχική υγεία και κατά συνέπεια καλύτερη ποιότητα ζωής (Chao et al., 2023). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ασφαλείς και ήρεμοι στο εργασιακό τους περιβάλλον, τείνουν να είναι πιο αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο και στη βελτίωση της απόδοσής τους, δεν εγκαταλείπουν εύκολα το επάγγελμά τους παρά τις όποιες δυσκολίες και νιώθουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση (Siregar et al., 2023). Ως εκ τούτου, οι διευθυντές σχολείων θα πρέπει να μεριμνούν για τη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, ιδίως σε ό,τι αφορά τη μείωση του εργασιακού στρες που συνδέεται με χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και ποιότητας ζωής, προωθώντας μια σχολική κουλτούρα που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ενεργή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, τη δέσμευση σε κοινούς στόχους, την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία, την καινοτομία, την παραγωγικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ παρέχει υποστήριξη, επικοινωνιακή ανατροφοδότηση, εργασιακή ασφάλεια, αναγνώριση, σεβασμό και την αίσθηση του ανήκειν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Chao et al., 2023· Jentsch et al., 2023· Siregar et al., 2023).

## ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 5.1 Αναγκαιότητα – Σπουδαιότητα της έρευνας

Το ζήτημα της σχολικής ηγεσίας απασχολεί τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα ολοένα και περισσότερο καθώς τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου, κυρίως μέσα από την επίδραση που ασκεί στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), οι σχολικές μονάδες έχουν γίνει εξαιρετικά σύνθετοι οργανισμοί, ενώ τα προβλήματα και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυξάνονται κατακόρυφα. Αυτό, βέβαια, δεν είναι άξιον απορίας καθώς το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της εκάστοτε κοινωνίας και αντανακλά τα χαρακτηριστικά και τις αντιφάσεις της. Έτσι, μέσα σε έναν ιδιαίτερα πολύπλοκο, ανταγωνιστικό και γοργά μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου *«η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή»* (σ. 213), τα σημερινά σχολεία πρέπει να είναι σε θέση να προσφέρουν στα παιδιά *«εξαιρετη αγωγή και μόρφωση ώστε να μπορούν να ζήσουν ευτυχημένα και δημιουργικά. Για να έχουμε όμως εξαιρετα σχολεία, χρειάζεται να έχουμε εξαιρετους εκπαιδευτικούς ηγέτες»* (σ. xvi).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, λόγω και της υψηλότερης θέσης του στην ιεραρχία του σχολείου, έχει την κύρια ευθύνη να διαμορφώσει ένα θετικό/υγιές εργασιακό περιβάλλον, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι αισιόδοξοι, βιώνουν λιγότερο εργασιακό στρες, έχουν καλύτερη ψυχική υγεία, αισθάνονται ασφαλείς και ήρεμοι, οπότε αφοσιώνονται στη βελτίωση της απόδοσής τους (Chao et al., 2023· Siregar et al., 2023). Άλλωστε, τα αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους και η κακή ψυχική υγεία, η εξουθένωση ή κατάθλιψη των εκπαιδευτικών συνδέονται με μειωμένη απόδοση και ικανοποίηση από την εργασία (Cann et al., 2021). Με αυτόν τον τρόπο, βελτιώνοντας δηλαδή την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές (Siregar et al., 2023).

Αρκετοί μελετητές επισημαίνουν την ανάγκη να ληφθεί πιο σοβαρά υπόψη η ευημερία των εκπαιδευτικών για τη βιωσιμότητα του επαγγέλματος καθώς, πέραν της σταδιακής γήρανσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, όλο και περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων εγκαταλείπουν πρόωρα το επάγγελμα, λόγω δυσαρέσκειας, έλλειψης αναγνώρισης ή εξουθένωσης (Liu et al., 2021· Cann et al., 2021). Για δεκαετίες η διδασκαλία θεωρείται ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Στις Η.Π.Α. οι εκπαιδευτικοί έχουν το υψηλότερο ποσοστό άγχους μεταξύ όλων των επαγγελματικών ομάδων και μια σειρά από εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Κίνα και τη Νέα Ζηλανδία. Οι στρεσογόνες συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και εργασιακή ικανοποίηση, απουσία αισιοδοξίας και κινήτρων. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, τείνουν να είναι πιο αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο και στη βελτίωση της απόδοσής τους, δεν εγκαταλείπουν εύκολα το επάγγελμά τους παρά τις όποιες δυσκολίες και αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δουλειά τους, κάτι που στη συνέχεια επηρεάζει θετικά τους μαθητές (Cann et al., 2021· Siregar et al., 2023).

Ενώ όμως οι μελέτες για την κατάθλιψη, το άγχος ή την εξουθένωση των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χώρα με μεγάλη συχνότητα, οι έρευνες για το τί επιτρέπει στους δασκάλους να «ανθίσουν» είναι πολύ λιγότερες (Cann et al., 2021). Επιπλέον, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία εντοπίζεται κενό ως προς τη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα της ηγεσίας στο σχολείο τους και της ψυχικής τους ευεξίας, η οποία συνδέεται με την αισιοδοξία και την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής τους, άρα και με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές (Chao et al., 2023). Γι' αυτό, λοιπόν, η παρούσα μελέτη που εστιάζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει να διερευνήσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ποιότητα της ηγεσίας στο σχολείο τους και της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής τους.

## 5.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σχολείο που υπηρετούν και των αντιλήψεών τους για τις επιπτώσεις αυτής στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής τους. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, διατυπώθηκαν τα εξής τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τον ρόλο του διευθυντή στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας;
2. Πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας;
3. Ποια επίδραση αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι ασκείται στην ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής από το στυλ ηγεσίας και τις αντίστοιχες πρακτικές του διευθυντή στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας;

## 5.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Λόγω της φύσης του θέματος που πραγματεύεται η παρούσα εργασία, το οποίο αφορά κατά κύριο λόγο στις ανθρώπινες σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον και στις επιδράσεις τους στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης. Βασική παραδοχή των ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων είναι ότι οι ανθρώπινες συμπεριφορές, τα νοήματα και τα αποτελέσματά τους διαμορφώνονται μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σύνθετων αλληλεπιδράσεων. Κατά συνέπεια, στις προσεγγίσεις αυτές ο ερευνητής επιδιώκει την ολιστική προσέγγιση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει, το οποίο είναι δυναμικό και εξελισσόμενο. Επιδιώκει, δηλαδή, να το μελετήσει σφαιρικά και να κατανοήσει σε βάθος τις επιμέρους πτυχές και διαστάσεις του και όχι να παραμείνει σε μια αποστασιοποιημένη, στατιστική και αφαιρετική προσέγγισή του.

Γι' αυτό και το σημαντικότερο ζήτημα σε μια ποιοτική έρευνα είναι να αποκτήσει κανείς όσο περισσότερες πληροφορίες μπορεί για το ζήτημα που μελετά. Αυτό το πετυχαίνει μένοντας ευέλικτος και ανοικτός απέναντι στα υποκείμενα της έρευνας και τις πληροφορίες που συλλέγει με σεβασμό και ευαισθησία από αυτά αλλά και από οποιαδήποτε άλλη πηγή πληροφοριών (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στις ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι ερευνητές συνήθως συλλέγουν τα δεδομένα τους στα πραγματικά, καθημερινά πλαίσια της ζωής των υποκειμένων, στο πεδίο ή στον τόπο όπου αυτά βιώνουν το μελετώμενο θέμα. Αποφεύγουν να αποστέλλουν στα υποκείμενα τα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. ερωτηματολόγια) για να τα συμπληρώσουν και προτιμούν να παίρνουν τις πληροφορίες απευθείας από αυτά, μιλώντας πρόσωπο με πρόσωπο μαζί τους και παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους στο φυσικό πλαίσιο όπου αυτά ζουν και εργάζονται. Ακόμη, παρουσιάζουν τα ευρήματά τους υιοθετώντας μια αναλυτική αφήγηση στην οποία ενσωματώνουν ζωντανά παραδείγματα ή αυτούσια αποσπάσματα από το ερευνητικό υλικό, τα οποία τεκμηριώνουν τα θέματα ή ζητήματα που επιλέγουν να αναδείξουν. Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής από την αρχή μέχρι το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας ερμηνεύει ό,τι βλέπει, ακούει και κατανοεί. Η ποιοτική έρευνα δηλαδή είναι στη βάση της μια ερμηνευτική διαδικασία και μια από τις θεμελιώδεις διαστάσεις της είναι ο διαρκής αναστοχασμός του ερευνητή σε όλη την ερευνητική διαδικασία (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

#### **5.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος. Σε γενικές γραμμές, η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές «να διερευνήσουν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά, να δουν το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων και να αναδείξουν τη «φωνή» και τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα, να έχουν διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, να διερευνήσουν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν, να

τροποποιήσουν ακόμη και τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 99). Σε κάθε περίπτωση, οι ερευνητές δεν μπορούν να «διδασκούν» στο μυαλό των ερωτώμενων παρά μόνον να έχουν πρόσβαση σε εκείνες τις πληροφορίες (αντιλήψεις, εμπειρίες, ερμηνείες) που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να αποκαλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης και αυτό καθιστά τον βασικό επιστημολογικό περιορισμό αυτής της μεθόδου (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 96).

Ειδικότερα τώρα, σε ό,τι αφορά την ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος, αυτή αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που συνιστούν τον οδηγό («πρωτόκολλο») της συνέντευξης και παρουσιάζει ευελιξία ως προς «την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, την εμπάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 97).

Ο οδηγός συνέντευξης που συντάχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αποτελείται από τρεις (3) θεματικούς άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν στα τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα που αυτή επιδιώκει να απαντήσει. Οι ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου και οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν ελεύθερα βάσει των προσωπικών τους εμπειριών και πεποιθήσεων.

Αρχικά, τέθηκε στους συμμετέχοντες μια σειρά από εύκολες και γενικού περιεχομένου ερωτήσεις που παρέχουν πληροφορίες για τα ατομικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, με σκοπό τόσο τη σταδιακή εξοικείωσή τους με την ερευνήτρια – συνεντεύκτρια όσο και τον σχηματισμό του προφίλ συμμετεχόντων και σχολικών μονάδων.

Οι ερωτήσεις του πρώτου θεματικού άξονα παρέχουν πληροφορίες σχετικές με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Εξετάζεται, δηλαδή, το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την έννοια της σχολικής ηγεσίας, ποιο θεωρούν ότι είναι το μεγαλύτερο προσόν ενός διευθυντή – ηγέτη σχολείου, ποια είναι τα βασικότερα εμπόδια που συναντά ο διευθυντής στο σχολείο τους προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ηγετικό του ρόλο και γενικότερα αν καταφέρνει με τον τρόπο που λειτουργεί και συμπεριφέρεται να

κερδίσει τον σεβασμό και την αποδοχή τους (θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις για την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας).

Οι ερωτήσεις του δεύτερου θεματικού άξονα στοχεύουν στην απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που αφορά στην κουλτούρα και στο κλίμα που βιώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στα σχολεία που υπηρετούν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Εξετάζεται, δηλαδή, εάν πρόκειται για μια κουλτούρα ανοιχτή, συνεργατική και ανθρωποκεντρική ή κλειστή, συγκεντρωτική και στοχοκεντρική, μέσα από ερωτήσεις σχετικές με την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών, της εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών, της εξωστρέφειας, της συλλογικότητας και της οργανωτικής ευελιξίας στο σχολείο κάθε συμμετέχοντα/ουσας, ενώ στο τέλος τους ζητείται να χαρακτηρίσουν το κλίμα που επικρατεί σε αυτό.

Τέλος, οι ερωτήσεις του τρίτου θεματικού άξονα συλλέγουν πληροφορίες προκειμένου να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά και στο θέμα της παρούσας εργασίας. Εξετάζεται, δηλαδή, ο αντίκτυπος της σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, μέσα από ερωτήσεις σχετικές με την καλλιέργεια της επαγγελματικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο κάθε συμμετέχοντα/ουσας, την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και βοήθειας, την εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα και αυτονομία καθώς και τα συναισθήματα που νιώθουν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί σχετικά με τη δουλειά τους (π.χ. άγχος, κούραση, ικανοποίηση, αισιοδοξία, χαρά).

Στο κλείσιμο της συνέντευξης, ζητείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν το εργασιακό τους περιβάλλον και να απαντήσουν στο εάν έχουν σκεφτεί να αλλάξουν σχολική μονάδα ή ακόμη και να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του δασκάλου εξαιτίας αυτού.

### **5.5 Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα**

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν με κριτήριο την εύκολη πρόσβαση της ερευνήτριας σε αυτούς. Πρόκειται, λοιπόν, για

δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) καθώς στόχος της έρευνας δεν είναι η αντιπροσωπευτικότητα και γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η εις βάθος διερεύνηση του εξεταζόμενου φαινομένου.

Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Συνολικά έλαβαν μέρος οκτώ (8) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένας (1) άντρας και επτά (7) γυναίκες, οι δύο (2) εκ των οποίων εργάζονται σε ιδιωτικές σχολικές μονάδες, οι τρεις (3) είναι μόνιμα διορισμένοι σε δημόσια σχολεία και οι άλλοι τρεις (3) είναι αναπληρωτές δάσκαλοι σε δημόσια σχολεία. Η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων (5) βρίσκεται στον Ν. Ιωαννίνων, (1) στον Ν. Ηρακλείου Κρήτης, (1) στον Ν. Μαγνησίας και (1) στον Ν. Αιτωλοακαρνανίας. Το προφίλ και τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 2 που ακολουθεί.

## 5.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι (8) ημι-δομημένες συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας διενεργήθηκαν κατά τους μήνες Φεβρουάριο – Μάρτιο 2024. Ήταν ατομικές και όχι ομαδικές ώστε οι συνεντευξιζόμενοι να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς τον φόβο της κριτικής από άλλους συναδέλφους τους (Δαράκη, 2007). Οι συνεντεύξεις με τους πέντε (5) εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία του Ν. Ιωαννίνων έγιναν διαζώσης, ενώ οι άλλες τρεις (3) με βιντεοκλήσεις μέσω Viber. Πριν από τις συνεντεύξεις, η ερευνήτρια διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες ότι οι ερωτήσεις δεν αφορούν σε ζητήματα γνώσεων αλλά στην καταγραφή της προσωπικής τους εμπειρίας και αντίληψης.

Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν ηχητικά μετά από σχετική έγκριση των συμμετεχόντων και διαβεβαίωσή τους ότι το υλικό αυτό θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη έρευνα (βλ. έντυπο συναίνεσης, Παράρτημα Α). Επίσης, οι συμμετέχοντες έλαβαν τη διαβεβαίωση ότι θα διασφαλιζόνταν πλήρως η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και η ανωνυμία τους με τη χρήση ψευδώνυμων. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από 18 έως 50 λεπτά, με μέσο όρο



περίπου 30 λεπτά, όπως είχε προσδιοριστεί εξ αρχής ώστε να αποφευχθεί η κόπωση των συμμετεχόντων.

**Πίνακας 2: Προφίλ συμμετεχόντων στην έρευνα.**

A/A	Όνομα	Συνολική προϋπηρεσία Α/θμια εκπαίδευση	Χρόνος υπηρεσίας στο σχολείο την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας	Περιοχή σχολείου	Αρ. μαθητών	Αρ. εκπ/κών	Σχέση εργασίας	Υπηρεσιακή σχέση	Σπουδές	Ηλικία
1	Δημήτρης	15 έτη	6 μήνες	Αγροτική	26	3	Μόνιμος	Οργανικά ανήκων	2 Μεταπτυχιακά	36-50
2	Άννα	18 έτη	10 έτη	Αστική	Περίπου 200	Περίπου 30	Μόνιμη	Οργανικά ανήκουσα	2 Πτυχία ΑΕΙ	36-50
3	Χρύσα	2 έτη	2 έτη (ιδιωτικό)	Αστική	Περίπου 150	12-15	-	-	2 Πτυχία ΑΕΙ	Έως 35
4	Ειρήνη	22 έτη	7 έτη	Αστική	Περίπου 140	14-15	Μόνιμη	Οργανικά ανήκουσα	Πτυχίο ΑΕΙ (ΠΕ70)	36-50
5	Λίνα	2 έτη	6 μήνες (ειδικό)	Αστική	Περίπου 50	25	Αναπληρώτρια	-	Πτυχίο ΑΕΙ (ΠΕ70)	Έως 35
6	Δανάη	1,5 έτος	1,5 έτος (ιδιωτικό)	Αστική	Περίπου 200	10	-	-	Πτυχίο ΑΕΙ (ΠΕ70)	Έως 35
7	Δάφνη	5 έτη	1,5 μήνας	Αστική	Περίπου 240	12	Αναπληρώτρια	-	2 Πτυχία ΑΕΙ	36-50
8	Αγγελική	15 έτη	6 μήνες (παράλληλη στήριξη)	Αστική	Περίπου 230	30	Αναπληρώτρια	-	2 Πτυχία ΑΕΙ	36-50

## 5.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που παράχθηκαν μέσω των ημι-δομημένων συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της «θεματικής ανάλυσης σε (5) βήματα». Πρόκειται για μια «ευέλικτη» μέθοδο ανάλυσης που προϋποθέτει όμως «τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή ο οποίος, αναπτύσσοντας μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει» (Τσιώλης, 2018, σελ. 98).

Τα (5) βήματα της θεματικής ανάλυσης που ακολουθήθηκαν έχουν ως εξής (Τσιώλης, 2018, σελ. 99-123):

1. *Μετεγγραφή της συνέντευξης.* Πρόκειται για τη μετατροπή των ηχητικά καταγεγραμμένων συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο σύμφωνα με καθορισμένο σύστημα σημειογραφίας (βλ. Παράρτημα Δ).
2. *Εξοικείωση με τα δεδομένα.* Γίνεται προσεκτική ανάγνωση των μετεγγραμμένων κειμένων των συνεντεύξεων, εντοπίζονται και συγκεντρώνονται εκείνα τα αποσπάσματα που παρέχουν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα.
3. *Κωδικοποίηση.* Ο ερευνητής αποδίδει το νόημα ενός συγκεκριμένου τμήματος των δεδομένων του, που φαίνεται να είναι σημαντικό για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων, με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό που ονομάζεται *κωδικός*. Ερμηνεύει, δηλαδή, τα δεδομένα του. Οι κωδικοί μπορεί να είναι περιγραφικού ή ερμηνευτικού τύπου.
4. *Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα.* Τα θέματα είναι πιο γενικές και αφηρημένες εννοιολογικές κατασκευές από τους κωδικούς. Προκύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών και συνιστούν εκδοχές απάντησης σε ένα ερευνητικό ερώτημα. Κάποιοι κωδικοί μπορεί να λειτουργήσουν ως θέματα όταν συνιστούν εκδοχή απάντησης σε ένα ερευνητικό ερώτημα ή ως «ιδιότητες» των θεμάτων όταν τα επεξηγούν και τα εξειδικεύουν. Τα θέματα/ιδιότητες που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων και το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, βάσει των

οποίων γίνεται και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

**Πίνακας 3: Θέματα/Ιδιότητες που προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων.**

Θέματα	Ιδιότητες θεμάτων (κωδικοί)
I. Χαρακτηριστικά σχολικού ηγέτη	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Επιστημονικό και διοικητικό υπόβαθρο</li> <li>ii. Μάχιμος εκπαιδευτικός</li> <li>iii. Διεκπεραίωση γραφειοκρατίας</li> <li>iv. Τήρηση νομιμότητας</li> <li>v. Οργανωτικότητα</li> <li>vi. Άσκηση εποπτείας</li> <li>vii. Πρότυπο συμπεριφοράς και επαγγελματικών αξιών</li> </ul>
II. Ρόλος διευθυντή σχολείου	
III. Εμπόδια	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Χαρακτήρας διευθυντή</li> <li>ii. Γραφειοκρατία</li> <li>iii. Παρεμβατικότητα γονέων</li> <li>iv. Πιέσεις από ανωτέρους</li> <li>v. Ελλείψεις σε προσωπικό και βασική υλικοτεχνική υποδομή</li> </ul>
IV. Σχολική κουλτούρα	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Συνεργασία εκπαιδευτικών</li> <li>ii. Συλλογικότητα</li> <li>iii. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών</li> <li>iv. Εξωστρέφεια</li> <li>v. Ανάληψη πρωτοβουλιών – ευελιξία</li> </ul>
V. Σχολικό κλίμα	
VI. Ποιότητα επαγγελματικής ζωής εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Συνεργασία εκπαιδευτικών</li> <li>ii. Εργασιακή ικανοποίηση</li> <li>iii. Εργασιακό περιβάλλον</li> <li>iv. Εργασιακό άγχος</li> <li>v. Αυτονομία</li> <li>vi. Αυτοαποτελεσματικότητα</li> <li>vii. Δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού</li> </ul>

Τα «**χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη**» αφορούν στο πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες την έννοια της σχολικής ηγεσίας και ειδικότερα τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στον ηγέτη μιας σχολικής μονάδας. Οι κωδικοί στη δεξιά στήλη του Πίνακα 3 εξειδικεύουν την παραπάνω θεματική κατηγορία με βάση τις απαντήσεις

των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του πρώτου θεματικού άξονα. Ειδικότερα, τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη περιλαμβάνουν την κατοχή του αντίστοιχου επιστημονικού και διοικητικού υπόβαθρου, την ιδιότητά του ως μάχιμου εκπαιδευτικού, τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας, την τήρηση της νομιμότητας, την οργανωτικότητα, την άσκηση ελέγχου – εποπτείας και την εκδήλωση υποδειγματικής συμπεριφοράς με την ενσάρκωση υψηλών επαγγελματικών αξιών. Το τελευταίο επιτυγχάνεται όταν μεταδίδει ενθουσιασμό, χαρά και αισιοδοξία στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, προάγει την αντικειμενικότητα, τη δικαιοσύνη, τη γνήσια επικοινωνία, διακατέχεται από ενσυναίσθηση, παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη, ενθάρρυνση και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς, είναι προσιτός και διαθέσιμος όταν χρειάζονται τη βοήθειά του, διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις ανθρώπινες σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον. Ο «**ρόλος του διευθυντή σχολείου**» αφορά στον τρόπο που λειτουργεί και συμπεριφέρεται ο/η διευθυντής/ντρια στο σχολείο που υπηρετεί κάθε συμμετέχοντα/ουσα κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και βάσει του οποίου κερδίζει ή όχι τον σεβασμό και την αποδοχή του. Τα «**εμπόδια**» αφορούν στις βασικές δυσκολίες που συναντά ο/η διευθυντής/ντρια προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ηγετικό του ρόλο και περιλαμβάνουν τη γραφειοκρατία, τη μεγάλη παρεμβατικότητα των γονέων, τις πιέσεις που δέχεται από τους ανωτέρους του, τις ελλείψεις σε προσωπικό και σε βασική υλικοτεχνική υποδομή και κυρίως τον χαρακτήρα του που αντικατοπτρίζεται στο πώς διαχειρίζεται όλα τα παραπάνω.

Το θέμα της «**σχολικής κουλτούρας**» εξειδικεύεται με βάση τον βαθμό της επαγγελματικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο μέσω διάχυσης εκπαιδευτικών πρακτικών, ανταλλαγής απόψεων και υλοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, την επίδειξη οργανωσιακής προσαρμοστικότητας, ευελιξίας και εξωστρέφειας του σχολείου μέσω της αλληλεπίδρασής του με άλλα σχολεία, με τους γονείς, με την τοπική κοινωνία και με τις γενικότερες κοινωνικές εξελίξεις. Το «**σχολικό κλίμα**» αφορά στο πώς βιώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες το κλίμα που

επικρατεί στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και το οποίο αποδίδουν με συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς.

Τέλος, το θέμα της «**ποιότητας της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών**» εξειδικεύεται με τους κωδικούς της επαγγελματικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών μέσω παροχής ανατροφοδότησης, συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες, ανταλλαγής απόψεων και ιδεών για τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, της διαχείρισης του εργασιακού άγχους, της εργασιακής αυτονομίας, του βαθμού της εργασιακής αυτοαποτελεσματικότητας, του εργασιακού περιβάλλοντος, της ικανοποίησης που αντλούν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί από την εργασία τους και της δέσμευσής τους στο επάγγελμα του δασκάλου.

5. Έκθεση των ευρημάτων. Στο στάδιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά θεματικό άξονα και ανά συμμετέχοντα, με βάση τα θέματα/ιδιότητες που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων, ενώ παρατίθενται αποσπάσματα των συνεντεύξεων προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά θεματικό άξονα και ανά συμμετέχοντα, με βάση τα θέματα/ιδιότητες που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

### 6.1 Θεματικός άξονας 1

Σε αυτό το υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι αντιλήψεις κάθε συμμετέχοντα/ουσας εκπαιδευτικού για την έννοια της σχολικής ηγεσίας και για τον ρόλο του διευθυντή στο σχολείο στο οποίο υπηρετεί κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

#### Δημήτρης

Ο Δημήτρης επέλεξε το σχολείο που υπηρετεί εφέτος για οικογενειακούς λόγους και για μεγαλύτερη μοριοδότηση. Πιστεύει πως ο διευθυντής/ηγέτης του σχολείου πρέπει να διαθέτει το αντίστοιχο *επιστημονικό και διοικητικό υπόβαθρο*, να είναι ο ίδιος *μάχιμος εκπαιδευτικός* στην τάξη, να μπορεί να *διαχειρίζεται αποτελεσματικά ανθρώπινες σχέσεις και καταστάσεις* και να ενσαρκώνει τον ρόλο του *καθοδηγητή* στο σχολείο, ενώ θεωρεί πως το μεγαλύτερο προσόν του είναι ο *«χαρακτήρας»*. Ακολουθεί χαρακτηριστικό απόσπασμα της συνέντευξης:

*«Ο διευθυντής καταρχήν, εκτός από επιστημονικός έτσι και διοικητικός καθοδηγητής, άρα δηλαδή ως ένας άνθρωπος γνώστης με ακαδημαϊκό υπόβαθρο, θα πρέπει να έχει και ο ίδιος μια εμπειρία διαχείρισης καταστάσεων, πρώτα ως συνάδελφος, δηλαδή να έχει υπηρετήσει σε σχολείο, να έχει υπηρετήσει στην εκπαίδευση, μέσα στην τάξη, δηλαδή, να είναι ένας μάχιμος εκπαιδευτικός, ο οποίος να μπορεί να διαχειρίζεται σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές, σε γονείς και μαθητές και σε συναδέλφους... Και επίσης η στάση που κρατεί στα φυσικά*

*πρόσωπα, τους ανωτέρους, δηλαδή στον προϊστάμενο εκπαίδευσης, ας πούμε, που είναι ο άμεσα διοικητικός προϊστάμενος, ο δ/ντης εκπαίδευσης που λέμε, αλλά και στον επιστημονικό καθοδηγητή του που είναι ο σύμβουλος...».*

Η προϊσταμένη του 3/θέσιου σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο Δημήτρης κατέχει τη συγκεκριμένη θέση ευθύνης τα τελευταία 17 χρόνια. Το όραμά της για το σχολείο συμπυκνώνεται στην υλοποίηση και διάχυση όσο γίνεται περισσότερων δράσεων «για το φαίνεσθαι». Είναι περισσότερο «της οργάνωσης και της τυπικότητας» καθώς «λειτουργεί με έναν πολύ συγκεκριμένο εθιμοτυπικό, τυπικό τρόπο» και δεν είναι πάντα ιδιαίτερα υποστηρικτική προς τους διδάσκοντες. Έτσι, καταφέρνει να κερδίσει την «ανοχή» του Δημήτρη, όχι όμως και τον σεβασμό του ως άνθρωπος και ως χαρακτήρας:

*«Εεε... Κερδίζει, δεν θα 'λεγα... Ο σεβασμός... Ο σεβασμός είναι και αυτό μια, εεε, πολυεπίπεδη έννοια. Δηλαδή, μπορώ να πω ότι κερδίζει την ανοχή μου, την ησυχία μου, αλλά... Τον σεβασμό σαν άνθρωπος, σαν χαρακτήρας, ακριβώς επειδή υπάρχουν διακυμάνσεις, δεν μπορώ να πω ότι με κερδίζει στο να τη θεωρήσω ως πρότυπο για να προχωρήσω με αυτήν σαν προϊσταμένη και στα επόμενα χρόνια. Αυτό θέλω να πω. Είναι μια συμβίωση ανεκτή, ανθρώπινη, μέχρι εκεί. Όχι κάτι παραπάνω.».*

Σύμφωνα με τον Δημήτρη, το βασικό εμπόδιο που συναντά η διευθύντριά του προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ηγετικό της ρόλο είναι «ο χαρακτήρας», ο οποίος αντανακλάται στο πώς διαχειρίζεται τη γραφειοκρατία, τις σχέσεις με τους ανωτέρους της και την τοπική κοινωνία.

### Άννα

Η Άννα επέλεξε το σχολείο που υπηρετεί τα τελευταία 10 χρόνια γιατί ήταν το μοναδικό που μπορούσε να πιάσει με τα μόρια που είχε τότε προκειμένου να υπηρετήσει στην πόλη διαμονής της. Σύμφωνα με την Άννα, ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη μιας σχολικής μονάδας συνίσταται στη *διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας,*



στην τήρηση της νομιμότητας, στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών που σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και στην έμπνευση ενός κοινού οράματος στο προσωπικό. Πιστεύει πως το μεγαλύτερο προσόν του είναι η «προνοητικότητα» που πρέπει να διαθέτει ώστε να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες που σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου χωρίς να δημιουργεί μεγαλύτερα προβλήματα. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα της συνέντευξης που ακολουθεί:

*«Ηγέτης είναι αυτός ο οποίος καλείται να διεκπεραιώσει, ε, τα διοικητικά του καθήκοντα, γραφειοκρατία, εμμ, το σχολικό ωράριο... Γενικά να λειτουργεί το σχολείο σύμφωνα με τους κανόνες που έχει, αλλά όχι μόνο αυτό. Ηγέτης είναι αυτός ο οποίος μπορεί να βγάλει και πέρα ό,τι δυσκολία μπορεί να του παρουσιαστεί στο προσωπικό του, να θέσει στόχους, να κάνει το προσωπικό να έχει κοινό όραμα και να λειτουργούν περίπου το ίδιο όλοι μαζί χωρίς να αποκλίνουν έτσι φανερά. Δεν γίνεται να μην αποκλίνουν γιατί είναι και διαφορετικά άτομα, απλά να έχουν κοινά πράγματα να μπορούν να πορεύονται μαζί για το καλό της σχολικής μονάδας.».*

Η Άννα αναφέρει πως ο διευθυντής του σχολείου της, κατά την άσκηση των καθηκόντων του, επιδεικνύει ευελιξία, μεταδίδει ενθουσιασμό και αισιοδοξία στο προσωπικό, στηρίζει τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς στην ειλικρινή επικοινωνία μεταξύ τους, είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικός στις εκπαιδευτικές τους πρωτοβουλίες, προσιτός και διαθέσιμος ακόμη και εκτός ωραρίου για να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και ενθάρρυνση στους δασκάλους και αποτελεσματικός στο έργο του:

*«Ό,τι πρόβλημα και να έχω, δηλαδή και να γίνει κάτι, το απόγευμα θα τον πάρω τηλέφωνο, θα του το πω και θα μου πει «ωραία, πάνε έτσι, έτσι κι έτσι. Δηλαδή, τον ενημερώνω και με βοηθάει και με ηρεμεί...».*

Έτσι, καταφέρνει να κερδίσει τον σεβασμό και την εκτίμηση της Άννας, η οποία αξιολογεί πολύ θετικά τον τρόπο που λειτουργεί και συμπεριφέρεται στο σχολικό περιβάλλον, ενώ αναφέρει πως το μεγαλύτερο εμπόδιο που συναντά ο διευθυντής

του σχολείου της, ο οποίος υπηρετεί σε αυτό μόλις τη φετινή χρονιά ενώ ως διευθυντής έχει συνολική εμπειρία 15 χρόνων, είναι η μεγάλη *παρεμβατικότητα των γονέων* στη λειτουργία του, κατάλοιπο της προηγούμενης δ/ντριας που *«τους είχε αφήσει ανεξέλεγκτους»*.

### Χρύσα

Η Χρύσα επέλεξε το ιδιωτικό σχολείο που εργάζεται λόγω δυσκολίας να μεταβεί σε οποιαδήποτε άλλη περιοχή πέραν του τόπου καταγωγής της. Θεωρεί πως ο διευθυντής/ηγέτης μιας σχολικής μονάδας χρειάζεται να είναι *υποστηρικτικός, προσεγγίσιμος, να έχει ενσυναίσθηση, να επικοινωνεί γνήσια με τους εκπαιδευτικούς* στο σχολείο και να *κερδίζει τον σεβασμό τους ως άνθρωπος* και όχι λόγω της θέσης του. Μάλιστα, η Χρύσα ισχυρίζεται ότι η παροχή ενθάρρυνσης και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς από τον διευθυντή τους λειτουργεί και ως ένα είδος επιβράβευσης των προσπαθειών τους που τους κινητοποιεί για περαιτέρω βελτίωση της απόδοσής τους.

Η διευθύντρια στο σχολείο της Χρύσας κατέχει τη συγκεκριμένη θέση ευθύνης για περισσότερα από 10 χρόνια. Το όραμα που προβάλλει για το σχολείο είναι αυτό της *«αριστείας»*. Απαιτεί *«όλα να είναι οργανωμένα και να γίνονται με συγκεκριμένο τρόπο»*, ενώ οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι *«επικεντρωμένοι μόνο στη δουλειά και όχι στη ζωή τους ή σε κάποιους άλλους στόχους που μπορεί να έχουν»*. Δεν παρέχει *εξατομικευμένη υποστήριξη και ενθάρρυνση* στους εκπαιδευτικούς, παρά μόνον τους ασκεί πιέσεις για συνεχή επιμόρφωση, παραβλέποντας τον ήδη μεγάλο φόρτο εργασίας τους, ώστε να φαίνεται ότι το σχολείο πρωτοπορεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Σύμφωνα με τη Χρύσα, το βασικό εμπόδιο που συναντά προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ηγετικό της ρόλο είναι η *πίεση που δέχεται από τους ανωτέρους της*, την οποία δεν μπορεί να διαχειριστεί και τη διαβιβάζει στους υφισταμένους της εκπαιδευτικούς. Έτσι, δεν κερδίζει εύκολα τον σεβασμό της Χρύσας. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα της συνέντευξης που ακολουθεί:

*«...λόγω των πιέσεων που δέχεται και η ίδια, εεε, από μεγαλύτερα στελέχη από την ίδια, εεε, δεν ξέρει πώς να τα διαχειριστεί και επειδή θέλει να γίνει η δουλειά όπως πρέπει να γίνει ασκεί μεγαλύτερη πίεση στους συναδέλφους. Επίσης, κάτι που δεν διαθέτει, απ' όσο ξέρω και βλέπω δηλαδή τον λίγο καιρό που είμαι εκεί, είναι η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών. Όσα χρόνια και να έχει εμπειρία κάποιος εκπαιδευτικός και να δουλεύει ως πούμε και 10 και 13 και 14 χρόνια, την ενθάρρυνση και τη στήριξη την χρειάζεται από τον δ/ντή του. Για να μπορεί δηλαδή να κινητοποιηθεί και να νιώθει ότι και αυτός κάνει καλά τη δουλειά του».*

### Ειρήνη

Η Ειρήνη επέλεξε το σχολείο που υπηρετεί τα επτά (7) τελευταία χρόνια λόγω των καλών σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, της μικρής του οργανικότητας και της καλής του τοποθεσίας. Θεωρεί πως ο διευθυντής/ηγέτης μιας σχολικής μονάδας πρέπει να παρέχει βοήθεια και στήριξη στους εκπαιδευτικούς, να έχει «ουσιαστική» σχέση μαζί τους και να τηρεί τη νομοθεσία. Για εκείνη, το μεγαλύτερο προσόν του είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή χρειάζεται να κατανοεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και «να τους βοηθάει στην ιδιαιτερότητά τους». Χαρακτηρίζει «εξαιρετική» τη διευθύντρια του σχολείου της, καθώς ο τρόπος που εργάζεται είναι «τίμιος», «δίκαιος» και με τη στάση της αυτή καταφέρνει να δουλεύουν όλοι στο σχολείο «μέσα σε ένα ωραίο κλίμα» και να κάνουν αυτό που πρέπει να κάνουν, γιατί πρώτη το κάνει εκείνη:

*«Ε, ο τρόπος που αντιμετωπίζει τα θέματα, ρε παιδί μου, σε βάζει και σένα σε μια σειρά. Δεν χρειάζεται πολλές φορές να πει πολλά λόγια για το καθετί, να σου υποδείξει... Μόνο και μόνο η στάση της, έτσι, εεε, μας κάνει όλους να δουλεύουμε μέσα σε ένα ωραίο κλίμα και να κάνουμε όλοι αυτό που πρέπει να κάνουμε, γιατί κυρίως το κάνει αυτή. Δίνει το παράδειγμα.».*

Είναι υποστηρικτική, οργανωτική, ευέλικτη, αποτελεσματική, προσιτή και μάχιμος εκπαιδευτικός καθώς ασκεί και διδακτικό έργο. Λειτουργεί με ενσυναίσθηση, προωθεί την επικοινωνία, τη συνεργασία, την ενδοσχολική

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εξωστρέφεια του σχολείου μέσα από τη συμμετοχή του σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (etwinning, erasmus). Τα βασικότερα εμπόδια που συναντά στην άσκηση του ηγετικού της ρόλου είναι η γραφειοκρατία και τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών και γονέων.

### Λίνα

Εφέτος η Λίνα εργάζεται ως αναπληρώτρια σε ειδικό σχολείο καθώς δεν είχε άλλες επιλογές παρά μόνον να δηλώσει σχολεία από τον πίνακα της ειδικής αγωγής. Επέλεξε το συγκεκριμένο σχολείο γιατί είναι καινούριο και βρίσκεται στο κέντρο αστικής περιοχής. Η Λίνα θεωρεί πως ο διευθυντής/ηγέτης μιας σχολικής μονάδας πρέπει να έχει καλή επικοινωνία και συνεργασία με παράγοντες εντός και εκτός σχολείου, να είναι δίκαιος και αντικειμενικός:

*«Σίγουρα η επικοινωνία. Εμμ... Πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί ώστε να μπορεί να διευθετήσει ζητήματα και μέσα, με τους δασκάλους, με τους μαθητές, και με την Α/θμια, με άλλους φορείς που σχετίζονται με το σχολείο γιατί δεν είναι μόνο οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Μπορεί να χρειαστεί να συνεργαστεί με διάφορους φορείς μέσα απ' το σχολείο. Εεε, οπότε χρειάζεται να έχει επικοινωνία. Σίγουρα να είναι δίκαιος. Να μπορεί να, εεε... Να ξεχωρίζει κάποια πράγματα. Και αντικειμενικός.»*

Ο διευθυντής του σχολείου της βρίσκεται κοντά στη συνταξιοδότηση και έχει μεγάλη προϋπηρεσία σε αυτήν τη θέση ευθύνης. Είναι «δίκαιος», «θετικός» και «ανοιχτός» άνθρωπος, με «ενσυναίσθηση». Ωστόσο, δεν χαρακτηρίζεται από μεγάλη αντικειμενικότητα καθώς είναι πιο υποστηρικτικός με όσους «συμπαθεί περισσότερο». Το βασικό του μέλημα είναι να παρέχει στα παιδιά του σχολείου όσο γίνεται περισσότερα ερεθίσματα και μεγαλύτερη βοήθεια, μεριμνώντας πρωτίστως για την ασφάλειά τους. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι ευέλικτος και «ανοιχτός σε προτάσεις», ενώ ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Έτσι, σε γενικές γραμμές, καταφέρνει να κερδίσει τον σεβασμό της Λίνας, ενώ τα βασικά εμπόδια που συναντά στην άσκηση των καθηκόντων του είναι

η διαχείριση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς, η έλλειψη προσωπικού και η διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας μέσω των σύγχρονων τεχνολογιών πληροφορικής, στις οποίες υστερεί λόγω ηλικίας.

### Δανάη

Η Δανάη τον τελευταίο 1,5 χρόνο εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο αστικής περιοχής, όπου έγινε αποδεκτή μετά την αποφοίτησή της από παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης. Η Δανάη θεωρεί πως ο διευθυντής/ηγέτης μιας σχολικής μονάδας πρέπει να είναι υποστηρικτικός στους εκπαιδευτικούς, αντικειμενικός και δίκαιος. Η διευθύντρια του σχολείου της υπηρετεί σε αυτήν τη θέση περίπου 8-10 χρόνια. Το όραμά της για το σχολείο είναι να φαίνεται προς τα έξω πως είναι το καλύτερο. Δεν παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη, βοήθεια και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς, τα οποία η Δανάη ως νέα εκπαιδευτικός δηλώνει πως τα χρειάζεται πολύ:

*«Εγώ θα ήθελα, σίγουρα περισσότερη (...) Εεε... Και κατανόηση γιατί είμαι μικρή και, εντάξει, όταν παίρνεις μια τάξη, θέλει βοήθεια, κατανόηση, υποστήριξη, καθοδήγηση. Εεε, είναι νεαρή πολύ η ηλικία μου για να πω ότι θα έχω τόσες ευθύνες, θέλει σίγουρα υποστήριξη.»*

Σύμφωνα με τη Δανάη, η προσοχή της επικεντρώνεται σε λάθη και αποκλίσεις από τυπικές διαδικασίες, ενώ τα βασικότερα εμπόδια που συναντά προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ηγετικό της ρόλο είναι οι πιέσεις από τους ανωτέρους της, η γραφειοκρατία και ο χαρακτήρας της:

*«Είναι σίγουρα το ότι είναι ένας ιδιωτικός τομέας ο οποίος έχει και από πάνω, εεε, εποπτεία, θεωρώ, σαν ηγέτης. Δεν είναι η μοναδική του σχολείου. Από τα κεντρικά σίγουρα υπάρχουν, δεν ξέρω τώρα τί μπορεί να υπάρχει σαν πίεση. Κάποια γραφειοκρατικά πράγματα τα οποία δεν ξέρω τί μπορούν να κάνουν σαν οργανισμός... Προσωπικά θέματα, σίγουρα... Πιστεύω ότι είναι και ο χαρακτήρας.»*

Έτσι, λοιπόν, δεν καταφέρνει να κερδίσει τον σεβασμό της Δανάης, η οποία διαμορφώνει αρνητική γνώμη για τη διευθύντρια στο σχολείο της.

### Δάφνη

Η Δάφνη υπηρετεί ως αναπληρώτρια στο τωρινό της σχολείο, όπου κλήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας για να αναπληρώσει μόνιμο εκπαιδευτικό που χρειάστηκε να απουσιάσει με μακροχρόνια άδεια. Πιστεύει πως το μεγαλύτερο προσόν του διευθυντή/ηγέτη μιας σχολικής μονάδας είναι να μπορεί να κρατάει τις ισορροπίες στις σχέσεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Περιγράφει τον διευθυντή του σχολείου της ως έναν πολύ θετικό άνθρωπο που μεταδίδει χαρά και αισιοδοξία, ξέρει να ελίσσεται σε διάφορες καταστάσεις, αποφεύγοντας τις εντάσεις, ενώ θέλει να γνωρίζει και να έχει τον έλεγχο για οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο:

*«Πάντως, ο δ/ντής, αυτός που εγώ γνώρισα, είναι άνθρωπος που προσπαθεί να ηρεμήσει τους πάντες. Με ένα απίστευτο χαμόγελο, με μια απίστευτη χιουμοριστική διάθεση. Αυτό κάνει... Είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει κάνει και στη δευτεροβάθμια, είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει κάνει και σε ειδικό σχολείο. Άρα, ξέρει και τα χειρίζεται με διπλωματία. Προσπαθεί να κατευνάζει, γιατί είναι και ένα περίεργο σχολείο με γονείς, που προσπαθεί να κρατάει το ζύγι σε όλες τις πλευρές. Με τα παιδιά, με τους γονείς, με εμάς, να μην προκαλεί εντάσεις... Ναι, θέλει να τα ελέγχει, για μένα αυτό είναι και το σωστό, να ελέγχει και να γνωρίζει τα πάντα...».*

Παρέχει υποστήριξη και ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς ως προς την άσκηση του διδακτικού τους έργου και τους παροτρύνει στην υλοποίηση διάφορων εκπαιδευτικών δράσεων. Έτσι, καταφέρνει να κερδίσει σε μεγάλο βαθμό τον σεβασμό της Δάφνης, η οποία αναφέρει ως βασικότερα εμπόδια στην άσκηση του ηγετικού του ρόλου τις *ελλείψεις του σχολείου σε βασική υλικοτεχνική υποδομή* και τη *μεγάλη παρεμβατικότητα των γονέων* στη λειτουργία του:

*«Το πρώτο που αντιμετωπίζει... το κτηριακό. Τα κτήρια είναι, εεε, άθλια... Τα καλώδια είναι απ' έξω... Να φανταστείτε το κουδούνι το χτυπάμε εμείς με το χέρι, ούτε καν... Προτζέκτορα, εγώ στην τάξη μου, έβαλαν τώρα... Δεν υπάρχει στο σχολείο, πόσο μάλλον ένας διαδραστικός. Εμμ, τί να πω, τί άλλο να πω...».*

### Αγγελική

Η Αγγελική επέλεξε να υπηρετήσει ως αναπληρώτρια στο τωρινό της σχολείο επειδή βρίσκεται πολύ κοντά στο σπίτι της. Σε αυτό διδάσκουν 30 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 29 είναι γυναίκες, ενώ η ίδια έχει αναλάβει την παράλληλη στήριξη μαθητή. Η Αγγελική θεωρεί πως το μεγαλύτερο προσόν του διευθυντή/ηγέτη σε ένα σχολείο είναι να μπορεί να κρατά τις ισορροπίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, να ασκεί έλεγχο και να είναι οργανωτικός:

*«Καλό είναι να μπορεί να κρατήσει τις ισορροπίες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ειδικά σε μεγάλα σχολεία που είμαστε πάρα πολλοί, καθένας με διαφορετική προσωπικότητα, καλό είναι ο διευθυντής να μπορεί να εξισορροπεί τις καταστάσεις. Εεε, να μην αφήνει... να φτάνουν στα άκρα... Μια... οργανωτικότητα, έναν έλεγχο να έχεις, να ασκείς έναν έλεγχο. Να είσαι από μακριά, αλλά να υπάρχει έλεγχος του τί γίνεται στο σχολείο»».*

Περιγράφει τον διευθυντή στο σχολείο της ως έναν άνθρωπο που «είναι συνήθως μουτρωμένος, νευριασμένος, βαρύς και ασήκωτος», μεταφέροντας ένταση και στην επικοινωνία του με τις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Δεν είναι ιδιαίτερα οργανωτικός, αποφασιστικός και αποτελεσματικός, ενώ η βασική του έγνοια είναι η καταγραφή και συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Η έλλειψη αποφασιστικότητας και οργανωτικότητας από πλευράς του είναι και τα βασικά εμπόδια που συναντά προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ηγετικό του ρόλο. Είναι «ανοιχτός» στο να ακούει προτάσεις από τις εκπαιδευτικούς, στο τέλος όμως κάνει αυτό που θέλει ο ίδιος, γιατί θεωρεί πως αυτό είναι το καλύτερο. Τον χαρακτηρίζει «δεσποτικό», «αυταρχικό» και «ειρωνικό», ενώ φαίνεται να

ενδιαφέρεται κυρίως για την έξωθεν καλή του μαρτυρία. Έτσι, δεν καταφέρνει να κερδίσει τον σεβασμό και την εκτίμηση της Αγγελικής.

## 6.2 Θεματικός άξονας 2

Σε αυτό το υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι αντιλήψεις κάθε συμμετέχοντα/ουσας εκπαιδευτικού για την κουλτούρα και το κλίμα που βιώνει στο σχολείο που υπηρετεί κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

### Δημήτρης

Ο Δημήτρης αναφέρει πως στο σχολείο του *δεν προωθείται σε μεγάλο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Λόγω της μικρής οργανικότητας του σχολείου, ευνοείται η συνεργασία και η επικοινωνία των τριών (3) εκπαιδευτικών του και τα προβλήματα που προκύπτουν αντιμετωπίζονται άμεσα με διάλογο και συζήτηση μεταξύ τους:*

*«Δεν συνεδριάζει τακτικά (σ.σ. ο σύλλογος διδασκόντων). Έχει συνεδριάσει βέβαια. Εεε... Ωστόσο, εντάξει, είναι μικρός σύλλογος, δηλαδή πολλές φορές το να συνεδριάσουμε για πράγματα... Ναι, είναι... Πώς να το πω... Κάτι πολύ περιττό σε κάθε περίπτωση, ας πούμε, το να συνεδριάσει με τη συχνότητα που κάνουν οι μεγάλοι σύλλογοι. Εμείς ουσιαστικά το κάνουμε σε θέματα συνεννόησης, συζήτησης, επικοινωνίας. Αυτό.».*

Η εξωστρέφεια του σχολείου συνίσταται στη διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κλειστή κοινωνία και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων σχετικών με τη ζωή του χωριού. Η αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές εξελίξεις και η καλλιέργεια κοινωνικών αντανακλαστικών στα παιδιά επαφίεται στα «αντανακλαστικά» και τη διάθεση κάθε εκπαιδευτικού. Η βασική προτεραιότητα του σχολείου είναι οι καλές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις και η ενίσχυση



της καλής συμπεριφοράς τους. Ο Δημήτρης χαρακτηρίζει το κλίμα του σχολείου «ήπιο» και «ειρηνικό». Η σχολική κουλτούρα προσιδιάζει περισσότερο στον ανοιχτό – συνεργατικό τύπο κουλτούρας. Η δε ηγεσία εμφανίζει στοιχεία του διοικητικού – διαχειριστικού και του παιδαγωγικού συλ ηγεσίας.

### Άννα

Στο σχολείο της Άννας δεν προωθείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών λόγω των παγιωμένων κακών σχέσεων μεταξύ τους καθώς «το σχολείο... είναι μοιρασμένο, λόγω της πρότερης κατάστασης, της προηγούμενης δ/ντριας» :

*«Όχι, δεν υπάρχει συνεργασία. Και να πάει να αναπτυχθεί δηλαδή η συνεργασία μεταξύ των εκπ/κών, σε κοιτάνε με, με στραβό μάτι, ρε παιδί μου, σου λένε ότι «εντάξει δεν κάνεις και τίποτε» και δεν υπάρχει γενικά διάθεση για συνεργασία.»*

Η επαγγελματική συνεργασία και επικοινωνία, η υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια δεν αφορούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά μόνον σε όσους έχουν δηλώσει σχετικό ενδιαφέρον. Το σχολείο διατηρεί παραδοσιακά καλές σχέσεις με την τοπική εκκλησία, ενώ η βασική του προτεραιότητα είναι η διασφάλιση της προστασίας των μαθητών από σωματικά και ψυχικά τραύματα. Ο σύλλογος διδασκόντων δεν συνεδριάζει τακτικά και οι αποφάσεις λαμβάνονται συνήθως στα διαλείμματα με συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και διευθυντή – εκπαιδευτικών, κατά ομάδες ή κατά μόνας. Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στον σύλλογο αντιμετωπίζονται με διάλογο, εφόσον όμως αυτός που διαφωνεί δεν είναι κάποιος από αυτούς που είναι «μόνιμα αντίθετοι», γιατί στην περίπτωση αυτή «δεν θα ακουστεί καθόλου». Η Άννα χαρακτηρίζει το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο «συγκρατημένα αισιόδοξο» γιατί από τη μια νιώθει πως με τον καινούριο διευθυντή τα πράγματα αλλάζουν προς το καλύτερο, από την άλλη όμως οι κακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως διαμορφώθηκαν επί σειρά ετών υπό την προηγούμενη διεύθυνση, φαίνεται να έχουν παγιωθεί, παρακωλύοντας έτσι την όποια θετική μεταστροφή του.

*«Το κλίμα πλέον είναι αισιόδοξο, δηλαδή υπάρχει μια αισιοδοξία στον αέρα, την οποία δεν την είχαμε, εεε, αλλά(...) Δυσκολεύομαι τώρα... Έχουμε τα θέματα τα παλιά τα οποία δεν σε αφήνουν να είσαι 100% ο εαυτός σου και είναι συγκρατημένη, δηλαδή, αυτή η αισιοδοξία.».*

Η κουλτούρα του σχολείου φαίνεται να παραμένει κλειστή, παρόλο που ο νέος διευθυντής υιοθετεί πρακτικές οι οποίες παραπέμπουν στο παιδαγωγικό και στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας.

### Χρύσα

Η Χρύσα αναφέρει πως στο σχολείο της *δεν ενθαρρύνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών*, ενώ η βασική του προτεραιότητα είναι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις. Το σχολείο *διατηρεί επαφές με σχολεία* από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ενώ μέσω του eTwinning συνεργάζεται πλέον και με σχολεία του εξωτερικού. Επίσης, *διατηρεί επαφές με την τοπική κοινωνία και την εκκλησία*, ενώ η παρακολούθηση των κοινωνικών εξελίξεων περιορίζεται στον εορτασμό των παγκόσμιων ημερών. Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά, τουλάχιστον μία φορά τον μήνα, ωστόσο οι αποφάσεις *δεν λαμβάνονται συλλογικά*, αλλά αποκλειστικά από τη διευθύντρια:

*«Συνήθως λέμε (σ.σ. στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων) ο κάθε εκπαιδευτικός αυτά που έχει να αναφέρει για την τάξη του ή γενικές παρατηρήσεις, τα οποία ακούει η διευθύντρια και... Αυτό είναι. Δεν υπάρχει κάποια άλλη συζήτηση. Τα περνάμε στη δ/νση και από εκεί και πέρα αποφασίζει η δ/ντρια.».*

Εντωμεταξύ, οι όποιες διαφωνίες ή συγκρούσεις γίνεται προσπάθεια να μην εκδηλώνονται ώστε να μην μεταφέρεται ένταση στους εκπαιδευτικούς :

*«Δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφωνίες και συγκρούσεις. Τις αποφεύγουμε γιατί σύμφωνα με τη δ/νση δεν πρέπει να, εεε, παρασυρόμαστε από τα συναισθήματά*

*μας και να εκφράζουμε το άγχος μας και να το μεταφέρουμε στους συναδέλφους μας. Σε πολύ μεγάλο βαθμό, δηλαδή. Τα κρατάμε για εμάς.».*

Κυριαρχεί η κουλτούρα της απομόνωσης και ο κλειστός, συγκεντρωτικός και στοχοκεντρικός τύπος κουλτούρας, ενώ το μοντέλο ηγεσίας παραπέμπει στη διοικητική – διαχειριστική ηγεσία. Η Χρύσα χαρακτηρίζει το κλίμα στο σχολείο «μοναχικό» και «αρκετά ελλιπές» ως προς την εξατομικευμένη ενθάρρυνση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών:

*«Μοναχικό (σ.σ. το σχολικό κλίμα) για τον κάθε διδάσκοντα ξεχωριστά, εεε, και... Εεε, αρκετά ελλιπές όσον αφορά την ενθάρρυνση και την υποστήριξη σε ατομικό επίπεδο.».*

### Ειρήνη

Η Ειρήνη αναφέρει πως στο σχολείο της δεν υπάρχουν πλέον συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως συνέβαινε παλαιότερα, θεωρώντας πως καταλυτικό ρόλο σε αυτό παίζει η ηγεσία του σχολείου. Μάλιστα, περιγράφει εν συντομία ένα σοβαρό πρόβλημα που αντιμετώπισε τα προηγούμενα χρόνια με συνάδελφό της στο σχολείο, για το οποίο όμως δεν έλαβε την ανάλογη υποστήριξη από τον τότε διευθυντή της, με αποτέλεσμα να νιώσει «πληγωμένη», «καταρρακωμένη» και «επαγγελματικά εξουθενωμένη». Η βασική προτεραιότητα του σχολείου της είναι η καλλιέργεια των συμπεριφορικών και γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Το σχολείο δεν αλληλεπιδρά σε μεγάλο βαθμό με τις κοινωνικές εξελίξεις ούτε και με άλλα σχολεία της περιοχής. Διατηρεί όμως καλές σχέσεις με την τοπική εκκλησία και είναι «ανοιχτό προς τους γονείς» καθώς τόσο η διευθύντρια όσο και οι εκπαιδευτικοί συζητούν μαζί τους τα προβλήματα των παιδιών. Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά (επίσημα ή άτυπα) και οι αποφάσεις συνδιαμορφώνονται μέσα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Οι διαφορετικές απόψεις γίνονται σεβαστές και οι όποιες διαφωνίες λύνονται με διάλογο, χωρίς εντάσεις. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλή

καθώς ανταλλάσσουν σκέψεις, ιδέες και αλληλοϋποστηρίζονται έμπρακτα με αποτέλεσμα η Ειρήνη να χαρακτηρίζει τις μεταξύ τους σχέσεις «άριστες» :

*«Με τους συναδέλφους έχουμε μια άριστη σχέση, σχεδόν οικογενειακή. Δηλαδή, δεν υπάρχει από πίσω αυτό... Εεε, ο ένας να λέει για τον άλλον. Υπάρχει συνεργασία, λέμε τα προβλήματά μας, αυτά που αντιμετωπίζουμε στην τάξη, έστω και στο χαλαρό, λέμε ιδέες. Υπάρχει μια πολύ καλή συνεργασία.».*

Στο σχολείο προωθείται η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών. Ωστόσο, η Ειρήνη διατυπώνει κάποιες ενστάσεις αναφορικά με τη χρησιμότητα της πλειονότητας των υλοποιούμενων επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς:

*«Είναι θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής... Δεν δίνεται κίνητρο στον εκπ/κό... Αυτό θέλει χρόνο και δεν γίνεται από μία πλατφόρμα. Να, έκανα για τα νέα προγράμματα σπουδών. Ό,τι μπορώ να κάνω μέσα από τις πλατφόρμες το κάνω. Δεν φτάνει αυτό το πράγμα. Δεν φτάνει. Δηλαδή, είσαι μόνος σου και παλεύεις, εεε, σε μία άβυσσο... Σε μία θάλασσα, είσαι μόνος σου και κολυμπάς. Όλα μόνος σου. Δεν γίνονται όλα έτσι. Δεν υπάρχει στήριξη από το κράτος. Δεν υπάρχει ένα όραμα. Αυτό.».*

Η κουλτούρα του σχολείου προσιδιάζει στον ανοιχτό – συνεργατικό τύπο, ενώ τα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας παραπέμπουν κυρίως στα μοντέλα της παιδαγωγικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η Ειρήνη χαρακτηρίζει το κλίμα του σχολείου ως εξής:

*«Είναι ήρεμο. Είναι φιλικό. Εμμ... Υπάρχει αποδοχή του ενός από τον άλλον. Εεε... Και συναινετικό, δηλαδή ο καθένας, ρε παιδί μου, προσπαθεί να βρει, να καταλάβει και την άλλη άποψη και να τη σκεφτεί, να τη διαχειριστεί. Ένα ήπιο κλίμα, δεν έχουμε εντάσεις. Όχι ότι δεν υπάρχουν σου λέω προβλήματα, τα οποία όμως λύνονται έτσι... Με ήπιο τρόπο...».*

## Λίνα

Στο ειδικό σχολείο που υπηρετεί εφέτος η Λίνα, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν επιβεβλημένες λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά με τη φροντίδα και τη στήριξη των μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους, εντός και εκτός συλλόγου, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν προσπαθώντας να βρουν λύσεις, ενώ ο διευθυντής τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν σχετικές ευθύνες και πρωτοβουλίες καθώς οι περισσότεροι διαθέτουν μεγάλη εμπειρία και γνώσεις στην ειδική αγωγή:

*«Είναι και οι δάσκαλοι μέσα οι οποίοι είναι αρκετά εξειδικευμένοι και μπορούν να συντονίσουν κάποια πράγματα και οι ίδιοι και ο δ/ντής είναι πολύ ανοιχτός σε αυτό. Δηλαδή και κάποια προγράμματα τα έχουν βγάλει και οι εκπ/κοί. Έχουν και γνώσεις, εμπειρία, τους αφήνει δηλαδή να βοηθήσουνε».*

Η βασική προτεραιότητα του σχολείου είναι να μάθουν τα παιδιά να αυτοεξυπηρετούνται και να αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον τους. Ενθαρρύνεται η παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και υλοποιούνται συνεχώς πρωτοπόρες για ειδικό σχολείο δράσεις που καλλιεργούν την εξωστρέφειά του, με γνώμονα πάντα τις δυνατότητες και την ασφάλεια των μαθητών. Ωστόσο, η Λίνα διατυπώνει κάποιες ενστάσεις αναφορικά με τη χρησιμότητα της πλειονότητας των επιμορφώσεων στην ειδική αγωγή λόγω του αυξημένου κόστους τους το οποίο επιβαρύνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και λόγω της επαναληψιμότητάς τους:

*«Είναι και λίγο ακριβά βέβαια αυτά τα σεμινάρια για την ειδική αγωγή, οπότε ίσως να μην είναι πάντα εύκολο. Εεε, εγώ δεν συμμετείχα σε ένα γιατί ήταν και ακριβό και... Σίγουρα θέλει κάποια υποστήριξη, αλλά με έναν αστερίσκο γιατί κάποιες φορές βλέπουμε κάποια σεμινάρια ξανά και ξανά, το έχω παρατηρήσει και εγώ, τα οποία μας δίνουν τα ίδια πράγματα. Οπότε ίσως και να μην μας προσφέρουνε τόσο...».*

Η κουλτούρα του σχολείου προσιδιάζει στον ανοιχτό – συνεργατικό τύπο και η ηγεσία εμφανίζει στοιχεία του παιδαγωγικού και του κατανεμημένου στυλ ηγεσίας. Η Λίνα χαρακτηρίζει «μέτριο» το σχολικό κλίμα καθώς «*κάποιες φορές την βαραίνει και κάποιες φορές είναι μια χαρά*». Ισχυρίζεται πως το ότι δεν νιώθει καλά έχει να κάνει κυρίως με το γεγονός ότι δεν της αρέσει το αντικείμενο της ειδικής αγωγής και δεν έχει τις σχετικές γνώσεις, αλλά και με τον τρόπο ζωής στον τόπο του σχολείου που είναι ξένος προς τα δικά της βιώματα.

*«Δεν είναι ούτε τέλειο, αλλά ούτε και χάλια (σ.σ. το σχολικό κλίμα). Δηλαδή, δεν ξέρω, κάποιες φορές νιώθω καλά, ότι υπάρχει, εεε, θετικό κλίμα, απ' την άλλη κάποιες φορές, ίσως επειδή δεν είμαι κι από εδώ, εμμ, ίσως σε κάποια πράγματα να μην νιώθω και άνετα.»*

### Δανάη

Στο σχολείο της Δανάης δεν ενθαρρύνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών, η εξωστρέφεια, η ευελιξία και η συλλογικότητα. Ωστόσο, ασκείται συνεχώς πίεση στους εκπαιδευτικούς για υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών και συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, χωρίς όμως να τους παρέχεται αντίστοιχη υποστήριξη και ενθάρρυνση δεδομένου του μεγάλου φόρτου εργασίας τους:

*«Υπάρχει ένα κλίμα το οποίο πιέζει στο να γίνονται πολλές επιμορφώσεις και πρέπει να είμαστε πιο επιμορφωμένοι και να παρακολουθούμε το ένα και το άλλο και να έχουμε μεταπτυχιακά και όλα αυτά. Το... Το να εμπνεύσεις κάποιον να το κάνει, να τον στηρίξεις, είναι άλλο πράγμα, το οποίο δεν νομίζω ότι (...) γίνεται.»*

Η αριστεία εκπαιδευτικών – μαθητών και η διαφήμιση του σχολείου αποτελούν τις βασικές του προτεραιότητες. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά κύριο λόγο από τη διευθύντρια, ενώ οι διαφωνίες αποκρύπτονται ώστε να μην διακυβεύεται η καλή του εικόνα. Η Δανάη χαρακτηρίζει το κλίμα στο σχολείο «*καταπιεστικό*», «*τοξικό*»

και «ψυχοφθόρο», σε βαθμό που δεν αντέχει να πηγαίνει, παρά το γεγονός ότι αγαπάει τη δουλειά της:

*«Καταπιεστικό (σ.σ. το σχολικό κλίμα). Τοξικό. Εεε, ψυχοφθόρο... Ναι, αυτό. Εγώ έτσι το νιώθω. Δηλαδή, δεν νιώθω ότι μου κάνει καλό. Εμένα μου αρέσει πάρα πολύ η δουλειά μου και προσπαθώ να κάνω πολλά πράγματα. Εντάξει, όσο το δυνατόν προσπαθείς ρε παιδί μου, αλλά όταν σε καταβάλλει η καθημερινότητα και αυτό το κλίμα, δεν αντέχεις, παθαίνεις burnout, δηλαδή δεν αντέχεις να πηγαίνεις κιόλας.»*

Η κουλτούρα του σχολείου φαίνεται να είναι κλειστή, ατομοκεντρική και συγκεντρωτική και το μοντέλο ηγεσίας παραπέμπει στη διοικητική – διαχειριστική ηγεσία.

### Δάφνη

Η Δάφνη αναφέρει πως στο σχολείο της δεν προάγονται σε ικανοποιητικό βαθμό η εξωστρέφεια, η επιμόρφωση, η επαγγελματική συνεργασία και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες κυρίως λόγω της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά:

*«Αρνούνται. Οι εκπ/κοί έχουν άρνηση. Αρνούνται να κάνουν (σ.σ. επιμόρφωση)... Εεε, βλέπουν προτζέκτορα και τρελαίνονται, δεν τον θέλουν μες στην τάξη. Λες και τί είναι ο προτζέκτορας, ίσα ίσα που θα τους βοηθήσει, θα τους λύσει τα χέρια. Και εγώ δεν έχω πολλά χρόνια στην εκπαίδευση να πω ότι είμαι γνώστης άπειρης εμπειρίας ή άπειρης τεχνολογίας, παρόλα αυτά ό,τι μου έρχεται προσπαθώ να το μάθω, να το καταλάβω. Ό,τι μπορώ, ό,τι αρπάξω. Δεν τα πετάς. Αυτοί αρνούνται (...)*».

Ωστόσο, οι δάσκαλοι ανταλλάσσουν μεταξύ τους απόψεις και εμπειρίες για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν. Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζονται χωρίς εντάσεις, ενώ οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων λαμβάνουν χώρα σε ένα εποικοδομητικό κλίμα γόνιμου

διαλόγου, όπου δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρόοδο των μαθητών και στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν:

*«Συνεδριάσαμε τώρα με αφορμή τη λήξη του 2<sup>ου</sup> τριμήνου, αναφέρθηκαν, πέρα από τους βαθμούς και από το πώς θα δοθούν, αναφέρθηκαν γενικά και συζητήθηκαν πολύ έντονα, εμμ, οι δυσκολίες και τα θέματα που αντιμετωπίζει κάθε τμήμα, εμμ, με τα παιδιά, με τους μαθητές. Και είπαν την άποψη και οι δάσκαλοι των τάξεων και οι ειδικότητες. Αυτό δεν το έχω ξανασυναντήσει σε κάποιο άλλο σχολείο τόσο έντονα. Πήραμε πάρα πολλή ώρα να συζητάμε για τα παιδιά, το πώς ήταν και τί άλλαξε, τί πρέπει να αλλάξει, τί πρέπει να κοιτάξουμε. Έδωσε πολλή βάση σε αυτό.».*

Η κουλτούρα του σχολείου φαίνεται να είναι κατά κύριο λόγο κλειστή, ενώ το συλλ ηγεσίας εμφανίζει στοιχεία της διοικητικής – διαχειριστικής, της παιδαγωγικής, αλλά και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η Δάφνη θεωρεί πως το κλίμα στο σχολείο «είναι πολύ καλό για να είναι αληθινό» και πως η «νηνεμία» που επικρατεί είναι μάλλον φαινομενική καθώς αντιλαμβάνεται ότι υποβόσκουν αντιπαραθέσεις, συγκρούσεις και ανταγωνισμοί μεταξύ των εκπαιδευτικών:

*«Πολύ καλό για να είναι αληθινό (σ.σ. το σχολικό κλίμα). Πολύ καλό για να είναι αληθινό. Και έχω την εντύπωση ότι η νηνεμία αυτή που έχω πίσω μου... Ψάχνω να βρω πόσες μαχαιριές έχω και πού. Πού με έχουν πετύχει...».*

### Αγγελική

Η Αγγελική αναφέρει πως το σχολείο στο οποίο υπηρετεί εφέτος δεν πρωτοπορεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, δεν συνεργάζεται με άλλα σχολεία στην περιοχή ούτε και με την τοπική κοινωνία και δεν αλληλεπιδρά με τις κοινωνικές εξελίξεις. Ωστόσο, ενθαρρύνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο διευθυντής τους παρέχει διευκολύνσεις για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικών με τα διδακτικά τους καθήκοντα. Η επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών αφορά μόνον σε



όσους υπηρετούν χρόνια στο σχολείο και έχουν αναπτύξει σχέσεις φιλίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους :

*«Εεε, συνεργάζονται οι συνάδελφοι που γνωρίζονται μεταξύ τους αρκετό καιρό και έχουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλο. Νομίζω... Εγώ αυτό που εισπράττω και από άλλες συναδέλφους που είμαστε νέες... Νέες... Που είμαστε αναπληρώτριες, τέλος πάντων... Εεε, δεν, εεε... Πολλές φορές είμαστε και αόρατες. Δεν υπάρχει διάθεση.».*

Το σχολείο δεν συνεργάζεται με άλλα σχολεία στην περιοχή ούτε και με την τοπική κοινωνία και δεν αλληλεπιδρά με τις κοινωνικές εξελίξεις. Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά και οι αποφάσεις λαμβάνονται με εισήγηση του διευθυντή και ψηφοφορία των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι φορές που γίνονται μεγάλοι καβγάδες μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς ο σύλλογος αποτελείται από γυναίκες, πλην του διευθυντή που είναι ο μοναδικός άντρας, οπότε υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός και γκρίνια, σύμφωνα με την Αγγελική. Οι διαφωνίες διευθυντή – εκπαιδευτικών αντιμετωπίζονται συνήθως «πίσω από κλειστές πόρτες», με φωνές και μεγάλη ένταση:

*«Υπάρχει όμως πολλή φωνή, πολλή πολλή ένταση. Εεε, μεταξύ εκπαιδευτικών, εντάξει, κρατάνε το επίπεδο, φαντάζομαι. Μόνο σε συλλόγους έχω δει παρεξηγήσεις. Υπάρχει, όμως, ανταγωνισμός. Πολλές γυναίκες. Πολύς ανταγωνισμός, πολλά ειρωνικά σχόλια, γκριμάτσες, παραπολιτικά...».*

Εντούτοις, η Αγγελική χαρακτηρίζει το κλίμα στο σχολείο «καλό» σε γενικές γραμμές και αποδίδει τις όποιες εντάσεις στο ότι είναι ένα μεγάλο σχολείο, με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους και με έναν καινούριο διευθυντή που ακόμη οι εκπαιδευτικοί δεν τον γνωρίζουν, με αποτέλεσμα «να δημιουργείται μια ανισορροπία». Η κουλτούρα του σχολείου φαίνεται να είναι κλειστή, ανταγωνιστική και συγκεντρωτική, ενώ η σχολική ηγεσία προσιδιάζει περισσότερο στο διοικητικό – διαχειριστικό μοντέλο ηγεσίας.

### 6.3 Θεματικός άξονας 3

Σε αυτό το υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι αντιλήψεις κάθε συμμετέχοντα/ουσας εκπαιδευτικού για την επίδραση που ασκείται στην ποιότητα της επαγγελματικής του ζωής από το στυλ ηγεσίας και τις πρακτικές του διευθυντή στο σχολείο στο οποίο υπηρετεί κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

#### Δημήτρης

Η επαγγελματική συνεργασία στο σχολείο του Δημήτρη περιορίζεται στην ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη και τα αποτελέσματα αυτών στους μαθητές. Η από κοινού παρουσίαση ενός θέματος σε όλες τις τάξεις, παρόλο που ευνοείται λόγω του μικρού αριθμού μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο, δεν εφαρμόζεται συστηματικά ως πρακτική. Ο Δημήτρης αναφέρει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα λόγω της μακρόχρονης εμπειρίας του ως μάχιμου εκπαιδευτικού στην τάξη, των μικρών τάξεων που έχει αναλάβει εφέτος (Α' & Β') και του μικρού αριθμού μαθητών (6). Αυτό αφενός του επιτρέπει να προετοιμάζει εύκολα τις απαιτούμενες για τα διδακτικά του καθήκοντα εργασίες λαμβάνοντας υπόψη και το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του και αφετέρου τον κάνει να νιώθει σίγουρος ότι μπορεί να βοηθήσει ακόμη και τους πιο αδύναμους μαθητές του, παρέχοντάς τους εξατομικευμένη υποστήριξη. Ωστόσο, τονίζει πως η αυτοαποτελεσματικότητά του ενισχύεται περαιτέρω όταν συντρέχουν και άλλοι παράγοντες, όπως η συνδρομή των γονέων και η αυτονομία στο πώς να κάνει τη δουλειά του, η οποία στο τωρινό του σχολείο είναι εξασφαλισμένη. Τα συναισθήματα που βιώνει σε ό,τι αφορά την αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά είναι κατά κύριο λόγο θετικά. Κατά την προσέλευσή του στο σχολείο νιώθει «ηρεμία» και «αισιοδοξία», ενώ σε γενικές γραμμές φεύγει «ικανοποιημένος» από το σχολείο και μόνον όταν κάποιος μαθητής του δεν κατανόησε κάτι από όσα δίδαξε νιώθει «ψυχική κούραση»:

«...όταν μιλάμε για τη δουλειά, αυτό καθεαυτό για τους μαθητές, ειδικά εφέτος θα έλεγα ότι υπάρχει ένα συναίσθημα, έτσι, ηρεμίας και αισιοδοξίας (σ.σ. όταν πηγαίνει το πρωί στο σχολείο). Έχει διακυμάνσεις κατά τη διάρκεια της ημέρας, αλλά θα ξαναπάω την άλλη μέρα πάλι με μία ηρεμία... «Εεε, εντάξει. Κάποιες φορές ικανοποίηση (σ.σ. όταν φεύγει από το σχολείο). Κάποιες φορές μπορεί να έχω μία, όχι σωματική κούραση, αλλά κυρίως, ας πούμε, λίγο ψυχική κούραση όταν κάποιος μαθητής δεν κατάλαβε κάτι, αλλά δεν έχει σίγουρα να κάνει με θέματα συμπεριφοράς. Σε γενικές γραμμές, θα έλεγα ότι είμαι μάλλον ικανοποιημένος.».

Χαρακτηρίζει το εργασιακό του περιβάλλον «ειρηνικό», «ήρεμο» και «ευέλικτο», ενώ με βάση τα παραπάνω το στυλ ηγεσίας :

«Είναι ειρηνικό (σ.σ. το εργασιακό περιβάλλον). Πολύ σημαντικό. Εεε... Είναι ήπιο, υπάρχει μια ηρεμία γενικότερα... Θα έλεγα ότι είναι ευέλικτο, ναι. Ότι μπορούμε δηλαδή μέσα στο μικρό αυτό σχολείο, στο μικρό αυτό χωριό, να κάνουμε πράγματα οι μαθητές και να τροποποιήσουμε το ωράριό μας, ανάλογα δηλαδή με τη διάθεση και με τις ιδέες που έχουμε να φτιάξουμε πραγματάκια περισσότερα.».

Η επαγγελματική του ανέλιξη είναι ο μοναδικός λόγος για τον οποίο σκέφτεται να αλλάξει οργανική μονάδα, ενώ έχει σκεφτεί να εγκαταλείψει και το επάγγελμα του δασκάλου για λόγους όμως που σχετίζονται γενικότερα με την εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας και την παθητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτήν.

### Άννα

Στο σχολείο της Άννας οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται μεταξύ τους σε ό,τι αφορά την ετεροπαρατήρηση διδασκαλιών, την από κοινού διδασκαλία στην ίδια τάξη και τη συμμετοχή τους σε κοινές εργασίες με διαφορετικές τάξεις και ηλικίες καθώς οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται ως επί το πλείστον από μεγάλη καχυποψία και επιφυλακτικότητα. Η Άννα εμφανίζει υψηλή εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα. Δηλώνει πως δεν δυσκολεύεται να προετοιμαστεί για τα

διδασκικά της καθήκοντα επειδή είναι και η 3<sup>η</sup> συνεχόμενη χρονιά που παίρνει τις ίδιες τάξεις (Γ' & Δ'). Επίσης, δηλώνει απόλυτα σίγουρη πως μπορεί να βοηθήσει μαθησιακά ακόμη και τους πιο αδύναμους μαθητές της, ενώ δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαπαιδαγώγηση και στη συναισθηματική κάλυψη των μαθητών της, ιδίως εκείνων που τα στερούνται στην οικογένειά τους. Άλλωστε, για εκείνη τα παιδιά στο σχολείο δεν είναι «ρομπότ», αλλά «ψυχούλες» που έχουν ανάγκη όλα τα παραπάνω. Αναφέρει πως έχει αρκετά μεγάλη αυτονομία στη δουλειά της ακόμη και στην επιλογή κάποιου εξωσχολικού εγχειριδίου, σε συνεννόηση πάντα με τον διευθυντή της. Νιώθει «χαρούμενη» όταν πηγαίνει στο σχολείο, αλλά και σε όλη τη διάρκεια παραμονής της σε αυτό, ενώ υπάρχουν και μέρες που φεύγει ακόμη πιο χαρούμενη:

*«Είμαι χαρούμενη [γέλιο]. Είμαι χαρούμενη, ναι (σ.σ. όταν πηγαίνει το πρωί στο σχολείο)... Το ίδιο και όταν φεύγω και μη σου πω ότι υπάρχουν μέρες που είμαι πιο χαρούμενη απ' ότι πήγα... Γιατί... μου δίνουν τα παιδιά πράγματα τα οποία με γεμίζουν πολύ σαν άνθρωπο.»*

Διαχωρίζει το εργασιακό της περιβάλλον σε αυτό που αφορά στις σχέσεις της με τους μαθητές στην τάξη όπου νιώθει «πολύ χαρούμενη, πολύ γεμάτη και πολύ αισιόδοξη» και σε εκείνο που αφορά στις σχέσεις της με συναδέλφους στο γραφείο όπου είναι «πολύ μαζεμένη, πολύ αδιάφορη». Μάλιστα, όπως αναφέρει, στα διαλείμματα αποφεύγει να κάθεται στο γραφείο των δασκάλων και προτιμά να κάθεται στην τάξη ή να κατεβαίνει στο προαύλιο με τα παιδιά «γιατί εκεί περνάει καλύτερα»:

*«Λοιπόν, να σου χωρίσω το εργασιακό περιβάλλον ανά χώρο. Όταν βρίσκομαι μέσα στην τάξη είμαι πολύ χαρούμενη, είμαι πολύ γεμάτη και είμαι και πολύ, ε, αισιόδοξη. Όταν όμως βρίσκομαι στο γραφείο, εμμ... Είμαι πολύ μαζεμένη(...) Είμαι πολύ αδιάφορη [γέλιο]... Άλλος άνθρωπος, διπολική διαταραχή... Εεε, τί να κάνω, αμύνομαι, αμύνομαι πραγματικά. Οπότε αποφεύγω να είμαι στο γραφείο. Δηλαδή, προτιμώ ή να κάτσω στα διαλείμματα στην τάξη ή να κατέβω κάτω στο προαύλιο με τα παιδιά γιατί περνάω καλύτερα.»*

Ωστόσο, δεν θέλει να αλλάξει οργανική μονάδα ούτε και έχει σκεφτεί ποτέ να εγκαταλείψει το επάγγελμά της, γιατί θεωρεί ότι έχει «την καλύτερη δουλειά στον κόσμο», από την οποία αντλεί μεγάλη ικανοποίηση.

### Χρύσα

Στο σχολείο της Χρύσας η επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών αφορά μόνον στην υλοποίηση κοινών εργασιών με διαφορετικές τάξεις και ηλικίες καθώς δεν παρέχεται ανατροφοδότηση μέσω της ετεροπαρατήρησης διδασκαλιών ούτε και λαμβάνει χώρα η από κοινού διδασκαλία στην ίδια τάξη. Η Χρύσα εμφανίζει ικανοποιητική εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα παρόλο που ανταπεξέρχεται με δυσκολία στις εργασίες που σχετίζονται με τα διδακτικά της καθήκοντα λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας, έλλειψης χρόνου και μη υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, νιώθει ότι μπορεί να βοηθήσει ακόμη και τους πιο αδύναμους μαθητές της, εάν υπερβάλλει εαυτόν πληρώνοντας το αντίστοιχο σωματικό και ψυχικό τίμημα. Δεν έχει αυτονομία στο πώς θα κάνει τη δουλειά της καθώς τα πάντα περνούν από τον έλεγχο της διευθύντριας του σχολείου:

*«Εεε, πρέπει όλα να περάσουν από έλεγχο. Τα πάντα. Δηλαδή, ακόμη και ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός του μαθήματος πρέπει να περάσει πρώτα σε έλεγχο, να πάρω ανατροφοδότηση, να δω αν μπορώ να τον συνεχίσω, να τον εφαρμόσω δηλαδή ή όχι.».*

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές της, το συναίσθημα που την διακατέχει κατά την προσέλευσή της στο σχολείο και κατά τη διάρκεια της παραμονής της σε αυτό είναι ο «ενθουσιασμός» και η «χαρά». Σε ό,τι αφορά τον συνολικό φόρτο εργασίας και το εργασιακό περιβάλλον, νιώθει «άγχος» και «κούραση». Γι' αυτό έχει σκεφτεί πολλές φορές να αλλάξει οργανική μονάδα καθώς νιώθει πως έχει φτάσει στα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης. Μάλιστα, αναφέρει πως τον τελευταίο χρόνο αντιμετωπίζει σοβαρές διαταραχές ύπνου και εκδηλώνει διάφορα ψυχοσωματικά

συμπτώματα (π.χ. λίγγους, εξανθήματα). Παρόλα αυτά δεν έχει σκεφτεί ποτέ να εγκαταλείψει το επάγγελμα του δασκάλου γιατί είναι αυτό που «αγαπάει πολύ να κάνει».

### Ειρήνη

Στο σχολείο της Ειρήνης οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν μεν σε κοινές εργασίες με διαφορετικές τάξεις, δεν εφαρμόζεται όμως η ετεροπαρακολούθηση διδασκαλιών «λόγω φόρτου εργασίας». Η Ειρήνη εμφανίζει μέτρια εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα γιατί δυσκολεύεται στην προετοιμασία και την άσκηση των διδακτικών της καθηκόντων καθώς η διδακτέα ύλη είναι πολύ μεγάλη και δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο καθενός ξεχωριστά από τους 21 μαθητές της τάξης της («21 διαφορετικές περιπτώσεις»), οι οποίοι εμφανίζουν σημαντικό έλλειμμα σε βασικές γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες. Επιπλέον, υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στην απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή. Συνεπώς, χρειάζεται πολύ περισσότερος χρόνος από αυτόν που διαθέτει τόσο για την προετοιμασία του μαθήματος όσο και για τη διδασκαλία στην τάξη και αυτό είναι που της προκαλεί «μεγάλο άγχος» και «κούραση», παρότι έχει αμέριστη στήριξη και συμπαράσταση από τη διευθύντρια και τους συναδέλφους της σε οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίζει στη δουλειά της και απεριόριστη αυτονομία στο πώς θα κάνει τη δουλειά της. Το ότι οι μαθητές της όμως αντιλαμβάνονται τη μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλει «από ζήλο για το καλό τους» και της το ανταποδίδουν με τον δικό τους τρόπο («όταν θα σηκωθούν και θα έρθουν να σε αγκαλιάσουν») είναι η μεγαλύτερη ανταμοιβή της που την κάνει να ξεχνά όλες τις δυσκολίες. Κάθε πρωί που πηγαίνει στο σχολείο νιώθει «χαρά» και για όσο είναι εκεί «τα ξεχνάει όλα και αφιερώνεται» στη δουλειά της:

«Εεε... Χαρά νιώθω (σ.σ. όταν πηγαίνει το πρωί στο σχολείο), χαρά που θα δω τους συναδέλφους, εεε, τα παιδιά... Όταν είμαι εδώ τα ξεχνάω όλα και αφιερώνομαι. Και τα προβλήματά μου τα προσωπικά και όλα. Έρχομαι κουρασμένη όμως και η δουλειά μου με απασχολεί και στο σπίτι πολλές ώρες.»

Φεύγοντας από το σχολείο νιώθει «κουρασμένη» από την υπερπροσπάθεια που καταβάλει για να προλάβει να κάνει σωστά όσο γίνεται περισσότερα, δεδομένων των παραπάνω συνθηκών. Δεν έχει σκεφτεί να αλλάξει σχολική μονάδα λόγω του πολύ καλού εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο χαρακτηρίζει «φιλικό, ήρεμο, ήπιο και συναινετικό». Επίσης, δεν έχει σκεφτεί να εγκαταλείψει το επάγγελμα του δασκάλου, γιατί το αγαπάει καθώς αντλεί μεγάλη ικανοποίηση από τη σχέση της με τα παιδιά. Ωστόσο, «φοβάται μήπως είναι ανεπαρκής» και νιώθει πως «παλεύει μόνη της σε μία άβυσσο» καθώς δεν υπάρχει στήριξη από το κράτος σε ό,τι αφορά τόσο την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων όσο και την ενίσχυση της εργασιακής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών:

*«Το αγαπάω (σ.σ. το επάγγελμα του δασκάλου), αγαπάω αυτό που βλέπω από τα παιδιά και εισπράττω. Ξέρεις τί; Κάποιες φορές φοβάμαι μήπως είμαι ανεπαρκής. Αυτό. Φοβάμαι μήπως μείνω πίσω και κάτι δεν κάνω καλά.»*

### Λίνα

Στο ειδικό σχολείο που υπηρετεί εφέτος η Λίνα, προάγεται σε γενικές γραμμές η συνεργασία των εκπαιδευτικών, π.χ. σε επίπεδο συνδιδασκαλίας, κοινών δράσεων με διαφορετικά τμήματα, παροχής βοήθειας – ανατροφοδότησης από τους πιο έμπειρους στην ειδική αγωγή εκπαιδευτικούς, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών και δυσκολιών που επικρατούν σε αυτό. Η ίδια εμφανίζει χαμηλή εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα γιατί δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στην εργασιακή της καθημερινότητα καθώς δεν κατέχει ούτε τις σχετικές εξειδικευμένες γνώσεις ούτε τη σχετική εμπειρία στη διαχείριση παιδιών με ειδικές ανάγκες και μάλιστα βαριών περιστατικών. Στη δουλειά της έχει μεγάλη αυτονομία, αλλά και διακύμανση των συναισθημάτων της ανάλογα με τη διάθεση και την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι μαθητές της. Συνήθως νιώθει «άγχος» γιατί φοβάται μήπως συμβεί κάτι άσχημο (π.χ. κρίση) σε κάποιο παιδί:

*«Εμμ, τώρα να στο πω απ' την αρχή, ήμουν πολύ ζορισμένη, δεν ήθελα πολλές φορές να πηγαίνω [γέλιο] (σ.σ. πώς νιώθει πηγαίνοντας το πρωί στο σχολείο)...*

Μετά που προσαρμόστηκα, ένιωθα καλά. Εμμ, βρήκα κάποια πατήματα, εστίαζα σε πράγματα που μου αρέσουν και νιώθω πιο καλά. Αλλά είναι πολλές φορές που, εντάξει, πηγαίνω λίγο ζορισμένη γιατί(...) Δεν ξέρω τί θα συναντήσω, είναι λίγο απρόσμενα κάποιες φορές τα πράγματα. Το τί θα πάθει εκείνη την ώρα κάποιο παιδί, κάποιες φορές παθαίνουν και κρίσεις και έχω το άγχος... Δεν είναι πάντα καλά. Δηλαδή, κάποιες φορές πηγαίνω έτσι με δυσκολία. Εντάξει, μετά βλέπω κάπως ότι πάνε καλά τα πράγματα και ηρεμώ κατά τη διάρκεια της ημέρας. Κάποιες φορές, είναι πιο ζόρικες οι μέρες γιατί είναι και τα παιδιά πιο ζορισμένα, οπότε πάει ανάλογα με τα παιδιά, κυρίως.».

Χαρακτηρίζει το εργασιακό της περιβάλλον «βοηθητικό», «ευδιάθετο», αλλά και «απόμακρο», με την έννοια ότι υπάρχουν μεμονωμένες παρέες εκπαιδευτικών που δεν επιθυμούν επαφές με τους υπόλοιπους. Ξεκαθαρίζει ότι δεν θα δηλώσει ξανά στο μέλλον σχολείο ειδικής αγωγής καθώς διαπιστώνει και στην πράξη ότι δεν αντλεί ικανοποίηση από την ενασχόληση με το συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ δεν σκέφτεται να εγκαταλείψει το επάγγελμα του δασκάλου, όπως αυτό οριοθετείται στα γενικά σχολεία.

### Δανάη

Η Δανάη εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο όπου δεν προάγεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών, ενώ απουσιάζουν οι ανθρώπινες σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού, ενδιαφέροντος, κατανόησης και υποστήριξης. Η ίδια εμφανίζει μέτρια εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα καθώς δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στα διδακτικά της καθήκοντα λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας, έλλειψης χρόνου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, αγαπάει πολύ τη δουλειά της και τους μαθητές και προσπαθεί να βοηθήσει ακόμη και τους πιο αδύναμους από αυτούς ξεκλύβοντας χρόνο από τον προσωπικό της και πληρώνοντας το αντίστοιχο σωματικό και ψυχικό τίμημα. Δεν διαθέτει καμία αυτονομία στο πώς θα κάνει τη δουλειά της, νιώθει εγκλωβισμένη, καθόλου δημιουργική και γι' αυτό έχει έντονο εκνευρισμό καθόλη τη διάρκεια της ημέρας που την κάνει να ξεσπάει πολλές φορές σε κλάματα φεύγοντας από το σχολείο:



*«Πάρα πολλές φορές φεύγω με κλάματα από το σχολείο... Ναι, ναι, φεύγω πολύ... Τις περισσότερες φορές πολύ χάλια... Η δουλειά με τους μαθητές είναι πάρα πολύ καλή. Το μόνο που με κρατάει είναι πραγματικά οι μαθητές. Νιώθω πολύ καλά και με τα παιδιά, έχουμε δεθεί, έτσι, είναι πολύ ωραία με τα παιδάκια. Είναι αυτό που λες «χαίρομαι να πάω στο σχολείο γι' αυτόν τον λόγο, για να δω τα παιδιά»(...) Δηλαδή, δεν φεύγω με κλάματα από το σχολείο για την τάξη, για άλλα πράγματα...».*

Λόγω αυτού του «αυταρχικού», «απαιτητικού» και «δύσκολου» εργασιακού περιβάλλοντος που της ασκεί έντονη ψυχολογική πίεση, έχει φτάσει στα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης («burnout») και γι' αυτό σκέφτεται σοβαρά να αλλάξει οργανική μονάδα, ενώ σκέφτεται να εγκαταλείψει και το επάγγελμα του δασκάλου, καθώς νιώθει ότι κάτι κάνει λάθος:

*«Εντάξει, σίγουρα... Χωρίς ελευθερία, αυταρχικό (σ.σ. το εργασιακό περιβάλλον), πώς να το πω... Εμμ(...) Δύσκολο... Απαιτητικό... Δεν... Πολύ... Για μένα... Εγώ το βλέπω πολύ ζόρικα. Έχω έναν κόμπο στο στομάχι μονίμως. Δεν ξέρω και πώς επιβιώνει κάποιος τόσα χρόνια σε αυτό το περιβάλλον. Πρέπει κάπως να είσαι αναισθητός. Ναι, πολύ πολύ δύσκολα...».*

### Δάφνη

Η Δάφνη εργάζεται σε ένα αρκετά υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον καθώς ο διευθυντής παρέχει έμπρακτη συμπαράσταση, βοήθεια, υποστήριξη και ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς. Τους προτρέπει στην ανάληψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, προσπαθεί να στηρίξει το διδακτικό τους έργο με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και προάγει τον γόνιμο διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ τους για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, μεταδίδοντας ταυτόχρονα αισιοδοξία, χαρά και ηρεμία. Ωστόσο, η εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα της Δάφνης μετριάζεται κυρίως λόγω του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου που είναι ανεπαρκής σε σχέση με τις ανάγκες και τις ελλείψεις των μαθητών της. Κάθε πρωί πηγαίνει χαρούμενη στο σχολείο, αλλά στην

πορεία τα συναισθήματά της διαμορφώνονται ανάλογα με τη διάθεση και την πρόοδο των μαθητών της:

*«Χαρά, χαμόγελο (σ.σ. όταν πηγαίνει το πρωί στο σχολείο) και όταν φεύγω είμαι σε κατάσταση [γέλιο]... Είμαι σε κατάσταση, άλλες μέρες χαρούμενη, γιατί έχει πάει καλά το μάθημα, είναι χαρούμενα τα παιδιά, είμαστε όλοι ευδιάθετοι και έχουμε περάσει όμορφα και είναι και μέρες πολύ δύσκολες που είτε τα παιδιά δεν μπορούν είτε δεν θέλουν...».*

Αναφορικά με τη δέσμευση στο επάγγελμα του δασκάλου, δηλώνει πως έχει επιλέξει να μην διοριστεί μόνιμη γιατί, παρόλο που αγαπά το επάγγελμα, δεν ξέρει εάν και κατά πόσο μπορεί να ανταπεξέλθει στη δύσκολη και απαιτητική σχολική καθημερινότητα, ενώ ο μοναδικός λόγος που θα ήθελε να φύγει από το συγκεκριμένο σχολείο είναι για να μην αναλάβει πάλι την ίδια δύσκολη τάξη:

*«Γι' αυτόν τον λόγο δεν έχω διοριστεί μόνιμη. Γι' αυτόν τον λόγο, αλήθεια, δεν έχω διοριστεί μόνιμη γιατί δεν ξέρω πόσο θα το αντέξω, δηλαδή, με την έννοια ναι το αγαπάω, ναι το διάλεξα να το κάνω, το σπούδασα, αλλά μπορώ; το αντέχω; με δυσκολεύει;».*

### Αγγελική

Η Αγγελική τονίζει πως στο σχολείο που υπηρετεί εφέτος δεν υφίσταται *συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών*, ειδικά μεταξύ των παλαιότερων και των νεότερων καθώς οι τελευταίοι είναι σχεδόν «*αόρατοι*» για τους πρώτους :

*«Εγώ προσωπικά δεν έχω λόγο φέτος. Είμαι αόρατη (...) Εννοώ, ουσιαστικά προβλέπεται συνεκπαίδευση του εκπαιδευτικού της παράλληλης... Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης θεωρείται συνεκπαιδευτής της τάξης... Αλλά, ακόμη και όταν χρειάζεται να φύγει για κάποιον λόγο η συνάδελφος από την τάξη, δεν θα μου πει «Χ..... (σ.σ. όνομα δασκάλας), κάντους λίγο αυτά, αυτά κι αυτά». Τίποτα. «Μην*

*ακούσω φασαρία, φεύγω». Δεν μου εμπιστεύεται την τάξη, δεν (...) Όχι, δεν υπάρχει συνεργασία.».*

Το εργασιακό περιβάλλον της χαρακτηρίζεται από ανταγωνισμό, καχυποψία, έλλειψη επαγγελματικής συνεργασίας, επικοινωνίας, συναδελφικής υποστήριξης και κοινού οράματος, ενώ οι διαπληκτισμοί και οι εντάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή – εκπαιδευτικών είναι σχεδόν καθημερινό φαινόμενο. Έχει μεγάλη αυτονομία στο πώς να κάνει τη δουλειά της, ωστόσο εφέτος δεν νιώθει ιδιαίτερη ικανοποίηση λόγω της παράλληλης στήριξης που έχει αναλάβει και της παντελούς έλλειψης συνεργασίας με τη συνάδελφο – εκπαιδευτικό της τάξης. Γενικότερα, όμως, αυτό που την δυσκολεύει περισσότερο στη δουλειά της και μετριάζει την αυτοαποτελεσματικότητά της είναι ο μεγάλος όγκος της ύλης που πρέπει να διδαχτεί σε συγκεκριμένο χρόνο, ο οποίος όμως είναι ανεπαρκής δεδομένου ότι η διδακτέα ύλη είναι αυξημένης δυσκολίας για τα περισσότερα παιδιά. Αγαπάει όμως πολύ τη δουλειά της και έχει πίστη στον εαυτό της ότι μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά ακόμη και τους πιο αδύναμους μαθητές της. Πάντα πηγαίνει και φεύγει χαρούμενη από το σχολείο, γιατί εστιάζει στις καλές σχέσεις με τους μαθητές της και όχι στο υπόλοιπο εργασιακό περιβάλλον, το οποίο όσο δύσκολο και αν είναι, όπως τη φετινή χρονιά, δεν το αφήνει να την επηρεάσει συναισθηματικά. Γι' αυτούς τους λόγους, δεν έχει σκεφτεί ποτέ να εγκαταλείψει το επάγγελμα του δασκάλου ούτε και το τωρινό της σχολείο:

*«Ναι, γενικά επειδή αγαπώ πάρα πολύ τη δουλειά μου, πάντοτε πολύ χαρούμενη πηγαίνω (σ.σ. στο σχολείο). Και φεύγω χαρούμενη. Με γεμίζει αυτό, μου αρέσει πολύ αυτό που κάνω... Καλά είμαι, είμαι πολύ καλά. Εγώ αντιμετωπίζω τη δουλειά σαν ψυχοθεραπεία... Πάντοτε έχω πολύ ωραία σχέση με τα παιδιά... Και φέτος που είναι λίγο δύσκολα με τους συναδέλφους, πάλι φεύγοντας τ' αφήνω εκεί. Δεν, δεν, δεν είμαι άνθρωπος... Δεν το κουβαλάω σπίτι μου και ούτε με επηρεάζει γιατί δεν πάω για να κάνω φιλίες. Δεν ξεκινάω με αυτή τη λογική... Δεν με επηρεάζει συναισθηματικά το κλίμα.».*

**Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων της έρευνας.**

A/A	Ψευδώνυμο	Γενικά στοιχεία	Θεματικός άξονας 1: Αντιλήψεις δασκάλων για ποιότητα σχολικής ηγεσίας	Θεματικός άξονας 2: Κουλτούρα/κλίμα σχολείου	Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των δασκάλων	Μοντέλο ηγεσίας
1	Δημήτρης	<p><b>Σχολείο:</b> δημόσιο, αγροτική περιοχή  <b>Αρ. μαθητών:</b> 26  <b>Αρ. εκπ/κών:</b> 3 (χωρίς ειδικότητες)  <b>Χρόνος υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο:</b> 6 μήνες  <b>Συν. προϋπηρεσία:</b> 15 έτη  <b>Σχέση εργασίας:</b> μόνιμος  <b>Υπηρεσιακή σχέση:</b> οργανικά ανήκων  <b>Λόγοι επιλογής:</b> οικογενειακοί, μεγαλύτερη μοριοδότηση  <b>Σπουδές:</b> 2 μεταπτυχιακά  <b>Ηλικία:</b> 36 – 50</p>	<p><b>Ρόλος δ-ντή/ηγέτη σχολείου:</b> διαχείριση καταστάσεων &amp; ανθρώπινων σχέσεων, επιστημονικός &amp; διοικητικός καθοδηγητής, μάχιμος εκπ/κός  <b>Μεγαλύτερο προσόν:</b> χαρακτήρας &amp; γνώσεις  <b>Βασικά εμπόδια δ/ντριας του σχολείου:</b> ο χαρακτήρας (αντικατοπτρίζεται στον τρόπο που διαχειρίζεται σχέσεις &amp; καταστάσεις)  <b>Όραμα:</b> εξωστρέφεια, υλοποίηση δράσεων «για το φαίνεσθαι»  <b>Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας:</b> τυπικότητα, παρεμβατικότητα, ελλιπής εξατομικευμένη υποστήριξη  <b>Προϋπηρεσία στη θέση δ/ντριας στο σχολείο:</b> 17 έτη  <b>Αντιλήψεις για ποιότητα σχολικής ηγεσίας:</b> κερδίζει την ανοχή του, όχι τον σεβασμό του, δεν λειτουργεί ως πρότυπο</p>	<p><b>Μετεκπαίδευση/επιμόρφωση:</b> δεν προωθείται σε μεγάλο βαθμό  <b>Καινοτομία:</b> υλοποίηση δράσεων &amp; πρακτικών σχετικών με την περιοχή  <b>Εξωστρέφεια:</b> καλές σχέσεις με τοπική κοινωνία  <b>Βασική προτεραιότητα:</b> υψηλές επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις, καλή συμπεριφορά  <b>Σύλλογος διδασκόντων:</b> συνεδριάζει κυρίως άτυπα, συζήτηση, συνδιαμόρφωση αποφάσεων  <b>Σχολικό κλίμα:</b> ήπιο, ειρηνικό  <b>Σχολική κουλτούρα:</b> ανοιχτή</p>	<p><b>Επαγγελματική συνεργασία:</b> περιορίζεται στην ανταλλαγή απόψεων &amp; ιδεών για διδακτικές πρακτικές  <b>Συναδελφική υποστήριξη:</b> περιορίζεται στην αναπλήρωση σε περίπτωση απουσίας συναδέλφου  <b>Αυτοαποτελεσματικότητα:</b> υψηλή λόγω εμπειρίας, μικρών τάξεων (Α', Β') &amp; μικρού αριθμού μαθητών (εξατομικευμένη ενίσχυση)  <b>Αυτονομία:</b> απεριόριστη  <b>Εργασιακό περιβάλλον:</b> ειρηνικό, ήπιο-ήρεμο, ευέλικτο  <b>Κυρίαρχη συναισθηματική κατάσταση:</b> ηρεμία, αισιοδοξία, ικανοποίηση  <b>Σκέψεις για αλλαγή σχολικής μονάδας:</b> ναι για λόγους επαγγελματικής ανέλιξης  <b>Σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος:</b> ναι λόγω γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής, χαμηλών μισθών, έλλειψης πολιτικής κουλτούρας &amp; συνδικαλισμού στον κλάδο των εκπ/κών</p>	<p>Διοικητική – Διαχειριστική, Παιδαγωγική</p>

A/A	Ψευδώνυμο	Γενικά στοιχεία	Θεματικός άξονας 1: Αντιλήψεις δασκάλων για ποιότητα σχολικής ηγεσίας	Θεματικός άξονας 2: Κουλτούρα/κλίμα σχολείου	Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των δασκάλων	Μοντέλο ηγεσίας
2	Άννα	<p><b>Σχολείο:</b> δημόσιο, αστική περιοχή</p> <p><b>Αρ. μαθητών:</b> περίπου 200</p> <p><b>Αρ. εκπ/κών:</b> περίπου 30 (με ειδικότητες)</p> <p><b>Έτη υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο:</b> 10</p> <p><b>Συν. προϋπηρεσία:</b> 18 έτη</p> <p><b>Σχέση εργασίας:</b> μόνιμος</p> <p><b>Υπηρεσιακή σχέση:</b> οργανικά ανήκουσα</p> <p><b>Λόγοι επιλογής:</b> το μοναδικό σχολείο εντός πόλης που μπορούσε να πιάσει βάσει μοριοδότησης</p> <p><b>Σπουδές:</b> 2 πτυχία ΑΕΙ</p> <p><b>Ηλικία:</b> 36 – 50</p>	<p><b>Ρόλος δ-ντή/ηγέτη σχολείου:</b> διεκπεραίωση διοικητικών καθηκόντων, αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσκολιών, έμπνευση κοινού οράματος στο προσωπικό – συμπόρευση</p> <p><b>Μεγαλύτερο προσόν:</b> προνοητικότητα</p> <p><b>Βασικά εμπόδια δ/ντή του σχολείου:</b> παρεμβατικότητα γονέων (κατάλοιπο προηγούμενης δ/νσης)</p> <p><b>Όραμα:</b> μείωση παρεμβατικότητας γονέων</p> <p><b>Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας:</b> ενθουσιασμός, αισιοδοξία, ευελιξία, επικοινωνία, ειλικρίνεια, υποστήριξη εκπ/κών, αποτελεσματικότητα</p> <p><b>Προϋπηρεσία στη θέση δ/ντή στο σχολείο:</b> 7 μήνες (συν. προϋπηρεσία σε θέση δ/ντή: 15 έτη)</p> <p><b>Αντιλήψεις για ποιότητα σχολικής ηγεσίας:</b> πολύ θετικές, κερδίζει τον σεβασμό της</p>	<p><b>Μετεκπαίδευση/επιμόρφωση:</b> προωθείται μόνο στους εκπ/κούς που έχουν δηλώσει σχετικό ενδιαφέρον</p> <p><b>Καινοτομία:</b> υλοποίηση δράσεων μόνον από εκπ/κούς που έχουν δηλώσει σχετικό ενδιαφέρον</p> <p><b>Εξωστρέφεια:</b> καλές σχέσεις με τοπική εκκλησία</p> <p><b>Βασική προτεραιότητα:</b> ασφάλεια μαθητών</p> <p><b>Σύλλογος διδασκόντων:</b> δεν συνεδριάζει τακτικά, λήψη αποφάσεων κυρίως με άτυπες συζητήσεις εκτός συλλόγου</p> <p><b>Σχολικό κλίμα:</b> συγκρατημένα αισιόδοξο λόγω πρότερου άσχημου κλίματος</p> <p><b>Σχολική κουλτούρα:</b> κλειστή</p>	<p><b>Επαγγελματική συνεργασία:</b> δεν ενθαρρύνεται λόγω άσχημου εργασιακού περιβάλλοντος</p> <p><b>Συναδελφική υποστήριξη:</b> περιορισμένη μεταξύ εκπ/κών, δεδομένη από δ/ντή</p> <p><b>Αυτοαποτελεσματικότητα:</b> υψηλή</p> <p><b>Αυτονομία:</b> κατά 70%</p> <p><b>Εργασιακό περιβάλλον:</b> θετικά συναισθήματα σε σχέση με τα παιδιά, αρνητικά σε σχέση με τους συναδέλφους</p> <p><b>Κυρίαρχη συναισθηματική κατάσταση:</b> χαρά (την αντλεί από τα παιδιά)</p> <p><b>Σκέψεις για αλλαγή σχολικής μονάδας:</b> όχι</p> <p><b>Σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος:</b> όχι, θεωρεί πως έχει την καλύτερη δουλειά στον κόσμο</p>	<p>Παιδαγωγική, Μετασχηματιστική</p>
3	Χρύσα	<p><b>Σχολείο:</b> ιδιωτικό, αστική περιοχή</p> <p><b>Αρ. μαθητών:</b> περίπου 150</p> <p><b>Αρ. εκπ/κών:</b> 12-15 (με ειδικότητες)</p> <p><b>Έτη υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο:</b> 2</p> <p><b>Συν. προϋπηρεσία:</b> 2 έτη</p> <p><b>Λόγοι επιλογής:</b> εγγύτητα στον τόπο καταγωγής</p>	<p><b>Μεγαλύτερο προσόν δ-ντή/ηγέτη σχολείου:</b> υποστήριξη εκπ/κών, ενσυναίσθηση, γνήσια επικοινωνία, να είναι προσιτός &amp; να κερδίζει τον σεβασμό ως άνθρωπος</p> <p><b>Βασικά εμπόδια δ/ντριας του σχολείου:</b> πιέσεις από διοικητικά ανωτέρους της</p> <p><b>Όραμα:</b> αριστεία</p>	<p><b>Μετεκπαίδευση/επιμόρφωση:</b> συνεχής πίεση για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης</p> <p><b>Καινοτομία:</b> πίεση για υλοποίηση πρωτοπόρων δράσεων</p> <p><b>Εξωστρέφεια:</b> συνεργασία με σχολεία σε Ελλάδα και εξωτερικό, καλές σχέσεις με τοπική κοινωνία &amp; εκκλησία</p> <p><b>Βασική προτεραιότητα:</b> υψηλές επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις</p>	<p><b>Επαγγελματική συνεργασία:</b> περιορισμένη</p> <p><b>Συναδελφική υποστήριξη:</b> περιορισμένη</p> <p><b>Αυτοαποτελεσματικότητα:</b> ικανοποιητική αλλά με ψυχικό κόστος λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας &amp; έλλειψης χρόνου</p> <p><b>Αυτονομία:</b> ανύπαρκτη</p>	<p>Διοικητική – Διαχειριστική</p>

A/A	Ψευδώνυμο	Γενικά στοιχεία	Θεματικός άξονας 1: Αντιλήψεις δασκάλων για ποιότητα σχολικής ηγεσίας	Θεματικός άξονας 2: Κουλτούρα/κλίμα σχολείου	Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των δασκάλων	Μοντέλο ηγεσίας
3	Χρύσα	<b>Σπουδές:</b> 2 πτυχία ΑΕΙ <b>Ηλικία:</b> έως 35	<b>Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας:</b> απόλυτη οργάνωση, αφοσίωση σε δουλειά & στόχους, απουσία εξατομικευμένης υποστήριξης & ενθάρρυνσης, πίεση για συνεχή επιμόρφωση <b>Προϋπηρεσία στη θέση δ/ντριας στο σχολείο:</b> > 10 χρόνια <b>Αντιλήψεις για ποιότητα σχολικής ηγεσίας:</b> όχι θετικές, δεν κερδίζει εύκολα τον σεβασμό της	<b>Σύλλογος διδασκόντων:</b> συνεδριάζει τακτικά, όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από τη δ/ντρια, οι διαφωνίες «κουκουλώνονται» <b>Σχολικό κλίμα:</b> μοναχικό, ελλιπές ως προς την εξατομικευμένη υποστήριξη των εκπ/κών <b>Σχολική κουλτούρα:</b> κλειστή	<b>Εργασιακό περιβάλλον:</b> επικοινωνιακό, υπερ-ενεργητικό, αρκετά ενδιαφέρον <b>Κυρίαρχη συναισθηματική κατάσταση:</b> άγχος, κούραση <b>Σκέψεις για αλλαγή σχολικής μονάδας:</b> ναι λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας & έλλειψης χρόνου <b>Σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος:</b> Όχι λόγω εσωτερικών κινήτρων	
4	Ειρήνη	<b>Σχολείο:</b> δημόσιο, αστική περιοχή <b>Αρ. μαθητών:</b> περίπου 140 <b>Αρ. εκπ/κών:</b> 14-15 (με ειδικότητες) <b>Έτη υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο:</b> 7 <b>Συν. προϋπηρεσία:</b> 22 έτη <b>Σχέση εργασίας:</b> μόνιμη <b>Υπηρεσιακή σχέση:</b> οργανικά ανήκουσα <b>Λόγοι επιλογής:</b> καλό εργασιακό περιβάλλον, μικρή οργανικότητα, καλή τοποθεσία <b>Σπουδές:</b> βασικό πτυχίο δασκάλου (ΠΕ70) <b>Ηλικία:</b> 36 – 50	<b>Ρόλος δ-ντή/ηγέτη σχολείου:</b> υποβοηθητικός στον ρόλο του εκπ/κού, ευλκρινείς σχέσεις με εκπ/κούς, τήρηση νομιμότητας <b>Μεγαλύτερο προσόν:</b> να κατανοεί τις ανάγκες των εκπ/κών, να στηρίζει την ιδιαιτερότητά τους <b>Βασικά εμπόδια δ/ντριας του σχολείου:</b> γραφειοκρατία, διδακτικό έργο, συμπεριφορά παιδιών και γονέων <b>Όραμα:</b> νεωτερικότητα <b>Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας:</b> οργάνωση, εξατομικευμένη υποστήριξη, ενσυναίσθηση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπ/κών, εξωστρέφεια, επικοινωνία, συνεργασία, πνευματική παρώθηση <b>Προϋπηρεσία στη θέση δ/ντριας στο σχολείο:</b> 7 μήνες	<b>Μετεκπαίδευση/επιμόρφωση:</b> ενθαρρύνεται σημαντικά <b>Καινοτομία:</b> προάγεται μέσω ενδοσχολικών επιμορφώσεων & συμμετοχής στα προγράμματα etwinning, erasmus <b>Εξωστρέφεια:</b> καλές σχέσεις με τοπική εκκλησία & γονείς <b>Βασική προτεραιότητα:</b> ενίσχυση γνωστικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων των μαθητών <b>Σύλλογος διδασκόντων:</b> συνεδριάζει τακτικά (επίσημα και άτυπα), συζήτηση, συνδιαμόρφωση αποφάσεων <b>Σχολικό κλίμα:</b> ήπιο, ήρεμο, φιλικό, συναισθητικό <b>Σχολική κουλτούρα:</b> ανοιχτή	<b>Επαγγελματική συνεργασία:</b> ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, διάχυση πρακτικών, συζήτηση προβλημάτων <b>Συναδελφική υποστήριξη:</b> συνεχής <b>Αυτοαποτελεσματικότητα:</b> μέτρια λόγω μεγάλης ύλης, μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, έλλειψης χρόνου, υλικοτεχνικής υποδομής και στήριξης από το κράτος <b>Αυτονομία:</b> απεριόριστη <b>Εργασιακό περιβάλλον:</b> φιλικό, ήπιο, ήρεμο, συναισθητικό <b>Κυρίαρχη συναισθηματική κατάσταση:</b> χαρά, κούραση <b>Σκέψεις για αλλαγή σχολικής μονάδας:</b> όχι λόγω πολύ καλού εργασιακού περιβάλλοντος	Διοικητική- Διαχειριστική, Παιδαγωγική, Μετασχηματιστική

A/A	Ψευδώνυμο	Γενικά στοιχεία	Θεματικός άξονας 1: Αντιλήψεις δασκάλων για ποιότητα σχολικής ηγεσίας	Θεματικός άξονας 2: Κουλτούρα/κλίμα σχολείου	Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των δασκάλων	Μοντέλο ηγεσίας
4	Ειρήνη		<b>Αντιλήψεις για ποιότητα σχολικής ηγεσίας:</b> εξαιρετικά θετικές, λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς		<b>Σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος:</b> όχι, αγαπάει τη δουλειά της	
5	Λίνα	<b>Σχολείο:</b> δημόσιο (ειδικό), αστική περιοχή <b>Αρ. μαθητών:</b> περίπου 50 <b>Αρ. εκπ/κών:</b> περίπου 25 (χωρίς ειδικότητες) <b>Χρόνος υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο:</b> 6 μήνες <b>Συν. προϋπηρεσία:</b> 2 έτη <b>Σχέση εργασίας:</b> αναπληρώτρια <b>Λόγοι επιλογής:</b> δικαίωμα δήλωσης μόνον ειδικών σχολείων, καινούριες εγκαταστάσεις, κοντά στο κέντρο της πόλης <b>Σπουδές:</b> βασικό πτυχίο δασκάλου (ΠΕ70) <b>Ηλικία:</b> έως 35	<b>Μεγαλύτερο προσόν δ-ντή/ηγέτη:</b> επικοινωνία, δικαιοσύνη, αντικειμενικότητα <b>Βασικά εμπόδια δ/ντή του σχολείου:</b> συνεργασία με γονείς, έλλειψη γραφειοκρατίας μέσω νέων τεχνολογιών <b>Όραμα:</b> παροχή βοήθειας, ερεθισμάτων & ασφάλειας στα παιδιά με ειδικές ανάγκες <b>Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας:</b> ευελιξία, δικαιοσύνη, ενσυναίσθηση, θετική στάση, εξατομικευμένη υποστήριξη <b>Προϋπηρεσία στη θέση δ/ντή στο σχολείο:</b> αρκετά χρόνια <b>Αντιλήψεις για ποιότητα σχολικής ηγεσίας:</b> θετικές, όχι στο έπακρο	<b>Μετεκπαίδευση/επιμόρφωση:</b> ενθαρρύνεται <b>Καινοτομία:</b> υλοποίηση δράσεων που δεν απαντώνται συχνά σε ειδικά σχολεία, συμβατές με δυνατότητες μαθητών <b>Εξωστρέφεια:</b> καλές σχέσεις με τοπική κοινωνία, συνεργασία με γενικά σχολεία <b>Βασική προτεραιότητα:</b> εκμάθηση αυτοεξυπηρέτησης, αλληλεπίδραση & ασφάλεια μαθητών <b>Σύλλογος διδασκόντων:</b> συζήτηση εντός και εκτός συλλόγου, συνδιαμόρφωση αποφάσεων <b>Σχολικό κλίμα:</b> μέτριο <b>Σχολική κουλτούρα:</b> ανοιχτή	<b>Επαγγελματική συνεργασία:</b> καλλιεργείται λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών του σχολείου <b>Συναδελφική υποστήριξη:</b> καλλιεργείται λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών του σχολείου <b>Αυτοαποτελεσματικότητα:</b> χαμηλή λόγω έλλειψης σχετικών εξειδικευμένων γνώσεων & εμπειρίας <b>Αυτονομία:</b> μεγάλη <b>Εργασιακό περιβάλλον:</b> βοηθητικό, ευδιάθετο, απόμακρο <b>Κυρίαρχη συναισθηματική κατάσταση:</b> άγχος λόγω χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας <b>Σκέψεις για αλλαγή σχολικής μονάδας:</b> ναι λόγω μη ύπαρξης ενδιαφέροντος για ειδική αγωγή <b>Σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος:</b> όχι	Παιδαγωγική, Καταναεμημένη
6	Δανάη	<b>Σχολείο:</b> ιδιωτικό, αστική περιοχή <b>Αρ. μαθητών:</b> περίπου 200 <b>Αρ. εκπ/κών:</b> 10 (χωρίς ειδικότητες)	<b>Μεγαλύτερο προσόν δ-ντή/ηγέτη:</b> υποστηρικτικός, αντικειμενικός, δίκαιος <b>Βασικά εμπόδια δ/ντριας του σχολείου:</b> υψηλές πιέσεις λόγω ιδιωτικού τομέα, γραφειοκρατία, χαρακτήρας <b>Όραμα:</b> φαινομενική αριστεία	<b>Μετεκπαίδευση/επιμόρφωση:</b> συνεχής πίεση για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης <b>Καινοτομία:</b> πίεση για υλοποίηση πρωτοπόρων δράσεων με σκοπό την προβολή και διαφήμιση του σχολείου	<b>Επαγγελματική συνεργασία:</b> περιορισμένη <b>Συναδελφική υποστήριξη:</b> σχεδόν ανύπαρκτη	Διοικητική – Διαχειριστική

A/A	Ψευδώνυμο	Γενικά στοιχεία	Θεματικός άξονας 1: Αντιλήψεις δασκάλων για ποιότητα σχολικής ηγεσίας	Θεματικός άξονας 2: Κουλτούρα/κλίμα σχολείου	Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των δασκάλων	Μοντέλο ηγεσίας
6	Δανάη	Έτη υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο: 1,5 Συν. προϋπηρεσία: 1,5 έτη Λόγοι επιλογής: αναζήτηση εργασίας Σπουδές: βασικό πτυχίο δασκάλου (ΠΕ70) Ηλικία: έως 35	Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας: αυστηρή οργάνωση, έλλειψη ενσυναίσθησης & εξατομικευμένης υποστήριξης, μη ανάληψη ρίσκου, πίεση Προϋπηρεσία στη θέση δ/ντριας στο σχολείο: 8-10 έτη Αντιλήψεις για ποιότητα σχολικής ηγεσίας: αρνητικές, δεν κερδίζει τον σεβασμό της	Εξωστρέφεια: υλοποίηση δράσεων με σκοπό την προβολή και διαφήμιση του σχολείου Βασική προτεραιότητα: υψηλές επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις & διαφήμιση σχολείου Σύλλογος διδασκόντων: συνεδριάζει τακτικά, αποφασίζει η δ/νση, οι διαφωνίες αποκρύπτονται Σχολικό κλίμα: καταπιεστικό, τοξικό, ψυχοφθόρο Σχολική κουλτούρα: κλειστή	Αυτοαποτελεσματικότητα: μετριάζεται λόγω έλλειψης χρόνου, μεγάλου φόρτου εργασίας & πίεσης Αυτονομία: σχεδόν ανύπαρκτη Εργασιακό περιβάλλον: αυταρχικό, πολύ δύσκολο, απαιτητικό Κυρίαρχη συναισθηματική κατάσταση: εκνευρισμός, κλάματα Σκέψεις για αλλαγή σχολικής μονάδας: ναι λόγω άσχημου εργασιακού περιβάλλοντος Σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος: ναι λόγω άσχημου εργασιακού περιβάλλοντος	
7	Δάφνη	Σχολείο: δημόσιο, αστική περιοχή Αρ. μαθητών: περίπου 240 Αρ. εκπ/κών: 12 (χωρίς ειδικότητες) Χρόνος υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο: 1,5 μήνες Συν. προϋπηρεσία: 5 έτη Σχέση εργασίας: αναπληρώτρια Λόγοι επιλογής: αναπλήρωση μόνιμου εκπ/κού Σπουδές: 2 πτυχία ΑΕΙ Ηλικία: 36 – 50	Μεγαλύτερο προσόν δ-ντή/ηγέτη: ισορροπημένες σχέσεις με μαθητές, εκπ/κούς & γονείς Βασικά εμπόδια δ/ντή του σχολείου: έλλειψη βασικής υλικοτεχνικής υποδομής, παρεμβατικότητα γονέων Όραμα: εκσυγχρονισμός σχολείου, περιορισμός παρεμβατικότητας γονέων Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας: διπλωματία, οργάνωση, έλεγχος, στήριξη εκπ/κών, χαρά, αισιοδοξία Προϋπηρεσία δ/ντή στο σχολείο: 7 μήνες ( Αντιλήψεις για ποιότητα σχολικής ηγεσίας: θετικές, κερδίζει σε μεγάλο βαθμό τον σεβασμό της	Μετεκπαίδευση/επιμόρφωση: δεν προάγεται λόγω αρνητικής στάσης των εκπ/κών Καινοτομία: δεν προάγεται λόγω αρνητικής στάσης των εκπ/κών Εξωστρέφεια: δεν προάγεται Βασική προτεραιότητα: υποστήριξη & πρόοδος μαθητών Σύλλογος διδασκόντων: γόνιμος διάλογος, συνδιαμόρφωση αποφάσεων Σχολικό κλίμα: πολύ καλό (για να είναι αληθινό) Σχολική κουλτούρα: κλειστή	Επαγγελματική συνεργασία: περιορίζεται στην ανταλλαγή απόψεων & εμπειριών μεταξύ εκπ/κών Συναδελφική υποστήριξη: δεδομένη μόνον από τον δ/ντή Αυτοαποτελεσματικότητα: μέτρια λόγω ελλείψεων μαθητών & περιορισμένου διδακτικού χρόνου Αυτονομία: μεγάλη Κυρίαρχη συναισθηματική κατάσταση: χαρά, στην πορεία διαμορφώνεται ανάλογα με διάθεση & πρόοδο μαθητών	Διοικητική – Διαχειριστική, Παιδαγωγική, Μετασχηματιστική



A/A	Ψευδώνυμο	Γενικά στοιχεία	Θεματικός άξονας 1: Αντιλήψεις δασκάλων για ποιότητα σχολικής ηγεσίας	Θεματικός άξονας 2: Κουλτούρα/κλίμα σχολείου	Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των δασκάλων	Μοντέλο ηγεσίας
7	Δάφνη				<p><b>Σκέψεις για αλλαγή σχολικής μονάδας:</b> ναι λόγω χαμηλού επιπέδου τάξης</p> <p><b>Σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος:</b> ναι λόγω δύσκολων συνθηκών στη σύγχρονη &amp; απαιτητική σχολική πραγματικότητα</p>	
8	Αγγελική	<p><b>Σχολείο:</b> δημόσιο, αστική περιοχή</p> <p><b>Αρ. μαθητών:</b> περίπου 230</p> <p><b>Αρ. εκπ/κών:</b> περίπου 30 (με ειδικότητες)</p> <p><b>Χρόνος υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο:</b> 6 μήνες</p> <p><b>Συν. προϋπηρεσία:</b> 15 έτη</p> <p><b>Σχέση εργασίας:</b> αναπληρώτρια</p> <p><b>Λόγοι επιλογής:</b> πολύ κοντά στην οικία της</p> <p><b>Σπουδές:</b> 2 πτυχία ΑΕΙ</p> <p><b>Ηλικία:</b> 36 – 50</p>	<p><b>Μεγαλύτερο προσόν δ-ντή/ηγέτη:</b> να κρατάει ισορροπίες μεταξύ εκπ/κών, οργανωτικότητα, έλεγχος</p> <p><b>Βασικά εμπόδια δ/ντή του σχολείου:</b> έλλειψη οργανωτικότητας, αποφασιστικότητας &amp; αποτελεσματικότητας</p> <p><b>Όραμα:</b> καταγραφή-διατήρηση υλικοτεχνικής υποδομής</p> <p><b>Χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας:</b> συγκεντρωτισμός, εσωστρέφεια, διαπληκτισμοί, εντάσεις</p> <p><b>Προϋπηρεσία δ/ντή στο σχολείο:</b> 7 μήνες (συν. προϋπηρεσία στη θέση δ/ντή: 5-6 έτη)</p> <p><b>Αντιλήψεις για ποιότητα σχολικής ηγεσίας:</b> αρνητικές, δεν κερδίζει τον σεβασμό της</p>	<p><b>Μετεκπαίδευση/επιμόρφωση:</b> ενθαρρύνεται ικανοποιητικά</p> <p><b>Καινοτομία:</b> δεν προάγεται</p> <p><b>Εξωστρέφεια:</b> δεν προάγεται</p> <p><b>Βασική προτεραιότητα:</b> έξωθεν καλή μαρτυρία δ/ντή &amp; σχολείου</p> <p><b>Σύλλογος διδασκόντων:</b> συνεδριάζει τακτικά, εισήγηση δ/ντή-ψήφιση, διαπληκτισμοί</p> <p><b>Σχολικό κλίμα:</b> αρνητικό, με φωνές &amp; μεγάλες εντάσεις</p> <p><b>Σχολική κουλτούρα:</b> κλειστή</p>	<p><b>Επαγγελματική συνεργασία:</b> περιορίζεται μεταξύ των παλαιότερων στο σχολείο εκπ/κών</p> <p><b>Συναδελφική υποστήριξη:</b> περιορισμένη</p> <p><b>Αυτοαποτελεσματικότητα:</b> μετριάζεται λόγω μεγάλης διδακτέας ύλης, περιορισμένου χρόνου, μαθητών με διαφορετικές δυνατότητες</p> <p><b>Αυτονομία:</b> μεγάλη</p> <p><b>Εργασιακό περιβάλλον:</b> δύσκολο</p> <p><b>Κυρίαρχη συναισθηματική κατάσταση:</b> έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης λόγω παράλληλης στήριξης &amp; απουσίας επαγγελματικής συνεργασίας</p> <p><b>Σκέψεις για αλλαγή σχολικής μονάδας:</b> όχι λόγω εγγύτητας στην οικία της</p> <p><b>Σκέψεις για εγκατάλειψη επαγγέλματος:</b> όχι, αγαπάει πολύ τη δουλειά της</p>	Διοικητική – Διαχειριστική

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα σχηματίζουν θετική γνώμη για τον/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου τους όταν αυτός/ή διαθέτει χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας.

Ο Δημήτρης θεωρεί πως το μεγαλύτερο προσόν του διευθυντή/ηγέτη σχολείου είναι ο *χαρακτήρας* του, δηλαδή το κύρος της προσωπικότητάς του, το οποίο αντικατοπτρίζεται στον τρόπο που διαχειρίζεται πρόσωπα και καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον και το οποίο, σύμφωνα με τον Δημήτρη, δεν διαθέτει η τωρινή του διευθύντρια, γι' αυτό και δεν καταφέρνει να κερδίσει τον σεβασμό και την εκτίμησή του. Παρόμοια περίπτωση είναι και αυτή της Αγγελικής που θεωρεί ως μεγαλύτερα προσόντα του διευθυντή/ηγέτη την *οργανωτικότητα* και την *ικανότητά του να κρατά τις ισορροπίες στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών*, χαρακτηριστικά τα οποία φαίνεται να μην διαθέτει ο τωρινός διευθυντής της, γι' αυτό και δεν καταφέρνει να κερδίσει τον σεβασμό της. Η Άννα και η Δάφνη δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην *ικανότητα του διευθυντή να κρατά τις ισορροπίες στις σχέσεις με τους γονείς* καθώς εργάζονται σε σχολεία όπου η παρεμβατικότητα των γονέων στη λειτουργία τους είναι μεγάλη. Σύμφωνα με τις ίδιες, οι διευθυντές τους διαθέτουν την παραπάνω ικανότητα, γι' αυτό και καταφέρνουν να κερδίσουν τον σεβασμό τους. Η Ειρήνη υπερθεματίζει την *ενσυναίσθηση* και την *τήρηση της νομιμότητας* καθώς στο παρελθόν είχε καταρακωθεί επαγγελματικά όταν αντιμετώπισε σοβαρό πρόβλημα με συνάδελφό της και ο τότε διευθυντής της δεν ακολούθησε τη νόμιμη οδό για την επίλυσή του. Ωστόσο, είναι πολύ ευχαριστημένη από την τωρινή της διευθύντρια με την οποία δεν αντιμετωπίζει τέτοιου είδους προβλήματα, γι' αυτό και την εκτιμά ιδιαίτερα. Η Χρύσα και η Δανάη ως νέες εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό και ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον στον ιδιωτικό τομέα δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην *ενσυναίσθηση*, στην *προσιτότητα*, στην *παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και καθοδήγησης* από τον διευθυντή, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία του «κύκλου της

ζωής» των Hersey και Blanchard, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που μόλις τελειώνουν το πανεπιστήμιο διαθέτουν «χαμηλή» εργασιακή ωριμότητα και χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη και καθοδήγηση από τον διευθυντή τους (Δαράκη, 2007· Πασιαρδής, 2004). Οι διευθύντριες όμως της Χρύσας και της Δανάης δεν εκδηλώνουν τις παραπάνω συμπεριφορές γι' αυτό και δεν κερδίζουν τον σεβασμό τους. Την ίδια ανάγκη για *προσοχή και καθοδήγηση* έχουν και οι εκπαιδευτικοί που ξεκινούν να εργάζονται σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον (π.χ. αναπληρωτές) ή/και καταπιάνονται με καινούριο αντικείμενο (Πασιαρδής, 2004). Γι' αυτό και η Λίνα τονίζει την ανάγκη της για ακόμη μεγαλύτερη καθοδήγηση και υποστήριξη από τον διευθυντή της καθώς στο πρόσωπό της συντρέχουν όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις, δηλαδή είναι νέα εκπαιδευτικός, εργάζεται σε νέο σχολείο ως αναπληρώτρια και μάλιστα σε αντικείμενο (ειδική αγωγή) για το οποίο δεν κατέχει τις σχετικές εξειδικευμένες γνώσεις ούτε και προηγούμενη σχετική εμπειρία. Διαμορφώνει όμως θετική άποψη για τον διευθυντή του ειδικού σχολείου στο οποίο υπηρετεί εφέτος καθώς είναι ένας άνθρωπος που *μεταδίδει χαρά και αισιοδοξία* στο σχολικό περιβάλλον.

Όπως προκύπτει από τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης, η σχολική κουλτούρα συσχετίζεται σημαντικά και θετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία, την ψυχική ευεξία, την εργασιακή ικανοποίηση και την απόδοση των εκπαιδευτικών (Chao et al., 2023· Cheung et al., 2022· Πασιαρδής, 2004). Στην παρούσα έρευνα, ο Δημήτρης, η Ειρήνη και η Λίνα βιώνουν μια θετική σχολική κουλτούρα, σε αντίθεση με την Άννα, τη Χρύσα, τη Δανάη, τη Δάφνη και την Αγγελική. Στην περίπτωση, δηλαδή, της Ειρήνης και της Λίνας επιβεβαιώνονται τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα καθώς η θετική σχολική ηγεσία συνδυάζεται με μια θετική σχολική κουλτούρα. Επιβεβαιώνονται όμως και στην περίπτωση της Χρύσας, της Δανάης και της Αγγελικής, όπου η αρνητική σχολική ηγεσία συσχετίζεται με μια αρνητική σχολική κουλτούρα. Ωστόσο, η παρουσία στο σχολείο ενός διευθυντή που διαθέτει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού σχολικού ηγέτη δεν φαίνεται να συνδέεται πάντα με μια θετική κουλτούρα και ένα θετικό / υγιές εργασιακό περιβάλλον, τουλάχιστον έτσι όπως τα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Άννας, η οποία αν και έχει πολύ θετική γνώμη για τον καινούριο στο σχολείο της διευθυντή, ωστόσο εργάζεται σε

ένα περιβάλλον όπου απουσιάζουν η επικοινωνία, η συνεργασία, οι ανθρώπινες σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και ενδιαφέροντος και επικρατούν η καχυποψία, ο ανταγωνισμός και η επιφυλακτικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η ίδια εξηγεί ότι το άσχημο εργασιακό περιβάλλον στο σχολείο της που αφορά στις κακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως απόρροια μιας κλειστής, μη συνεργατικής, ανταγωνιστικής και αρνητικής κουλτούρας, έχει τις ρίζες του στο παρελθόν και έχει διαμορφωθεί από την επί σειρά ετών προηγούμενη διευθύντρια. Ωστόσο, η Άννα, δεδομένης της έμπρακτης στήριξης και εμπιστοσύνης που λαμβάνει από τον νέο διευθυντή του σχολείου της, καταφέρνει να απομονώσει αυτήν την τοξικότητα ώστε να μην την επηρεάζει στα διδακτικά και παιδαγωγικά της καθήκοντα και αφοσιώνεται στη βελτίωση της απόδοσής της αντλώντας μεγάλη ικανοποίηση από τη δουλειά της (Cheung et al., 2022). Φαίνεται, δηλαδή, πως η σχολική ηγεσία και οι πρακτικές των διευθυντών ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στην ψυχική ευεξία και στην απόδοση των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με το εργασιακό περιβάλλον, παρόλο που η σχολική ηγεσία συσχετίζεται σημαντικά και θετικά με το εργασιακό περιβάλλον (Siregar et al., 2023). Αυτό συμβαίνει γιατί τα αρνητικά στοιχεία μιας σχολικής κουλτούρας, όπως π.χ. η καχυποψία και ο ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών, ως κατάλοιπα μακροχρόνιων προβληματικών ηγεσιών, δεν αλλάζουν από τη μια στιγμή στην άλλη, με την αλλαγή της σχολικής ηγεσίας. Ακόμη και αν ο νέος διευθυντής/ηγέτης μιας σχολικής μονάδας είναι αντίθετος με τις αρχές της υπάρχουσας κουλτούρας ή διαπιστώνει δυσλειτουργίες και επιθυμεί να την αλλάξει, ο μετασχηματισμός της είναι δύσκολος και αργός (Hoy & Miskel, 2001· Λαλιώτη, 2022· Robbins, 1996). Γι' αυτό παρατηρείται η αναντιστοιχία μεταξύ της υπάρχουσας κλειστής / αρνητικής κουλτούρας στα σχολεία της Άννας και της Δάφνης και των νέων διευθυντών τους που εκδηλώνουν κατά κύριο λόγο μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά. Μάλιστα, σε αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται πως η κουλτούρα της απομόνωσης λειτουργεί για τους εκπαιδευτικούς σαν ασπίδα προστασίας απέναντι στο άσχημο εργασιακό περιβάλλον, καθιστώντας ακόμη πιο δύσκολη την αλλαγή της (Hargreaves 1994· Hopkins, Ainscow, & West, 1994).

Στην περίπτωση του Δημήτρη, επιβεβαιώνονται τα πορίσματα της έρευνας των Siregar et al. (2023), σύμφωνα με τα οποία το εργασιακό περιβάλλον, με την έννοια

της ποιότητας των ανθρώπινων σχέσεων στο σχολείο, επιδρά και αυτό σημαντικά στην ευημερία, στην παραγωγικότητα και στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο Δημήτρης, αν και δεν εκτιμά ιδιαίτερα ως άνθρωπο και ως χαρακτήρα τη διευθύντριά του, ωστόσο όντας ικανοποιημένος σε γενικές γραμμές από το τρέχον εργασιακό του περιβάλλον και τη συνεργατική και ανθρωποκεντρική κουλτούρα του μικρής οργανικότητας σχολείου που υπηρετεί εφέτος, εμφανίζεται ήρεμος, αισιόδοξος, αφοσιωμένος στο διδακτικό του έργο και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο που οι εκπαιδευτικοί συχνά επιδιώκουν να αλλάξουν σχολική μονάδα λόγω άσχημου εργασιακού περιβάλλοντος ή επιλέγουν ένα σχολείο με κριτήριο τις καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όπως αναφέρουν η Ειρήνη, η Χρύσα και η Δανάη. Ένας εκπαιδευτικός, δηλαδή, μπορεί να είναι ικανοποιημένος με το επάγγελμά του, αλλά όχι με το εργασιακό περιβάλλον ενός σχολείου, με αποτέλεσμα να αναζητά άλλο σχολείο (Liu et al., 2021).

Η Άννα, η Ειρήνη, η Λίνα και η Δάφνη που εκφράζουν θετική γνώμη για τους/τις διευθυντές/ντριες του σχολείου τους φαίνεται να είναι πιο ήρεμες, αισιόδοξες και δημιουργικές. Διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος της εργασίας τους, αφοσιώνονται στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο καθώς και στη βελτίωση της απόδοσής τους, βιώνοντας θετικά συναισθήματα και αντλώντας ικανοποίηση από τη σχέση τους με τα παιδιά (Chao et al., 2023· Jentsch et al., 2023). Ειδικά στην περίπτωση της Ειρήνης και της Λίνας επιβεβαιώνονται και τα ευρήματα της μελέτης των Siregar et al. (2023) που υποστηρίζουν ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και του εργασιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, η Ειρήνη, αν και έχει τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (22 έτη) από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, δηλώνει ότι πιέζεται καθημερινά προκειμένου να ανταπεξέλθει όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά στα διδακτικά και παιδαγωγικά της καθήκοντα. Ξεκαθαρίζει όμως ότι το άγχος και η κούρασή της δεν σχετίζονται σε καμία περίπτωση με τη διευθύντρια και τους συναδέλφους της, αλλά με την έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου προκειμένου να ανταπεξέλθει στη μεγάλη, συμπυκνωμένη και αυξημένης δυσκολίας για τον μέσο όρο των παιδιών διδακτέα ύλη. Αυτή η πίεση που νιώθει εντείνεται από τις ελλείψεις των σχολείων σε βασική υλικοτεχνική υποδομή και την απουσία του

κράτους στην ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών, μέσα από τη διεξαγωγή χρήσιμων επιμορφωτικών σεμιναρίων που ανταποκρίνονται στις πολυδιάστατες και αυξημένες ανάγκες της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας (Λιακοπούλου, 2020). Από την άλλη, η Λίνα δηλώνει πως το άγχος της προέρχεται από την πρωτόγνωρη και μη επιθυμητή από πλευράς της ενασχόληση με το αντικείμενο της ειδικής αγωγής και ειδικότερα από τη διαχείριση βαριών περιστατικών. Γι' αυτό και εφέτος δεν αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά της.

Η Χρύσα και η Δανάη έχουν αρνητική γνώμη για τις διευθύντριες των σχολείων τους. Αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους και κόπωσης («burnout»), καθώς έχουν να διαχειριστούν τόσο τις δυσκολίες της καθημερινής εργασίας τους (π.χ. μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης, ελλείμματα μαθητών, έλλειψη διδακτικού χρόνου) όσο και το γεγονός ότι δεν λαμβάνουν από τις διευθύντριές τους την υποστήριξη, την κατανόηση, την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση που έχουν μεγάλη ανάγκη ως νέες εκπαιδευτικοί (Δαράκη, 2007· Πασιαρδής, 2004). Δεν είναι τυχαίο που η Χρύσα αναφέρει πως την τελευταία χρονιά αντιμετωπίζει σοβαρές διαταραχές ύπνου και εκδηλώνει διάφορα ψυχοσωματικά συμπτώματα (π.χ. πόνους στον αυχένα, ιλίγγους, δερματικά εξανθήματα), ενώ η Δανάη σκέφτεται ακόμη και να εγκαταλείψει το επάγγελμα του δασκάλου. Επαληθεύονται, λοιπόν, τα ευρήματα εμπειρικών μελετών σύμφωνα με τα οποία, όσο αυξάνεται το εργασιακό άγχος, μειώνεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διαταράσσεται η σωματική, η ψυχική και η συναισθηματική τους υγεία, υποβαθμίζεται η ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής, ενώ αυξάνονται τα ποσοστά διαρροής τους από το επάγγελμα (Chao et al., 2023· Jentsch et al., 2023· Siregar et al., 2023).

Τώρα, η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, της πίστης τους δηλαδή στις ικανότητές τους να πετυχαίνουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από τη διδασκαλία τους και να ξεπερνούν προβλήματα και δυσκολίες στη δουλειά τους, μπορεί να αποτρέψει το χρόνιο στρες και την εργασιακή τους εξουθένωση (burnout) και να συμβάλει στην αύξηση της ικανοποίησης από τη δουλειά τους, στη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας και της συνολικής ποιότητας ζωής τους (Cheung et al., 2022· Hsieh et al., 2024· Jentsch et al., 2023). Τα παραπάνω επαληθεύονται στην παρούσα έρευνα με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν σχετικά μεγάλη προϋπηρεσία στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως ο Δημήτρης, η Άννα και η Αγγελική, οι οποίοι εμφανίζουν συγκριτικά με τους/τις άλλους/ες συμμετέχοντες/ουσες ενισχυμένη εργασιακή αυτοαποτελεσματικότητα και φαίνεται να επηρεάζονται λιγότερο από την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας ή/και του εργασιακού περιβάλλοντος. Μάλιστα, η Αγγελική που εκφράζει αρνητική γνώμη για τον διευθυντή της και στο εργασιακό της περιβάλλον κυριαρχεί η κουλτούρα του κατακερματισμού καθώς οι πιο παλιοί στο συγκεκριμένο σχολείο εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν καμία συνεργασία και είναι έως και εχθρικοί απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (Hargreaves, 1995), καταφέρνει να απομονώσει αυτό το τοξικό κλίμα ώστε να μην επιδρά αρνητικά πάνω της. Παρόλα αυτά, αναφέρει ότι ειδικά εφέτος δεν είναι ικανοποιημένη από τη δουλειά της λόγω της παράλληλης στήριξης που έχει αναλάβει αλλά και της παντελούς έλλειψης συνεργασίας με την εκπαιδευτικό της τάξης. Γενικότερα όμως ως εκπαιδευτικός εστιάζει στη βελτίωση της απόδοσής της και στις καλές σχέσεις της με τους μαθητές της που την γεμίζουν χαρά, αισιοδοξία και ικανοποίηση, απομονώνοντας τις όποιες δυσκολίες σχετίζονται με το εργασιακό της περιβάλλον. Εντωμεταξύ, η συνεργασία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά τόσο με την εργασιακή ικανοποίηση όσο και με την αυτοαποτελεσματικότητα (Hsieh et al., 2024· Jentsch et al., 2023· Liu et al., 2021). Ωστόσο, η συχνή παροχή ανατροφοδότησης που αποτελεί δείκτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη μείωση του εργασιακού άγχους, δεν λαμβάνει χώρα στα σχολεία κυρίως λόγω φόρτου εργασίας και έλλειψης χρόνου (Jentsch et al., 2023), όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και η Ειρήνη.

Ακόμη, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι αυτό που κυρίως δεσμεύει τους δασκάλους στο επάγγελμά τους και τους εμποδίζει να το εγκαταλείψουν, ακόμη και όσους εργάζονται κάτω από ιδιαίτερα πιεστικές και ψυχοφθόρες συνθήκες, όπως η Χρύσα και η Δανάη, είναι η αγάπη τους για τα παιδιά, τα θετικά συναισθήματα που εισπράττουν από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους και η επιθυμία να τους προσφέρουν τα γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά εφόδια που έχουν ανάγκη στη ζωή τους. Αυτό το αναφέρουν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Πρόκειται, δηλαδή, για εσωτερικά κίνητρα που είναι όμως ζωτικής σημασίας καθώς σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν τη δέσμευσή τους στη δουλειά (Chao et al., 2023).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αντιλαμβάνονται τον ρόλο του διευθυντή/ηγέτη σχολείου με χαρακτηριστικά που παραπέμπουν κατά κύριο λόγο στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας και ανάλογα με το εάν ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου στο οποίο υπηρετούν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας διαθέτει ή όχι τέτοιου είδους χαρακτηριστικά, σχηματίζουν γι' αυτόν θετική ή αρνητική, αντίστοιχα, γνώμη. Επιθυμούν, δηλαδή, ο διευθυντής να εμπνέει ένα κοινό όραμα για το σχολείο, να μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό, να εποπτεύει τη σχολική δραστηριότητα με σκοπό την έγκαιρη διάγνωση δυσκολιών που θα οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη παρέμβαση για την αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, να είναι προνοητικός, οργανωτικός, αντικειμενικός, δίκαιος και προσιτός, να κρατάει τις ισορροπίες στις σχέσεις του ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο, να έχει μια ειλικρινή και ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη και καθοδήγηση, να επιδεικνύει έμπρακτα ενδιαφέρον, κατανόηση και ενσυναίσθηση στα προβλήματα και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, σεβασμό, εμπιστοσύνη, συνέπεια και αφοσίωση στο έργο τους, να τηρεί τη νομοθεσία, να είναι και ο ίδιος μάχιμος εκπαιδευτικός ώστε να γνωρίζει τα προβλήματα και τις ανάγκες τους εκ των έσω, να είναι ενημερωμένος για τις τρέχουσες εξελίξεις στον εκπαιδευτικό τομέα και να κερδίζει τον σεβασμό και την εκτίμηση των εκπαιδευτικών χάρη στον χαρακτήρα του και στο κύρος της προσωπικότητάς του.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αφορούν κυρίως σε στοιχεία του χαρακτήρα ή της προσωπικότητας ενός ανθρώπου. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), τα περισσότερα ηγετικά χαρακτηριστικά και οι ηγετικές ικανότητες είναι πιο πολύ επίκτητα παρά έμφυτα και συνεπώς αναπτύσσονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Δηλαδή, ο ηγέτης «γεννιέται και γίνεται» (Μπουραντάς, 2005, σελ. 248). Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι άνθρωποι, μέσα από μια συστηματική και πειθαρχημένη προσπάθεια και εκπαίδευση, μπορούν να βελτιώσουν την ηγετική τους ικανότητα, η οποία στο σχολικό περιβάλλον χρήσιμο θα ήταν να αξιολογείται συστηματικά από τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Επίσης, το παραπάνω προφίλ του διευθυντή –



ηγέτη της πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας συμφωνεί με εκείνο που προωθείται μέσα από τον επίσημο κρατικό λόγο και αφορά σε έναν χαρισματικό μετασχηματιστικό παιδαγωγικό ηγέτη με δημοκρατική και συμμετοχική συμπεριφορά, ο οποίος οφείλει να καταστήσει τη σχολική μονάδα κοινότητα μάθησης. Ωστόσο, ο μεγάλος φόρτος εργασίας που επωμίζεται ο διευθυντής στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ασκώντας τα διοικητικά – διαχειριστικά του καθήκοντα (π.χ. διεκπεραίωση γραφειοκρατίας, κάλυψη ελλείψεων σε προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή), όπως αναφέρουν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, τον εγκλωβίζει σε αυτά περιορίζοντας σημαντικά την άσκηση των πιο ουσιαστικών ηγετικών του καθηκόντων. Προβάλλει, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη της έμπρακτης και ουσιαστικής στήριξης των διευθυντών σε διαχειριστικό – διοικητικό επίπεδο και της δια βίου επιμόρφωσης και επαγγελματικής τους εξέλιξης προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ηγετικού τους ρόλου σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Παπαναούμ, 1995· Ταμίσογλου, 2020).

Ένα ακόμη βασικό συμπέρασμα το οποίο προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι ότι όσο πιο θετικά αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα της ηγεσίας στο σχολείο τους τόσο καλύτερη είναι και η ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό να ενισχύεται η θετική άποψη των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της ηγεσίας στο σχολείο τους (Chao et al., 2023). Δηλαδή, το στυλ ηγεσίας και οι πρακτικές των διευθυντών στα σχολεία που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας φαίνεται να επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής. Ειδικότερα, μια σχολική ηγεσία που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, την επαγγελματική ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη πολυδιάστατη και ρευστή σχολική πραγματικότητα, την επαγγελματική συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών, που παρέχει καθοδήγηση, υποστήριξη, κατανόηση, ενσυναίσθηση, αναγνώριση, σεβασμό και εκτίμηση για το έργο και την προσπάθειά τους, μπορεί να τους βοηθήσει να αισθάνονται πιο αισιόδοξοι, ήρεμοι, σημαντικοί και δημιουργικοί (Chao et al., 2023· Cann et al., 2021). Όσο πιο ασφαλείς και ήρεμοι

αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον, τόσο περισσότερο αφοσιώνονται στο διδακτικό τους έργο και στη βελτίωση της απόδοσής τους, ενώ μειώνονται τα ποσοστά διαρροής τους από το επάγγελμα καθώς αυξάνεται η εργασιακή τους ικανοποίηση, με θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές (Siregar et al., 2023). Άλλωστε, η ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα, την ψυχική ευεξία και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Cheung et al., 2022). Με δεδομένο ότι ο ρόλος του διευθυντή/ηγέτη στη διαμόρφωση και τροποποίηση της σχολικής κουλτούρας προβάλλεται βιβλιογραφικά ως καθοριστικός (Λαλιώτη, 2022· Μπαλάση & Ιορδανίδης, 2020), οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να μεριμνούν για τη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, ιδίως σε ό,τι αφορά τη μείωση του εργασιακού στρες που συνδέεται με χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και ποιότητας επαγγελματικής ζωής καθώς και με αυξημένη διαρροή από το επάγγελμα, προωθώντας μια σχολική κουλτούρα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά (Chao et al., 2023· Cann et al., 2021). Ιδίως σε ό,τι αφορά τους νέους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές θα πρέπει να τους παρέχουν μεγαλύτερη υποστήριξη, καθοδήγηση και ενσυναίσθηση ώστε να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν μια θετική στάση ζωής νιώθοντας ευγνωμοσύνη για τους ανθρώπους γύρω τους και αντιμετωπίζοντας με αισιοδοξία τη δουλειά τους και τη ζωή γενικότερα (Cheung et al., 2022· Πασιαρδής, 2004).

Επιπλέον, η ενίσχυση της εργασιακής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί μια ιδιαίτερα κρίσιμη παράμετρο καθώς έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται με χαμηλά επίπεδα άγχους και αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση, λειτουργώντας έτσι προστατευτικά, αλλά και εξισορροπητικά στο ψυχικό κόστος που πληρώνουν οι εκπαιδευτικοί όταν εργάζονται σε δύσκολα και απαιτητικά εργασιακά περιβάλλοντα (Jentsch et al., 2023). Η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται κυρίως μέσα από την καλλιέργεια της επαγγελματικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών και τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hsieh et al., 2024· Jentsch et al., 2023). Διάφορες μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνουν ρουτίνα στο σχολικό περιβάλλον, όπως η παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές τους και η συμμετοχή τους στη συνεργατική – συλλογική επαγγελματική μάθηση εντός του σχολείου

(Λιακοπούλου, 2020· Liu et al., 2021). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν επίγνωση της σημασίας της δια βίου μάθησης, δηλαδή να μην βασίζονται μόνο στη γνώση που έχουν ήδη αποκτήσει, αλλά να είναι πρόθυμοι να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να εξελίσσονται επαγγελματικά, κάτι που έχει θετικό αντίκτυπο και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές (Siregar et al., 2023). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να ενισχυθεί με κρατική πρωτοβουλία η υλοποίηση δωρεάν επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία όμως να ανταποκρίνονται εξατομικευμένα στις ανάγκες τους και να στηρίζουν έμπρακτα και ουσιαστικά το πολυδιάστατο εκπαιδευτικό έργο, μέσω του περιεχομένου τους και του τρόπου διεξαγωγής τους. Ίσως έτσι καμφθεί η καχυποψία και η αρνητική στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση, όπως προκύπτει και από την παρούσα έρευνα. Επίσης, είναι σημαντικό να υπάρχει κρατική μέριμνα για την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς μέσω αντίστοιχων δομών στα σχολεία δεδομένου ότι ασκούν ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα, πολλώ δε μάλλον όταν εργάζονται σε τοξικά περιβάλλοντα (Cann et al., 2021).

Ακόμη, προτείνεται στους διευθυντές να παρέχουν εργασιακή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους π.χ. το δικαίωμα να επιλέγουν το υλικό και τις πρακτικές διδασκαλίας, τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, καθώς έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους ικανοποίησης (Jentsch et al., 2023· Liu et al., 2021). Θα μπορούσαν ακόμη να τους επιτρέπουν να προσαρμόζουν κάθε φορά το πρόγραμμα σπουδών και τη διδακτέα ύλη στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους, επιλέγοντας τα κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια από το αντίστοιχο μητρώο, καθώς η ανεπάρκεια χρόνου για την κάλυψη της μεγάλης και δύσκολης για τον μέσο όρο των μαθητών διδακτέας ύλης φαίνεται πως προκαλεί μεγάλο άγχος στους εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα.

Αναζητώντας το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας, διαπιστώνεται ότι η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη σχολική ηγεσία διασφαλίζουν την προσαρμογή των σημερινών σχολείων στις σύγχρονες ευμετάβλητες κοινωνικές συνθήκες, με τη διαμόρφωση μιας ανοιχτής, συνεργατικής και ανθρωποκεντρικής κουλτούρας και κατά συνέπεια ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι άνθρωποι «ανθίζουν» και ευτυχούν (Cann et al., 2021). Αυτό σημαίνει ότι τα

συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας συμβάλλουν στη μείωση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, που συνεπάγεται βελτίωση της ψυχικής τους ευεξίας και της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής, βελτίωση της συνολικής τους απόδοσης, αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και τελικά βελτίωση της ποιότητας της αγωγής και εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές (Heenan et al., 2023· Hsieh et al., 2024). Ωστόσο, σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι και το ελληνικό, με αυστηρά ιεραρχική δομή, με κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική, με κάθετη / γραμμική (από πάνω προς τα κάτω) οργάνωση και με τους διευθυντές των σχολείων να είναι εντολοδόχοι και εκτελεστές προειλημμένων αποφάσεων, ειδικά η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας που προϋποθέτει αυξημένη αυτονομία συναντά σοβαρά εμπόδια (Χρονοπούλου, 2012).

Στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε καταρχήν να συμπεριληφθεί η ποσοτική προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην παρούσα εργασία, η οποία θα επέτρεπε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ακόμη, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Άννας και της Δάφνης σχετικά με την κουλτούρα και το κλίμα που θα επικρατούν σε αυτά στο τέλος της θητείας των νέων διευθυντών (η τοποθέτησή τους έγινε τον Σεπτέμβριο του 2023) προκειμένου να διαπιστωθεί τυχόν μετασχηματισμός – βελτίωση της υπάρχουσας κλειστής – μη συνεργατικής κουλτούρας. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη προϋπηρεσία στα σχολεία της Χρύσας και της Δανάης προκειμένου να διαπιστωθεί εάν βιώνουν με παρόμοιο (αρνητικό) τρόπο τα αποτελέσματα της ηγεσίας, την κουλτούρα και το κλίμα που επικρατούν σε αυτά. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η μελλοντική συμμετοχή των ίδιων εκπαιδευτικών στην ίδια έρευνα, εφόσον θα υπηρετούν σε άλλα σχολεία ή/και θα έχουν άλλους/ες διευθυντές/ντριες, ώστε να διερευνηθεί περαιτέρω ο αντίκτυπος της σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής, καθώς σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και ιδίως όσοι εξέφρασαν θετικές απόψεις για τους/τις τωρινούς/ές διευθυντές/ντριες τους, ανέφεραν ότι θα απαντούσαν εντελώς διαφορετικά εάν συμμετείχαν στην ίδια συνέντευξη στο παρελθόν που υπηρετούσαν σε άλλα σχολεία ή/και είχαν άλλους/ες διευθυντές/ντριες και εξαιτίας αυτού βίωναν αρνητικά συναισθήματα,

επιβεβαιώνοντας έτσι τη σημαντική επίδραση που ασκεί η σχολική ηγεσία στην ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής.

Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας περιλαμβάνεται ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων (δείγμα) που έγινε με κριτήριο την εύκολη πρόσβαση της ερευνήτριας σε αυτούς (δειγματοληψία ευκολίας), ο οποίος δεν εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα και δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά την εις βάθος διερεύνηση του εξεταζόμενου φαινομένου. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας βασίζονται στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες/ουσες και στην ερμηνεία αυτών από την ερευνήτρια. Κατά συνέπεια, η ορθότητά τους περιορίζεται από τον υποκειμενικό παράγοντα τόσο της ερευνήτριας όσο και των ερωτώμενων, καθώς η ερευνήτρια δεν μπορεί να «διεισδύσει» στο μυαλό τους παρά μόνον να έχει πρόσβαση σε εκείνες τις πληροφορίες (αντιλήψεις, εμπειρίες, ερμηνείες) που οι ίδιοι επέλεξαν να της αποκαλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

Ancheta, A.J., Bruzzese, J.-M., & Hughes, T.L. (2021). The impact of positive school climate on suicidality and mental health among LGBTQ adolescents: A systematic review. *The Journal of School Nursing*, 37(2), 75-86. doi: 10.1177/1059840520970847

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

Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Bennis, W., & Nanus, B. (2003). *Leaders: Strategies for taking charge*. New York: HarperCollins Publishers Inc.

Bennis, W., & Nanus, B. (2007). *Leaders: Strategies for taking charge* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: HarperCollins Publishers Inc.

Burns, M. (2010). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2021). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(2), 195–218. doi: 10.1007/s41042-020-00045-5

Chao, C.N.G., Cheung, A.C.-K., Lau, E., & Leung, A.N.M. (2023). Teachers' perceptions on quality of school leadership and psychological well-being: The mediating roles of work-related meaning in life and optimism in Hong Kong kindergarten teachers. *Applied Research in Quality of Life*, 18(3), 1249-1268. Doi: 10.1007/s11482-022-10138-9

Cheung, A.C.K., Chao, G.C.N., Lau, E., Leung, A.N.M., & Chui, H. (2022). Cultivating the psychological well-being of early-childhood education teachers: The importance of quality work life. *Applied Research in Quality of Life*, 17(3), pp. 1533–1553. Doi: 10.1007/s11482-021-09959-x

Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge

Feiman – Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. Wittroc (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan.

- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-22.
- Gálvez-Nieto, J.L., Polanco-Levicán, K., Trizano-Hermosilla, Í., & Beltrán-Véliz, J.C. (2022). Relationships between school climate and values: The mediating role of attitudes towards authority in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2726. doi: 10.3390/ijerph19052726
- Gougas, V., & Malinova, L. (2021). School leadership. Models and tools: A review. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 120-139. <https://www.scirp.org/journal/jss>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. doi:10.1086/461445
- Hargreaves, A. (1988). Teaching quality: a sociological analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 211-231.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassell
- Hargreaves, A. (1995). Realities of Teaching. In L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 80-87). Oxford: Permagon.
- Harris, A., & Jones, M. (2023). The importance of school leadership? What we know. *School Leadership & Management*, 43(5), 449-453. doi: 10.1080/13632434.2023.2287806
- Heenan, I. W., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools - A systematic review of international literature. *Societies*, 13(6), 133. doi: 10.3390/soc13060133
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. New York: Teachers College Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration. Theory, research and practice* (8<sup>th</sup> ed.). New York: McCraw-Hill.
- Hsieh, C.-C., Chen, Y.-R., & Li, H.-C. (2024). Impact of school leadership on teacher professional collaboration: evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018.

*Journal of Professional Capital and Community*, 9(1), 1–18. doi: 10.1108/JPCC-01-2023-0002

Ismail, M., Khatibi, A.A., & Ferdous Azam, S.M. (2022). Impact of school culture on school effectiveness in government schools in Maldives. *Participatory Educational Research*, 9(2), 261-279. doi: 10.17275/per.22.39.9.2

Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2023). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3), 679-690. doi: 10.1002/pits.22788

Leithwood, K., & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students' success, Temple University.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. doi: 10.1080/13632434.2019.1596077

Li, Z., Yu, C., & Nie, Y. (2021). The association between school climate and aggression: A moderated mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8709. doi: 10.3390/ijerph18168709

Liu, S., Keeley, J. W., Sui, Y., & Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101099. doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101099

McChesney, K., & Cross, J. (2023). How school culture affects teachers' classroom implementation of learning from professional development. *Learning Environments Research*, 26(3), 785–801. doi: 10.1007/s10984-023-09454-0

McKay, A., & Mills, M. (2023). Love, care, and solidarity: understanding the emotional and affective labour of school leadership. *Cambridge Journal of Education*, 53(3), 311–327. doi: 10.1080/0305764X.2022.2103099

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Nias, J. (1998). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In A. Hargeaves et al. (eds.) *International Handbook of Educational Change* (pp. 1257-1271). Great Britain: Kluwer Academic Publishers.



- Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know*. USA: Scarecrow Press.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications* (7<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Schwartz, H., & Davis, S.M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational Dynamics*, 10(1), 30-48. doi: 10.1016/0090-2616(81)90010-3
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2002). *Supervision: A redefinition* (7<sup>th</sup> ed.). Singapore: McGraw-Hill.
- Siregar, Z.A.B., Akmal, S., Mohzana, Rahman, K., & Putra, F.T. (2023). Islamic boarding school leadership and work environment on teacher performance. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 6(3), 420–435. doi: 10.31538/nzh.v6i3.4065
- Silva, A. (2016). What is leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-5.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Chicago: Northwestern University.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1-14. doi: 10.1037/h0053857
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. doi: 10.1080/09243450500113977
- Wong, K.-C. (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 106-125. doi: 10.1207/s15327930pje7302\_5

## Ελληνόγλωσσα

- Δαράκη, ΕΙΡ. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δικαίος, Κ., Κουτούζης, Μ., Πολύζος, Ν., Σιγάλας, Ι., & Χλέτσος, Μ. (1999). *Βασικές αρχές διοίκησης διαχείρισης (management) υπηρεσιών υγείας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. doi: <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>
- Λαλιώτη, ΕΙΡ. (2022). *Η κουλτούρα του ελληνικού δημόσιου σχολείου* (Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 51988).
- Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλάση, Αικ., & Ιορδανίδης, Γ. (2020). *Η οργανωσιακή κουλτούρα στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.Ι.Ρ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σιδηροπούλου, Μ. (2015). *Ο διευθυντής στο σημερινό ελληνικό σχολείο: Μελέτη περίπτωσης: Σχολεία της Καβάλας*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Ταμίσογλου, Χ. (2020). *Ηγεσία στην εκπαίδευση. Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο: Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σελ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη* (Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου ΕΣΤΙΑ (Κωδ. 7886).

### **Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις**

Ν. 1566/1985 (167 Α') «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», όπως ισχύει.

Ν. 1894/1990 (110 Α') «*Για την ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις*», όπως ισχύει.

Ν. 2043/1992 (79 Α') «*Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», όπως ισχύει.

Ν. 3528/2007 (26 Α') «*Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.*», όπως ισχύει.

Ν. 4692/2020 (111 Α') «*Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*», όπως ισχύει.

Ν. 4823/2021 (136 Α') «*Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*», όπως ισχύει.

Αρ. Φ.353.1./324/105657/ΔΗΜ./2002 Υ.Α. (1340 Β') «*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*», όπως ισχύει.

Αρ. 6603/ΓΕΙΡ./2021 Υ.Α. (140 Β') «*Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*», όπως ισχύει.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Το έντυπο συναίνεσης

### Σημείωμα ερευνήτριας

Η παρούσα έρευνα στην οποία καλείστε να λάβετε μέρος διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση και Κοινωνία» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τον αντίκτυπο της σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και περιλαμβάνει την παραχώρηση ημι-δομημένης συνέντευξης που θα διεξαχθεί διά ζώσης και θα διαρκέσει περίπου 30 λεπτά. Κατά τη διαδικασία αυτή, θα κληθείτε να εκφράσετε ελεύθερα τις απόψεις σας για τη σχολική ηγεσία, για την κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου υπηρετείτε, καθώς και για τις επιπτώσεις αυτών στην ποιότητα της ζωής σας. Ωστόσο, θα έχετε το δικαίωμα να αποσυρθείτε από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιό της. Θα γίνει ηχητική καταγραφή της συνέντευξης και θα κρατηθούν χειρόγραφες σημειώσεις από την ερευνήτρια. Η προστασία των προσωπικών σας δεδομένων και της ανωνυμίας σας είναι πλήρως διασφαλισμένη, ενώ οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας μπορείτε να λάβετε αντίγραφο των αποτελεσμάτων της, εφόσον το επιθυμείτε.

**Η ερευνήτρια**

**Ημερομηνία**

**Μποζιάρη Ελένη-Μαρίνα**

### Συναίνεση συμμετέχοντα/-ουσας εκπαιδευτικού:

Διάβασα το έντυπο αυτό, κατανοώ πλήρως τις διαδικασίες και συναινώ να συμμετάσχω στη διαδικασία της έρευνας.

**Ο/Η συμμετέχων/-ουσα εκπαιδευτικός**

**Ημερομηνία**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ο οδηγός της συνέντευξης

### Γνωριμία - Γενικές πληροφορίες

1. Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
2. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο τωρινό σας σχολείο;
3. Είναι δημόσιο ή ιδιωτικό;
4. Βρίσκεται σε αστική (> 10.000 κάτοικοι), ημιαστική (2.000 - 10.000 κάτοικοι) ή αγροτική (< 2.000 κάτοικοι) περιοχή;
5. Είστε μόνιμος ή αναπληρωτής (εφόσον πρόκειται για δημόσιο σχολείο);
6. Είστε οργανικά ανήκων/ουσα σε αυτό ή αποσπασμένος/η (εφόσον πρόκειται για μόνιμο υπάλληλο);
7. Για ποιον λόγο το επιλέξατε;
8. Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο σας;
9. Πόσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε αυτό;
10. Εκτός του διδακτικού, διαθέτει και άλλο προσωπικό (π.χ. γραμματέα, ψυχολόγο, νοσηλεύτη/τρια, φύλακα);
11. Ποιες σπουδές έχετε κάνει (επίπεδο σπουδών);

(Καταγράφουμε το φύλο του συνεντευξιζόμενου και την ηλικία του: έως 35 | 36-50 | άνω των 50)

### Θεματικός άξονας 1 : Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για ποιότητα σχολικής ηγεσίας

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της σχολικής ηγεσίας;
2. Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μεγαλύτερο προσόν για έναν διευθυντή/ηγέτη σχολείου;
3. Το διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια στο σχολείο σας;
4. Πόσα χρόνια υπηρετεί ως διευθυντής σε αυτό και πόσα συνολικά ως διευθυντής;
5. Ποια είναι τα βασικά εμπόδια που συναντά προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του ηγέτη;

6. Προβάλλει κάποιο ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, ξέρει τί είδους σχολείο θέλει; Αν ναι, το μοιράζεται με όλους τους εμπλεκόμενους (π.χ. προσωπικό, μαθητές, γονείς);
7. Μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν;
8. Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη και αποκλίσεις από τις τυπικές διαδικασίες;
9. Προτείνει νέους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων;
10. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους;
11. Λειτουργεί με τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό σας;

### **Θεματικός άξονας 2 : Κουλτούρα | Κλίμα σχολείου**

1. Θεωρείται σημαντικό να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προγράμματα μετεκπαίδευσης ή ενδοσχολικής επιμόρφωσης που συνεισφέρουν στη δουλειά τους;
2. Ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων;
3. Το σχολείο σας προσπαθεί να πρωτοπορεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών;
4. Οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου; Αν ναι, πώς και σε ποιον βαθμό;
5. Διατηρείτε επαφές με άλλα σχολεία της περιοχής; Με την τοπική κοινωνία;
6. Παρακολουθείτε τις κοινωνικές εξελίξεις; Αλληλεπιδράτε με αυτές;
7. Η βασική σας προτεραιότητα είναι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις;
8. Συνεδριάζει τακτικά ο σύλλογος διδασκόντων; Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις (συζήτηση & συνδιαμόρφωση ή εισήγηση & ψήφιση); Συμμετέχουν όλοι ενεργά;
9. Πως αντιμετωπίζονται οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον;
10. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα στο σχολείο σας;

### **Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών**

1. Διδάσκετε από κοινού με συναδέλφους σας στην ίδια τάξη;
2. Συμμετέχετε σε κοινές εργασίες (π.χ. projects) με διαφορετικές τάξεις και ηλικίες;
3. Παρακολουθείτε τους συναδέλφους σας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς) να διδάσκουν στις τάξεις τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση; Συμβαίνει και το αντίστροφο; Πόσο συχνά;
4. Ανταλλάσσετε μεταξύ σας γνώσεις και καινοτόμες ιδέες αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε;
5. Λαμβάνετε υποστήριξη και βοήθεια από τον διευθυντή και τους συναδέλφους σας όταν το χρειάζεστε; Συμβαίνει και το αντίστροφο;
6. Ολοκληρώνετε με ευκολία τις εργασίες που σχετίζονται με τα διδακτικά σας καθήκοντα (π.χ. μαθησιακός σχεδιασμός μαθηματικών);
7. Πιστεύετε ότι μπορείτε να σημειώσετε πρόοδο ακόμη και με τους πιο δύσκολους και χωρίς κίνητρα μαθητές, αν προσπαθήσετε σκληρά;
8. Νιώθετε ότι προσφέρετε σημαντικά εφόδια στη ζωή των μαθητών σας;
9. Πόση αυτονομία έχετε στο να καθορίζετε μόνος/η σας πώς θα κάνετε τη δουλειά σας (π.χ. επιλογή βιβλίων, οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων);
10. Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει κατά την προσέλευσή σας στο σχολείο; Παραμένει το ίδιο καθόλη τη διάρκεια παραμονής σας σε αυτό;
11. Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει μετά το πέρας του ωραρίου σας;
12. Πώς θα χαρακτηρίζατε με τρία επίθετα το εργασιακό σας περιβάλλον;
13. Έχετε σκεφτεί να αλλάξετε οργανική μονάδα; Αν ναι, για ποιους λόγους;
14. Έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε το επάγγελμα του δασκάλου; Αν ναι, για ποιους λόγους;



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Οι απομαγνητοφωνήσεις των (8) συνεντεύξεων

### 1<sup>η</sup> Συνέντευξη - Δημήτρης

#### Γνωριμία - Γενικές πληροφορίες

**E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;**

ΔΗΜ.: Συνολικά 15 χρόνια.

**E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο τωρινό σας σχολείο;**

ΔΗΜ.: Περίπου 1 χρόνο, εφέτος.

**E: Είναι δημόσιο ή ιδιωτικό;**

ΔΗΜ.: Δημόσιο.

**E: Βρίσκεται σε αστική (> 10.000 κάτοικοι), ημιαστική (2.000 - 10.000 κάτοικοι) ή αγροτική (< 2.000 κάτοικοι) περιοχή;**

ΔΗΜ.: Σε αγροτική.

**E: Είστε μόνιμος ή αναπληρωτής;**

ΔΗΜ.: Μόνιμος.

**E: Είστε οργανικά ανήκων σε αυτό ή αποσπασμένος;**

ΔΗΜ.: Είμαι οργανικά ανήκων σε αυτό.

**E: Για ποιον λόγο το επιλέξατε;**

ΔΗΜ.: Για οικογενειακούς λόγους και για τα επιπλέον μόρια.

**E: Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο σας;**

ΔΗΜ.: 26 μαθητές, είναι τριθέσιο.

**E: Πόσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε αυτό;**

ΔΗΜ.: Είμαστε 3, μαζί με τον προϊστάμενο του τριθέσιου που κάνει και αυτός μαθήματα σε 2 τάξεις.

**E: Εκτός του διδακτικού, διαθέτει και άλλο προσωπικό (π.χ. γραμματέα, ψυχολόγο, νοσηλεύτη/τρια, φύλακα);**

ΔΗΜ.: Όχι. Μόνον ειδικότητες, αγγλικά, γυμναστική.

**E: Ποιες σπουδές έχετε κάνει (επίπεδο σπουδών);**

ΔΗΜ.: Έχω δύο μεταπτυχιακά.

(Φύλο συνεντευξιζόμενου: Άνδρας | Ηλικία: 36-50)

**E: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της σχολικής ηγεσίας;**

ΔΗΜ.: Ο διευθυντής καταρχήν, εκτός από επιστημονικός έτσι και διοικητικός καθοδηγητής, άρα δηλαδή ως ένας άνθρωπος γνώστης με ακαδημαϊκό υπόβαθρο, θα πρέπει να έχει και ο ίδιος μια εμπειρία διαχείρισης καταστάσεων, πρώτα ως συνάδελφος, δηλαδή να έχει υπηρετήσει σε σχολείο, να έχει υπηρετήσει στην εκπαίδευση, μέσα στην τάξη, δηλαδή, να είναι ένας μάχιμος εκπαιδευτικός, ο οποίος να μπορεί να διαχειρίζεται σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές, σε γονείς και μαθητές και σε συναδέλφους και... Φυσικά, μέσα από όλο αυτό, το κύρος του χαρακτήρα του να είναι τέτοιο ώστε να μπορεί να γεφυρώνει και να πλαισιώνει όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

**E: Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μεγαλύτερο προσόν για έναν διευθυντή/ηγέτη σχολείου;**

ΔΗΜ.: Εεε, ο χαρακτήρας, ο χαρακτήρας καθαρά. Γνώσεις και χαρακτήρας, αλλά ο χαρακτήρας είναι πολύ σημαντικό.

**E: Το διαθέτει η διευθύντρια στο σχολείο σας;**

ΔΗΜ.: Εεε... Και ναι και όχι. Εντάξει, πάντοτε όταν μιλάμε για προσωπικότητες, ο χαρακτήρας σίγουρα του καθενός έχει πολλές αποκλίσεις, δηλαδή... Εεε, υπάρχουν πράγματα με τα οποία συμφωνείς μαζί του, υπάρχουν πράγματα με τα οποία διαφωνείς. Ο χαρακτήρας αποτελείται από διάφορες, έτσι, συμπεριφορές. Αυτές έχουν δημιουργηθεί στο παρελθόν. Δηλαδή, ο νέος εκπαιδευτικός πολλές φορές πηγαίνει και τα βρίσκει αυτά, οπότε αναγκάζεται συνήθως αυτός να προσαρμοστεί. Δεν έχω παράπονο, θα έλεγα. Δεν έχω παράπονο.

**E: Πόσα χρόνια υπηρετεί ως δ/ντρια σε αυτό και πόσα συνολικά ως διευθυντής;**

ΔΗΜ.: Εεε, 17 στο σχολείο το συγκεκριμένο, 17...

**E: 17 χρόνια σε αυτό το σχολείο;**

ΔΗΜ.: 17(...) Εντάξει, δεν θα πω κάτι άλλο. Άμα θες βάλτο... Θα το πω με μια λέξη. Τέλος πάντων. Ιδρυματοποίηση [γέλιο]. Άστα να πάνε...

**E: 17 χρόνια ως δ/ντρια σε αυτό το σχολείο;**

ΔΗΜ.: Ναι, ναι, ναι... Άστα να πάνε...

**E: Ήταν δ/ντρια και σε άλλα σχολεία παλιότερα;**

ΔΗΜ.: Σε άλλα όχι, σε αυτό πήγε... Έτυχε να πάει στην ουσία σαν ανάθεση και παρέμεινε εκεί πέρα. Γενικά πρέπει να υπηρετεί κοντά στα 30 χρόνια πλέον, ως δασκάλα.

**Ε: Ποια είναι τα βασικά εμπόδια που συναντά προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του ηγέτη;**

ΔΗΜ.: Έχει να κάνει πάντα με τον χαρακτήρα, ο οποίος στην ουσία αντικατοπτρίζεται στο πώς αντιλαμβάνεται, ας πούμε, την ερμηνεία της γραφειοκρατίας, στο τί περιθώρια του δίνει η γραφειοκρατία και ο νόμος γενικά. Και επίσης η στάση που κρατεί στα φυσικά πρόσωπα, τους ανωτέρους, δηλαδή στον προϊστάμενο εκπαίδευσης, ας πούμε, που είναι ο άμεσα διοικητικός προϊστάμενος, ο δ/ντης εκπαίδευσης που λέμε, αλλά και στον επιστημονικό καθοδηγητή του που είναι ο σύμβουλος. Τί σχέσεις κρατάνε σε αυτό το κομμάτι. Επίσης, επίσης, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το πώς χειρίζεται τη σχέση του με την τοπική κοινωνία, με τους γονείς. Πολύ σημαντικό και αυτό.

**Ε: Προβάλλει κάποιο ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, ξέρει τί είδους σχολείο θέλει; Αν ναι, το μοιράζεται με όλους τους εμπλεκόμενους (π.χ. προσωπικό, μαθητές, γονείς);**

ΔΗΜ.: Εεε.. Κακά τα ψέματα... Επειδή είμαστε λίγοι, ό,τι έχει να κάνει με την εξωστρέφεια του σχολείου, με δράσεις, εεε, επειδή οι άλλοι είμαστε 2 άτομα, συν αυτή, υπάρχει ένα πλάνο στο ότι να φτιάξουμε δράσεις για να φαίνεται. Είναι και λίγο πνεύμα εποχής το να υπάρχει μια διάχυση δράσεων, οποιονδήποτε δράσεων, ακόμη ακόμη, στο φινάλε φινάλε, από ουσιώδεις δράσεις μέχρι κοπή βασιλόπιτας, ας πούμε, τόσο πολύ. Τα οποία ανεβαίνουν στα blog, στα fb, στο ένα, στο άλλο, απλά και για να δείχνουμε παραγωγικότητα, αλλά πολλές φορές για το φαίνεσθαι. Το βλέπω και σε άλλα σχολεία, υπάρχει αυτή η τάση πλέον. Όλα αυτά γίνονται στο πνεύμα της βαθμολογίας του σχολείου, τον βαθμό που θα πάρει το σχολείο, γιατί πλέον γίνεται πολύς ντόρος με τα ενιαία κείμενα της ΔΟΕ, με το τί θα ανεβάσει στις πλατφόρμες του υπουργείου το κάθε σχολείο από δράσεις που κάνει... Υπάρχει τέλος πάντων αυτή η ελπίδα άνωθεν και εφαρμόζεται κάτωθεν.

**Ε: Μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν;**

ΔΗΜ.: Εεε... Από θέμα συμπεριφοράς και επικοινωνίας με τους υπόλοιπους μαθητές, σαν χαρακτήρας, δεν θα το 'λεγα πάντα. Δεν έχει αρνητική διάθεση, αλλά... Η καθημερινότητα, τα προσωπικά άλλα ζητήματα, πολλές φορές μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στο να μπορέσει ένας άνθρωπος να σου μεταδώσει ένα όραμα και να σου εμψυχήσει τον ενθουσιασμό. Αυτό είναι το θέμα.

**Ε: Εστιάζει την προσοχή της κυρίως σε λάθη και αποκλίσεις από τις τυπικές διαδικασίες;**

ΔΗΜ.: Εεε... Εδώ πέρα πάντοτε υπάρχει μια ανακολουθία. Συνήθως αυτοί οι οποίοι είναι αυτής της οργάνωσης και της τυπικότητας, όπως και η διευθύντριά μου, δεν το εφαρμόζει πάντα η ίδια. Αυτό θέλω να πω. Αν ξεκινήσουμε π.χ. από το κομμάτι της έγκαιρης προσέλευσης στην ώρα εργασίας, έτσι, εγώ θα μιλήσω βέβαια για το δικό μας το σχολείο που, κακά τα ψέματα, επειδή είναι ένα μικρό σχολείο και υπάρχει μια γενική ελαστικότητα σε πολλά πράγματα και ένας αυτοσχεδιασμός, εεε... Δεν μπορώ να πω τέλος πάντων ότι(...) τα εφαρμόζει πρώτα απ' όλα όλα αυτά η ίδια.

**Ε: Προτείνει νέους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων ή ακολουθεί μια πεπατημένη;**

ΔΗΜ.: Όχι. Όχι, όχι, όχι... Γενικότερα, δηλαδή, τρόπους αντιμετώπισης, όχι, δεν έχει και λειτουργεί με έναν πολύ συγκεκριμένο εθιμοτυπικό, τυπικό τρόπο γενικότερα σε συμπεριφορές, τρόπους που, εεε, συμπεριφέρονται τα παιδιά απέναντί της, στους τρόπους που θα μιλήσει στα παιδιά για το οτιδήποτε. Είναι πολύ πολύ συγκεκριμένα, δεν αλλάζει κάτι, δεν αυτοσχεδιάζει η αλήθεια είναι.

**Ε: Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους;**

ΔΗΜ.: Δεν δημιουργεί ζητήματα στο κομμάτι το παιδαγωγικό, στο κομμάτι επίσης της προσέγγισης των μαθητών, ας πούμε, παρόλο που η παρεμβατικότητα σίγουρα και υπάρχει. Παρεμβατικότητα υπάρχει. Πολλές φορές θα πει τη γνώμη της. Εντάξει, ακόμη ίσως καμιά φορά χωρίς να της, αυτό που λέμε, να της πέφτει και λόγος. Τώρα, από εκεί και πέρα, εεε... Σε άλλα πράγματα μπορεί να βρει μια πρόταση, μια λύση, αλλά... Εντάξει, δεν μπορώ να πω ότι πάντοτε σε ό,τι ζητάμε θα βοηθήσει. Δηλαδή, παράδειγμα στην αγορά νέου εξοπλισμού, ας πούμε, ίσως και να μην υπάρχει και η δυνατότητα η οικονομική αυτήν τη στιγμή, ή στο να βάψουμε το σχολείο με χρώματα απ' έξω με ζωγραφιές και να συμμετέχουν οι γονείς, μου

απαντάει «το φρεσκοβάψαμε, δεν θέλω να το σκέφτομαι». Τέτοιες καταστάσεις. Αλλά τις πρωτοβουλίες αυτές καθαυτές δεν τις απορρίπτει, από εμάς.

**Ε: Λειτουργεί με τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό σας;**

ΔΗΜ.: Εεε... Κερδίζει, δεν θα 'λεγα... Ο σεβασμός... Ο σεβασμός είναι και αυτό μια, εεε, πολυεπίπεδη έννοια. Δηλαδή, μπορώ να πω ότι κερδίζει την ανοχή μου, την ησυχία μου, αλλά... Τον σεβασμό σαν άνθρωπος, σαν χαρακτήρας, ακριβώς επειδή υπάρχουν διακυμάνσεις, δεν μπορώ να πω ότι με κερδίζει στο να τη θεωρήσω ως πρότυπο για να προχωρήσω με αυτήν σαν προϊσταμένη και στα επόμενα χρόνια. Αυτό θέλω να πω. Είναι μια συμβίωση ανεκτή, ανθρώπινη, μέχρι εκεί. Όχι κάτι παραπάνω.

Θεματικός άξονας 2 : Κουλτούρα | Κλίμα του σχολείου

**Ε: Θεωρείται σημαντικό στο σχολείο σας να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προγράμματα μετεκπαίδευσης ή ενδοσχολικής επιμόρφωσης που συνεισφέρουν στη δουλειά τους;**

ΔΗΜ.: Κακά τα ψέματα, υπάρχει μια τάση για ενδοσχολική επιμόρφωση. Τώρα, αυτές οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις βέβαια είναι άνωθεν εντολές και σαν αποδέκτες έχουν εμάς. Ωστόσο, από εκεί και πέρα, και αυτό φιλτράρεται, δηλαδή... Ανάλογα τη διάθεση, ανάλογα τον χρόνο, ανάλογα την αίσθηση της χρησιμότητας, μπορεί και να γίνει κάτι. Δεν είμαστε δηλαδή πάντοτε μέσα σε οποιαδήποτε ιδέα για επιμόρφωση. Ωστόσο, το σχολείο θα ασχοληθεί με εργαστήρια δεξιοτήτων, θα συμμετέχει και σε κάποια προγράμματα που έχουν να κάνουν με την ανακύκλωση ή με τη διατροφή, για παράδειγμα. Υπάρχει, δηλαδή, μια τάση και για κάποια εξωστρέφεια, μπορώ να πω. Ωστόσο, όχι σε μεγάλο βαθμό. Όχι σε μεγάλο βαθμό.

**Ε: Ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων;**

ΔΗΜ.: Εεε, εντάξει, θα έλεγα ότι... Εντάξει, είναι σε ένα ανεκτό επίπεδο. Όχι πως δεν είχαμε σκαμπανεβάσματα, ας πούμε, ή δεν έχουμε ακόμη σκαμπανεβάσματα, ακριβώς επειδή είναι είπαμε και το θέμα του διευθυντή και ακριβώς επειδή έχει συμβεί με συγκεκριμένο τρόπο ότι αυτό πολλές φορές μπορεί να μας βρίσκει αντίθετους, τους νέους συναδέλφους, ίσως εμάς να μας βρίσκει αντίθετους, όχι επειδή είμαστε μόνο ως συνάδελφοι αλλά και ως άνθρωποι, δηλαδή σαν θέμα

αντίληψης, μας βρίσκει αντίθετους. Ωστόσο, γενικά δεν θα έλεγα ότι έχουμε ιδιαίτερες προστριβές. Σίγουρα τα πράγματα τηρουμένων των αναλογιών θα μπορούσαν να είναι και καλύτερα.

**Ε: Το σχολείο σας προσπαθεί να πρωτοπορεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών;**

ΔΗΜ.: Αυτό τώρα είναι πολύ μεγάλη κουβέντα γιατί τα έχουμε βαφτίσει όλα καινοτομία και πρωτοπορία. Ναι, συμφωνώ... Κάθε εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη του μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποια εργαλεία προκειμένου να κάνει το μάθημά του όσο πιο ενδιαφέρον. Αυτό εξυπακούεται, ας πούμε. Ωστόσο, υπάρχει η διάθεση να κάνουμε και λίγο το κάτι διαφορετικό σαν σχολείο, στα όρια του χωριού, με το να φτιάξουμε αφίσες που ενημερώνουμε με συνθήματα στο χωριό, στην πλατεία, το πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε απέναντι στο περιβάλλον, με το ότι θέλουμε να μπορούμε και σε έναν διαγωνισμό που έχει να κάνει με τη φιλοζωία, ας πούμε. Τέτοια πράγματα. Υπάρχουν, δηλαδή, τάσεις. Ουσιαστικά όμως η καινοτομία, να το πω αυτό, νομίζω ότι αυτό είναι το πιο σημαντικό που θα πω, ότι περιστρέφεται γύρω από την, εεε, ανάδειξη των μειονεκτημάτων, ας πούμε, του τόπου, έχει να κάνει κυρίως με τον τόπο, γενικότερα. Το να προστατέψουμε ένα αδεσποτάκι που αφορά το χωριό, τέτοια πράγματα. Να κάνουμε επισκέψεις σε μέρη που έχουν να κάνουν με χωριό. Αυτό. Αυτό γίνεται και θεωρώ πιο σημαντικό σαν καινοτομία, δηλαδή, ότι στρέφει το σχολείο απέναντι στην κοινωνία του χωριού.

**Ε: Οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου; Αν ναι, πώς και σε ποιον βαθμό;**

ΔΗΜ.: Ναι. Εμπλέκονται πάρα πολύ, έχουνε καλές σχέσεις... Ο σύλλογος γονέων έχει καλές σχέσεις γενικά, εεε, θα βοηθήσει με διάφορους τρόπους, με ενίσχυση, με bazaar, με τη χορηγία στην κοπή της βασιλόπιτας, με την οργάνωση κάποιας εκδρομής. Είναι σημαντικό αυτό και αυτό, εντάξει, σίγουρα έχει να κάνει με τις διαπροσωπικές σχέσεις της προϊσταμένης του σχολείου με τους γονείς εδώ και χρόνια.

**Ε: Διατηρείτε επαφές με άλλα σχολεία της περιοχής; Με την τοπική κοινωνία;**

ΔΗΜ.: Με την τοπική κοινωνία, ναι, επειδή ακριβώς είναι και κεφαλοχώρι, ας πούμε, με τον αντιδήμαρχο, εεε, για παράδειγμα, με... με τον πρόεδρο του χωριού,

με τον παπά... Υπάρχει μια τέτοια τάση. Ωστόσο, με άλλα σχολεία δεν θα έλεγα ότι υπάρχει κάποια τριβή.

**Ε: Παρακολουθείτε τις κοινωνικές εξελίξεις; Αλληλεπιδράτε με αυτές;**

ΔΗΜ.: Κοίταξε να δεις, δεν μπορώ να πω ότι υπάρχει κάποια προσυννεοημένη ενέργεια πάνω σε αυτό. Ο κάθε εκπαιδευτικός μεταξύ των 3, ας πούμε, εξαρτάται το πώς θα προσεγγίσει, τί αντανακλαστικά έχει βασικά για να πιάσει ένα θέμα. Ουσιαστικά, επειδή από τάξη σε τάξη διαφέρει, είναι και το ηλικιακό επίπεδο, θέλει διαφορετική προσέγγιση, αλλά αυτό εξαρτάται από τον δάσκαλο.

**Ε: Η βασική σας προτεραιότητα είναι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις;**

ΔΗΜ.: Εεε... Κακά τα ψέματα, ναι. Υπάρχει αυτή η τάση και από τη δ/ντρια του σχολείου, ότι να αναφέρουμε, ας πούμε, τα επιτεύγματα, ας πούμε, στο γυμνάσιο και μετά στο λύκειο. Υπάρχει αυτό... Όχι πως το κομμάτι της συμπεριφοράς δεν είναι σημαντικό, επίσης κι αυτό. Αλλά κυρίως, δηλαδή, βασίζεται σε ένα πιο παραδοσιακό μοντέλο, δηλαδή συμπεριφορές και επίδοση. Στα υπόλοιπα, δηλαδή, το να αναπτύξουν οι μαθητές πιο κοινωνικά αντανακλαστικά σε διάφορα ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις, τις κοινωνικές δομές, αυτό... Δεν θα το έλεγα.

**Ε: Συνεδριάζει τακτικά ο σύλλογος διδασκόντων;**

ΔΗΜ.: Δεν συνεδριάζει τακτικά. Έχει συνεδριάσει βέβαια. Εεε... Ωστόσο, εντάξει, είναι μικρός σύλλογος, δηλαδή πολλές φορές το να συνεδριάσουμε για πράγματα... Ναι, είναι... Πώς να το πω... Κάτι πολύ περιττό σε κάθε περίπτωση, ας πούμε, το να συνεδριάσει με τη συχνότητα που κάνουν οι μεγάλοι σύλλογοι. Εμείς ουσιαστικά το κάνουμε σε θέματα συνεννόησης, συζήτησης, επικοινωνίας. Αυτό.

**Ε: Πως αντιμετωπίζονται οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον;**

ΔΗΜ.: Εντάξει, δεν έχουν δημιουργηθεί πέρα από 2-3 συγκεκριμένα ζητήματα ιδιαίτερες τριβές. Από εκεί και πέρα, η δ/ντρια προσπαθεί, εεε, γενικότερα με κάποιους τρόπους, ας πούμε, δηλαδή, να δείχνει ότι έχει το πάνω χέρι αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες η ίδια. Πολλές φορές το κάνει για να εξυπηρετήσει κάτι, π.χ. να κανονίσει μια εκδρομή, όχι απαραίτητα στο να επιβληθεί. Γι' αυτό σου

λέω, είναι λίγο περίεργη η κατάσταση, δεν είναι ότι είναι το αποφασίζω και διατάζω τόσο πολύ.

**Ε: Πώς θα χαρακτηρίζατε με 1-2 επίθετα το κλίμα στο σχολείο σας;**

ΔΗΜ.: Ήπιο. Ειρηνικό.

Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών

**Ε: Διδάσκετε από κοινού με συναδέλφους σας στην ίδια τάξη;**

ΔΗΜ.: Αυτό, όχι από κοινού. Όταν λείπει ένας συνάδελφος θα γίνει. Όταν λείπει θα πάω.

**Ε: Συμμετέχετε σε κοινές εργασίες (π.χ. projects) με διαφορετικές τάξεις και ηλικίες;**

ΔΗΜ.: Βεβαίως, παράδειγμα για την ημέρα των ατόμων με αναπηρία, επειδή κι εγώ είχα κάνει αυτό το σχέδιο διδασκαλίας σε μεταπτυχιακό μάθημα, είχα υλικό, το είπα στη δ/ντρια και μου λέει «οκ, κάντο». Εγώ το παρουσίασα, μιλήσαμε από κοινού, δηλαδή τέτοια πράγματα κάνουμε. Δεν μπορώ να πω. Υπάρχει τέτοια προσπάθεια. Είναι και πιο εύκολο σε εμάς επειδή είναι μικρό το σχολείο.

**Ε: Παρακολουθείτε τους συναδέλφους σας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς) να διδάσκουν στις τάξεις τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση; Συμβαίνει και το αντίστροφο;**

ΔΗΜ.: Όχι. Όχι, όχι. Αυτό νομίζω δεν συμβαίνει ούτε σε μεγάλα σχολεία, γενικότερα. Να μπει κάποιος άλλος στην τάξη αλλουνού, γενικότερα. Αυτό. Εντάξει. Γενικά βλέπω ότι υπάρχει, ναι... Προσωπική άποψη είναι, αλλά είναι λίγο ταμπού αυτό το πράγμα. Πρέπει να είναι πολύ απελευθερωμένοι και πολύ δεμένοι σε ένα σχολείο γενικότερα μικρό ή μεγάλο. Δεν μας χαρακτηρίζει αυτό. Όχι, όχι, δεν θα το 'λεγα.

**Ε: Ανταλλάσσετε μεταξύ σας γνώσεις και καινοτόμες ιδέες αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε;**

ΔΗΜ.: Ναι, γενικά στα διαλλείματα υπάρχει κουβέντα γενικότερα το πώς, ας πούμε, θα κάνω εγώ το μάθημά μου, πώς προσεγγίζω ένα συγκεκριμένο μάθημα, μια διδακτική ενότητα, το πώς, ας πούμε, διάφοροι μαθητές από την τάξη μου το



αντιλαμβάνονται, το εμπεδώνουν, ας πούμε. Το ίδιο θα μου πει και η άλλη συνάδελφος... Δηλαδή, υπάρχει πολλές φορές κάτι έτσι επικοινωνητικό. Ανταλλάσσουμε και ιδέες. Μέχρι εκεί ναι. Στο κομμάτι ανταλλαγής ιδεών και απόψεων.

**Ε: Λαμβάνετε υποστήριξη και βοήθεια από τον διευθυντή και τους συναδέλφους σας όταν το χρειάζεστε; Συμβαίνει και το αντίστροφο;**

ΔΗΜ.: Κοίταξε, σε περίπτωση απουσίας, ας πούμε, γιατί πέρυσι απουσιάσαμε αρκετές φορές ο καθένας για κάποιον λόγο, εεε.. Ναι, μπαίναμε στην τάξη, βοηθούσαμε, κάναμε το μάθημα, φρονιζαμε δηλαδή να υπάρχει μια αλληλοϋποστήριξη σε αυτό το κομμάτι, δεν μπορώ να πω. Για να λειτουργήσει δηλαδή το σχολείο, σε κάθε περίπτωση.

**Ε: Ολοκληρώνετε με ευκολία τις εργασίες που σχετίζονται με τα διδακτικά σας καθήκοντα (π.χ. μαθησιακός σχεδιασμός μαθηματικών);**

ΔΗΜ.: Εντάξει, αυτό... Κακά τα ψέματα, επειδή είναι λίγο και η εμπειρία, το κάνουμε αρκετά εύκολα ή πολλές φορές, ας πούμε, μπορεί να θέλω για ένα καινούριο μάθημα να εστιάσω σε κάτι άλλο, το κάνω πιο εύκολα, δεν θα έλεγα ότι με προβληματίζει ιδιαίτερα. Είναι και η τάξη τέτοια, ας πούμε, πρώτη και δευτέρα, που δεν θα έλεγα ότι έχω ιδιαίτερες δυσκολίες. Σίγουρα, σε κάποια μαθήματα θέλει λίγο παραπάνω, εεε, προετοιμασία, μόνο και μόνο για να δω πώς θα αφομοιώσουν τα παιδιά επειδή διαφέρει το μαθησιακό τους επίπεδο. Θέλει μια πιο εξειδικευμένη προσέγγιση, δηλαδή, θα έλεγα.

**Ε: Πιστεύετε ότι μπορείτε να σημειώσετε πρόοδο ακόμη και με τους πιο δύσκολους και χωρίς κίνητρα μαθητές, αν προσπαθήσετε περισσότερο;**

ΔΗΜ.: Αυτό είναι ένα κομμάτι στο οποίο πρέπει να βοηθήσουν διάφορες συνθήκες. Καταρχήν, ολιγομελή τμήματα, έχω αυτό το πλεονέκτημα φέτος, 6 μαθητές. Από την άλλη, θέλει συνεργασία και με τους γονείς. Δηλαδή ότι αυτή τη δουλειά που κάνουμε, να την κάνουν μετά στο σπίτι και να μην είναι απλά μόνο η επίλυση κάποιων φυλλαδίων, γιατί... Ξέρεις, ο φόρτος είναι ναι μεν σε πολλές περιπτώσεις επιθυμητός αλλά... Ουσιαστικά θέλει και την επόμενη μέρα να πάρουμε ανατροφοδότηση από αυτό που έμαθε ο μαθητής. Αλλά και θα πρέπει γενικότερα να το κάνει και στον ελεύθερό του χρόνο σαν κουλτούρα το κομμάτι της ενασχόλησης με τα μαθήματα. Αυτά πλέον βέβαια γίνονται και με παιγνιώδη τρόπο

γιατί υπάρχουν εκπαιδευτικά παιχνίδια για πράγματα που αφορούν τα μαθησιακά αντικείμενα, που δεν είναι και διευρυμένα εδώ που τα λέμε στο Δημοτικό, στη Α, Β Δημοτικού... Υπάρχει πλέον η δυνατότητα, είναι τόσα τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα προγράμματα, αυτά τα βίντεο που μπορεί να αφιερώσουνε πολύ χρόνο.

**Ε: Πάντως θεωρείτε ότι μπορείτε να βοηθήσετε ακόμη και τους πιο δύσκολους μαθητές;**

ΔΗΜ.: Φυσικά. Εξατομικευμένα, ναι, βέβαια, βέβαια, βέβαια. Για να νιώσει και ο ίδιος ο μαθητής ότι υπάρχει κάποιος που τον υποστηρίζει, που ενδιαφέρεται γι' αυτόν, που προσπαθεί να βρει κάθε φορά μια διαφορετική τεχνική, γιατί, κακά τα ψέματα, πολλές φορές αυτοσχεδιάζουμε. Το να πηγαίνεις πάντα με βάση μια πεπατημένη, ας πούμε, δεν είναι και το πλέον ασφαλές εχέγγυο ότι θα πετύχεις κάτι. Θέλει και αυτοσχεδιασμό, κακά τα ψέματα.

**Ε: Νιώθετε ότι προσφέρετε σημαντικά εφόδια στη ζωή των μαθητών σας;**

ΔΗΜ.: Αυτό εξαρτάται και από τη συμπεριφορά που έχει ο καθένας, εξαρτάται δηλαδή και από την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Εξαρτάται, δηλαδή και από το πώς εγώ συμπεριφέρομαι στους ίδιους τους μαθητές, το πώς τους μιλάω, το πώς ας πούμε σε μια διαφωνία μεταξύ τους θα είμαι εκεί παρών για να βοηθήσω στο να επιλύσουν οι ίδιοι οι μαθητές τις διαφωνίες μεταξύ τους. Και αυτό το καταφέρνω και με διαφόρους τρόπους, μέσα από κάποια δραστηριότητα, από την προβολή ενός βίντεο, το διάβασμα μιας ιστορίας...

**Ε: Νιώθετε όμως ότι προσφέρετε, δηλαδή, έχετε εμπιστοσύνη στον εαυτό σας γι' αυτό;**

ΔΗΜ.: Φυσικά, κι όταν υπάρχει αυτή η ανταπόδοση, ναι, φυσικά, φυσικά. Ναι, έχω δηλαδή την αυτοπεποίθηση ότι μπορώ με αυτούς τους μαθητές να κάνω αυτήν την αλληλεπίδραση και να έχει απόδοση. Ναι, ακριβώς, βέβαια.

**Ε: Πόση αυτονομία έχετε στο να καθορίζετε μόνος σας πώς θα κάνετε τη δουλειά σας (π.χ. επιλογή βιβλίων, οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων);**

ΔΗΜ.: Πολλή. Άπειρη. Κοίταξε, η αλήθεια τώρα ποια είναι. Ότι τα βιβλία είναι μπούσουλας σίγουρα και δεν υπάρχει άλλο εγχειρίδιο. Ωστόσο, συνοδευτικό υλικό ως πηγή, βεβαίως, βεβαίως, ναι, δεν το συζητάμε. Δεν υπάρχει ζήτημα τέτοιο.

**Ε: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει κατά την προσέλευσή σας στο σχολείο; Παραμένει το ίδιο καθόλη τη διάρκεια παραμονής σας σε αυτό;**

ΔΗΜ.: Αυτό εξαρτάται, δεν είναι μόνο με το συναίσθημα και δεν είναι μία αμετάβλητη κατάσταση. Εεε... Μπορείς σε αυτήν την απάντηση να υποθέσεις πολλά, δηλαδή, ότι υπάρχει μία διακύμανση, ας πούμε, πολλές φορές υπάρχει μία σταθερότητα, δηλαδή υπάρχει διακύμανση στη διακύμανση. Είναι κάτι το οποίο δεν είναι σταθερό.

**Ε: Από τί εξαρτάται η διακύμανση;**

ΔΗΜ.: Από εξωσχολικούς παράγοντες, είναι με το πώς πηγαίνουμε στο σχολείο, πηγαίνοντας στο σχολείο, στον δρόμο για το σχολείο. Ή πολλές φορές πώς φεύγουμε από το σχολείο. Ωστόσο, όμως, όταν μιλάμε για τη δουλειά, αυτό καθεαυτό για τους μαθητές, ειδικά εφέτος θα έλεγα ότι υπάρχει ένα συναίσθημα, έτσι, ηρεμίας και αισιοδοξίας. Έχει διακυμάνσεις κατά τη διάρκεια της ημέρας, αλλά θα ξαναπάω την άλλη μέρα πάλι με μία ηρεμία. Είναι πολύ σημαντικό, δηλαδή φροντίζω και εγώ να διατηρήσω αυτήν την ηρεμία και την αισιοδοξία γιατί θέλω τουλάχιστον μια σταθερά η οποία θα μου αποφέρει μέσα στη διάρκεια της ημέρας λιγότερες εντάσεις. Στις οποιεσδήποτε άλλες μπορεί να έχω μέσα στη διάρκεια της ημέρας. Αυτό τουλάχιστον καθώς κλείνει η πόρτα, δηλαδή, της τάξης, αλλά και στη διάρκεια του διαλείμματος, όπου θα μπορώ με τους μαθητές μου να αποδώσω και να αλληλεπιδράσουμε σε μια αρμονική, εεε, κατάσταση. Σε μια ήπια κατάσταση.

**Ε: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει μετά το πέρας του ωραρίου σας;**

ΔΗΜ.: Εεε, εντάξει. Κάποιες φορές ικανοποίηση. Κάποιες φορές μπορεί να έχω μία, όχι σωματική κούραση, αλλά κυρίως, ας πούμε, λίγο ψυχική κούραση όταν κάποιος μαθητής δεν κατάλαβε κάτι, αλλά δεν έχει σίγουρα να κάνει με θέματα συμπεριφοράς. Σε γενικές γραμμές, θα έλεγα ότι είμαι μάλλον ικανοποιημένος.

**Ε: Πώς θα χαρακτηρίζατε με τρία επίθετα το εργασιακό σας περιβάλλον;**

ΔΗΜ.: Είναι ειρηνικό. Πολύ σημαντικό. Εεε... Είναι ήπιο, υπάρχει μια ηρεμία γενικότερα... Θα έλεγα ότι είναι ευέλικτο, ναι. Ότι μπορούμε δηλαδή μέσα στο μικρό αυτό σχολείο, στο μικρό αυτό χωριό, να κάνουνε πράγματα οι μαθητές και να τροποποιήσουμε το ωράριό μας, ανάλογα δηλαδή με τη διάθεση και με τις ιδέες που έχουμε να φτιάξουμε πραγματάκια περισσότερο.

**Ε: Έχετε σκεφτεί να αλλάξετε οργανική μονάδα; Αν ναι, για ποιους λόγους;**

ΔΗΜ.: Ναι, ναι, ναι, έχω σκεφτεί. Οι λόγοι είναι προσωπικοί, εξωδιδασκτικοί. Έχει να κάνει κυρίως και με το κομμάτι της, εεε... Επαγγελματικής ανέλιξης και να

προσπαθήσω και εγώ να πιάσω μια διοικητική θέση. Εφόσον δεν μου δίνεται η δυνατότητα σε αυτό το σχολείο, αυτό θέλω να πω.

**E: Έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε το επάγγελμα του δασκάλου; Αν ναι, για ποιους λόγους;**

ΔΗΜ.: Εντάξει, φυσικά και το έχω σκεφτεί αυτό το πράγμα. Βέβαια οι σκέψεις είναι πάντοτε σε ένα επίπεδο πολύ θεωρητικό, αλλά το έχω σκεφτεί... Εδώ έχει να κάνει με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται από τη νεοφιλελεύθερη κυβέρνηση και το υπουργείο. Φυσικά το κομμάτι των μισθών, πιο δεύτερο, θα έλεγα, κακά τα ψέματα. Και το κομμάτι γενικότερα της... αντίληψης πάνω στα κοινωνικά και τα πολιτικά, εεε, τεκταινόμενα των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Δηλαδή, έχω κουραστεί και με τη συμπεριφορά και με την προσέγγιση που ακολουθούν οι συγκεκριμένοι. Γενικά οι εκπαιδευτικοί. Χαμηλά ποσοστά απεργίας, μηδενική αντίδραση σε διάφορα ζητήματα όπως με την αξιολόγηση. Τέτοια πράγματα, ας πούμε, που μας κάνουν ουσιαστικά να δεχόμαστε τη μία στρατηγική ήττα μετά την άλλη. Έλλειψη αντίληψης και συνδικαλισμού, δηλαδή, πολιτικής κουλτούρας και συνδικαλισμού. Όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά.

**E: Μάλιστα. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.**

## 2<sup>η</sup> Συνέντευξη - Άννα

### Γνωριμία - Γενικές πληροφορίες

**E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;**

A: 18.

**E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο τωρινό σας σχολείο;**

A: Είμαι 10 χρόνια.

**E: Είναι δημόσιο ή ιδιωτικό;**

A: Δημόσιο.

**E: Βρίσκεται σε αστική (> 10.000 κάτοικοι), ημιαστική (2.000 - 10.000 κάτοικοι) ή αγροτική (< 2.000 κάτοικοι) περιοχή;**

A: Σε αστική.

**E: Είστε μόνιμη ή αναπληρώτρια;**

A: Μόνιμη.

**E: Είστε οργανικά ανήκουσα σε αυτό ή αποσπασμένη;**

A: Αυτά τα 10 χρόνια είμαι οργανικά εκεί.

**E: Για ποιον λόγο το επιλέξατε;**

A: Το επέλεξα γιατί ήταν το μόνο σχολείο που μπορούσα να πιάσω με αυτά τα μόρια για να μπω μέσα Α..... (πόλη).

**E: Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο σας;**

A: Γύρω στους 200 πλέον.

**E: Πόσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε αυτό;**

A: Είμαστε καμιά τριανταριά.

**E: Εκτός του διδακτικού, διαθέτει και άλλο προσωπικό (π.χ. γραμματέα, ψυχολόγο, νοσηλεύτη/τρια, φύλακα);**

A: Ψυχολόγο έχουμε μία. Νοσηλεύτρια έχουμε μία.

**E: Ποιες σπουδές έχετε κάνει (επίπεδο σπουδών);**

A: ΑΕΙ, 2<sup>ο</sup> πτυχίο, αυτά.

(Φύλο συνεντευξιζόμενου: Γυναίκα / Ηλικία: 36-50)

Θεματικός άξονας 1 : Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία

**E: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της σχολικής ηγεσίας;**

A: Λοιπόν, εεε, ηγέτης είναι αυτός ο οποίος καλείται να διεκπεραιώσει, ε, τα διοικητικά του καθήκοντα, γραφειοκρατία, εμμ, το σχολικό ωράριο... Γενικά να λειτουργεί το σχολείο σύμφωνα με τους κανόνες που έχει, αλλά όχι μόνο αυτό. Ηγέτης είναι αυτός ο οποίος μπορεί να βγάλει και πέρα ό,τι δυσκολία μπορεί να του παρουσιαστεί στο προσωπικό του, να θέσει στόχους, να κάνει το προσωπικό να έχει κοινό όραμα και να λειτουργούν περίπου το ίδιο όλοι μαζί χωρίς να αποκλίνουν έτσι φανερά. Δεν γίνεται να μην αποκλίνουν γιατί είναι και διαφορετικά άτομα, απλά να έχουν κοινά πράγματα να μπορούν να πορεύονται μαζί για το καλό της σχολικής μονάδας.

**E: Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μεγαλύτερο προσόν για έναν διευθυντή/ηγέτη σχολείου;**

A: Πιστεύω ότι πρέπει να είναι προνοητικός. Να μπορεί να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες χωρίς να φέρνει άλλες. Δηλαδή όταν έχει κάποια δυσκολία στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου είτε αυτό είναι εκπαιδευτικοί είτε είναι γονείς είτε είναι παιδιά, θα πρέπει να προνοήσει και να έχει ένα πλάνο ήδη στο μυαλό του πώς πρέπει να ανταπεξέλθει χωρίς να δημιουργεί μεγαλύτερα προβλήματα.

**E: Το διαθέτει ο διευθυντής στο σχολείο σας;**

A: Ο διευθυντής ο τωρινός το διαθέτει, η προηγούμενη (δ/ντρια) όχι.

**E: Πόσα χρόνια υπηρετεί ως διευθυντής σε αυτό και πόσα συνολικά ως διευθυντής;**

A: Ε, εφέτος ήρθε λόγω των κρίσεων που έγιναν. Συνολικά έχει 15 χρόνια ως διευθυντής.

**E: Ποια είναι τα βασικά εμπόδια που συναντά προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του ηγέτη;**

A: Ε, είναι ο ρόλος που είχαν μέχρι τώρα οι γονείς διότι η προηγούμενη δ/ντρια τους είχε αφήσει ανεξέλεγκτους και υπήρχε μεγάλη ασυδοσία στο τί θέλουν. Δηλαδή, οι γονείς στο δικό μας το σχολείο είχαν ρόλο που δεν θα έπρεπε να έχουν με αποτέλεσμα τώρα ο άνθρωπος να καλείται να τους βάλει σε μία σειρά και να τους δείξει ποιος είναι πραγματικά ο ρόλος που πρέπει να έχουν. Αυτή είναι η μεγαλύτερη δυσκολία.

**E: Προβάλλει κάποιο ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, δηλαδή, ξέρει τί είδους σχολείο θέλει; Αν ναι, το μοιράζεται με όλους τους εμπλεκόμενους (π.χ. προσωπικό, μαθητές, γονείς);**

A: Ε, το θέμα του αυτήν τη στιγμή είναι να μην έχει προβλήματα με τους γονείς και να μην είναι τόσο παρεμβατικοί. Δεν μας έχει δείξει κάτι άλλο.

**E: Μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν;**

A: Ναι, ναι, ναι... Σε πολύ μεγάλο σημείο.

**E: Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη και αποκλίσεις από τις τυπικές διαδικασίες, δηλαδή είναι της αυστηρής οργάνωσης;**

A: Δεν θα έλεγα ότι είναι πολύ αυστηρός ούτε είναι πολύ των τύπων. Δηλαδή, παρατυπίες και τέτοια κάνει και τις λέει πού τις κάνει, ενημερώνει τον σύλλογο, ξέρουμε όλοι τί γίνεται, απλά δεν ανέχεται να κάνει κάποιος εκπ/κός κάποια

παρατυπία χωρίς να είναι ενημερωμένος. Επειδή είναι τόσο ξεκάθαρος απέναντί μας, δεν θέλει και εμείς να μην είμαστε ξεκάθαροι.

**E: Μάλιστα. Προτείνει νέους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων ή ακολουθεί μία πεπατημένη;**

A: Εξαρτάται τώρα το πρόβλημα. Εμμ... Ακούει τους εκπ/κούς, εμάς δηλαδή που έχουμε τόσα χρόνια στο σχολείο, μας συμβουλεύεται, αλλά έχει τον δικό του τρόπο στο να χειρίζεται τις καταστάσεις. Νομίζω ότι είναι περπατημένη η οδός που έχει, αλλά έχει και αποτέλεσμα. Αυτά που κάνει έχουν αποτέλεσμα, δηλαδή.

**E: Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους;**

A: Ναι. Ναι, ναι, ναι... Δεν υπάρχει περίπτωση να πας και να του πεις ότι σκέφτομαι να κάνω αυτό κι αυτό να σε ρωτήσει γιατί. Να του πεις ότι θέλω να το κάνω γιατί θέλω, ρε παιδί μου, οι μαθητές να κάνουν αυτό, να αναπτύξουν ξέρω 'γω αυτήν τη δεξιότητα ή να δουν αυτό ή να κάνουν εκείνο και να σου πει όχι. Ακόμη και αν απαιτεί να βάλει χρήματα σαν σχολείο. Δεν μας αποπαίρνει. Ότι θέλουμε για να αναπτύξουμε και το σχολείο και τα παιδιά είναι παρών. Δεν λέει όχι ποτέ.

**E: Λειτουργεί με τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό σας;**

A: Ναι. Ναι, ναι, ναι...

## Θεματικός άξονας 2 : Κουλτούρα | Κλίμα του σχολείου

**E: Θεωρείται σημαντικό στο σχολείο σας να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προγράμματα μετεκπαίδευσης ή ενδοσχολικής επιμόρφωσης που συνεισφέρουν στη δουλειά τους;**

A: Ναι, ναι, ναι. Προωθείται, αλλά προωθείται στους εκπ/κούς που έχουν δείξει ήδη ενδιαφέρον. Δηλαδή, τί θέλω να σου πω. Όταν έρχονται σεμινάρια, όταν έρχονται επιμορφώσεις, όταν έρχονται τέτοιες δράσεις, ο δ/ντής έχει κάνει μια λίστα στα μέιλ που τα στέλνει σε εμάς που του έχουμε πει ότι ενδιαφερόμαστε και θέλουμε. Δεν κάνει αυτό που έκανε η προηγούμενη δ/ντρια που τα έστελνε σε όλους. Έχει ξεκαθαρίσει ποιοι ενδιαφέρονται, ποιοι θέλουν και τα στέλνει σε αυτούς. Μας ενημερώνει με αυτόν τον τρόπο. Εάν του ζητήσουμε άδεια να πάμε να παρακολουθήσουμε, εεε, ένα σεμινάριο, μια ημερίδα και τέτοια, δεν λέει ποτέ όχι.

**E: Με τους υπόλοιπους δηλαδή που δεν έχουν δείξει ενδιαφέρον δεν ασχολείται καθόλου, δεν τους παροτρύνει;**

A: Όχι, όχι. Δεν τους παροτρύνει, δεν ασχολείται καθόλου γιατί έχει τοίχο απέναντί του. Το έχουν δηλώσει ευθαρσώς ότι δεν θέλουν.

**E: Μάλιστα. Η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων ενθαρρύνεται στο σχολείο σας;**

A: Ε, όχι. Όχι. Γιατί το σχολείο, όπως πιστεύω και άλλα σχολεία, είναι μοιρασμένο, λόγω της πρότερης κατάστασης, της προηγούμενης δ/ντριας που είχαμε. Εεε και δεν... Δεν. Όχι, δεν υπάρχει συνεργασία. Και να πάει να αναπτυχθεί δηλαδή η συνεργασία μεταξύ των εκπ/κών, σε κοιτάνε με, με στραβό μάτι, ρε παιδί μου, σου λένε ότι «εντάξει δεν κάνεις και τίποτε» και δεν υπάρχει γενικά διάθεση για συνεργασία. Και για να πάμε εκδρομή 2 διαφορετικές τάξεις πρέπει να επέμβει ο δ/ντης και να πει θα πάει, ξέρω 'γω, εκδρομή η τρίτη με την τετάρτη. Κατάλαβες τί θέλω να σου πω; Από μόνοι μας δεν παίρνουμε τέτοια απόφαση.

**E: Το σχολείο σας προσπαθεί να πρωτοπορεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών;**

A: Ναι. Ναι, ναι, ναι... Προσπαθεί. Ε, αυτοί που σου είπα, που θέλουμε να ασχολούμαστε με τέτοια πράγματα. Οι μισοί, παρ' το έτσι, δηλαδή.

**E: Οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου; Αν ναι, πώς και σε ποιον βαθμό;**

A: Τώρα, έτσι όπως είμαστε... Επειδή είχαν πάρει φόρα από τα προηγούμενα χρόνια, ήρθαν, ρε παιδί μου, φουριόζοι «να μπούμε, να κάνουμε, να ράνουμε» ή είχαν άποψη «αυτό που κάνετε δεν είναι καλό γι' αυτόν και γι' αυτόν τον λόγο, πρέπει να κάνετε το άλλο». Αλλά με την είσοδο του καινούριου δ/ντή, αυτά όλα στην αρχή μετριάστηκαν και πλέον έχουν κοπεί. Δηλαδή, οι γονείς πλέον είναι έξω από το σχολείο και να θέλουν να εμπλακούν δεν τους παίρνει, γιατί έχουν τοίχο απέναντί τους, γιατί ακολουθούμε και εμείς πλέον τη γραμμή του δ/ντή. Εεε, έχουν τη διάθεση να εμπλακούν γιατί δεν κόβεται αυτό το χούι, καταλαβαίνεις τόσα χρόνια, αλλά πλέον δεν το κάνουν.

**E: Διατηρείτε επαφές με άλλα σχολεία στην περιοχή; Με την τοπική κοινωνία;**

A: Κοίταξε, εκ των πραγμάτων, επειδή το σχολείο μας είναι συστεγαζόμενο, αναγκαζόμαστε να συνεργαστούμε με το συστεγαζόμενο σχολείο σε κάποιες



δράσεις, αλλά όχι εκπαιδευτικές δράσεις, δηλ. επιμορφώσεις και σεμινάρια ακόμη με τον καινούριο τον δ/ντή δεν έχουμε κάνει. Αλλά με την παλιότερη τη δ/ντρια είχαμε κάνει από τα 4-5 που ήταν, το 1 κοινό. Άρα, συνεργαστήκαμε με το διπλανό το σχολείο, το συστεγαζόμενο. Με άλλα σχολεία όμως δεν έχουμε συνεργαστεί.

**E: Με την τοπική κοινωνία; Δήμο, εκκλησία ενδεχομένως;**

A: Εεε, κοίτα να δεις τώρα τί γίνεται. Εμάς ο μητροπολίτης εδώ είναι πολύ να μπει σε όλα και δεν ξέρω τί γίνεται πάνω στα Γιάννενα, αλλά σ' εμάς έχει ορίσει κάποιον ιερέα υπεύθυνο για τα σχολεία. Δεν ξέρω αν το έχεις ξανακούσει αυτό το πράγμα. Έρχεται, λοιπόν, ο ιερέας αυτός αραιά και πού στο σχολείο και μιλάει στα παιδιά περί Θεού, περί κατηχητικών, περί προβλημάτων. Δηλαδή, ο ιερέας αυτός είναι υπεύθυνος ακόμη κι αν μία οικογένεια αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα να βοηθάει. Εάν αντιμετωπίζει ψυχολογικά προβλήματα, κάπως να βοηθάει. Οπότε, λόγω του μητροπολίτη που έχουμε εδώ, υπάρχει μία συν... συνεργασία, τέλος πάντων, με τον ιερέα της ενορίας που ανήκει το σχολείο. Με τον Δήμο ό,τι χρειαστούμε εγγράφως και τυπικά το ζητάμε, παραπάνω συνεργασία δεν έχουμε. Εμμ... Όχι, δεν, δεν υπάρχει κάτι άλλο.

**E: Παρακολουθείτε τις κοινωνικές εξελίξεις ως σχολείο; Αλληλεπιδράτε με αυτές; Δηλαδή, ένα θέμα που είναι στην επικαιρότητα να αποτελέσει έναυσμα να κάνετε κάτι στο σχολείο;**

A: Ναι, το φέρνουμε στον σύλλογο και συμμετέχουμε μόνον αυτοί που συμμετέχουμε σε δράσεις.

**E: Η βασική σας προτεραιότητα είναι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις;**

A: Εεε... Κοίτα, δεν νομίζω ότι μας ενδιαφέρει πολύ και ο βαθμός, αν εξαιρέσεις την πέμπτη που γίνεται η κλήρωση για τη σημαία. Δηλαδή, ναι, όταν έρχεται η ώρα να καταθέσουμε βαθμολογία, περισσότερο κουβεντιάζει ο δ/ντής με τους δασκάλους της πέμπτης, ε, να υπάρχει ένα ξεκαθάρισμα για το ποιος θα πάρει τη σημαία. Δηλαδή, να πάνε 2-3 παιδιά με 10 όλα για να μπορέσει να γίνει η κλήρωση καλά, από το να πάνε, ξέρω 'γω, από τα 20 παιδάκια τα 15 με όλα 10ρια και να γίνει μια κλήρωση η οποία δεν θα είναι και τόσο σωστή, έτσι, γιατί δεν αξίζουν όλοι το 10. Εκεί εστιάζεται περισσότερο η βαθμολογία. Κατά τα άλλα, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να γίνεται η δουλειά μας έτσι ώστε να μην έχουμε προβλήματα ούτε

τραυματισμών, ούτε ψυχολογικά, ούτε να αναγκαστεί κάποιος γονιός να έρθει στο σχολείο για να κουβεντιάσει ένα θέμα που έγινε. Και αν οποιοδήποτε θέμα συμβεί είτε περί βαθμολογιών είτε περί συμπεριφοράς, ε, η γραμμή του σχολείου είναι πρώτα να το λύσει ο εκπ/κός κι αν δεν τα καταφέρει τότε να πάει στον δ/ντή.

**E: Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά;**

A: (...) Όχι. Όχι. Όχι, όχι.

**E: Πρέπει να υπάρχει κάποιο πρόβλημα, δηλαδή, κάτι να προκύψει για να συνεδριάσει;**

A: Ή θα πρέπει να έρθει κάτι, όπως ήρθε τώρα αυτό με την αξιολόγηση και να πρέπει ο δ/ντής να μας ενημερώσει σχετικά με το τί πρέπει να κάνουμε ή θα πρέπει να γίνει κάποιο περιστατικό με κάποιο παιδί για να ενημερωθούμε όλοι, διαφορετικά όχι.

**E: Οι αποφάσεις πώς λαμβάνονται (συζήτηση & συνδιαμόρφωση ή εισήγηση & ψήφιση);**

A: (...) Θα το κουβεντιάσουμε. Όχι σαν σύλλογος. Δηλαδή, θα το κουβεντιάσουμε 3-4 άτομα μαζί, μετά θα το κουβεντιάσουμε κάποιοι άλλοι μαζί, μετά κάποιοι άλλοι μαζί και κάποιος θα πάει στον δ/ντή θα του πει κάτι και ο δ/ντής μετά θα αρχίσει και θα ρωτάει «έχετε πρόβλημα να κάνουμε αυτό, έχετε πρόβλημα να κάνουμε εκείνο», όχι σαν σύλλογος όμως. Και ο δ/ντής όταν θέλει κάτι να μας πει, θα έρθει σε κάποιο διάλειμμα, αυτοί που θα είμαστε μέσα στο γραφείο θα μας το πει, θα πούμε τη γνώμη μας και μετά τους άλλους θα τους βρει κάποια άλλη στιγμή ή θα τους καλέσει στο γραφείο ή θα περάσει από τις τάξεις και έτσι θα πάρουμε μία απόφαση.

**E: Μέσα στον σύλλογο όταν κάνετε ή δεν έχετε κάνει ποτέ με τον καινούριο δ/ντή; Εκεί μέσα, δηλαδή, πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις; Συμμετέχουν όλοι ενεργά;**

A: Έχουμε κάνει, έχουμε κάνει. Όχι, όχι, δεν συμμετέχουν όλοι ενεργά. Δηλαδή, τις περισσότερες φορές κάτι θα εισηγηθεί ο δ/ντής, θα υπάρχουν διαφωνίες, κάποιοι θα συμφωνήσουν κι έτσι θα καταλήξουμε ότι θα το κάνουμε. Δεν υπάρχει περίπτωση να μην το κάνουμε. Απλά κάποιοι θα εκφράσουν διαφωνία.

**E: Πως αντιμετωπίζονται οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον;**

A: Ε, εξαρτάται από ποιον... γίνονται οι διαφωνίες. Δηλαδή, εάν είναι ένας εκπ/κός που δεν έχει δημιουργήσει ποτέ πρόβλημα και έχει μία διαφωνία, θα εισακουστεί, θα κουβεντιαστεί η διαφωνία του και θα υπάρχει, ρε παιδί μου, ένας διάλογος, εεε, ο οποίος δεν ξέρω πώς θα καταλήξει, εξαρτάται το θέμα. Όταν όμως τη διαφωνία αυτή τη φέρει κάποιος ο οποίος μόνιμα διαφωνεί, δεν θα ακουστεί καθόλου, γιατί έχουμε και τέτοιους συναδέλφους. Μόνιμα αντίθετους.

**E: Πώς θα χαρακτηρίζατε με 1-2 επίθετα το κλίμα στο σχολείο σας;**

A: Το κλίμα πλέον είναι αισιόδοξο, δηλαδή υπάρχει μια αισιοδοξία στον αέρα, την οποία δεν την είχαμε, εεε, αλλά(...) Δυσκολεύομαι τώρα... Έχουμε τα θέματα τα παλιά τα οποία δεν σε αφήνουν να είσαι 100% ο εαυτός σου και είναι συγκρατημένα, δηλαδή, αυτή η αισιοδοξία.

Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών

**E: Διδάσκετε από κοινού με συναδέλφους σας στην ίδια τάξη;**

A: Ναι, κοίτα, επειδή εμένα μου αρέσει αυτό το πράγμα και επειδή έχω μία συνάδελφο στην άλλη την τετάρτη που μπορώ και συνεννοούμαι, ε, αλλά και με κάποιες ειδικότητες που ξέρουν, ρε παιδί μου, τί άνθρωπος είμαι και ότι όταν πω κάτι θα το κάνω, ναι, σαν άνθρωπος το κάνω, άλλος δεν το κάνει στο σχολείο. Δηλαδή, θα πω ότι να μπω και εγώ τώρα μέσα να κάνουμε αυτό. Ναι. Αλλά δεν υπάρχει άλλος.

**E: Άρα, επαφίεται στη δική σας πρωτοβουλία.**

A: Ναι, ναι, ναι...

**E: Συμμετέχετε σε κοινές εργασίες (π.χ. projects) με διαφορετικές τάξεις και ηλικίες;**

A: Όχι.

**E: Παρακολουθείτε τους συναδέλφους σας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς) να διδάσκουν στις τάξεις τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση; Συμβαίνει και το αντίστροφο;**

A: Όχι.

**E: Ανταλλάσσετε μεταξύ σας γνώσεις και καινοτόμες ιδέες αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε;**

A: Κοίτα, αυτό το κάνουμε όταν βλέπουμε κάποιες δράσεις που γίνονται σε άλλα σχολεία και μας αρέσουνε πάρα πολύ, οπότε λέμε να κάνουμε και εμείς κάτι παρόμοιο. Αυτό το κάνουμε για δράσεις, όχι για μαθήματα.

**E: Λαμβάνετε υποστήριξη και βοήθεια από τον διευθυντή και τους συναδέλφους σας όταν το χρειάζεστε; Συμβαίνει και το αντίστροφο;**

A: Κοίτα, επειδή, όπως σου είπα, το σχολείο είναι μοιρασμένο, όταν με χρειαστεί κάποιος συνάδελφος τον οποίο μπορώ να βοηθήσω, ρε παιδί μου, εννοείται ότι βοηθάω. Ποικιλοτρόπως, έτσι, ακόμη και ψυχολογική υποστήριξη, είναι βοήθεια στη δουλειά τη δικιά μας. Λοιπόν, αλλά... Από τον δ/ντή δεν έχω κανένα πρόβλημα. Ό,τι πρόβλημα και να έχω, δηλαδή και να γίνει κάτι, το απόγευμα θα τον πάρω τηλέφωνο, θα του το πω και θα μου πει «ωραία, πάνε έτσι, έτσι κι έτσι». Δηλαδή, τον ενημερώνω και με βοηθάει και με ηρεμεί και ο δ/ντής και η υποδ/ντρια και κάποιοι συνάδελφοι που έχουμε το θάρρος μεταξύ μας να κουβεντιάσουμε. Γιατί στο δικό μας το σχολείο ισχύει και κάτι που δεν ξέρω αν ισχύει σε άλλα σχολεία. Επειδή οι γονείς ήταν τόσα χρόνια μέσα, υπάρχουν δάσκαλοι που έχουν αναπτύξει σχέσεις και αν πας να μοιραστείς ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζεις με το παιδί του, μετά πάνε στον γονιό και λένε ότι «ξέρεις κάτι, η ..... (όνομα δασκάλας) έχει πρόβλημα με το παιδί σου, γιατί ήρθε και μου είπε αυτό, αυτό, αυτό και αυτό». Οπότε, δεν μπορείς να λειτουργήσεις άνετα. Δεν υπάρχει άνεση. Έχεις πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού σου ότι «πω, πω, πρέπει να προσέξω τί θα πω γιατί θα μεταφερθεί».

**E: Μμμ, κατάλαβα. Ολοκληρώνετε με ευκολία τις εργασίες που σχετίζονται με τα διδακτικά σας καθήκοντα (π.χ. μαθησιακός σχεδιασμός μαθηματικών);**

A: Ναι. Ναι, ναι, ναι, δεν έχω πρόβλημα. Ξέρεις τι; Επειδή παίρνω χρόνια τώρα... Είναι η 3η συνεχόμενη χρονιά που παίρνω τρίτη, τετάρτη, πλέον δεν μου είναι κάτι δύσκολο. Ούτε να σκεφτώ τί θα κάνω ούτε να το σχεδιάσω πώς θα το κάνω ούτε να το υλοποιήσω.

**E: Πιστεύετε ότι μπορείτε να σημειώσετε πρόοδο ακόμη και με τους πιο δύσκολους και χωρίς κίνητρα μαθητές, αν προσπαθήσετε σκληρά;**

A: Ναι, ναι, ναι, ναι... Είμαι κάθετη σε αυτό. Ναι.

**E: Νιώθετε ότι προσφέρετε σημαντικά εφόδια στη ζωή των μαθητών σας;**

A: Περισσότερο στην ψυχολογία τους και στη διαπαιδαγώγησή τους, σε μερικούς που το έχουν απίστευτη ανάγκη, παρά σε μαθησιακά πράγματα, ρε παιδί μου. Δηλαδή, κάποια παιδιά έχουν ανάγκη να πάρουν αγάπη ή να τους καλύψεις συναισθηματικά όπως δεν καλύπτονται στο σπίτι τους. Οπότε εκεί το μαθησιακό το πας λίγο στην άκρη και δίνεις... Ναι, δίνεις, δίνεις τέτοια εφόδια γιατί είναι παιδάκια και γιατί το χρειάζονται και γιατί δεν είναι ρομπότ και στο σχολείο δεν έχουμε ρομπότ, έχουμε ψυχούλες. Κατάλαβες;

**E: Ναι. Πόση αυτονομία έχετε στο να καθορίζετε μόνη σας πώς θα κάνετε τη δουλειά σας (π.χ. επιλογή βιβλίων, οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων);**

A: Εεε, θα σου πω ποσοστό. 70% περίπου, γιατί μου συνέβη αυτό φέτος και γιατί πήγα και ρώτησα τον δ/ντή αν μπορώ να παρακάμψω ένα βιβλίο που έχουμε στο σχολείο και να πάρω ένα άλλο. Μου είπε «φέρτο μου να το δω», του το έδειξα και μου λέει κάντο. Οπότε, δεν με τραβάει πίσω αυτό.

**E: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει κατά την προσέλευσή σας στο σχολείο;**

A: Είμαι χαρούμενη [γέλιο]. Είμαι χαρούμενη, ναι.

**E: Παραμένει το ίδιο καθόλη τη διάρκεια παραμονής σας σε αυτό;**

A: Ναι, ναι, ναι, ναι...

**E: Παραμένει το ίδιο και μετά το πέρας του ωραρίου σας;**

A: Το ίδιο και όταν φεύγω και μη σου πω ότι υπάρχουν μέρες που είμαι πιο χαρούμενη απ' ό τι πήγα.

**E: Γιατί;**

A: Γιατί... μου δίνουν τα παιδιά πράγματα τα οποία με γεμίζουν πολύ σαν άνθρωπο.

**E: Αντλείτε, δηλαδή, ικανοποίηση από τη δουλειά σας;**

A: Ναι, ναι, ναι... Την οποία δουλειά δεν θα άλλαζα γιατί θεωρώ ότι έχω την καλύτερη δουλειά στον κόσμο!

**E: Πώς θα χαρακτηρίζατε με τρία επίθετα το εργασιακό σας περιβάλλον;**

A: Λοιπόν, να σου χωρίσω το εργασιακό περιβάλλον ανά χώρο. Όταν βρίσκομαι μέσα στην τάξη είμαι πολύ χαρούμενη, είμαι πολύ γεμάτη και είμαι και πολύ, ε, αισιόδοξη. Όταν όμως βρίσκομαι στο γραφείο, εμμ... Είμαι πολύ μαζεμένη(...) Είμαι πολύ αδιάφορη [γέλιο]... Άλλος άνθρωπος, διπολική διαταραχή... Εεε, τί να κάνω, αμύνομαι, αμύνομαι πραγματικά. Οπότε αποφεύγω να είμαι στο γραφείο. Δηλαδή,

προτιμώ ή να κάτσω στα διαλείμματα στην τάξη ή να κατέβω κάτω στο προαύλιο με τα παιδιά γιατί περνάω καλύτερα.

**Ε: Έχετε σκεφτεί να αλλάξετε οργανική μονάδα; Αν ναι, για ποιους λόγους;**

ΔΗΜ.: Εεε... Όχι ακόμη.

**Ε: Έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε το επάγγελμα του δασκάλου;**

ΔΗΜ.: Όχι, βέβαια [γέλιο]. Όχι. Όχι, όχι, δεν υπάρχει αυτό το ενδεχόμενο.

**Ε: Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.**

### 3<sup>η</sup> Συνέντευξη - Χρύσα

#### Γνωριμία - Γενικές πληροφορίες

**Ε: Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;**

ΧΡ.: Εεε, τα 2 τελευταία.

**Ε: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο τωρινό σας σχολείο;**

ΧΡ.: Τα 2 τελευταία.

**Ε: Είναι δημόσιο ή ιδιωτικό;**

ΧΡ.: Ιδιωτικό.

**Ε: Βρίσκεται σε αστική (> 10.000 κάτοικοι), ημιαστική (2.000 - 10.000 κάτοικοι) ή αγροτική (< 2.000 κάτοικοι) περιοχή;**

ΧΡ.: Σε αστική περιοχή, αλλά εκτός πόλης.

**Ε: Για ποιον λόγο το επιλέξατε;**

ΧΡ.: Το επέλεξα λόγω συγκυριών και λόγω δυσκολίας να μεταβώ αυτόματα σε οποιαδήποτε άλλη περιοχή πέραν της δικής μου.

**Ε: Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο σας;**

ΧΡ.: Στο σχολείο είναι(...) πάνω από 150 μαθητές, σύνολο.

**Ε: Πόσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε αυτό;**

ΧΡ.: Γύρω στους 12 με 15.

**Ε: Εκτός του διδακτικού, διαθέτει και άλλο προσωπικό (π.χ. γραμματέα, ψυχολόγο, νοσηλεύτη/τρια, φύλακα);**

ΧΡ.: Ναι, ναι, φυσικά. Διαθέτει γραμματειακή υποστήριξη, διαθέτει ψυχολόγο και νοσηλεύτρια, σχολική νοσηλεύτρια. Πέρα από τις ειδικότητες, διαθέτει φύλαξη η

οποία είναι εκεί όλο το 24ωρο, εεε, και καθαρίστριες αλλά και επιστάτες στον χώρο. Είναι αρκετά άτομα. Είναι τουλάχιστον, δηλαδή, 3 επιστάτες και 3 καθαρίστριες.

**E: Ποιες σπουδές έχετε κάνει (επίπεδο σπουδών);**

ΧΡ.: Έχω δύο πτυχία και τώρα τελειώνω και το μεταπτυχιακό.

(Φύλο συνεντευξιζόμενου: Γυναίκα / Ηλικία: έως 35)

Θεματικός άξονας 1 : Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία

**E: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της σχολικής ηγεσίας;**

ΧΡ.: Εεε, όταν ακούω τον όρο σχολική ηγεσία με παραπέμπει απευθείας στο άτομο το οποίο ηγείται της σχολικής μονάδας, δηλαδή τον διευθυντή ή τη διευθύντρια της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

**E: Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μεγαλύτερο προσόν για έναν διευθυντή/ηγέτη σχολείου;**

ΧΡ.: Θεωρώ την υποστήριξη που δείχνει στο προσωπικό του. Να είναι υποστηρικτικός, να είναι προσεγγίσιμος, να έχει ενσυναίσθηση, εεε, να μπορεί να επικοινωνήσει γνήσια με τους εκπαιδευτικούς του και όχι να έχει το κύρος που του αποδίδει η θέση του, αλλά να βγάζει το κύρος σαν άνθρωπος.

**E: Το διαθέτει η δ/ντρια στο σχολείο σας;**

ΧΡ.: Δεν θα έλεγα ότι το διαθέτει, αλλά το έχει επειδή της το προσφέρει η θέση της.

**E: Πόσα χρόνια υπηρετεί ως διευθύντρια σε αυτό και πόσα συνολικά ως διευθύντρια;**

ΧΡ.: Νομίζω είναι πάνω από 10 χρόνια δ/ντρια σε αυτό το σχολείο. Τα προηγούμενα χρόνια ήταν εκπαιδευτικός σε άλλο σχολείο, όχι δ/ντρια.

**E: Ποια είναι τα βασικά εμπόδια που συναντά προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του ηγέτη;**

ΧΡ.: Νομίζω ότι λόγω των πιέσεων που δέχεται και η ίδια, εεε, από μεγαλύτερα στελέχη από την ίδια, εεε, δεν ξέρει πώς να τα διαχειριστεί και επειδή θέλει να γίνει η δουλειά όπως πρέπει να γίνει ασκεί μεγαλύτερη πίεση στους συναδέλφους. Επίσης, κάτι που δεν διαθέτει, απ' όσο ξέρω και βλέπω δηλαδή τον λίγο καιρό που είμαι εκεί, είναι η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών. Όσα χρόνια και να έχει εμπειρία κάποιος εκπαιδευτικός και να δουλεύει ως πούμε και 10 και 13 και 14 χρόνια, την

ενθάρρυνση και τη στήριξη την χρειάζεται από τον δ/ντή του. Για να μπορεί δηλαδή να κινητοποιηθεί και να νιώθει ότι και αυτός κάνει καλά τη δουλειά του.

**Ε: Ωραία. Προβάλλει κάποιο ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, ξέρει τί είδους σχολείο θέλει;**

ΧΡ.: Ναι. Της αριστείας, νομίζω. Το τέλειο.

**Ε: Το μοιράζεται με όλους τους εμπλεκόμενους (π.χ. προσωπικό, μαθητές, γονείς);**

ΧΡ.: Το μοιράζεται, ναι, φυσικά. Υπάρχει πίεση και σε εκπαιδευτικούς και σε μαθητές. Νομίζω οι γονείς ξέρουν σε τί σχολείο στέλνουν τα παιδιά τους, οπότε αντιλαμβάνονται τους ρυθμούς του και τις απαιτήσεις που έχει αυτό.

**Ε: Μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν;**

ΧΡ.: Εεε, ενίοτε. Ενίοτε. Σε άλλα προγράμματα ναι, σε άλλα όχι. Είναι πολύ του να γίνει η δουλειά σωστά αλλά να είμαστε επικεντρωμένοι μόνο στη δουλειά και όχι στη ζωή μας ή σε κάποιους άλλους στόχους που μπορεί να έχουμε. Βάζει πάνω απ' όλα τη δουλειά και για την ίδια και για τους υπόλοιπους.

**Ε: Εστιάζει την προσοχή της σε λάθη και αποκλίσεις από τις τυπικές διαδικασίες;**

ΧΡ.: Ναι, ναι, πρέπει να είναι όλα οργανωμένα, να γίνονται με συγκεκριμένο τρόπο και αν κάτι δεν γίνει θα πρέπει να επισημανθεί για να εστιάσουμε σε αυτό και πώς μπορεί να γίνει σωστά.

**Ε: Προτείνει νέους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων ή ακολουθεί μία πεπατημένη;**

ΧΡ.: Νομίζω ακολουθεί μια πεπατημένη, ε, αλλά εξαρτάται και το πρόβλημα. Αν είναι κάτι που απαιτεί κάποια περαιτέρω προσοχή, θα το δούμε και πολλές φορές γιατί δεν θέλει και εκείνη να μείνει ακάλυπτη. Θέλει να είναι εντάξει.

**Ε: Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους;**

ΧΡ.: Όχι επί προσωπικού, αλλά επιμένει πολύ στη δια βίου μάθηση. Θέλει συνέχεια να παίρνουμε μέρος σε σεμινάρια, σε επιμορφώσεις, σε ημερίδες, να επιμορφωνόμαστε και χωρίς να έχουμε χρόνο απαραίτητα, συν όλο τον υπόλοιπο φόρτο του προγράμματός μας, να παίρνουμε μέρος σε νέα προγράμματα, να μαθαίνουμε πράγματα τα όποια έχουν ως στόχο να υλοποιηθούν μετέπειτα στο σχολείο.

**Ε: Λειτουργεί με τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό σας;**



ΧΡ.: (...)Ναι, είναι λίγο δύσκολο τώρα να απαντήσω(...) Πιστεύω πως ναι, αλλά είναι δύσκολο. Δεν τον κερδίζει εύκολα.

#### Θεματικός άξονας 2 : Κουλτούρα | Κλίμα του σχολείου

**Ε: Θεωρείται σημαντικό στο σχολείο σας να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προγράμματα μετεκπαίδευσης ή ενδοσχολικής επιμόρφωσης που συνεισφέρουν στη δουλειά τους;**

ΧΡ.: Πάρα πολύ. Συνεχώς. Θέλει δηλαδή και κάθε μήνα να έχεις κάνει κάτι καινούριο, να υπάρχει μια επιμόρφωση και περισσότερων ωρών σε ετήσια βάση και είναι κάτι το οποίο σημειώνεται και σε αρχεία. Για τον καθένα ξεχωριστά.

**Ε: Ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων;**

ΧΡ.: Εεε... Όχι τόσο. Το προβάλλει ότι πρέπει αυτό να γίνεται αλλά μέσα από πρακτικές φαίνεται ότι δεν ισχύει πάντα. Είναι νομίζω στο χέρι του εκπαιδευτικού εντέλει αν θα συνεργαστεί με τον συνάδελφό του και απ' ότι βλέπω οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί το επιθυμούν.

**Ε: Το σχολείο σας προσπαθεί να πρωτοπορεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών;**

ΧΡ.: Ναι, ναι, συνεχώς, συνεχώς. Κάθε χρόνο έχουμε και κάτι καινούριο που θα προβάλλουμε, θα διαμορφώσουμε, θα το οδηγήσουμε... Μπορεί να ασχοληθεί κάθε τάξη με αυτό, να ασχοληθεί με επιμέρους τομέα δηλαδή, και να το παρουσιάσουμε όλοι μαζί στο τέλος ως συλλογική δουλειά.

**Ε: Οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου; Αν ναι, πώς και σε ποιον βαθμό;**

ΧΡ.: Σε κάποιες, υπάρχει και σύλλογος γονέων και κηδεμόνων που σε συνεργασία με το σχολείο, εεε... Γίνονται κάποιες συζητήσεις στις οποίες συμμετέχει με την ψυχολόγο, κάποιες δραστηριότητες που συμμετέχουν με τα παιδιά, είναι... Εμπλέκεται ενεργά νομίζω θα έλεγα.

**Ε: Διατηρείτε επαφές με άλλα σχολεία της περιοχής;**

ΧΡ.: Απ' όσο ξέρω, ναι. Και τώρα λειτουργεί και ένα πρόγραμμα άλλο που έχουν επαφές και συνεργασίες και με άλλα σχολεία της Ελλάδος, ενώ μέσω του

eTwinning, αν το έχετε ακουστά, υπάρχουν συνεργασίες και με σχολεία του εξωτερικού.

**E: Με την τοπική κοινωνία έχει επαφές το σχολείο;**

ΧΡ.: Ναι, και άμεσες κιόλας, ειδικά εκεί με την περιοχή στην οποία βρίσκεται διότι νομίζω είναι και στα συμβόλαιά της να, εεε, υπάρχει αλληλεπίδραση κοινότητας-σχολείου.

**E: Τις κοινωνικές εξελίξεις τις παρακολουθείτε ως σχολείο; Αλληλεπιδράτε με αυτές;**

ΧΡ.: Ως σχολείο, ναι. Κυρίως όμως σε ό,τι αφορά διεθνείς ημέρες ή παγκόσμιες ημέρες που έχουν μια θεματική συγκεκριμένη, στα οποία γίνονται πάρα πολλές δράσεις από κάθε τάξη ξεχωριστά.

**E: Η βασική σας προτεραιότητα είναι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις;**

ΧΡ.: Εεε, οι υψηλές επιδόσεις, η καλλιέργεια των αξιών που προβάλλει το συγκεκριμένο σχολείο, εεε...

**E: Αξίες, όπως;**

ΧΡ.: Εεε(...) Όπως η ηθική. Εεε... Η καλλιέργεια πνεύματος. Έχει πολύ άμεση σύνδεση θα έλεγα με τη θρησκεία, οπότε προωθεί προς τα εκεί.

**E: Συνεδριάζει τακτικά ο σύλλογος διδασκόντων;**

ΧΡ.: Ναι, ναι, ναι, μία φορά τον μήνα σίγουρα και...

**E: Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις (συζήτηση & συνδιαμόρφωση ή εισήγηση & ψήφιση); Συμμετέχουν όλοι ενεργά;**

ΧΡ.: Συνήθως λέμε ο κάθε εκπαιδευτικός αυτά που έχει να αναφέρει για την τάξη του ή γενικές παρατηρήσεις, τα οποία ακούει η διευθύντρια και... Αυτό είναι. Δεν υπάρχει κάποια άλλη συζήτηση. Τα περνάμε στη δ/ση και από εκεί και πέρα αποφασίζει η δ/ντρια.

**E: Πώς αντιμετωπίζονται οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον;**

ΧΡ.: Δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφωνίες και συγκρούσεις. Τις αποφεύγουμε γιατί σύμφωνα με τη δ/ση δεν πρέπει να, εεε, παρασυρόμαστε από τα συναισθήματά μας και να εκφράζουμε το άγχος μας και να το μεταφέρουμε στους συναδέλφους μας. Σε πολύ μεγάλο βαθμό, δηλαδή. Τα κρατάμε για εμάς.

**Ε: Πώς θα χαρακτηρίζατε με 1-2 επίθετα το κλίμα στο σχολείο σας;**

ΧΡ.: Μοναχικό για τον κάθε διδάσκοντα ξεχωριστά, εεε, και... Εεε, αρκετά ελλιπές όσον αφορά την ενθάρρυνση και την υποστήριξη σε ατομικό επίπεδο.

Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών

**Ε: Διδάσκετε από κοινού με συναδέλφους σας στην ίδια τάξη;**

ΧΡ.: Εεε, όχι. Έχει τύχει σε περίπτωση απουσίας διδασκόντων να αναλάβει ο ένας να κάνει αναπλήρωση ή δύο τάξεις μαζί αν είναι μικρότερα τα τμήματα, αλλά όχι μαζί. Έχει γίνει σε κάποιες δράσεις. Για παράδειγμα, να παρουσιάσουμε ένα κοινό θέμα μαζί με συνάδελφο, το οποίο επειδή είναι και το πλήθος των μαθητών μεγάλο να το δουλέψουμε από κοινού.

**Ε: Συμμετέχετε σε κοινές εργασίες (π.χ. projects) με διαφορετικές τάξεις και ηλικίες;**

ΧΡ.: Ναι, ναι, ναι, συμμετέχουμε, συμμετέχουμε και συνεργαζόμαστε και άμεσα οι εκπαιδευτικοί μεταξύ μας.

**Ε: Παρακολουθείτε τους συναδέλφους σας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς) να διδάσκουν στις τάξεις τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση; Συμβαίνει και το αντίστροφο;**

ΧΡ.: Έχει τεθεί σαν θέμα η ετεροπαρακολούθηση της διδασκαλίας άλλου συναδέλφου. Απ' όσο ξέρω όμως δεν έχει υλοποιηθεί. Και μάλιστα τέθηκε και πρόσφατα σαν πρακτική ότι θα ήταν καλό να πάρουμε ανατροφοδότηση ο ένας από τον άλλον παρακολουθώντας το μάθημα που ο καθένας επιθυμεί να παρακολουθήσει. Θα μπορούσα εγώ για παράδειγμα να μεταβώ στην Α' Δημοτικού να παρακολουθήσω το μάθημα της συναδέλφου.

**Ε: Ανταλλάσσετε μεταξύ σας γνώσεις και καινοτόμες ιδέες αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε;**

ΧΡ.: Εεε, με άλλους ναι, με άλλους όχι, αλλά γενικά υπάρχει συνεργασία θα έλεγα.

**Ε: Λαμβάνετε υποστήριξη και βοήθεια από τον διευθυντή και τους συναδέλφους σας όταν το χρειάζεστε; Συμβαίνει και το αντίστροφο;**

ΧΡ.: Εάν επιμένει το πρόβλημα και δεν μπορεί να λυθεί με τις πρώτες προσπάθειες, θα υπάρξει μια επιπλέον στήριξη. Αλλιώς, όχι.

**Ε: Ολοκληρώνετε με ευκολία τις εργασίες που σχετίζονται με τα διδακτικά σας καθήκοντα (π.χ. μαθησιακός σχεδιασμός μαθηματικών);**

ΧΡ.: Θεωρώ πως ναι. Εεε, κάνω τους προγραμματισμούς μου, βλέπω τί μπορεί να δουλέψει, τί όχι, ειδικά στις αρχές της χρονιάς, γιατί πάει και ανάλογα με τον ρυθμό των μαθητών και στην πορεία εάν κάτι δω ότι δεν δουλεύει πολύ καλά, το αλλάζω και το προσαρμόζω ανάλογα με το επίπεδο και τους ρυθμούς των μαθητών. Έχουμε την ελευθερία να το κάνουμε αυτό. Εγώ προσωπικά νιώθω λίγο τη δυσκολία γιατί έχει πέσει το βάρος σε εμένα μόνο, στην προκειμένη γιατί έχει αλλάξει η εκπ/κός, δηλαδή το ταίρι μου το εργασιακό έχει αλλάξει, οπότε έχει πέσει όλο το βάρος σε εμένα, και αυτό με δυσκολεύει από άποψη χρόνου, όχι από άποψη επάρκειας.

**Ε: Πιστεύετε ότι μπορείτε να σημειώσετε πρόοδο ακόμη και με τους πιο δύσκολους και χωρίς κίνητρα μαθητές, αν προσπαθήσετε περισσότερο;**

ΧΡ.: Ναι, ναι, το πιστεύω αυτό γιατί το έχω δει να δουλεύει και έχω επιμείνει σε περιπτώσεις μαθητών, τους έχω πάρει και από άλλα μαθήματα, δηλ. 5 λεπτά απ' το ένα, 5 λεπτά απ' το άλλο, έχουμε επιμείνει έτσι σαν, σαν ιδιαίτερη ενίσχυση, δηλαδή, σαν σε ιδιαίτερο, και έχω δει ότι αυτό δουλεύει, οπότε το κάνω όπου χρειαστεί, αλλά βλέπω ότι μπορώ να βοηθήσω σε αυτές τις περιπτώσεις.

**Ε: Νιώθετε ότι προσφέρετε σημαντικά εφόδια στη ζωή των μαθητών σας;**

ΧΡ.: Ναι. Ναι, ναι, το νιώθω αυτό. Το νιώθω γιατί βλέπω και την ανταπόκριση των μαθητών μου σε αυτά που κάνουμε.

**Ε: Πόση αυτονομία έχετε στο να καθορίζετε μόνη σας πώς θα κάνετε τη δουλειά σας (π.χ. επιλογή βιβλίων, οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων);**

ΧΡ.: Εεε, πρέπει όλα να περάσουν από έλεγχο. Τα πάντα. Δηλαδή, ακόμη και ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός του μαθήματος πρέπει να περάσει πρώτα σε έλεγχο, να πάρω ανατροφοδότηση, να δω αν μπορώ να τον συνεχίσω, να τον εφαρμόσω δηλαδή ή όχι. Αλλά από τη στιγμή που δοθεί η έγκριση, περνάει ολόκληρος.

**Ε: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει κατά την προσέλευσή σας στο σχολείο;**

ΧΡ.: Εεε, μου αρέσει. Ο ενθουσιασμός θα έλεγα. Και χαίρομαι πολύ που περιμένω να δω τα παιδιά, να αρχίσουμε το μάθημα, να δούμε τί καινούριο θα μάθουμε,

γιατί κάθε μέρα είναι και μια έκπληξη, κάθε παιδί μπορεί να έχει μια άλλη απορία, να γίνει κάτι άλλο, να πάρουμε αφόρμηση από κάτι συγκεκριμένο και να εξελιχθεί σε μια πολύ ωραία συζήτηση. Γενικά, μου αρέσει πολύ.

**E: Παραμένει το ίδιο καθόλη τη διάρκεια παραμονής σας σε αυτό;**

ΧΡ.: Όσον αφορά τα παιδιά, ναι. Όσον αφορά τον φόρτο εργασίας, θα έλεγα ότι μπαίνει και ο παράγοντας της κούρασης.

**E: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει μετά το πέρας του ωραρίου σας;**

ΧΡ.: Νομίζω το άγχος και η κούραση της δουλειάς που πρέπει να ολοκληρώσω στο σπίτι, σε σχέση με την ημέρα που ολοκληρώθηκε στο σχολείο.

**E: Πώς θα χαρακτηρίζατε με τρία επίθετα το εργασιακό σας περιβάλλον;**

ΧΡ.: Εποικοδομητικό. Εεε(...) Υπερ-ενεργητικό θα έλεγα. Και... αρκετά ενδιαφέρον.

**E: Έχετε σκεφτεί να αλλάξετε οργανική μονάδα; Αν ναι, για ποιους λόγους;**

ΧΡ.: Ναι, πολλές φορές λόγω του φόρτου εργασίας. Νομίζω είναι πολύς τόσο σε σχέση με τα ίδια τα παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται να ανταποκριθούν μετά από μια συγκεκριμένη ώρα, όσο και για εμάς τους εκπαιδευτικούς ο οποίος είναι πολύς και λόγω σχολικού ωραρίου και λόγω φόρτου εργασίας μετέπειτα στο σπίτι.

**E: Έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε το επάγγελμα του δασκάλου;**

ΧΡ.: Όχι, καθόλου. Είναι κάτι που αγαπώ πολύ να κάνω, οπότε δεν το έχω σκεφτεί καθόλου σαν εναλλακτική.

**E: Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.**

#### 4<sup>η</sup> Συνέντευξη – Ειρήνη

Γνωριμία - Γενικές πληροφορίες

**E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;**

EIP.: 22.

**E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο τωρινό σας σχολείο;**

EIP.: Πρέπει να είναι στα 7.

**E: Είναι δημόσιο ή ιδιωτικό;**

EIP.: Δημόσιο.

**Ε: Βρίσκεται σε αστική (> 10.000 κάτοικοι), ημιαστική (2.000 - 10.000 κάτοικοι) ή αγροτική (< 2.000 κάτοικοι) περιοχή;**

ΕΙΡ.: Σε αστική.

**Είστε μόνιμη ή αναπληρώτρια;**

ΕΙΡ.: Μόνιμη.

**Ε: Είστε οργανικά ανήκουσα σε αυτό ή αποσπασμένη;**

ΕΙΡ.: Εδώ ανήκω οργανικά.

**Ε: Για ποιον λόγο το επιλέξατε;**

ΕΙΡ.: Εεε, κι από άποψη τοποθεσίας. Ότι είναι ευάερο, ευήλιο, εεε, έχει μεγάλο προαύλιο. Αλλά μου άρεσε και για τις σχέσεις που έχουν οι συνάδελφοι μεταξύ τους. Αυτό. Δηλαδή, όσα χρόνια ήμουν εδώ, έχω περάσει πολύ καλά. Πολύ καλή συνεργασία με τους εκπ/κούς. Και είναι και 6/θέσιο, λειτουργεί 7/θέσιο, 8/θέσιο, τέλος πάντων.

**Ε: Εφέτος τί είναι;**

ΕΙΡ.: Εφέτος είναι 7/θέσιο. Κι έτσι δημιουργούνται πολύ καλές συνθήκες, ρε παιδί μου, για τον εκπ/κό, ανθρώπινες. Δεν είναι τα λεγόμενα «μουρλάδικα», τα μεγάλα.

**Ε: Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο σας;**

ΕΙΡ.: Ε, περίπου πρέπει να είναι γύρω στους 140.

**Ε: Πόσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε αυτό;**

ΕΙΡ.: Εκπ/κοί, πόσοι είναι; Σίγουρα είμαστε 7, 8 του ολοημέρου και ειδικότητες 9 τα αγγλικά, μουσική 10... Πρέπει να είμαστε 12-13. Μήπως λέω λίγο λίγους τώρα, δεν το... Γυμναστής, 14-15... Εκεί.

**Ε: Εκτός του διδακτικού, διαθέτει και άλλο προσωπικό (π.χ. γραμματέα, ψυχολόγο, νοσηλεύτη/τρια, φύλακα);**

ΕΙΡ.: Έχουμε νοσηλεύτη, για ένα συγκεκριμένο παιδάκι που έχει αλλεργίες, είναι ο νοσηλεύτης εδώ. Εεε, έχουμε καθαρίστρια, μία... Αυτά.

**Ε: Ωραία. Ποιες σπουδές έχετε κάνει (επίπεδο σπουδών);**

ΕΙΡ.: Εεε, πτυχίο. Βασικό πτυχίο.

*(Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Γυναίκα | Ηλικία: 36-50)*

**E: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της σχολικής ηγεσίας;**

EIP.: Θέλω να είναι υποβοηθητική στον ρόλο μου. Να έχουμε έτσι μια καλή, ειλικρινή σχέση. Εεε... Και να τηρεί τη νομοθεσία, όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Δηλαδή, να γίνεται, ρε παιδί μου, το νόμιμο, το λογικό, το σωστό. Δεν θέλω κάποιες διεκπεραιώσεις, μια διεκπεραιωτική έτσι σχέση μεταξύ μας. Δεν θέλω να είναι τυπική η σχέση, θέλω να είναι ουσιαστική, αλλά και από τις 2 πλευρές να τηρούνται τα νόμιμα. Εεε, δηλαδή, πώς να το πω... Δεν θέλω να κάνω εγώ κάτι παράνομο, να με καλύπτει. Ή κάτι, ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζω, εεε, να λύνεται με έναν τρόπο εμπειρικό, με έναν τρόπο... Θέλω να γίνεται το σωστό, αυτό που πρέπει να γίνει και από τις 2 πλευρές. Αυτό.

**E: Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μεγαλύτερο προσόν για έναν διευθυντή/ηγέτη σχολείου;**

EIP.: Να μπορεί να καταλάβει τις ανάγκες των εκπ/κών και να τους βοηθάει στην ιδιαιτερότητά τους, γιατί όλοι έχουν χαρίσματα και ανάγκες. Να λειτουργεί σαν ενδιάμεσος σε όλο αυτό, να μπορεί να γεφυρωθεί όλο αυτό.

**E: Το διαθέτει η διευθύντρια στο σχολείο σας;**

EIP.: Είναι πολύ καλή. Είναι εξαιρετική. Και δεν το λέω γιατί είναι η Κατερίνα τώρα και πρέπει να πω καλά λόγια για την Κατερίνα. Πραγματικά είναι εξαιρετική.

**E: Πόσα χρόνια υπηρετεί ως διευθύντρια σε αυτό και πόσα συνολικά ως διευθύντρια;**

EIP.: Πρώτη φορά υπηρετεί ως δ/ντρια. Η ίδια λέει ότι νιώθει περισσότερο ως δασκάλα παρά σαν δ/ντρια. Ε, ο τρόπος που αντιμετωπίζει τα θέματα, ρε παιδί μου, σε βάζει και σένα σε μια σειρά. Δεν χρειάζεται πολλές φορές να πει πολλά λόγια για το καθετί, να σου υποδείξει... Μόνο και μόνο η στάση της, έτσι, εεε, μας κάνει όλους να δουλεύουμε μέσα σε ένα ωραίο κλίμα και να κάνουμε όλοι αυτό που πρέπει να κάνουμε, γιατί κυρίως το κάνει αυτή. Δίνει το παράδειγμα.

**E: Ποια είναι τα βασικά εμπόδια που συναντά προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του ηγέτη;**

EIP.: Καταρχήν η γραφειοκρατία. Έρχονται τα χαρτιά και τα μέιλ που πρέπει να απαντήσει, είναι πάρα πολλά. Ήδη έχει διδακτικό έργο, κάνει 8 ώρες μέσα στην

τάξη και πρέπει να αντιμετωπίσει και αυτό. Υπάρχει η συμπεριφορά παιδιών που πρέπει να λύσει πολλά τέτοια θέματα. Εεε, και υπάρχει και με τους γονείς(...) Εεε, οι γονείς θέλουν ειδική ψυχοθεραπεία και ειδική καθοδήγηση και τα έχει αναλάβει όλα.

**Ε: Προβάλλει κάποιο ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, ξέρει τί είδους σχολείο θέλει;**

ΕΙΡ.: Ναι, είναι πολύ νεωτερική. Με το που ήρθε, άλλαξαν πάρα πολλά πράγματα. Και στην αισθητική του χώρου και στη λειτουργικότητα του χώρου. Δηλαδή, όλο το καλοκαίρι δούλεψε πάρα πολύ, έβαλε όλους τους φακέλους σε μια σειρά. Είχαν προηγηθεί άντρες δ/ντές και κάποιοι κοντά στη σύνταξη. Λοιπόν, έβαλε όλα της τα αρχεία σε σειρά. Τακτοποίησε όλους και οργάνωσε τους χώρους. Άλλαξε τα έπιπλα, ό,τι χρειαζόμαστε μέσα στην τάξη δεν μας έχει πει ποτέ όχι, άσχετα αν και σε αυτό, ρε παιδί μου, υπάρχει ένα όριο, με την έννοια ότι δεν έχει το σχολείο τόσα πολλά χρήματα. Αλλά και ανάγκες αντιμετώπισε. Εδώ υπήρχαν πάρα πολλές φθορές. Και στην αυλή έχει κάνει πράγματα για να γίνει ανάπλαση και στα κάγκελα όμως έξω που μπαίνανε σκυλιά αδέσποτα με κίνδυνο για τα παιδιά. Και εκεί έκανε πράγματα. Είναι δηλαδή πολύ αποτελεσματική. Προσπαθεί εφέτος πρώτη φορά, γιατί δεν έχει ξαναγίνει αυτό, να εντάξει το σχολείο στο πρόγραμμα erasmus και στο etwinning. Κάνουμε δράση για το etwinning, για το erasmus επειδή θέλει κάποια διαδικασία, προς ώρας μαθαίνουμε εφέτος, θα κάνουμε από χρόνου.

**Ε: Ωραία. Μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν;**

ΕΙΡ.: Ναι, ναι. Είναι υποβοηθητική, ό,τι και να της πούμε και καμιά φορά... Εεε, έτσι και μπορεί να είσαι πολύ κουρασμένος, πολύ απελπισμένος, τέλος πάντων... Είναι υποβοηθητική, σε καταλαβαίνει, συμπάσχει, δηλαδή δεν είναι απόλυτα στον ρόλο της δ/ντριας, να φοβάσαι να της το πεις. Καταλαβαίνει τα προβλήματα, ναι, και βοηθάει. Εξάλλου, σου λέω, είναι και η ίδια μες στην τάξη και βλέπει τα προβλήματα από μέσα.

**Ε: Εστιάζει την προσοχή της περισσότερο σε λάθη και αποκλίσεις από τις τυπικές διαδικασίες;**

ΕΙΡ.: Όχι. Θέλει να είναι οργανωμένη. Το βασικό είναι αυτό. Αλλά από εκεί και πέρα δεν είναι καταναγκασμός αυτός. Εεε, δηλαδή, αυτός ο τρόπος είναι και ο



οικονομικότερος τρόπος για να λυθούν προβλήματα και πράγματα. Και κατά τον ίδιο τρόπο λειτουργούμε και εμείς πλέον.

**E: Προτείνει νέους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων ή ακολουθεί μια πεπατημένη;**

EIP.: Όχι. Ακούει όλους. Ακούει τη γνώμη όλων και δοκιμάζουμε τρόπους. Και προτείνει και τρόπους. Δηλαδή, έχουμε μια πολύ άριστη συνεργασία.

**E: Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους;**

EIP.: Κάνουμε κάποιες ενδοσχολικές επιμορφώσεις που στο παρελθόν δεν κάναμε. Δημιουργείται και ωραίο κλίμα εκεί γιατί και με τη σύμβουλο πριν αποφεύγαμε να έχουμε και πολλά πολλά [γέλιο]. Έχει έρθει η σύμβουλος εδώ, η οποία είναι και φίλη της γιατί ήτανε και δασκάλα των παιδιών της και έσπασε ο πάγος λίγο. Έτσι, μας άνοιξε και εμάς, εάν έχουμε κάποια προβλήματα τέλος πάντων να τα συζητάμε ειλικρινά και όχι να... Έχουμε έτσι αυτό το επαγγελματικό προσωπείο, μη θιχτώ. Εντάξει, με όριο αυτό, από τον καθένα μας είναι το όριο, όχι από την... Εμμ... Διαμεσολάβησε ώστε να έρθουμε πιο κοντά με τη σύμβουλο. Αυτό ήταν πάρα πολύ σημαντικό. Κάνει ενδοσχολικές επιμορφώσεις, αλλά και ένα πράγμα που δεν το είχαμε κατά το παρελθόν. Μας ενημερώνει για το καθετί. Εεε, όλα τα email, ό,τι έχει σχέση με την ενημέρωση, ας πούμε, που πρέπει να έχουμε, θα τα ξέρουμε, μας τα στέλνει σε μιλ.

**E: Λειτουργεί με τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό σας;**

EIP.: Ναι. Εεε, σου είπα, Μαριλένα, από την αρχή. Ο τρόπος που εργάζεται, που είναι έτσι, ρε παιδί μου, τίμιος, προσπαθεί να κάνει το καλύτερο, εμμ... Εεε, είναι δίκαιος... Δημιουργεί σε όλους έτσι την τάση να κάνουμε το ίδιο. Δηλαδή, δεν θα υπάρχει κάποιος ο οποίος δεν θέλει να μπει μες στην τάξη, μπαίνει 20 λεπτά αργότερα. Αυτό, κατά το παρελθόν, θα μπορούσε ίσως να υπάρχει. Ο τρόπος που εργάζεται αυτή, έχει, χωρίς να το λέει, έχει περάσει σε όλους μας. Δεν χρειάζεται να πει κάτι.

**Ε: Θεωρείται σημαντικό στο σχολείο σας να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προγράμματα μετεκπαίδευσης ή ενδοσχολικής επιμόρφωσης που συνεισφέρουν στη δουλειά τους;**

ΕΙΡ.: Ναι. Ναι. Το κάνουμε. Παλαιότερα δεν το κάναμε. Βέβαια, συμμετέχουμε στην απεργία-αποχή από δράσεις, όχι ότι δεν γίνονται δράσεις όμως. Γίνονται, αλλά δεν γίνεται το τυπικό μέρος, να κάνουμε αυτά που πρέπει να κάνουμε, να στείλουμε και... Και σου λέω γίνονται και ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Ήδη έχουμε κάνει 2. Η δ/ντρια είναι θετική σε αυτό.

**Ε: Ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων;**

ΕΙΡ.: Υπήρχε και από πριν και βρήκε ένα άριστο κλίμα η Κατερίνα και μέσα σε αυτό το κλίμα εντάχθηκε και αυτή. Εεε, δηλαδή, με τη Μαρίνα που είδες κάτω, εμμ, με τη Μαρίνα, με τη Βικτώρια, εεε, και με άλλες συναδέλφους που έχουν φύγει αλλά και με τους συναδέλφους έχουμε μια άριστη σχέση, σχεδόν οικογενειακή. Δηλαδή, δεν υπάρχει από πίσω αυτό... Εεε, ο ένας να λέει για τον άλλον. Υπάρχει συνεργασία, λέμε τα προβλήματά μας, αυτά που αντιμετωπίζουμε στην τάξη, έστω και στο χαλαρό, λέμε ιδέες. Υπάρχει μια πολύ καλή συνεργασία.

**Ε: Το σχολείο σας προσπαθεί να πρωτοπορεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών;**

ΕΙΡ.: Ναι, αυτό που σου λέω με τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις, ένα είναι αυτό. Με το etwinning, τα erasmus, δεύτερο είναι αυτό. Τρίτο, προσπαθούμε, ρε παιδί μου, με τους γονείς, πάρα πολλές συνεδρίες η Κατερίνα, αλλά και εμείς οι εκπ/κοί οι άλλοι είμαστε πολύ υποστηρικτικοί, να τους εξηγήσουμε το πώς, το τί... Εμμ, δεν τους έχουμε απέναντι. Και λέμε να καλέσουμε, μία σκέψη, δεν το έχουμε κάνει ακόμη, να έρθουν και κάποιοι ειδικοί να μιλήσουν για κάποια θέματα.

**Ε: Οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου; Αν ναι, πώς και σε ποιον βαθμό;**

ΕΙΡ.: Κοίτα, οι εκπ/κοί είναι ανοιχτοί προς τους γονείς. Εεε, σε αυτό το πλαίσιο έτσι που σου περιέγραψα. Δηλαδή, ρε παιδί μου... Καθόμαστε ανθρώπινα, συζητάμε τα προβλήματα του παιδιού. Εμμ, τί μπορεί να κάνει, υπάρχει κατεύθυνση από το σχολείο ως προς τους γονείς και από τη δ/ντρια και από τους εκπ/κούς. Και παλιά

και τώρα, οι γονείς εδώ έχουν έναν δυναμικό σύλλογο που κάνει πολλές δράσεις για το σχολείο. Δηλαδή, έχει... Και σε υλικοτεχνική υποδομή αλλά και σε διοργάνωση εκδηλώσεων, γιορτών. Να, ας πούμε, μια γιορτή είναι η γιορτή της άνοιξης ή η γιορτή των Χριστουγέννων. Εεε, δηλαδή και ο σύλλογος έχει μέρος στα δρώμενα, δεν είναι απαθής και απ' έξω και το σχολείο το δέχεται. Βέβαια, κατά το παρελθόν, είχαν συμβεί και κάποια παρατράγουδα. Δηλαδή, ο πρόεδρος είχε αντιληφθεί λίγο λάθος τον ρόλο του και έκανε πράγματα τα οποία εξωθούσε τις σχέσεις αμοιβαία σε ένα όριο. Ο προηγούμενος δ/ντής στο τέλος δεν τον ήθελε και δεν ήθελε ουσιαστικά τη συνεργασία, παρόλο που άτυπα την είχαμε. Δηλ., οι εκπ/κοί προσπαθούσαν να συμμετέχουν στις γιορτές, αλλά όχι μια γόνιμη συνεργασία μεταξύ μας. Ούτε έχει αποκατασταθεί πλήρως το κλίμα, γιατί και ο νέος πρόεδρος, παρόλο που είναι καλός και προσπαθεί να γεφυρώσει τις διαφορές, εεε... Αυτό, δεν έχουμε ακόμη ουσιαστικά αντιμετωπίσει από κοινού θέματα.

**Ε: Διατηρείτε επαφές με άλλα σχολεία στην περιοχή;**

ΕΙΡ.: Όχι, εεε... Όχι τόσο πολύ. Όλοι έχουμε κάποιες αναφορές μας σε κάποια σχολεία και μέσω γνωστών, ας πούμε, προσπαθούμε να... Εεε... Μεταδίδουμε νέα, κάπως έτσι. Όχι όμως τυπικά να υπάρχει μια αδελφοποίηση, να υπάρχει μια κοινή δράση... Όχι.

**Ε: Με την τοπική κοινωνία; Με τον Δήμο, την εκκλησία, ας πούμε;**

ΕΙΡ.: Πολύ καλή σχέση έχουμε με την εκκλησία, εδώ με τον παππούλη, με τον εκκλησιασμό... Τέλος πάντων, ρε παιδί μου, ό,τι θέλει να μας περάσει έρχεται και αυτός εδώ, έχει μια παρουσία, ειδικά στην αρχή του χρόνου και σε θρησκευτικές γιορτές... Τώρα με τον Δήμο, ό,τι του ζητήσουμε... Εεε, προσπαθεί να το δώσει, στα πλαίσια του δυνατού.

**Ε: Ωραία. Παρακολουθείτε τις κοινωνικές εξελίξεις; Αλληλεπιδράτε με αυτές;**

ΕΙΡ.: Εεε, γενικά στο σχολείο, να συμβεί κάτι γενικά, όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό. Ας πούμε ένα κοριτσάκι που είναι στην κοινότητα των κωφών, λέω ένα παράδειγμα, βραβεύτηκε γιατί είχε μια καινοτόμα ιδέα για το πώς θα μπορούσε, από εκεί που έχει πάρει το εμφύτευμα βραβεύτηκε, από την εταιρεία που... Εεε, για το πώς θα μπορούσε, ξέρω γω, ένα γκατζετάκι με τεχνητή νοημοσύνη να βοηθήσει τέτοιου είδους άτομα. Βραβεύτηκε το παιδί και έγινε στο πλαίσιο του σχολείου, της τάξης όμως. Εμμ, Μαριλένα, κάτι άλλο... Σε επίπεδο τάξης γίνονται πολλά πράγματα. Σε

επίπεδο όμως σχολείου, ακόμη όχι, ίσως δεν έχουμε προλάβει κιόλας. Είναι πολύ πιεστικά τα... Ό,τι έχει να αντιμετωπίσει ο κάθε δάσκαλος με την ύλη στην τάξη του και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της τάξης του και δεν έχουμε ανοιχτεί τόσο πολύ συλλογικά. Όμως, κάνουμε πολύ ωραίες εκδηλώσεις. Και αυτές γίνονται από κοινού. Ας πούμε, όλες οι εκδηλώσεις που έχουμε κάνει με αφορμή τις εθνικές επετείους, εεε, υπάρχει συνάδελφος που έχει τραβήξει βίντεο με το ιστορικό των παιδιών, το προβάλλει σε όλους και έτσι γίνεται μία... Εεε, όλα τα παιδιά παίρνουν ένα κίνητρο από αυτό, νιώθουν μες στην ίδια οικογένεια... Έτσι. Αυτό. Κάτι άλλο, όχι τόσο έντονα.

**Ε: Η βασική σας προτεραιότητα είναι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις;**

ΕΙΡ.: Θέματα αγωγής, τα συζητάμε συνεχώς. Θέματα συμπεριφοράς, είναι το καίριο ζήτημα, αλλά δίνουμε βάση και στον γνωστικό τομέα. Κι εκεί τα πράγματα είναι δύσκολα, γιατί υπάρχει πληθώρα ύλης που δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο των παιδιών. Δεν ξέρω, εδώ είναι μια περιοχή, ρε παιδί μου, που οι άνθρωποι θα περίμενες να έχουν καλύτερο επίπεδο, έτσι μορφωτικό το παιδιά. Κι όμως βλέπεις ότι δεν υπάρχει αυτό. Αυτό δημιουργεί πολλές ανάγκες. Σε γνωστικές δεξιότητες και στον δάσκαλο, αλλά και σε επίπεδο, Μαριλένα... Συμπεριφοράς. Υπάρχουν αρκετές ελλείψεις στις δεξιότητες σε αυτό το σχολείο που φορτίζουν πάρα πολύ το κλίμα του σχολείου. Δηλαδή, τα παιδιά δεν έχουν μάθει να ακούν οδηγίες, εντολές. Εεε, δεν έχουν μάθει έτσι, ρε παιδί μου... Να το παίρνουν λίγο πάνω τους, να είναι λίγο δημιουργικά στην εργασία τους. Με έναν καταναγκασμό, εμμ, στη συνεργασία, στη συμπεριφορά μες στην τάξη, στην ανάληψη ρόλων, υπευθυνοτήτων... Εεε, υπάρχει ένα έλλειμμα σε όλες αυτές τις δεξιότητες που τον δάσκαλο τον φέρνουν στα όριά του. Παρόλο που σου λέω σε μια τέτοια περιοχή θα περίμενε κανείς τα παιδιά τουλάχιστον αν μη τι άλλο να έχουνε μάθει να ακούν, να έχουν έναν λόγο, δομημένο, οργανωμένο, να μπορούν να κάνουν πράγματα. Κι όμως...

**Ε: Συνεδριάζει τακτικά ο σύλλογος διδασκόντων; Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις (συζήτηση & συνδιαμόρφωση ή εισήγηση & ψήφιση);**

ΕΙΡ.: Ναι, ναι, ναι (συνεδριάζει)... Ενημερωνόμαστε για τα θέματα που έχουμε να συζητήσουμε, προτείνουμε και θέματα, πράγματα τα οποία βλέπουμε, ας πούμε, μπορούμε να τα πούμε στη δ/ντρια να τα βάλει στο πρόγραμμα για τη συζήτηση.

Εεε... Μας εκθέτει ακριβώς πώς και τί και από κει και πέρα παίρνουμε αποφάσεις. Λέμε τη γνώμη μας και παίρνουμε απόφαση. Και με αφορμή τις βαθμολογίες, ας πούμε, πώς και τί... Αλλά, ναι, έτσι. Και πολλές φορές και άτυπα γίνεται. Δηλαδή μπορεί να μην γίνει επίσημος σύλλογος, άλλα να γίνει μεταξύ μας στο γραφείο. Παλιά δεν γινόταν, ας πούμε.

**Ε: Συμμετέχουν όλοι οι συνάδελφοι ενεργά;**

ΕΙΡ.: Ναι, ναι, ναι.

**Ε: Πως αντιμετωπίζονται οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον;**

ΕΙΡ.: Οι συνήθεις συγκρούσεις είναι μεταξύ γονέων και εκπ/κών. Ή παιδιών μεταξύ τους ή γονέων με παιδιά άλλωνών.

**Ε: Πώς τα αντιμετωπίζετε αυτά σαν σχολείο;**

ΕΙΡ.: Καταρχήν ο δάσκαλος λαμβάνει υπόψη του ποιο είναι το περιστατικό, ενημερώνει τον δ/ντή ή τον υποδ/ντή, το συζητάμε σε άτυπους συλλόγους, έρχεται ο γονιός του κάθε παιδιού, συζητάει με τη δ/ντρια. Τέλος πάντων, γίνεται μια προσπάθεια έτσι. Και υπάρχει και η σχολική ψυχολόγος που κάποια θέματα προσπαθεί να τα αντιμετωπίσει κι αυτή, συμβάλλει κι αυτή. Με διάλογο, ναι, ήρεμα, ναι. Συγκρούσεις εκπ/κών μεταξύ τους δεν υπάρχουν... Τώρα. Σου περιγράψω μια κατάσταση ιδανική. Πριν όμως υπήρχαν.

**Ε: Άρα έχει να κάνει με τον δ/ντή;**

ΕΙΡ.: Έτσι. Έτσι. Εγώ ας πούμε αντιμετώπισα θέμα με τον προηγούμενο δ/ντή που ήταν πολύ καλός άνθρωπος. Έτσι, ήταν άνθρωπος που θα έδινε τη λύση του καφενείου, την απλή, την κοινή λογική. Όχι όμως όλες τις φορές τη νόμιμη και την επιστημονική. Αυτό όμως εμένα κάποτε με πλήγωσε... Εεε, να στο πως σύντομα για να μην στα ωραιοποιώ. Να σου δείξω τί έχω νιώσει εγώ ως εκπ/κός σε αυτό το σχολείο. Σε έναν συνάδελφο είχα το παιδί του το οποίο είχε κάποιες μαθησιακές δυσκολίες που όσο και να του έλεγα δεν τις δεχόταν. Ούτε μια συνεργασία μαζί μου. Ήθελε μια τυπικότητα στη σχέση, πιο τυπική μάλλον απ' ότι είχα και με τους άλλους γονείς. Εεε, κάποια στιγμή που ήταν για βαθμολογία, το παιδί πήρε 9 παρόλο που η βαθμολογία του αντικειμενικά θα έπρεπε να είναι πιο χαμηλή. Μου δημιουργούσε προβλήματα και στις συναντήσεις-ενημερώσεις με τους γονείς, η γυναίκα του. Τέλος πάντων, απευθύνθηκε στη σύμβουλο για χαμηλή βαθμολογία

και απειλούσε θεούς και δαίμονες. Ο δ/ντής, του λέω «εγώ θέλω να γίνουν τα νόμιμα, να κάνουμε μια συνεδρίαση ο σύλλογος και να δούμε ποιο είναι το σωστό να γίνει και τί πρέπει να γίνει. Εγώ είμαι ανοιχτή σε όλα, ό,τι πρέπει να γίνει, να γίνει». Ο δ/ντής προσπαθώντας να μας συμβιβάσει και να μην δυναμιτιστεί το κλίμα... Εγώ θεωρώ ότι το κλίμα δυναμιτίζεται όταν δεν λαμβάνονται υπόψη και οι 2 οι πλευρές και προσπαθώ να το κουκουλώσω για να μην έχω προβλήματα. Έτσι όμως δεν λύνονται τα προβλήματα. Το αποτέλεσμα, τέλος πάντων, το πήρα όλο επάνω μου, παρόλο που και ο σύλλογος προσπάθησε να με βοηθήσει και η σύμβουλος, ας πούμε, μας είπε τη γνώμη της κι αυτά... Εεε(...) Το οποίο με καταρράκωσε. Δεν ήταν ό,τι πιο εύκολο ήταν αυτό να αντιμετωπίσω. Δηλαδή, ένιωθα μια επαγγελματική εξουθένωση. Και όχι την υποστήριξη τη νόμιμη που θα ήθελα να έχω από τον δ/ντή.

**Ε: Πώς θα χαρακτηρίζατε με 2-3 επίθετα το κλίμα στο σχολείο σας;**

ΕΙΡ.: Εμμ... Είναι ήρεμο. Είναι φιλικό. Εμμ... Υπάρχει αποδοχή του ενός από τον άλλον. Εεε... Και συναινετικό, δηλαδή ο καθένας, ρε παιδί μου, προσπαθεί να βρει, να καταλάβει και την άλλη άποψη και να τη σκεφτεί, να τη διαχειριστεί. Ένα ήπιο κλίμα, δεν έχουμε εντάσεις. Όχι ότι δεν υπάρχουν σου λέω προβλήματα, τα οποία όμως λύνονται έτσι... Με ήπιο τρόπο. Ναι, ναι.

Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών

**Ε: Διδάσκετε από κοινού με συναδέλφους σας στην ίδια τάξη;**

ΕΙΡ.: Εεε, όχι. Δεν το έχουμε κάνει. Όχι ότι δεν έχει συμβεί ως πρακτική. Ας πούμε, η Μαρίνα, εεε, παρευρισκόταν μέσα στο μάθημα των αγγλικών όταν υπήρχαν κάποια προβλήματα, εεε, πιο πολύ συμπεριφοράς. Δηλαδή, προσπάθησε να βοηθήσει την εκπ/κό γιατί, ως εκπ/κός της τάξης, ρε παιδί μου, τα παιδιά κάπως σε ακούν, ενώ στην ειδικότητα αποφορτίζονται. Προσπάθησε να στηρίξει τη συνάδελφο κι αυτό έγινε μια χρονιά ολόκληρη. Αλλά και μεταξύ μας, παρόλο που δεν έχουμε κάνει ανταλλαγή στην τάξη, εμμ, υπάρχει διάχυση καλών πρακτικών. Δηλαδή, τα συζητάμε μεταξύ μας, εκεί στο τσιγαράκι μας, στον καφέ μας, λέμε τον πόνο μας η μία στην άλλη, εεε, ή και με τους γονείς που τους γνωρίζουμε και αλλάζουμε τάξη

γιατί είναι ένα μικρό σχολείο... Εεε, και υπάρχει αυτή η διάχυση καλών πρακτικών, ιδεών. Να σου δώσω να καταλάβεις τώρα, πήρα την πρώτη (τάξη) που θέλει πολύ υλικό. Η δ/ντρια μου έδωσε όλο το δικό της υλικό, η Μαρίνα μου έδωσε όλο το δικό της υλικό. Γίνεται γιορτή, η μία θα βοηθήσει την άλλη. Σου λέω υπάρχει ένα πολύ καλό κλίμα. Και δεν το ωραιοποιώ.

**Ε: Συμμετέχετε σε κοινές εργασίες (π.χ. projects) με διαφορετικές τάξεις και ηλικίες;**

ΕΙΡ.: Πέρυσι, ας πούμε, είχαν κάνει, ρε παιδί μου, κάποιες τέτοιες δράσεις που τις είχαν παρουσιάσει κιόλας. Εεε... Και φέτος κάτι κάνουν. Εγώ δεν συμμετέχω, Μαριλένα, εφέτος λόγω υπερκόπωσης. Θα μπορούσα, ας πούμε, να είναι το etwinning και το erasmus που το προετοιμάζουν, προσπαθούμε να μάθουμε πώς γίνεται. Οι άλλοι συνεργάζονται και κάνουν το etwinning, φτιάχνουν βιντεάκια και το κάνουν πολλοί εκπ/κοί μαζί, η μουσικός, ο δάσκαλος του ολοήμερου... Και το κάνουν με πολλά παιδάκια από διάφορες τάξεις. Έτσι. Δηλαδή, το κάνουν, απλά εγώ δεν συμμετέχω φέτος, λόγω... Δεν γίνεται κατά κόρον, όμως γίνεται... Ας πούμε, πέρυσι έγινε κάτι άλλο, με τις πρώτες βοήθειες, αν θυμάμαι... Πέρυσι θέλαμε για το νερό να κάνουμε, δεν προλάβαμε, δεν το δηλώσαμε επίσημα, το κάναν όμως... Γίνεται, αλλά όχι ίσως με την απόλυτα επίσημη μορφή του, εκτός από φέτος που με το etwinning έχει επίσημη μορφή.

**Ε: Ωραία. Παρακολουθείτε τους συναδέλφους σας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς) να διδάσκουν στις τάξεις τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση; Συμβαίνει και το αντίστροφο;**

ΕΙΡ.: Αυτό σαν ιδέα το έχουμε συζητήσει. Με τη Μαρίνα πάρα πολλές φορές. Για να δούμε έτσι ίσως εκείνο που δεν βλέπεις την ώρα του μαθήματος. Δεν το έχουμε κάνει λόγω φόρτου εργασίας. Μαριλένα, επειδή είναι μικρό το σχολείο, είναι συγκεκριμένες οι ώρες. Εεε... Το έχουμε όμως συζητήσει και σου λέω, η Μαρίνα το έχει κάνει με των αγγλικών. Έχει γίνει ως πρακτική. Κι εγώ θα ήθελα, δηλαδή δεν έχω αυτήν την αναστολή, δηλαδή δεν νιώθω ότι απειλούμαι από κάτι. Να πω στη Μαρίνα «έλα» ή στη Βικτώρια «έλα». Εξάλλου και όλο αυτό το βλέπουμε και στο ολοήμερο που συνεργαζόμαστε. Επειδή είναι μικρό σχολείο και μαζεύονται και οι τάξεις μαζί, μπαίνουμε 2 μέσα. Ή στις γιορτές, στην προετοιμασία, η μία έρχεται και

βοηθάει την άλλη. Αλλά, επίσημα στο μάθημα, δεν το έχουμε κάνει παρόλο που το έχουμε δει σαν ιδέα.

**Ε: Λαμβάνετε υποστήριξη και βοήθεια από τον διευθυντή και τους συναδέλφους σας όταν το χρειάζεστε; Συμβαίνει και το αντίστροφο;**

ΕΙΡ.: Αυτό σου λέω. Μου έδωσαν το υλικό τους, ας πούμε. Να ήταν κάποιος άλλος, αυτό το υλικό που χτίζεται χρόνια, θα σου έλεγε «εντάξει, εμένα είναι το υλικό μου αυτό, δεν στο δίνω». Νιώθω πως οτιδήποτε και αν μου προκύψει, έχω στήριξη πλέον.

**Ε: Ολοκληρώνετε με ευκολία τις εργασίες που σχετίζονται με τα διδακτικά σας καθήκοντα;**

ΕΙΡ.: Όχι. Όχι. Όχι, γιατί η ύλη είναι πάρα πολλή και δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών. Λοιπόν. Εεε(...) Χαμός. 21 διαφορετικές περιπτώσεις. Τεράστιο πρόβλημα αντιμετωπίζω με την ακρόαση και τον προφορικό λόγο. Τα παιδιά δεν έχουν μάθει να ακούν και δεν έχουν μάθει να απαντούν. Δεν έχουν μάθει να παρατηρούν και όλες αυτές οι δεξιότητες, επειδή μιλάμε για πρώτη, θέλουν πάρα πολύ καιρό για να γίνει άσκηση σε αυτό. Να αποκτήσουν απαντητική ικανότητα. Εξάλλου, τα πρωτάκια έχουν ανάγκη από εποπτεία. Δηλαδή, ωραία πραγματάκια να τα πιάσουν στα χέρια τους, πρώτα να τα χαρούν και μετά να κάνουμε το μάθημα μαζί με αυτά. Καταρχήν, έχω δυσκολία στο να βγάλω το υλικό μου γιατί έχω ανάγκη από πολλά χρήματα. Εδώ το σχολείο, μου έχει ένα μοντέρνο φωτοτυπικό έγχρωμο που το χρησιμοποιώ ενίοτε όταν δεν χαλάει, αλλά δεν μπορώ να εκτυπώσω χαρτόνια. Το απλό χαρτί χάνεται από το παιδί. Δηλαδή, έχω πολύ μεγάλη δυσκολία με το υλικοτεχνικό κομμάτι της τάξης. Ένα. Δεύτερο. Όλα τα παιδάκια έχουν ανάγκη διαφορετική ως προς την εποπτικότητα. Δεν έχω τον χρόνο να το κάνω. Στην αρχή έκανα σύμφωνα με τα νέα προγράμματα σπουδών, ρε παιδί μου, έκανα αυτό το 15/μερο εισαγωγή στην Α/θμια που εκεί κοιτούσαμε τον προφορικό λόγο, κοιτούσα τις δεξιότητές τους για να προσαρμόσω λίγο. Εεε, αυτές οι 15 ημέρες δεν μπορείς να φανταστείς πόσο μου έχουν βαρύνει πίσω πίσω. Είναι σχολεία τα οποία τώρα κοντεύουν να τελειώσουν τα αυ και το ευ. Εγώ επειδή επιμένω στον προφορικό λόγο, επειδή επιμένω σε αυτές τις δεξιότητες κι επειδή έχω 21 διαφορετικές περιπτώσεις, Μαριλένα, φτάνω στα όριά μου ώρες ώρες. Όχι ότι το περνάω στα παιδιά αυτό, αλλά η καρδιά η δική μου χτυπάει. Ας πούμε τώρα έχω τα ζευγαράκια



των αριθμών. Τα ζευγαράκια των αριθμών για να τα καταλάβουν τα παιδιά θέλουν να μετρήσουν συλλογές, αντικείμενα, να τις δουν μπροστά τους. Μέχρι να μετρήσουν 21 παιδιά, χαιρέτα μου τον πλάτανο και τα πλατανοχώρια... Εντάξει, το κάνουν με τα δαχτυλάκια. Και εκεί δυσκολία. Άλλα δεν έχουν εκεί τη λεπτή κινητικότητα, να σηκώσουν τα χέρια, να βγάλουν, να αφαιρέσουν, να δουν, την αντίληψη... Θέλουν περισσότερο χρόνο. Δεν μου δίνεται ο χρόνος. Ούτε πιστεύω κάποιος σέβεται τις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών κι ότι θέλουν χρόνο να τις αναπτύξουν. Προσπαθώ να παρέμβω σε όλο αυτό το έλλειμμα και το κενό, αλλά με τεράστιο κόστος σε εμένα. Κι εκτός από αυτό, Μαριλένα, είναι η Μελέτη, ας πούμε, που την θεωρώ ένα μάθημα πολύ καλό, εεε, την οποία δεν μπορώ να την κάνω συστηματικά. Δηλαδή, στην ώρα αυτή θα κοιτάξω ενισχυτικά ή να απλώσω τη δραστηριότητα να την κάνω με πιο αργούς ρυθμούς και να ανταποκρίνεται ή να την διαφοροποιήσω, να την κάνω με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Να την δείξω με εικόνα, αν είναι στα μαθηματικά, να την δείξω στην αριθμογραμμή, να την δείξω, να μετρήσουμε... Θέλει πολύ χρόνο, ρε, τί λέμε τώρα. Για να γράψουν; Δεν το συζητάμε. Για να ακούσουν; Πάντως δίνω μεγάλη προτεραιότητα στο να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες και αυτό...

**Ε: Είναι εις βάρος της ύλης που πρέπει να διδαχτεί;**

ΕΙΡ.: Όχι. Η ύλη είναι πολλή και δεν μπορώ να δουλέψω όλη την ύλη με αυτόν τον τρόπο που τον θεωρώ τον καλύτερο. Εεε, και δεν γίνεται μια ακατάσχετη πολυλογία. Γίνεται μια εστιασμένη, ας πούμε, συζήτηση. Τους προβάλλω την εικόνα και αυτά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την εικόνα, ό,τι εικόνα κι αν είναι αυτή. Είναι μια περιγραφή; Είναι μια αφήγηση; Είναι... Αφηγείται μια ιστορία; Εεε, είναι ένα πρόσωπο; Τέλος πάντων, για να εστιάσουμε και να μάθουμε πώς το κοιτάμε και πώς το κάνουμε και να είναι στοχευμένο αυτό που κάνουμε και δομημένο, θέλει πάρα πολλή δουλειά. Μέσα από αυτό, δηλαδή, προσπαθώ δεξιότητες να καλλιεργήσω.

**Ε: Παρόλα αυτά, πιστεύετε ότι μπορείτε να σημειώσετε πρόοδο ακόμη και με τους πιο δύσκολους μαθητές, αν προσπαθήσετε εσείς περισσότερο;**

ΕΙΡ.: Τα παιδιά όταν καταλαβαίνουν ότι όλο αυτό το κάνεις για το καλό τους, ακόμα κι αν έχεις αντιστάσεις, ας πούμε κάποια στιγμή κουράζονται ή δεν θέλουν να το κάνουν, εεε, το αποδέχονται και καταλαβαίνουν για ποιο λόγο το κάνεις. Δηλαδή,

τα παιδιά καταλαβαίνουν ποια είναι πρόθεσή σου απέναντί τους και ανταποκρίνονται αναλόγως. Είναι παιδιά. Κάποια στιγμή θα χαλαρώσουν, δεν θα μπορούν να παρακολουθήσουν, αλλά καταλαβαίνουν τότε λειτουργείς για το καλό τους, ρε παιδί μου, κι αν όλα αυτά τα κάνεις από ζήλο για το καλό τους. Το καταλαβαίνουν και ανταποκρίνονται.

**Ε: Νιώθετε ότι προσφέρετε σημαντικά εφόδια στη ζωή των μαθητών σας;**

ΕΙΡ.: Κοίταξε να δεις, Μαριλένα. Έχω όλη την καλή πρόθεση και οι μαθητές το καταλαβαίνουν αυτό. Προσπαθώ και οι μαθητές το καταλαβαίνουν αυτό. Δηλαδή, δεν είμαι η αδιάφορη που δεν θα τους λύσω τη διαφορά. Θα τους ακούσω. Όχι βέβαια στην ιδιοτροπία τους. Ακόμη και αυτή πολλές φορές θα προσπαθήσω να διαμεσολαβήσω και να την λύσουν. Ή με το χιούμορ, άλλες φορές. Τέλος πάντων, καταλαβαίνουν ότι έχω καλή πρόθεση και καταβάλλω προσπάθεια. Δεν με φτάνει ο χρόνος και αυτό το καταλαβαίνουν και το εκμεταλλεύονται μερικές φορές. Εεε, τα παιδιά όταν το καταλάβουν αυτό, μπορεί να μην σε ακούν, αλλά σε αποδέχονται και σου δείχνουν και αυτά αντίστοιχα συναισθήματα. Ας πούμε, η αγκαλιά, την Παρασκευή που έρχομαι πιο αργά, έρχομαι την 4η ώρα... Όταν θα σηκωθούν και θα έρθουν να σε αγκαλιάσουν, είναι η ανταμοιβή σου σε αυτό.

**Ε: Πόση αυτονομία έχετε στο να κάνετε τη δουλειά σας όπως κρίνετε εσείς ότι πρέπει να την κάνετε;**

ΕΙΡ.: Τεράστια. Δεν με περιορίζει κανένας. Εκείνο που μου κόβει, εκείνο που έχω σκοπό να κάνω... Εεε, δεν το αφήνω όμως έτσι. Τρώω τεράστιες εργατώρες. Καταρχήν ξέρω από τα δικά μου παιδιά, έχω να δει να ολοκληρώνεται η εκπαίδευση. Έχω δει πού πάει το πράγμα και πού τελειώνει. Εεε, έχω κρατήσει ατελείωτες ώρες βιβλία, τετράδια, μολύβια κι έχω βοηθήσει και βοηθάω ακόμα, οπότε ξέρω πού να εστιάσω. Παίζει ρόλο κι αυτό. Εμμ, αλλά... Λόγω ότι είμαι άνθρωπος της ανάγκης, όμως, Μαριλένα, δηλαδή επειδή έχω παιδιά και δεν μπορώ παρόλο που ήταν ο καημός μου να παρακολουθήσω κι ένα μεταπτυχιακό κι ένα... Προσπαθώ με διάφορα 9μηνα σεμινάρια ή οτιδήποτε σεμινάριο, να μην μένω πίσω. Δηλαδή, ό,τι καινούριο προσπαθώ να το μαθαίνω. Αυτό. Και ό,τι μαθαίνω, προσπαθώ να το διαχέω. Όπως μπορώ. Λίγο, λίγο. Πολύ, πολύ. Άτσαλα, άτσαλα. Πάντως, ό,τι μαθαίνω, προσπαθώ να το διαχέω. Αυτό.

**Ε: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει κατά την προσέλευσή σας στο σχολείο;**

EIP.: Εεε... Χαρά νιώθω, χαρά που θα δω τους συναδέλφους, εεε, τα παιδιά.

**E: Παραμένει το ίδιο καθόλη τη διάρκεια παραμονής σας σε αυτό;**

EIP.: Όταν είμαι εδώ τα ξεχνάω όλα και αφιερώνομαι. Και τα προβλήματά μου τα προσωπικά και όλα. Έρχομαι κουρασμένη όμως και η δουλειά μου με απασχολεί και στο σπίτι πολλές ώρες.

**E: Έρχεστε κουρασμένη για εξωδιδασκτικούς λόγους;**

EIP.: Και οικογενειακές υποχρεώσεις και εξωδιδασκτικά πράγματα που προσπαθώ να κάνω και τα κάνω μισά και κακορίζικα και μου δημιουργούν άγχος. Ε, και... Ότι προσπαθώ, ρε παιδί μου, να φτιάξω έναν μπούσουλα για το τί πρέπει να κάνω στην τάξη που και αυτό θέλει ατελείωτες εργατώρες. Δηλαδή, δεν παίρνω μια φωτοτυπία από το διαδίκτυο και την δίνω. Μια φωτοτυπία για να βρω αυτή που πρέπει να είναι και ποιον στόχο πρέπει να εξυπηρετήσει μπορεί να μου φάει και ατελείωτες ώρες. Για να καταφέρω να την κάνω έτσι όπως θέλω. Είναι λίγος ο χρόνος, Μαριλένα. Και δεν συνδυάζονται όλα αυτά για να... Πάντως η πρόθεση υπάρχει. Κουρασμένη έρχομαι. Εδώ το ξεχνάω.

**E: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει μετά το πέρας του ωραρίου σας; Τί κουβαλάτε μέσα σας;**

EIP.: Την κούρασή μου καλά καλά και εκείνο το ατελείωτο τρέξιμο. Κάνε εδώ, κάνε εκεί, κάνε εδώ, κάνε εκεί. Κι εδώ συμβαίνει αυτό, κάνε εδώ, κάνε εκεί, κάνε ετούτο, κάνε εκείνο, προσπαθώ να μην τα ξεχνάω και μία αγωνία και ένα χτυποκάρδι όλη την ώρα, έχω. Αυτό. Δεν είμαι χαλαρή. Για να τα προλάβω. Δεν είμαι χαλαρή. Δεν είμαι χαλαρή.

**E: Δεν σας προβληματίζει κάτι άλλο, π.χ. ότι δεν είναι καλές οι σχέσεις εδώ μεταξύ σας, των εκπ/κών;**

EIP.: Όχι, όχι, δεν έχουμε... Όχι, όχι, δεν με βαραίνει αυτό. Όχι. Το έχω ζήσει κατά το παρελθόν και σε άλλα σχολεία, ακόμη περισσότερο. Όχι, δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο. Σου λέω, πιο πολύ η διαχείριση της ύλης, αυτό είναι που με φέρνει στα όριά μου.

**E: Πώς θα χαρακτηρίζατε με τρία επίθετα το εργασιακό σας περιβάλλον;**

EIP.: Πώς θα το χαρακτήριζα... Φιλικό, έτσι που το ξαναείπαμε. Ήρεμο, ήπιο, συναινετικό που το ξαναείπαμε. Θα ήθελα... Εεε, σου λέω, γίνονται προσπάθειες να αλλάξει και φέτος έχουν αλλάξει πάρα πολλά πράγματα... Εεε, περισσότερη οργάνωση. Ας πούμε... Θα ήθελα το περιβάλλον να είναι πιο καθαρό στην τάξη.

Μπαίνει το ολοήμερο, επειδή είναι λίγοι οι χώροι, αυτό είναι που με ταλανίζει. Εγώ θέλω να υπάρχει μια οργάνωση και μια λειτουργικότητα κι επειδή δεν υπάρχει, εεε, αυτό με αγχώνει. Π.χ. μέσα στην τάξη μου, θέλω τα υλικά μου να είναι στην τάξη. Θέλω να μπορώ να έχω ομάδες... Δεν θέλω να δουλεύω σε ομάδες. Οι ομάδες είναι κάποιες στιγμές που θέλω να τηρώ. Θέλω όμως να υπάρχουν ομάδες εργασίας στην τάξη έτοιμες, οπότε γρήγορα να μπορώ να τις χρησιμοποιήσω. Να είναι πιο λειτουργικό. Δεν υπάρχουν όμως γιατί μπαίνει το ολοήμερο μετά, εεε, λείπουν τα υλικά, λείπει λίγο η οργάνωση γιατί, ας πούμε, δεν έχουμε να το βάψουμε. Μόνοι μας το βάψαμε. Εεε, λείπουν κάποια υλικά. Ας πούμε ήθελα μαγνητοπίνακα, ένα παιδάκι να το βάλω γρήγορα εκεί. Ήθελα... Δεν μου τα έχει αρνηθεί η Κατερίνα και αν της τα πω θα μου τα πάρει ή πολλά από αυτά τα παίρνω εγώ. Εεε, θέλει χρόνο όμως να μπορέσουμε να το οργανώσουμε. Ως προς την οργάνωση και τη λειτουργικότητα της τάξης, εκεί έχω θέμα, εκεί νευριάζω. Θέλω να βγάλω τις φωτοτυπίες, θα χαλάσει το φωτοτυπικό. Θέλω χαρτόνι, δεν θα έχω χαρτόνι. Όχι ότι δεν μου παίρνουν. Μου παίρνουν, αλλά δεν φτάνει. Θέλω πιο πολλά υλικά...

**E: Αυτό τώρα είναι θέμα οικονομικό; Έχει να κάνει με το ότι οι παραγγελίες αργούν να έρθουν;**

EIP.: Όχι. Είναι θέμα ότι δεν υπήρχε μια πρότερη οργάνωση ενώ γίνονται προσπάθειες να γίνει οργάνωση κι έχει βελτιωθεί κατά πολύ. Θέλουν ακόμη πράγματα να γίνουν για τη λειτουργικότητα της τάξης. Ας πούμε, έχουμε βάλει φέτος διαδραστικό. Μεγαλεία. Σκέφτομαι ότι αν φύγω του χρόνου θα πάθω κατάθλιψη. Αλήθεια σου λέω. Πώς θα φύγω; [γέλιο]

**E: Γιατί να φύγετε;**

EIP.: Από την τάξη. Γιατί, εντάξει, πρέπει να υπάρχει και μια ισότητα. Θα πάθω κατάθλιψη.

**E: Μόνον στην τάξη σας είναι ο διαδραστικός;**

EIP.: Και σ' άλλη μία. Και σ' άλλη μία. Έχω... Είναι ευάερη, ευήλια, άπλετη. Αν με βάλουν στην έκτη, εδώ πέρα, στις 2 έκτες που είναι οι δάσκαλοι οι έρημοι και κοντεύουν να πάθουν κατάθλιψη εκεί πέρα στη στενότητα, πάλι θα πάθω κατάθλιψη. Αυτό. Λείπει η οργάνωση γιατί λείπει και γενικότερα η υποδομή στον χώρο. Αυτό. Δεν είναι ότι... Αλλά είναι κάτι που ταλανίζει όλα τα σχολεία. Έχω πάει σε σχολεία που δεν έχουν ούτε χαρτί φωτοτυπικού. Αυτό, ρε παιδί μου. Δηλαδή,

στην αρχή ήθελα να 'χω μία βιβλιοθήκη. Μου 'φερε η Κατερίνα χρώματα, μου 'φερε ό,τι της ζήτησα. Δεν πρόλαβα να την βάψω. Έκτοτε γίνονται εναλλαγές στην τάξη, δεν πρόλαβα ποτέ να την βάψω. Μου 'χει μείνει μισοβαμμένη, ίσα που φαίνεται. Εμμ, αυτό που σου λέω. Θέλω να οργανώσω τις ομάδες μου, πάνω στις ομάδες μου να 'χω τα υλικά. Εδώ δουλεύουμε αυτό, εκεί δουλεύουμε αυτό, αυτό θα γίνει κάποιες στιγμές. Δεν μπορώ να το οργανώσω, θα μπει μια άλλη τάξη μέσα, θα τ' ανακατέψει. Θέλω να γίνει περισσότερο λειτουργικός ο χώρος.

**E: Έχετε σκεφτεί να αλλάξετε οργανική μονάδα;**

EIP.: Όχι. Από εδώ, όχι. Από άλλες, ναι [γέλιο].

**E: Έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε το επάγγελμα του δασκάλου; Αν ναι, για ποιους λόγους;**

EIP.: Όχι, δεν έχω σκεφτεί, κάπως έχω ταυτιστεί με το επάγγελμα. Κι όχι, έτσι, με το επαγγελματικό αυτό προσωπείο, Μαριλένα. Το αγαπάω, αγαπάω αυτό που βλέπω από τα παιδιά και εισπράττω. Ξέρεις τί; Κάποιες φορές φοβάμαι μήπως είμαι ανεπαρκής. Αυτό. Φοβάμαι μήπως μείνω πίσω και κάτι δεν κάνω καλά. Δηλαδή, θα ήθελα να μου δίνεται ένα κίνητρο να γίνομαι καλύτερη. Θετικό όμως κίνητρο, όχι αρνητικό να με δείχνει κάποιος με το δάχτυλο, γιατί έχω όλη την καλή πρόθεση. Μπορεί να έχω και τις αδυναμίες και σίγουρα τις έχω, δεν το συζητάμε. Τέλος πάντων, δεν θέλω να αλλάξω επάγγελμα. Θέλω στο επάγγελμά μου όμως να έχω πιο βαθιά και ουσιαστική γνώση που θεωρώ ότι για πολλά πράγματα μου ξεφεύγουν, πράγματα και καταστάσεις. Που με κόπο ψυχής προσπαθώ να τα καλύψω, αλλά νομίζω ότι δεν μπορώ όλα... Ας πούμε, να σου δώσω να καταλάβεις. Αυτό που κάνουμε τώρα, ας πούμε, τί παρατηρείς σε έναν μαθητή που έχει μαθησιακές ανάγκες; Δεν είναι τόσο εύκολα, αν δεν ξέρεις ακριβώς τί πρέπει να παρατηρήσεις. Αυτό πρέπει μόνη μου να το ψάξω. Αυτό. Θέλω να αποκτήσω περισσότερη γνώση γι' αυτό. Θεωρώ ότι ό,τι και να έχω κάνει τόσα χρόνια, πάντα υπάρχουν άλλα τόσα που θέλω να μάθω. Θα προτιμούσα κάποιος να μου 'δινε ένα θετικό κίνητρο να τα μάθω. Να με κατευθύνει, να με γλιτώσει από χρόνο και από κόπο ώστε να γίνω πιο αποτελεσματική. Αυτό. Το οποίο δεν νιώθω να γίνεται.

**E: Εάν το εισηγηθείτε στον δ/ντή σας ή στον σύλλογο που βρίσκεστε, ότι θα θέλατε να παρακολουθήσετε κάποια σεμινάρια που σας βοηθάνε στη δουλειά σας π.χ. για το τάδε θέμα;**

EIP.: Δεν γίνεται, Μαριλένα, σε επίπεδο δ/ντή. Είναι θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής... Δεν δίνεται κίνητρο στον εκπ/κό... Αυτό θέλει χρόνο και δεν γίνεται από μία πλατφόρμα. Να, έκανα για τα νέα προγράμματα σπουδών. Ότι μπορώ να κάνω μέσα από τις πλατφόρμες το κάνω. Δεν φτάνει αυτό το πράγμα. Δεν φτάνει. Δηλαδή, είσαι μόνος σου και παλεύεις, εεε, σε μία άβυσσο... Σε μία θάλασσα, είσαι μόνος σου και κολυμπάς. Όλα μόνος σου. Δεν γίνονται όλα έτσι. Δεν υπάρχει στήριξη από το κράτος. Δεν υπάρχει ένα όραμα. Αυτό. Σου βάζουν καταναγκαστικά πράγματα. Εμένα μου θυμίζει αυτό τη γύφτισσα που τα στολίζεται όλα πάνω της χωρίς νόημα και χωρίς σκοπό. Χωρίς να ξέρουμε πού πάμε και γιατί πάμε. Γιατί το κάνουμε. Αυτά τα εργαστήρια δεξιοτήτων, τα θεωρώ(...) Ότι χειρότερο. Δηλαδή, αυτός που τα έβαλε θεωρώ ότι δεν έχει ιδέα για το τί γίνεται μέσα στην τάξη. Σου είπα παράδειγμα. Σε παλιό αναγνωστικό είδα για τους συνεταιρισμούς. Μου 'πέσαν τα μαλλιά όλα κάτω. Δηλαδή όλες αυτές οι γνωστικές δεξιότητες πρέπει να γίνουν ένα εξτρά μάθημα; Μεσ στα βασικά μαθήματα ο δάσκαλος δεν ξέρει να κάνει αυτές τις γνωστικές δεξιότητες; Τί γίνεται όμως. Επειδή οι στόχοι είναι πάρα πάρα πολλοί και οι γνωστικοί στόχοι είναι πάρα πολλοί, υπερκαλύπτουν, εεε, την κατηγορία και την υποκατηγορία των στόχων, κάποιων στόχων πολύ όμως ουσιωδών. Εγώ πιστεύω, λιγότερα πράγματα, πιο εποπτικά και πιο ξεκάθαρα και πιο στοχευμένα θα ήταν πολύ καλύτερα και για τον εκπ/κό ώστε να ξέρει πιο ουσιαστικά τη δουλειά του και να την κοντρολάρει πιο εποπτικά και για τα παιδιά, να ξέρουν πού στοχεύει αυτό το πράγμα, ρε παιδί μου, πού πάει. Έμαθα να κάνω αυτό. Το 'μαθα. Τίποτα. Εγώ λέω δεν υπάρχει στόχος σε αυτήν την παιδεία. Δηλαδή, τί θέλουν να μάθουν; Ατελείωτα κείμενα, με έναν λόγο που πλατειάζει από δευτερεύουσες προτάσεις, πολλά λόγια για το τίποτα και ενώ βλέπω σε όλα τα παλιά βιβλία όλα αυτά υπάρχουν. Λιγότερη εικόνα, πιο ουσιώδη και στοχευμένα πράγματα, πιο μελίρρυτος, λιτός, λακωνικός, περιεκτικός, λόγος. Δηλαδή, έχω πάθει την πλάκα μου. Αυτό που έλεγε για την αγωγή, να σου δώσω άλλο παράδειγμα. Δηλαδή, έχω βρει μία πηγή που καλά κάνω και την κάνω. Εεε, τους έγραψα σε μία Τετάρτη, αυτό στην Αγγελική Βαρελά πάλι το είχα βρει, ένα γράμμα που η μάνα δίνει στην τσάντα του παιδιού την πρώτη μέρα του σχολείου και τη βρίσκει, συμβουλές που έχω να σου δώσω, σου γράφω γράμμα για να μη στα πω, αυτή τη φορά θέλω να τα διαβάσεις. Εεε, κι αφού το διαβάσαμε το γράμμα υποτίθεται της μάνας που βρήκε ο

Παναγιώτης με τις συμβουλές, να 'σαι καλό παιδί να σέβεσαι τους συμμαθητές σου και τον δάσκαλο, τους είπα σε ένα χαρτάκι ανώνυμα να μου γράψουν τί συμβουλές, ας πούμε, τους έδωσαν οι δικοί τους. Κανένα παιδί δεν μου έγραψε τίποτα. Δεν είχαν ιδέα για το τί πράγμα τους μιλάω. Δηλαδή, έρχονται τα παιδιά σχολείο και αυτά χωρίς να ξέρουν τί έρχονται να κάνουν. Δεν είναι πολύ ξεκάθαρο στους γονείς ότι ερχόμαστε εδώ για να μάθουμε, ας πούμε, καλούς τρόπους συμπεριφοράς. Ότι παιδί μου πρέπει, ας πούμε, στο σχολείο να έχεις την πρέπουσα συμπεριφορά. Κανένα δεν ήξερε, δηλαδή, αντιμετώπισα ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα εκεί. Ένα άλλο, τους διάβασα εδώ στην πρώτη, βρήκα ένα άλλο κείμενο με μία οικογένεια ας πούμε που κάνουν όλα τα πράγματα στην τελευταία στιγμή. Χιονίζει ας πούμε και ο τάδε τώρα ανεβαίνει το βουνό να πάει να κόψει τα ξύλα. Έτσι, με πιο παλιά μορφή ζωής. Από αυτόν πήραν συνήθειες και τα παιδιά τους. Δηλαδή, τους λέει πράγματα που τους τα περνάει και τους δημιουργεί συναισθήματα. Τονίζει τις υπευθυνότητες στο κείμενο, ενώ αυτά τα κείμενα που κάνουμε εδώ είναι χαζά. Δηλαδή, ζωγράφισε έναν πίνακα μοντέρνο και βλέπουν μπουρμπουλήθρες, αστέρια. Έχει κάποιο ωραίο νόημα, αλλά όλο το άλλο είναι ανούσιο, ρε παιδί μου. Δεν έχει ένα ενδιαφέρον, δεν υποκινεί το ενδιαφέρον του παιδιού να το... Ούτε καταλαβαίνει μετά το κρυφό νόημα, να κάτσει να σκεφτεί τί θέλει να μου πει αυτό το κείμενο. Πεζά κείμενα, πεζά, πεζά που δεν καλλιεργούν καμία δεξιότητα. Βαρετά. Τα βαριούνται τα παιδιά, δεν θέλουν να τα διαβάσουν, δεν θέλουν να δουν την εικόνα που έχει, είναι χαζή. Είναι πολλές οι εικόνες...

**E: Αν εσείς βρείτε ένα άλλο βιβλίο που να σας βοηθάει να τους περάσετε κάτι, δεν μπορείτε να το χρησιμοποιήσετε;**

EIP.: Μπορώ και το κάνω, αλλά πρέπει σώνει και καλά να βγάλω και τη συγκεκριμένη ύλη. Δεν το συζητάμε, 25% μπορώ να αφαιρέσω από την ύλη. Οπότε, εδώ πέρα, ό,τι θεωρώ έτσι μηχανιστικό και τέτοιο, το κάνουμε και προσπαθώ να εστιάσω στα σημεία που εγώ θέλω.

**E: Και μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και μια άλλη πηγή που να σας βοηθάει σε αυτό.**

EIP.: Κυρίως αυτό χρησιμοποιώ. Γι' αυτό σου λέω, ψάχνοντας τα παλιά βιβλία αυτά, ναι μεν είναι μια παρωχημένη μορφή ζωής, ναι μεν, αλλά, ρε παιδί μου, κοίταξε να δεις. Η αγάπη για τον παππού και τη γιαγιά. Η αγάπη για τον πατέρα και τη μητέρα.

Έρχεται ο πατέρας, έλεγε ας πούμε ένα ποίημα... Δεν τους περνάμε πράγματα. Δηλαδή, το κάθε παιδάκι πρέπει να καταλάβει μέσα σε αυτό το χάος μόνο του και μέχρι να καταλάβει θα έχει φτάσει λύκειο και δεν θα έχει καταλάβει τίποτα τελικά. Δεν ξέρω(...) Γι' αυτό, Μαριλένα, για να το μαζέψω, θεωρώ θέμα παιδείας, θεωρώ θέμα ότι δεν ξέρουν αυτοί οι άνθρωποι, υπάρχει έλλειμμα παιδείας από την... Και το λέω ευθαρσώς... Δεν ξέρουν πού πάει αυτό το καράβι. Δεν ξέρουν τί ανθρώπους θέλουν να φτιάξουν, δεν ξέρουν, δεν, δεν έχουν ιδέα...

**Ε: Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.**

### 5<sup>η</sup> Συνέντευξη - Λίνα

#### Γνωριμία - Γενικές πληροφορίες

**Ε: Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;**

Λ.: 2 χρόνια.

**Ε: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο τωρινό σας σχολείο;**

Λ.: Εφέτος.

**Ε: Είναι δημόσιο ή ιδιωτικό;**

Λ.: Δημόσιο.

**Ε: Βρίσκεται σε αστική (> 10.000 κάτοικοι), ημιαστική (2.000 - 10.000 κάτοικοι) ή αγροτική (< 2.000 κάτοικοι) περιοχή;**

Λ.: Σε αστική περιοχή.

**Ε: Είστε μόνιμος ή αναπληρωτής;**

Λ.: Είμαι αναπληρώτρια.

**Ε: Για ποιον λόγο το επιλέξατε;**

Λ.: Η αλήθεια είναι ότι έτυχε να με τραβήξει ο πίνακας στην ειδική (αγωγή), δεν είχα επιλογές τότε και στη δήλωση είχα μόνο ειδικά σχολεία. Ο λόγος που δήλωσα αυτό είναι ότι μου φαινόταν πιο καινούριες εγκαταστάσεις, είναι καινούριο το σχολείο και ήταν σχετικά κοντά στο κέντρο οπότε θα μπορούσα να μετακινούμαι σε κοντινή απόσταση, ενώ τα άλλα σχολεία ήταν πολύ μακριά, ήταν πάνω από μισάωρο, οπότε δεν τα επέλεξα.

**Ε: Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο σας;**



Λ.: Περίπου 50.

**Ε: Πόσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε αυτό;**

Λ.: Περίπου 50, επίσης. Είμαστε περίπου ίδια με τους μαθητές.

**Ε: Εκτός του διδακτικού, διαθέτει και άλλο προσωπικό (π.χ. γραμματέα, ψυχολόγο, νοσηλεύτη/τρια, φύλακα);**

Λ.: Εκπ/κοί, όχι όλοι 50. Έχει λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, βοηθητικά προσωπικά... Τώρα, οι δάσκαλοι δάσκαλοι μόνο, είναι κάπου στους 25, κάπου εκεί.

**Ε: Ποιες σπουδές έχετε κάνει (επίπεδο σπουδών);**

Λ.: Έχω το βασικό πτυχίο δασκάλου. Το μεταπτυχιακό μου δεν το έχω τελειώσει ακόμη.

*(Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Γυναίκα / Ηλικία: έως 35)*

Θεματικός άξονας 1 : Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία

**Ε: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της σχολικής ηγεσίας;**

Λ.: Εεε, να έχει τη θέση αρχικά του δ/ντή. Εεε, και σαν ορολογία σκέφτομαι ότι ίσως είναι(...) Ένας ρόλος εξειδικευμένος που όποιος επιλέξει να τον ακολουθήσει πρέπει να έχει κάποιες συγκεκριμένες... Δεξιότητες να το πω; Είναι μια συγκεκριμένη θέση, ρόλος.

**Ε: Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μεγαλύτερο προσόν για έναν διευθυντή/ηγέτη σχολείου;**

Λ.: Σίγουρα η επικοινωνία. Εμμ... Πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί ώστε να μπορεί να διευθετήσει ζητήματα και μέσα, με τους δασκάλους, με τους μαθητές, και με την Α/θμια, με άλλους φορείς που σχετίζονται με το σχολείο γιατί δεν είναι μόνο οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Μπορεί να χρειαστεί να συνεργαστεί με διάφορους φορείς μέσα απ' το σχολείο. Εεε, οπότε χρειάζεται να έχει επικοινωνία. Σίγουρα να είναι δίκαιος. Να μπορεί να, εεε... Να ξεχωρίζει κάποια πράγματα. Και αντικειμενικός.

**Ε: Ωραία. Τα διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά ο διευθυντής στο σχολείο σας;**

Λ.: Εμμ... Ναι. Εεε, έχει κάποια χαρακτηριστικά, όχι στο έπακρο, αλλά... Είναι δίκαιος και είναι ανοιχτός άνθρωπος, δηλαδή θα σε καταλάβει. Έχει μια ενσυναίσθηση σε

κάποια πράγματα. Είναι ανοιχτός άνθρωπος, ο οποίος θα κάτσει να σε βοηθήσει. Ίσως σε κάποιους να βοηθήσει λίγο περισσότερο λόγω, εεε... Δεν έχει την αντικειμενικότητα. Μπορεί, επειδή είναι και οι Κρητικοί λίγο εδώ πέρα πιο... μεταξύ τους, ίσως σε κάποιους που έχει και αδυναμία, που συμπαθεί περισσότερο να κάνει απλά περισσότερα. Όχι ότι δεν θα κάνει σε άλλους καθόλου, απλά, εεε... Συναισθηματικά, νομίζω επηρεάζεται.

**Ε: Πόσα χρόνια υπηρετεί ως διευθυντής σε αυτό και πόσα συνολικά ως διευθυντής;**

Λ.: Είναι αρκετά χρόνια δ/ντής, νομίζω... Είναι για να βγει στη σύνταξη ο συγκεκριμένος.

**Ε: Α, μάλιστα. Ποια είναι τα βασικά εμπόδια που συναντά προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του ηγέτη;**

Λ.: Εεε... Εντάξει, το πρώτο θέμα είναι οι γονείς, νομίζω. Θέλει μια ιδιαίτερη επικοινωνία, συνεργασία, γιατί ειδικά στο ειδικό σχολείο προκύπτουν πολλά πράγματα τα οποία δεν είναι κοινά ούτε καθημερινά. Μπορεί να χτυπήσει ένα παιδί, να πάθει κάτι... Είναι λίγο πιο έντονες καταστάσεις. Ε, οπότε σίγουρα πρέπει να χειρίζεται σωστά τους γονείς. Μετά, ένα μεγάλο θέμα είναι ότι με την Α/θμια, ότι χρειάζεται προσωπικό, πρέπει να το διαχειριστεί, δηλαδή, κάπως καλά το πώς θα μοιραστούν οι τάξεις, εμμ... Πόσους δασκάλους θα έχει, ψυχολόγους, τα πάντα, δηλαδή, αυτό είναι ένα θέμα. Δεν ξέρω τώρα πώς ρυθμίζεται και αν είναι εύκολο, απλά θεωρώ ότι πρέπει κάπου να το υπολογίσει σωστά ώστε να μην υπάρχουν δυσκολίες στην καθημερινότητα του σχολείου(...) Εεε... Μετά είναι και το γραφειοκρατικό κομμάτι το οποίο θεωρώ ότι οι πιο μεγάλοι δ/ντές δυσκολεύονται πάρα πολύ και παίρνουν σίγουρα μεγάλη βοήθεια και από δασκάλους για να μπορούν να το διεκπεραιώσουν και από υποδ/ντές... Δηλαδή, αυτόνομα κάποιος δ/ντής, τώρα σε αυτή τη γενιά που είναι πιο μεγάλοι άνθρωποι, έτσι, θεωρώ ότι δυσκολεύονται αρκετά. Γιατί έχω και άλλη μία οικογενειακή φίλη, δ/ντρια, γιατί με ρωτάει και μένα να τη βοηθήσω, φαίνονται ότι δυσκολεύονται και ότι... Εεε... Ζορίζονται στο γραφειοκρατικό κομμάτι, με τους υπολογιστές και όλα αυτά.

**Ε: Προβάλλει κάποιο ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, ξέρει τί είδους σχολείο θέλει; Βλέπει κάπως το σχολείο αυτό στο μέλλον; Θέλει να το οδηγήσει κάπου; Καταλαβαίνετε κάτι τέτοιο;**

Λ.: Ε, ναι, η αλήθεια είναι ότι... Ανά τα χρόνια, δηλαδή, που έχω ακούσει και από άλλους συναδέλφους, έχει βοηθήσει πάρα πολύ το σχολείο και τα παιδιά κυρίως. Εεε, κάνει πάρα πολλές δράσεις. Προσπαθεί, δηλαδή, πάρα πολύ να κάνουμε πράγματα για τα παιδιά, το οτιδήποτε. Εεε, με εκδρομές, συνεργασία με τυπικά σχολεία, πήγαμε σκέψου και στο ενυδρείο με τους καρχαρίες, μαζέψαμε σκουπίδια από τη θάλασσα που εμένα που φαινόταν πολύ δύσκολο να το κάνω αυτό με παιδιά ειδικής αγωγής. Να μαζέψουμε σκουπίδια από τη θάλασσα, να μπορούμε μετά μέσα στο ενυδρείο, μου φαινόταν μεγάλο ζόρι. Εεε, αλλά επειδή το υποστηρίζει και θα προσπαθήσει να βρει λύση σε προβλήματα, κάνει πολλές δράσεις. Που για εμένα είναι πολύ δύσκολο να κάνεις πολλές δράσεις σε τέτοια σχολεία, αλλά έχουμε πάει και αρκετές εκδρομές και προσφέρει πολλά πράγματα στα παιδιά. Και ό,τι προκύπτει, γενικά προσπαθεί. Ναι. Είναι ανοιχτός σε προτάσεις. Ό,τι καλύτερο μπορεί να κάνει σε επίπεδο σχολείου και μπορεί να γίνει με τους συγκεκριμένους μαθητές, γιατί υπάρχουν πολλές δυσκολίες, είναι και πάρα πολλά παιδιά, θα προσπαθήσει να το κάνει. Δεν θα πει όχι, ούτε θα είναι σε μια ασφαλή ζώνη να πω ότι... Εντάξει, θα μπορούσαμε να μην έχουμε πάει πουθενά, έτσι; Θα μπορούσαμε να... Να μην κάνουμε πράγματα.

**Ε: Μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν;**

Λ.: Ναι, η αλήθεια είναι ότι είναι πρόσχαρος άνθρωπος. Θα κάνει πολλά αστεία, μερικές φορές είναι υπερβολή, αλλά προσφέρει ένα θετικό κλίμα τις περισσότερες φορές. Έχει τύχει να δω και σημεία πίεσης, ήταν στην αρχή κυρίως που ήταν όλα πολύ δύσκολα, που εκεί και εγώ ζορίστηκα σαν δασκάλα να το διαχειριστώ. Αλλά, κατά βάση, όσους μήνες είμαι εκεί τώρα, βλέπω ότι έχει θετική στάση, γενικά. Δεν θα κρατήσει κακία, δεν... Έχει, προσπαθεί να έχει... Να είναι θετικός γενικά. Δεν ξέρω, μπορεί να είναι και στον χαρακτήρα του έτσι, αλλά το μεταδίδει και στη δουλειά του.

**Ε: Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη και αποκλίσεις από τις τυπικές διαδικασίες;**

Λ.: Εμμ... Κοίταξε να δεις, το μεγάλο ζήτημα σε εμάς είναι να έχουμε ασφαλή τα παιδιά, γιατί είναι πολύ μεγάλο θέμα αυτό, και από κει και πέρα ό,τι μπορεί να γίνει θα γίνει, δεν θα πει «όχι, δεν θα κάνουμε αυτό». Δεν είναι απόλυτος, είναι ανοιχτός

σε προτάσεις, σε όλα αυτά, αρκεί να είναι ασφαλή τα παιδιά. Δηλαδή, είναι το κύριο μέλημα. Αν είναι ασφαλή τα παιδιά και γίνεται, ό,τι προταθεί θα το κάνουμε.

**E: Προτείνει νέους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων ή ακολουθεί μία πεπατημένη;**

Λ.: Εντάξει, τώρα φαντάζομαι, επειδή ανά τα χρόνια λειτουργούν κάποια πράγματα που είναι συγκεκριμένα στο σχολείο, θεωρώ σίγουρα ότι έχει κάποια συγκεκριμένα πατήματα. Εμμ (...) Τώρα, ναι, ό,τι προκύπτει, προσπαθούμε κάπως να το λύσουμε. Εκτός εάν υπάρχουν, μου έχει τύχει ας πούμε για παράδειγμα με έναν γονέα να έχει δημιουργηθεί θέμα, το οποίο εκεί, εεε, επειδή έχει γίνει με πάρα πολλούς συναδέλφους να προκύψει πρόβλημα με αυτό το παιδί, ε, είπε, ρε παιδί μου, ότι «δεν μπορώ να σας στηρίξω άλλο σε αυτό», που αυτό για μένα, εντάξει, δεν ήταν πολύ καλό. Εμμ... Αλλά ήταν μόνο αυτό το μεμονωμένο περιστατικό γιατί υπάρχει θέμα με τον γονιό.

**E: Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους;**

Λ.: Εεε, κοίταξε να δεις. Γίνονται σεμινάρια και συμμετέχουν οι εκπ/κοί σε αρκετά από αυτά που είναι και erasmus κάποιοι, αλλά εγώ προσωπικά επειδή δεν είμαι και του χώρου, δεν είμαι δασκάλα ειδικής και ούτε είχα κάποιο μεταπτυχιακό, με σεμινάριο με πήρανε, το σεμινάριο το έκανα φοιτήτρια, δεν έχω γνώσεις, δεν ένιωσα αυτό, το ότι ήρθε κάποιος να με καθοδηγήσει με γνώσεις και να μου πει, εεε, «Β.....(όνομα συνεντευξιαζόμενης) ισχύει αυτό, αυτό κι αυτό». Τουλάχιστον όσο έντονα το ήθελα εγώ, γιατί μπήκα στο σχολείο και ένιωθα πολύ ζόρι. Κάτι πιο εξειδικευμένο ήθελα, τα βασικά, εντάξει, τα γνώριζα. Ήθελα κάτι πιο εξειδικευμένο, εεε, το οποίο από τη μία... Από τη μία μεν το ήθελα, από την άλλη έβλεπα και την κατάσταση όπως ήταν στο σχολείο, όταν κάποιες φορές χρειάζεσαι βοήθεια, περισσότερο προσωπικό, εντάξει, και εκεί λες... Είναι κάποια πράγματα τα οποία δεν μπορούν να σου τα δώσουν και όλα... Έβλεπα, δηλαδή και εγώ τις δυσκολίες, από την άλλη θα ήθελα, όχι μόνο από τον δ/ντή, γενικά θα ήθελα μια περισσότερη υποστήριξη σχετικά με τα παιδιά, γιατί τα παιδιά μας νοιάζουν τώρα, να είναι καλά... Να μπορείς να κάνεις πράγματα, να γνωρίσω κάποια πράγματα τα οποία τα γνώρισα πηγαίνοντας, δεν τα ήξερα εξ αρχής. Γενικά θα ήθελα περισσότερη βοήθεια γιατί δεν έχω γνώσεις και ήταν κάτι το οποίο δεν το ήθελα, μου έτυχε. Εσκεμμένα, δηλαδή, δεν επέλεξα την ειδική αγωγή, εσκεμμένα δεν είχα πολλές γνώσεις. Τώρα

μιλάω όμως για περιστατικά πολύ εξειδικευμένα, πολύ βαριά, δεν σχετίζονται μόνο με μαθησιακές και όλα αυτά που είναι κοινά πλέον... Για πιο εξειδικευμένα πράγματα, αυτό περισσότερο.

**E: Γενικά θα λέγατε πως λειτουργεί με τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό σας;**

Λ.: Εεε, ναι, όχι στο έπακρο. Βέβαια, εγώ είχα και τον τρόμο από το προηγούμενο σχολείο, οπότε γενικά δεν είμαι πολύ άνετη να πάω να μιλήσω. Εφέτος, έβλεπα ότι μπορούσα να πώς και να ζητήσω περισσότερα πράγματα απ' ότι έπρεπε... για παράδειγμα, μια φορά ήμουν άρρωστη, τη 2<sup>η</sup> μέρα, την 1<sup>η</sup> μέρα δεν πήγα, τη 2<sup>η</sup> μέρα θα μπορούσα να μην πάω, να του το ζητήσω να ξεκουραστώ. Απλά πήγα τη 2<sup>η</sup> μέρα, δεν είχα αναρρώσει πλήρως, πήγα. Θα μπορούσα όμως να το ζητήσω και να μην πάω. Θα μπορούσα να είμαι πιο χαλαρή, αλλά δεν το έκανα. Δηλαδή, αυτό έχει σχέση και με εμένα. Αλλά ως ένα σημαντικό κομμάτι, ναι, εννοείται τον σέβομαι και ότι... Εεε, μετράει η γνώμη του. Εεε... Απλά βλέπω και κάποιες συμπεριφορές που είναι και λίγο πιο χαλαρός άνθρωπος που νιώθω κι εγώ και πιο άνετα.

Θεματικός άξονας 2 : Κουλτούρα | Κλίμα του σχολείου

**E: Θεωρείται σημαντικό να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προγράμματα μετεκπαίδευσης ή ενδοσχολικής επιμόρφωσης που συνεισφέρουν στη δουλειά τους;**

Λ.: Ναι, ναι, κάνουνε πράγματα. Εεε, τώρα, πιο εξειδικευμένα, γιατί βλέπω κάποια πράγματα πιο εξειδικευμένα... Είναι και λίγο ακριβά βέβαια αυτά τα σεμινάρια για την ειδική αγωγή, οπότε ίσως να μην είναι πάντα εύκολο. Εεε, εγώ δεν συμμετείχα σε ένα γιατί ήταν και ακριβό και...

**E: Αυτά τα σεμινάρια τα πληρώνετε εσείς οι εκπ/κοί;**

Λ.: Ένα σεμινάριο που έγινε από την Α/θμια ήταν δωρεάν. Αντί να πάμε στο σχολείο, πήγαμε σε ένα... Οργανώσανε σαν σεμινάριο να το πω, οργανώθηκε από την Α/θμια και πήγαμε παρακολουθήσαμε αυτό. Εεε(...) Όπου μέσα από τις εμπειρίες τους οι δάσκαλοι παρουσίαζαν κάποια πράγματα, κάποιες τεχνικές, διάφορα πράγματα... Ήταν βοηθητικό για μένα που δεν τα είχα ξαναδεί. Τώρα, οι ίδιοι, γι' αυτούς που έχουν σπουδάσει και ειδική αγωγή, δεν ξέρω δηλαδή πώς τους φάνηκε. Σίγουρα θέλει κάποια υποστήριξη, αλλά με έναν αστερίσκο γιατί κάποιες

φορές βλέπουμε κάποια σεμινάρια ξανά και ξανά, το έχω παρατηρήσει και εγώ, τα οποία μας δίνουν τα ίδια πράγματα. Οπότε ίσως και να μην μας προσφέρουν τόσο.

**Ε: Πάντως από το σχολείο σας ενθαρρύνουν να συμμετέχετε σε αυτά;**

Λ.: Ναι, ναι. Δεν μας υποχρεώνει κανένας να τα δούμε, εκτός από αυτό της Α/θμιας που έπρεπε όλοι να πάμε γιατί δεν θα πηγαίναμε στο σχολείο, ήταν υποχρεωτικό από την Α/θμια. Εντάξει, και οι εκπ/κοί μέσα επειδή είναι και σχετικά διορισμένοι νέοι, όποιο πρόγραμμα δούνε, το οργανώνουν και μεταξύ τους στον σύλλογο, όποιος θέλει συμμετέχει. Δεν είναι υποχρεωτικό ότι πρέπει ντε και καλά να το δούμε ή οτιδήποτε. Εεε, αυτό. Δεν υπάρχει κάποια υποχρεωτικότητα, όχι. Ούτε θα μου πει ο δ/ντής «εξειδικεύσου γιατί είσαι σε αυτό το σχολείο», για παράδειγμα.

**Ε: Ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων;**

Λ.: Εεε... Και ναι... Και όχι. Δηλαδή... Επειδή τώρα είναι και κάποιες καταστάσεις οι οποίες χρειάζονται και τα βοηθητικά προσωπικά, εεε, που αλλάζουν τα παιδιά, τα ταΐζουνε... Με κάποιους, ναι, καλά, με κάποιους, εντάξει, λίγο πιο αδιάφορα, όχι ότι δεν συνεργαζόμαστε καλά και υπάρχει κακία είτε οτιδήποτε. Απλά ίσως να μην δώσουμε σημασία ο ένας στον άλλον, κάπως να μην επικοινωνήσουμε. Αυτό. Ίσως εγώ όμως, επειδή είμαι και στο ολοήμερο, μπαίνουμε σε κάποιες τάξεις τα πρωινά οι οποίες κάθε μέρα είναι και διαφορετικές, οπότε έχουμε συναναστροφή με πολλούς δασκάλους. Ίσως αυτό μέσα στην εβδομάδα να μην γίνεται με όλους, απλά.

**Ε: Το σχολείο σας προσπαθεί να πρωτοπορεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών;**

Λ.: Εμμ, απ' όσα έχω ακούσει, που προσπαθούν να κάνουν διάφορα, ως ένα σημείο, ναι. Δηλαδή, κάνανε κάποια πράγματα για την ανακύκλωση. Φτιάξανε μουσικά όργανα με ανακυκλώσιμα υλικά. Δεν ξέρω, εμένα μου φαίνεται, για ειδικό σχολείο ειδικά, με τη βοήθεια και άλλων σχολείων, μου φάνηκε πολύ καλό. Δεν ξέρω τώρα... Δεν έχω δουλέψει σε γενικό, στο δημόσιο... Η πρώτη μου χρονιά είναι τώρα στο ειδικό... Είναι κάπως διαφορετικά τα πράγματα, θεωρώ. Προσπαθούνε και... Και ένα σεμινάριο μέσω του Πανεπιστημίου Κρήτης προσπάθησαν να κάνουνε... Εμμ... Σαν... Όχι διάλεξη... Σαν ομιλία... Γίνεται προσπάθεια. Δεν είναι εντελώς αδιάφορα, ότι σταματάνε τα πράγματα στην καθημερινότητα, ότι έχει περάσει η μέρα και

τελείωσε. Προσπαθούν να συμμετέχουν. Όχι στο έπακρο, όχι στο τέλειο, αλλά ό,τι μπορούν κάνουν, νομίζω.

**Ε: Οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου; Αν ναι, πώς και σε ποιον βαθμό;**

Λ.: Ναι, κοίταξε να δεις... Τώρα στα ειδικά σχολεία γενικά, εμμ... Δεν είναι όπως της τυπικής, τα γενικά. Δηλαδή, οι γονείς μιλάνε κατά κύριο λόγο με τους κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους. Εεε... Και τώρα σε δράσεις, πολύ λίγο. Αύριο, για παράδειγμα, τώρα έτυχε αυτό. Αύριο θα φέρουνε κάποιους, εεε... Τώρα δεν ξέρω τί ακριβώς είναι, από κάποια οργάνωση, που θα κάνουμε σαν μικρό πάρτι με φούσκες του αφρού... Παιχνίδι μάλλον θα είναι, θα κάνουμε έτσι κάποια παιχνίδια για μία ώρα, την οποία θα είναι και ο σύλλογος γονέων εκεί. Τώρα, από όσο έχω καταλάβει, δεν είναι ότι έχει συχνή σύνδεση, αλλά πιστεύω ότι έχει σχέση και επειδή είναι ειδικό σχολείο και είναι... Είναι αλλιώς.

**Ε: Διατηρείτε επαφές με άλλα σχολεία της περιοχής;**

Λ.: Ναι, έχουμε ακριβώς από δίπλα ένα σχολείο τυπικής και προσπαθούμε να κάνουμε αρκετές δράσεις με το διπλανό σχολείο. Η αλήθεια είναι ότι έχουν γίνει αρκετές.

**Ε: Με την τοπική κοινωνία έχει επαφές το σχολείο; Με τον Δήμο, ας πούμε, με την εκκλησία;**

Λ.: Εεε (...) Τα Χριστούγεννα, πριν κλείσει το σχολείο, πήγαν για κάλαντα στην περιοχή, να πουν τα κάλαντα, όσα παιδιά μπορούσανε και πήγανε στα καταστήματα της γειτονιάς. Από όσο ξέρω, θέλανε να οργανώσουν να πάνε και στο Σ/Μ να ψωνίσουν μαζί και μετά να φτιάξουν κάποια κουλουράκια, τυροπιτάκια, δεν ξέρω τι... Σε αυτό το επίπεδο. Εκκλησία εμείς δεν μπορούμε να πάμε, δεν γίνεται... Γενικά, ό,τι δράση μπορεί να οργανωθεί και είναι καλή για τα παιδιά, θα γίνει είτε είναι εκτός του σχολείου είτε εντός.

**Ε: Τώρα δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι αυτό για ένα ειδικό σχολείο, αλλά παρακολουθείτε τις κοινωνικές εξελίξεις; Αλληλεπιδράτε με αυτές;**

Λ.: Για παράδειγμα, τώρα που ήταν και κάποιες παγκόσμιες ημέρες, δεν ήταν τόσο εφικτό ώστε να γίνει κατανοητό από τα παιδιά. Οπότε, δεν υπάρχει τέτοιο επίπεδο. Από αυτήν την άποψη. Αλλά εμείς οι εκπ/κοί και το συζητούσαμε μεταξύ μας, αλλά έχουμε έναν πίνακα ανακοινώσεων και κάθε εκπ/κός αναλάμβανε να... Δηλαδή,

γράψανε για την ημέρα του μπούλιγκ, ανεβάσανε 2 σελίδες που έλεγε... Για την ημέρα της γυναίκας... Εεε... Αλλά αυτό για εμάς τους εκπ/κούς, όχι για τα παιδιά.

**Ε: Έχει νόημα να ρωτήσω εάν η βασική σας προτεραιότητα στο σχολείο αυτό είναι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις;**

Λ.: Δεν έχει σε εμάς ούτε εξετάσεις ούτε βαθμούς... Το πιο σημαντικό είναι να μπορούν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να αυτοεξυπηρετούνται, πολύ σημαντικό, όσο μπορούνε... Και πολύ σημαντικό είναι και το κομμάτι της συμπεριφοράς. Να μπορούν να βγουν στην κοινωνία, να μπορούν να αλληλεπιδράσουν και μεταξύ τους και έξω, όσο το δυνατόν γίνεται.

**Ε: Συνεδριάζει τακτικά ο σύλλογος διδασκόντων;**

Λ.: Εεε, ναι, επειδή είμαστε και πολλά άτομα, συνήθως μέσα σε γιορτές μαζευόμαστε όλοι μαζί. Αλλιώς σε αρκετά διαλείμματα επειδή δεν το κάνουμε αποκλειστικά μόνο μια φορά τον μήνα που είναι το τυπικό. Κάνουμε πολλές φορές στα διαλείμματα συναντήσεις όλοι μαζί γιατί προκύπτουν συνέχεια πράγματα, είναι σημαντικό να έχουμε το νου μας σε συγκεκριμένα πράγματα για τα παιδιά, να μην γίνει κάτι, οπότε κάνουμε συχνά κάποιες συναντήσεις και δεν είναι πάντα τυπικές ούτε είναι στα πρωτόκολλα και όλα αυτά που φαίνονται. Αποκλειστικά για εμάς, για την καλή λειτουργία του σχολείου.

**Ε: Άρα, συζητάτε μεταξύ σας διάφορα θέματα, συνδιαμορφώνετε απόψεις;**

Λ.: Εεε, ναι. Προσπαθούμε να βρούμε και λύσεις σε κάποια πράγματα...

**Ε: Δηλαδή, συζητάτε, δεν γίνεται ό,τι αποφασίζει ο Δ/ντής;**

Λ.: Όχι, όχι. Η αλήθεια είναι ότι... Εντάξει, δεν ξέρω τώρα αν φταίει... Είναι και οι δάσκαλοι μέσα οι οποίοι είναι αρκετά εξειδικευμένοι και μπορούν να συντονίσουν κάποια πράγματα και οι ίδιοι και ο δ/ντής είναι πολύ ανοιχτός σε αυτό. Δηλαδή και κάποια προγράμματα τα έχουν βγάλει και οι εκπ/κοί. Έχουν και γνώσεις, εμπειρία, τους αφήνει δηλαδή να βοηθήσουνε.

**Ε: Πως αντιμετωπίζονται οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον;**

Λ.: Με τους γονείς μιλάνε κυρίως οι κοινωνικοί λειτουργοί, οπότε αυτό είναι ένα βάρος που φεύγει απ' τον δάσκαλο [γέλιο]. Ήτανε πολύ σημαντικό για... Η επικοινωνία και όλα αυτά που γίνονται στο σχολείο... Τώρα, μεταξύ μας, εεε... Εντάξει, είμαστε πολλά άτομα, σίγουρα γίνονται παρεξηγήσεις. Το πιο θεμιτό είναι



η επικοινωνία. Βέβαια, πάντα δεν είναι εφικτό. Πολλές φορές υπάρχουν και τα πηγαδάκια τα οποία είναι λίγο κουραστικά... Εεε, αλλά εντάξει... Τώρα, η πλειονότητα επειδή είναι χρόνια εκεί, είναι διορισμένοι, είναι μια παρέα. Τώρα εμείς οι έξτρα που είμαστε για μια χρονιά, κάνουμε υπομονή [γέλιο]. Αλλά δεν έχει γίνει κάτι σπουδαίο, να πεις ότι έχει γίνει τσακωμός... Εντάξει, θα υπάρξει ένα ειρωνικό σχόλιο από εδώ κι από κει, αλλά ως ένα σημείο, δεν έχει γίνει κάτι.

**Ε: Πώς θα χαρακτηρίζατε με 1-2 επίθετα το κλίμα στο σχολείο σας;**

Λ.: Εεε(...) Μέτρια θα πω. Δεν είναι ούτε τέλειο, αλλά ούτε και χάλια. Δηλαδή, δεν ξέρω, κάποιες φορές νιώθω καλά, ότι υπάρχει, εεε, θετικό κλίμα, απ' την άλλη κάποιες φορές, ίσως επειδή δεν είμαι κι από εδώ, εμμ, ίσως σε κάποια πράγματα να μην νιώθω και άνετα. Εεε, έχουν εντελώς άλλον τρόπο ζωής εδώ πέρα που εγώ δεν τον έχω συνηθίσει. Η ομιλία, επίσης. Πολλές φορές δεν καταλαβαίνω και κάποια πράγματα... Δηλαδή, ο δ/ντής μιλάει πολύ βαριά κρητικά. Δεν καταλαβαίνω πολλές φορές τί λέει. Οπότε, όλα μέλι γάλα [γέλιο]. Λέω «ναι» και πάμε παρακάτω [γέλιο]. Εμμ... Εντάξει, δεν θα πω ότι ούτε είναι τέλεια αλλά ούτε ότι είναι και τελείως χάλια. Κάποιες φορές με βαραίνει, εεε... Κάποιες φορές είμαι μια χαρά. Να κάνουμε τη δουλειά μας και αυτό.

Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών

**Ε: Διδάσκετε από κοινού με συναδέλφους σας στην ίδια τάξη;**

Λ.: Έχουμε συνδιδασκαλίες, όχι πάντα, αλλά έχουμε. Χρειάζεται κιόλας γιατί κάποιες φορές δεν μπορούμε να είμαστε μόνοι και να έχουμε, ας πούμε, 1-2 παιδιά να κάνουμε κάποια πράγματα, εργασίες, ως ένα σημείο, έτσι; Οπότε χρειάζεται και η συνδιδασκαλία, θέλει βοήθεια και στο κινητικό κομμάτι, κάποια παιδιά δυσκολεύονται να βγούνε και να μπούνε στην αίθουσα... Και στο τί θα κάνουν τα παιδιά αυτήν την ώρα.

**Ε: Πόσα παιδιά έχετε ο κάθε εκπ/κός;**

Λ.: Μέχρι 5 είναι, τα τμήματα. Μέχρι 5...

**Ε: Και είναι χωρισμένα σε τάξεις, π.χ. Α, Β, όπως στα τυπικά σχολεία;**

Λ.: Όχι, όχι, είναι χωρισμένα βάσει... Τώρα, με βάση τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους ψυχολόγους και τους δασκάλους, έχουν χωρίσει κάπως τα παιδιά. Τώρα(...) Έχουν αλλάξει στη μέση της χρονιάς γιατί... Εεε... Δεν λειτουργούν πάντα, όλα τα παιδιά μαζί, οπότε χρειάστηκαν να γίνουν αλλαγές. Τώρα ήρθε και ένα καινούριο παιδί που εμένα με δυσκόλεψε αυτό το πράγμα σαν δασκάλα. Βέβαια, δεν θα είναι στο ολοήμερο, αλλά όσο θα 'ναι στο πρωινό, το είχα ένα άγχος. Ότι θα 'ρθει καινούριο παιδί και... Πώς θα πρέπει να... Να του μάθουμε κι αυτού. Αυτό.

**Ε: Πάντως κάνετε από κοινού μάθημα με διαφορετικές τάξεις και διαφορετικές ηλικίες;**

Λ.: Ναι, ναι, ναι, είναι εντελώς διαφορετικές ηλικίες, ανάλογα τί έχει ο καθένας, πώς ταιριάζουν τα παιδιά. Εντάξει, κάποια τμήματα είναι πιο «βαριά» και είναι δύσκολο να... Εντάξει, κάποιες φορές δεν μπορείς να κάνεις και τίποτε σε κάποιες τάξεις, σε κάποιες κάνεις κάποια πράγματα. Υπάρχουν πολλά σκαμπανεβάσματα, γενικά. Κάποιες φορές θα κάνεις δουλειά, κάποιες φορές όχι γιατί δεν γίνεται. Υπάρχουν σκαμπανεβάσματα.

**Ε: Γίνονται όμως κοινές δράσεις με διαφορετικά τμήματα μαζί;**

Λ.: Στο ολοήμερο επειδή είμαστε και πιο χαλαρά, είναι ας πούμε ότι θα κάτσουμε να δούμε ταινία όλοι μαζί, να βγούμε έξω για ποδήλατο, εεε, να παίξουμε ένα παιχνίδι μαζί. Αυτό. Όχι κάτι πιο... Τώρα τα πρωινά δεν ξέρω τί κάνουν, στα πρωινά μπορεί και να γίνεται... Γιατί είναι και οι βασικοί τους δάσκαλοι οι οποίοι συνεργάζονται χρόνια, οπότε μπορεί και να γίνονται, έτσι όπως το εννοείς, δράσεις.

**Ε: Παρακολουθείτε τους συναδέλφους σας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς) να διδάσκουν στις τάξεις τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση; Συμβαίνει και το αντίστροφο; Πόσο συχνά;**

Λ.: Εεε... Ναι, το αντίστροφο έχει γίνει. Εγώ δεν έχω τις γνώσεις για να μπορώ να του δώσω ανατροφοδότηση ούτε και την εμπειρία. Δηλαδή, κι όσα έχω μάθει, τα έχω μάθει με την εμπειρία. Εεε, ζήτησα πολλές φορές τη βοήθεια των συναδέλφων γιατί δεν γινόταν αλλιώς. Εεε... Και όσο μπορούν οι άνθρωποι βοηθάνε, όσοι θέλουν εννοείται και... Όσο αντέχουν και οι ίδιοι... Απλά, δεν είναι όπως τα τυπικής, που είναι γλώσσα, μαθηματικά, εκεί είναι αλλιώς η διδασκαλία. Είναι ένα εντελώς διαφορετικό πλαίσιο. Τώρα σε εμάς είναι πιο χαλαρό το κλίμα. Δεν... Δεν συγκρίνεται, δηλαδή. Αν ήμουν δασκάλα και έπρεπε να έρθει κάποιος,

συνδιδασκαλία, και να... Και να έχω μια ανατροφοδότηση και όλα αυτά, θα ένιωθα αλλιώς, δεν είναι το ίδιο. Τώρα, εγώ, όσο... Όλοι μας στο σχολείο, δηλαδή, όταν έχουμε συνδιδασκαλία νιώθουμε πιο άνετοι, πιο ήρεμοι γιατί υπάρχει δεύτερη βοήθεια, ότι αν γίνει κάτι, θα είμαι μαζί με κάποιον να το λύσουμε. Σε αυτό το κομμάτι, όχι από άποψη μαθησιακού πιο πολύ.

**Ε: Οι εκπ/κοι ανταλλάσσετε μεταξύ σας καινοτόμες ιδέες και πρακτικές σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών;**

Λ.: Σε μέτριο βαθμό και με όσους εκπ/κούς έχουν τη διάθεση να βοηθήσουν.

**Ε: Λαμβάνετε υποστήριξη και βοήθεια από τον διευθυντή και τους συναδέλφους σας όταν το χρειάζεστε; Συμβαίνει και το αντίστροφο;**

Λ.: Ναι, ναι, έχει συμβεί και αυτό. Και να δώσω βοήθεια, να πάω να αναλάβω ένα άλλο τμήμα απ' ότι ήμουνα. Εεε... Ναι και γενικά υπάρχει αυτό γιατί στην καθημερινότητα είναι δύσκολη κάποιες φορές οπότε είναι απαραίτητο να υπάρχει υποστήριξη. Το δέχομαι, δηλαδή, και με έχουν βοηθήσει και έχω βοηθήσει. Ο καθένας όσο μπορεί και αντέχει, πάντα.

**Ε: Ολοκληρώνετε με ευκολία τις εργασίες που σχετίζονται με τη δουλειά σας στο σχολείο, με αυτά που θέλετε να διδάξετε στα παιδιά;**

Λ.: Εμμ... Ναι, πολλές φορές δεν γίνονται κάποια πράγματα. Δεν μπορούν πολλές φορές να λειτουργήσουν τα παιδιά, οπότε... Δεν υπάρχει επίσης και μια ύλη συγκεκριμένη. Ό,τι υλικό βγάζεις με βάση την παρατήρηση ή με τη βοήθεια του βασικού δασκάλου. Εεε, αλλά δεν, δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος μπούσουλας να το πω, ότι κάνουμε αυτό, αυτό κι αυτό. Πολλές φορές εγώ εκείνη την ώρα αυτοσχεδιάζω, τί μπορώ να κάνω τώρα, σε τί κατάσταση είναι τα παιδιά, γιατί πολλές φορές μπορεί να είναι και κουρασμένα. Μου έχει τύχει ένα παιδί να βάλει τα κλάματα κι έμπαινα στο τμήμα κάθε Τετάρτη για παράδειγμα, με έβλεπε κι έκλαιγε γιατί εγώ προσπαθούσα να του δώσω κάτι να κάνει, απλά το παιδί ήταν κουρασμένο. Οπότε, εντάξει, το συγκεκριμένο το έχω αφήσει χαλαρά γιατί μάλλον δεν αντέχει τη δουλειά, τις πολλές ώρες.

**Ε: Πάντως πιστεύετε ότι μπορείτε να προσφέρετε πράγματα σε αυτά τα παιδιά, ακόμη και σε παιδιά που είναι πιο βαριά περιστατικά, εάν προσπαθήσετε περισσότερο;**

Λ.: Πολύ ελάχιστα πράγματα. Ε, τώρα(...) Εγώ ήμουν πολύ, έτσι, αρνητική να το πω εξ αρχής, δυσκολεύτηκα πολύ να προσαρμοστώ στο πλαίσιο. Εντάξει, κάποιες φορές προσπαθείς, βλέπεις ότι δεν γίνεται δουλειά, μετά τα ξαναπαρατάς, μετά τα ξαναπιάνεις... Πολύ ελάχιστα πράγματα γιατί και έτσι είναι η κατάσταση που είναι και εγώ δεν είμαι και εξειδικευμένη, δηλαδή δεν... Δεν έχω γνώσεις να πω τί μπορεί να γίνει. Και... Δεν έχω και την εμπειρία, επίσης. Δηλαδή, οι άλλοι που έχουν την εμπειρία βλέπω ότι στο σχολείο μπορούν κάπως να κάνουν πιο στοχευμένα πράγματα.

**Ε: Πόση αυτονομία έχετε στο να καθορίζετε μόνη σας πώς να κάνετε τη δουλειά σας;**

Λ.: Είμαι πάρα πολύ χαλαρή. Εντάξει, δεν με ελέγχει και κάποιος να μου πει τί είναι σωστό και τί λάθος. Εεε... Αλλά συμβουλευόμαι τους δασκάλους γιατί, εντάξει... Εεε, αυτοί ξέρουν πάνω κάτω σε τί επίπεδο είναι τα παιδιά και τί μπορούν να κάνουν. Επίσης, έχουν αυτοί πολύ υλικό, οπότε μου δίνουν και αυτοί κάποια πράγματα και κάνω. Αλλά, όχι, δεν υπάρχει κάποιος περιορισμός. Ό,τι βλέπω ότι μπορεί να γίνει, θα το κάνω, δεν... Και να μην ταιριάζει, να μην είναι σωστό, δεν έγινε και κάτι, δηλαδή.

**Ε: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει κατά την προσέλευσή σας στο σχολείο; Παραμένει το ίδιο καθόλη τη διάρκεια παραμονής σας σε αυτό;**

Λ.: Εμμ, τώρα να στο πω απ' την αρχή, ήμουν πολύ ζορισμένη, δεν ήθελα πολλές φορές να πηγαίνω [γέλιο]. Εντάξει, είναι λίγες ώρες, οπότε δεν παραπονιόμουν σε αυτό το κομμάτι, λέω «εντάξει, θα περάσουν 5 ώρες». Μετά που προσαρμόστηκα, ένιωθα καλά. Εμμ, βρήκα κάποια πατήματα, εστίαζα σε πράγματα που μου αρέσουν και νιώθω πιο καλά. Αλλά είναι πολλές φορές που, εντάξει, πηγαίνω λίγο ζορισμένη γιατί(...) Δεν ξέρω τί θα συναντήσω, είναι λίγο απρόσμενα κάποιες φορές τα πράγματα. Το τί θα πάθει εκείνη την ώρα κάποιο παιδί, κάποιες φορές παθαίνουν και κρίσεις και έχω το άγχος... Δεν είναι πάντα καλά. Δηλαδή, κάποιες φορές πηγαίνω έτσι με δυσκολία. Εντάξει, μετά βλέπω κάπως ότι πάνε καλά τα πράγματα και ηρεμώ κατά τη διάρκεια της ημέρας. Κάποιες φορές, είναι πιο ζόρικες οι μέρες γιατί είναι και τα παιδιά πιο ζορισμένα, οπότε πάει ανάλογα με τα παιδιά, κυρίως.

**Ε: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει μετά το πέρας του ωραρίου σας;**

Λ.: Εντάξει, συνήθως είμαι ήρεμη. Εντάξει, έχω στο μυαλό μου το μεταπτυχιακό, τη διπλωματική, οπότε, εεε, έχω εστιάσει πολύ εκεί την προσοχή μου, να γυρίσω, να διαβάσω, να κάνω το ένα, να κάνω το άλλο, έχω αυτό το κομμάτι. Αλλά εξαρχής επειδή ζοριζόμουν είχα πει ότι μετά το σχολείο δεν θα ασχοληθώ καθόλου, ενώ παλιά δεν το είχα αυτό, με επηρέαζε. Στο άλλο σχολείο που ήμουν δεν μπορούσα να το διαχειριστώ. Εφέτος, γύρναγα από το σχολείο, εντάξει. Μόνο μια φορά μου έχει τύχει να ήταν πολύ δύσκολη μέρα και να μου έχει μείνει, αλλά είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις αυτές που να πω ότι θα ζοριστώ και μετά το σχολείο.

**Ε: Πώς θα χαρακτηρίζατε με τρία επίθετα το εργασιακό σας περιβάλλον;**

Λ.: Βοηθητικό, ευδιάθετο και απόμακρο με την έννοια ότι υπάρχουν μεμονωμένες παρέες εκπ/κών που δεν επιθυμούν επαφές με τους υπόλοιπους.

**Ε: Έχετε σκεφτεί να αλλάξετε οργανική μονάδα; Αν ναι, για ποιους λόγους;**

Λ.: Ναι, ναι, ναι, είπα δεν θα ξαναδηλώσω ειδική αγωγή. Εμένα η ειδική κυρίως με ζορίζει... Είμαι πολύ συνειδητοποιημένη ότι δεν το θέλω αυτό το πράγμα. Και στην πορεία, όντως, βλέπω ότι περνάει η χρονιά κι ότι όντως δεν είναι κάτι το οποίο με ικανοποιεί, δεν νιώθω άνετα, δεν νιώθω καλά. Ναι μεν με έχει βοηθήσει στην εξοικείωση με αυτά τα παιδιά και στην ανεκτικότητα, στην επαφή. Με έχει βοηθήσει γιατί δεν έχουμε επαφές με παιδιά ειδικής αγωγής σε τόσο βαριές περιπτώσεις. Οπότε, με βοήθησε σε αυτό το κομμάτι, αλλά δεν νομίζω ότι μπορώ να δουλέψω. Εμμ... Τώρα, γενικά... Σ' αυτό, αν θα άλλαζα σχολείο ή όχι, επειδή είμαι αναπληρώτρια και ξέρω ότι θα αλλάξω πολλά σχολεία, ε, κάποιες φορές, εντάξει, λες πάλι θα πάω σ' άλλο σχολείο, απ' τη μία θα γνωρίσεις άλλα άτομα, από την άλλη είναι δύσκολο να γνωρίζεις κι άλλα άτομα.

**Ε: Έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε το επάγγελμα του δασκάλου; Αν ναι, για ποιους λόγους;**

Λ.: Εεε... Προς το παρόν, όχι. Δεν ξέρω τί θα συναντήσω έπειτα. Μου αρέσει αρκετά το επάγγελμα, επειδή το έζησα κιόλας σε ένα κομμάτι στο προηγούμενο σχολείο που είχα δική μου τάξη, μου άρεσε πάρα πολύ το να έχω δική μου τάξη και η δουλειά γενικά. Είναι και δημιουργικό αρκετά και μπορείς να βοηθήσεις τα παιδιά. Εεε, οπότε προς το παρόν, αν κάνω αυτή τη δουλειά του δασκάλου, δεν νομίζω ότι θέλω να αλλάξω.

**E: Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.**

6<sup>η</sup> Συνέντευξη - Δανάη

Γνωριμία - Γενικές πληροφορίες

**E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;**

ΔΑΝ.: 1,5 χρόνο.

**E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο τωρινό σας σχολείο;**

ΔΑΝ.: Το ίδιο, 1,5 χρόνο.

**E: Είναι δημόσιο ή ιδιωτικό;**

ΔΑΝ.: Ιδιωτικό.

**E: Βρίσκεται σε αστική (> 10.000 κάτοικοι), ημιαστική (2.000 - 10.000 κάτοικοι) ή αγροτική (< 2.000 κάτοικοι) περιοχή;**

ΔΑΝ.: Σε αστική.

**E: Για ποιον λόγο το επιλέξατε;**

ΔΑΝ.: Εεε... Βασικά, ναι, ότι έψαχνα δουλειά εκείνη την περίοδο, μόλις είχα τελειώσει το πτυχίο μου. Εεε, έδωσα συνέντευξη και με πήραν. Δεν είχα περιθώριο να το σκεφτώ και πολύ (...) Ήταν δουλειά δασκάλου, οπότε, ναι, το επέλεξα.

**E: Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο σας;**

ΔΑΝ.: Περίπου 200.

**E: Πόσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε αυτό;**

ΔΑΝ.: Δάσκαλοι, δάσκαλοι, 10.

**E: Εκτός του διδακτικού, διαθέτει και άλλο προσωπικό (π.χ. γραμματέα, ψυχολόγο, νοσηλεύτη/τρια, φύλακα);**

ΔΑΝ.: Ναι, έχει ειδικότητες, φύλακες, επιστάτες, ψυχολόγο, νοσηλεύτρια, γραμματέα... Τα πάντα.

**E: Ποιες σπουδές έχετε κάνει (επίπεδο σπουδών);**

ΔΑΝ.: Βασικό πτυχίο δασκάλου.

(Φύλο συνεντευξιζόμενου: Γυναίκα | Ηλικία : έως 35)

**Ε: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της σχολικής ηγεσίας;**

ΔΑΝ.: Εεε... Νομίζω πως αναφέρεται στον δ/ντή ενός σχολείου που έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες και πρέπει να έχει και συγκεκριμένη συμπεριφορά για να λειτουργεί καλύτερα το σχολείο.

**Ε: Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μεγαλύτερο προσόν για έναν διευθυντή/ηγέτη σε ένα σχολείο;**

ΔΑΝ.: Εμμ... Να είναι υποστηρικτικός (...) Αντικειμενικός και δίκαιος.

**Ε: Τα διαθέτει αυτά τα στοιχεία η διευθύντρια στο σχολείο σας;**

ΔΑΝ.: Όχι.

**Ε: Πόσα χρόνια υπηρετεί ως δ/ντρια σε αυτό και πόσα συνολικά ως δ/ντρια;**

ΔΑΝ.: Εεε, κάπου 8-10 χρόνια σε αυτό το σχολείο. Συνολικά δεν ξέρω.

**Ε: Ποια είναι τα βασικά εμπόδια που συναντά προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του ηγέτη;**

ΔΑΝ.: Εγώ θα ήθελα, σίγουρα περισσότερη (...) Εεε... Και κατανόηση γιατί είμαι μικρή και, εντάξει, όταν παίρνεις μια τάξη, θέλει βοήθεια, κατανόηση, υποστήριξη, καθοδήγηση. Εεε, είναι νεαρή πολύ η ηλικία μου για να πω ότι θα έχω τόσες ευθύνες, θέλει σίγουρα υποστήριξη. Εμμ... Θέλει σίγουρα μια θετική στάση... Εεε (...) Θέλει πολλά γενικά. Το τί δυσκολίες μπορεί να έχει για να μην τα κάνει αυτά... Είναι σίγουρα το ότι είναι ένας ιδιωτικός τομέας ο οποίος έχει και από πάνω, εεε, εποπτεία, θεωρώ, σαν ηγέτης. Δεν είναι η μοναδική του σχολείου. Από τα κεντρικά σίγουρα υπάρχουν, δεν ξέρω τώρα τί μπορεί να υπάρχει σαν πίεση. Κάποια γραφειοκρατικά πράγματα τα οποία δεν ξέρω τί μπορούν να κάνουν σαν οργανισμός... Προσωπικά θέματα, σίγουρα...

**Ε: Πιστεύετε, δηλαδή, ότι είναι και θέμα χαρακτήρα, ιδιοσυγκρασίας;**

ΔΑΝ.: Ναι, ναι, ναι. Θεωρώ ότι σε αυτές τις θέσεις, στον ιδιωτικό τομέα, είναι πολύ συγκεκριμένοι χαρακτήρες οι οποίοι διεκδικούν αυτήν τη θέση και γι' αυτό πάει όλο λάθος σε όλον τον ιδιωτικό τομέα νομίζω. Πιστεύω ότι είναι και ο χαρακτήρας.

**Ε: Δηλαδή πώς πρέπει να είναι ο χαρακτήρας τους για να ανταπεξέλθουν;**

ΔΑΝ.: Ε, εντάξει, συνήθως σε αυτές τις θέσεις μπαίνουν άνθρωποι οι οποίοι έχουν ένα πιο... Πώς να το πω τώρα; Εεε, αναζητούν το όλο και περισσότερο (...) Έχουν άλλη ικανοποίηση με την εξουσία και με όλα αυτά.

**Ε: Προβάλλει κάποιο ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, ξέρει τί είδους σχολείο θέλει; Αν ναι, το μοιράζεται με όλους τους εμπλεκόμενους (π.χ. προσωπικό, μαθητές, γονείς);**

ΔΑΝ.: Να φαίνεται στον έξω κόσμο ότι είναι το καλύτερο, ότι είναι η καλύτερη στο σχολείο, ότι είναι ένα άριστο σχολείο, με άριστες επιδόσεις. Εμμ (...) Ναι. Αυτό.

**Ε: Αυτήν την πίεση την μεταφέρει και στους εκπ/κούς;**

ΔΑΝ.: Ναι. Ναι, ναι. Πρέπει να είμαστε οι πιο πάνω από τους πάνω. Και από τον Θεό τον ίδιο [γέλιο].

**Ε: Μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν; Σας ενθαρρύνει επικοινωνιακά, σας στηρίζει;**

ΔΑΝ.: Εεε (...) Δεν βλέπω εγώ κάποια στήριξη. Αν το κάνει, το κάνει με πολύ λάθος τρόπο. Πιο, δηλαδή, εκβιαστικά θα το πω. Του τύπου ότι... Μα... Μπορεί να προσπαθεί να το... Να σε ενθαρρύνει... Δεν ξέρω εάν θέλει να πετύχει αυτό, το κάνει σίγουρα με λάθος τρόπο. Εεε, δεν νομίζω ότι φτιάχνει θετικό κλίμα στο να γίνω καλύτερη. Το απλά να μου πει ότι είμαι καλός, κάποιος, δεν μου λέει εμένα κάτι. Το να έρθει μία μέρα και να μου πει «Β..... (όνομα συνεντευξιαζόμενης) είσαι πολύ καλή, είσαι τέλεια», ας πούμε, δεν θα μου πει κάτι. Άλλο το να... Να με υποστηρίξει έχει κάποιες εργασίες, οι οποίες δεν γίνονται ποτέ.

**Ε: Εστιάζει την προσοχή της περισσότερο σε λάθη και αποκλίσεις από τις τυπικές διαδικασίες;**

ΔΑΝ.: Ναι, ναι, ναι... Υπάρχει αυτό, ναι. Πολύ.

**Ε: Προτείνει νέους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων;**

ΔΑΝ.: Είναι πιο... Ναι, σε πιο συγκεκριμένα πλαίσια. Εντάξει, πιο πολύ μες στην ασφάλεια γιατί είναι και η επικοινωνία με τους γονείς πιο άμεση. Οπότε εκείνη την ώρα βλέπουμε και κάνουμε με αυτά που ξέρουμε. Να μη γίνει ποτέ λάθος. Δεν πρέπει να γίνει λάθος, όχι.

**Ε: Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ικανότητές τους;**

ΔΑΝ.: Εμμ... Τί να πω... Υπάρχει ένα κλίμα το οποίο πιέζει στο να γίνονται πολλές επιμορφώσεις και πρέπει να είμαστε πιο επιμορφωμένοι και να παρακολουθούμε



το ένα και το άλλο και να έχουμε μεταπτυχιακά και όλα αυτά. Το... Το να εμπνεύσεις κάποιον να το κάνει, να τον στηρίξεις, είναι άλλο πράγμα, το οποίο δεν νομίζω ότι (...) γίνεται.

**E: Είναι περισσότερο του «πρέπει για να φαινόμαστε οι καλύτεροι»;**

ΔΑΝ.: Ναι (...) Τώρα δεν ξέρω ο καθένας πώς το έχει στο μυαλό του αυτό. Αυτή μπορεί να νομίζει ότι το κάνει με αυτόν τον τρόπο, δεν ξέρω. Ή επίσης, για να έχεις απαιτήσεις από κάποιον να έχει γνώσεις πρέπει να έχεις και ο ίδιος κάποιες γνώσεις. Οπότε εκεί πάει όλο λάθος [γέλιο]. Δηλαδή, πρέπει να είσαι ένας ηγέτης για να μπορείς να έχεις απαιτήσεις από τον άλλον που να έχεις και εσύ επιμορφώσεις και... Τώρα δεν το λέω στοχευμένα, ότι δεν έχει οτιδήποτε, απλά εγώ θεωρώ αυτό το πράγμα, ότι για να μου πει κάποιος «Ξέρεις τι; Πρέπει να επιμορφωθείς» σημαίνει ότι κάτι ξέρεις ρε παιδί μου και εσύ για να μου το λες.

**E: Λειτουργεί με τρόπο που κερδίζει τον σεβασμό σας;**

ΔΑΝ.: Εεε... Όχι. Όχι.

#### Θεματικός άξονας 2 : Κουλτούρα | Κλίμα του σχολείου

**E: Έχετε ήδη απαντήσει στο εάν θεωρείται σημαντικό στο σχολείο σας να παρακολουθούν οι εκπ/κοί προγράμματα μετεκπαίδευσης ή ενδοσχολικής επιμόρφωσης, οπότε θα προχωρήσω στο επόμενο ερώτημα: Ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων στο σχολείο σας;**

ΔΑΝ.: Η αλήθεια είναι ότι έχουμε στο μυαλό μας κυρίως να έχουμε την τάξη μας, το τμήμα μας για να έχουμε μια πιο... Μια ηρεμία. Εεε... Δεν θα έλεγα ότι είναι και το άριστο. Εεε... Είναι με τις μέρες του και αυτό. Αλλά κατά κύριο λόγο είναι λίγο δύσκολο το κλίμα. Εγώ δεν νιώθω άνετα. Εντάξει, ήμουν και μικρότερη, στην αρχή. Μετά, εντάξει, ήρθαν και άλλοι πιο νέοι συνάδελφοι. Εεε... Εντάξει, είναι διαφορετικά όταν έχεις άτομα στην κοντινή σου ηλικία, με κοντινές εμπειρίες. Εντάξει, δεν νιώθω πάντα καλά (...) Με το κλίμα.

**E: Το σχολείο σας προσπαθεί να πρωτοπορεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών;**

ΔΑΝ.: Εεε... Ναι, όσες δράσεις είναι να γίνουν για να... Για να αναβαθμιστεί το σχολείο, δεν ξέρω και εγώ τι, γίνονται δράσεις, προσπαθούν να γίνονται. Απλά το θέμα είναι ότι γίνονται πολλές μαζί. Δεν γίνεται να τα κάνουμε όλα μαζί.

**Ε: Οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου; Αν ναι, πώς και σε ποιον βαθμό;**

ΔΑΝ.: Σε μέτριο βαθμό, θα έλεγα.

**Ε: Διατηρείτε επαφές με άλλα σχολεία της περιοχής;**

ΔΑΝ.: Όχι, είμαστε πολύ ψηλά για να φτάσουμε τόσο κάτω [γέλιο]. Δεν υπάρχει κάποια συνεργασία με άλλα σχολεία ή με άλλους δασκάλους.

**Ε: Με την τοπική κοινωνία;**

ΔΑΝ.: Δεν υπάρχει κάτι εκεί γύρω. Είναι μόνο του.

**Ε: Με Δήμαρχο, με εκκλησία, μητρόπολη;**

ΔΑΝ.: Έχουμε πάει εκκλησία. Τώρα, το σχολείο μέσα σίγουρα κάνει δράσεις και καλεί διάφορους... Συγγραφείς... Κάνει τέτοιες δράσεις.

**Ε: Παρακολουθείτε τις κοινωνικές εξελίξεις; Π.χ. με αφορμή ένα επίκαιρο θέμα, να γίνει κάποια δράση στο σχολείο ή κάποια εκδήλωση;**

ΔΑΝ.: (...) Ναι. Γίνονται, αρκεί να είναι στο... Όστε να είναι κατάλληλο για να μπορεί να διαφημιστεί, αυτή η δράση.

**Ε: Η βασική σας προτεραιότητα είναι οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις;**

ΔΑΝ.: Ναι. Εεε... Και να φαίνεται επίσης αυτό... Γενικά, αυτό είναι. Οι υψηλές επιδόσεις και να μπορεί το σχολείο να φαίνεται. Να διαφημίζεται.

**Ε: Συνεδριάζει τακτικά ο σύλλογος διδασκόντων; Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις (συζήτηση & συνδιαμόρφωση ή εισήγηση & ψήφιση); Συμμετέχουν όλοι ενεργά;**

ΔΑΝ.: Ναι, γίνονται, οι βασικοί, τουλάχιστον. Εντάξει, είμαστε πολύ εξαντλημένοι. Δηλαδή, δεν γίνεται να τελειώνεις 3 η ώρα και να κάθεται μέχρι και εγώ δεν ξέρω τι για να κάνεις σύλλογο. Είναι εκτός ωραρίου, δηλαδή. Εεε... Υπάρχει μια κούραση, ένταση, εξάντληση, από αυτό το κομμάτι. Τώρα... Με ένα πρόχειρο που έχω στο μυαλό μου για... Εεε, σχέδιο δράσης και διάφορα τέτοια, κατά κύριο λόγο η δ/ση τ' αποφασίζει (...) Και πρέπει να... Να συμφωνούμε κάπως για να υπάρχει, έτσι, μια θετική στάση.

**Ε: Πως αντιμετωπίζονται οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον;**

ΔΑΝ.: Ναι. Εγώ κατά κύριο λόγο έχω διαφωνίες και με συνάδελφο. Δεν συμφωνώ με κάποια πράγματα μαθησιακά που γίνονται. Θέλω να έχω μέρος σε αυτό. Είμαι και νέα. Θέλω και εγώ να δουλεύω, να δημιουργώ κάποια πράγματα, τα οποία περνούν από έλεγχο. Και... Δεν γίνονται. Υπάρχουν διαφωνίες, εγώ έχω διαφωνήσει αρκετά σε κάποια πράγματα. Γενικά υπάρχουν διαφωνίες. Πολλές φορές κάποια κρύβονται και κάτω από το χαλί. Ναι.

**Ε: Αυτό γίνεται για να μην ακουστεί κάτι για το σχολείο; Ότι δεν υπάρχει καλό κλίμα, τσακώνονται οι δάσκαλοι;**

ΔΑΝ.: Αυτό, θέλει δεν θέλει κάποιος θα ακουστεί. Δεν μπορείς να το κρύψεις γιατί είναι ανθρώπινη συμπεριφορά. Η αγανάκτηση, δηλαδή, η κούραση... Όλα αυτά, ο θυμός, η στενοχώρια, εντάξει, δεν γίνεται, δηλαδή, ακόμη και αυτά που σου λέω τώρα... Εντάξει, είναι και τα συναισθήματα που έχω, οπότε αυτά... Κι εσύ τώρα που παίρνεις τη συνέντευξη είσαι ένας τρίτος που τα μαθαίνει, θεωρητικά. Ε, αυτό ακούγεται θεωρώ, δεν είναι κάτι που μπορεί να κρυφτεί γιατί είναι ανθρώπινη συμπεριφορά. Δεν είναι κάτι μαθησιακό το οποίο μπορεί να κρυφτεί κάπως.

**Ε: Πώς θα χαρακτηρίζατε με 2-3 επίθετα το κλίμα στο σχολείο σας;**

ΔΑΝ.: Καταπιεστικό. Τοξικό. Εεε, ψυχοφθόρο... Ναι, αυτό. Εγώ έτσι το νιώθω. Δηλαδή, δεν νιώθω ότι μου κάνει καλό. Εμένα μου αρέσει πάρα πολύ η δουλειά μου και προσπαθώ να κάνω πολλά πράγματα. Εντάξει, όσο το δυνατόν προσπαθείς με παιδί μου, αλλά όταν σε καταβάλλει η καθημερινότητα και αυτό το κλίμα, δεν αντέχεις, παθαίνεις burnout, δηλαδή δεν αντέχεις να πηγαίνεις κιάλας.

Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών

**Ε: Διδάσκετε από κοινού με συναδέλφους σας στην ίδια τάξη;**

ΔΑΝ.: Όχι, όχι. Μόνο αναπλήρωση όταν λείπει κάποιος. Αρκετή αναπλήρωση. Πολλές υπερωρίες.

**Ε: Συμμετέχετε σε κοινές εργασίες (π.χ. projects) με διαφορετικές τάξεις και ηλικίες;**

ΔΑΝ.: Τυχαίνει με τη δασκάλα από το άλλο τμήμα της ίδιας τάξης. Και η έκτη με την πρώτη κάνουν μια κοινή δράση συνήθως. Κάποιες δράσεις γίνονται από κοινού με άλλα τμήματα.

**Ε: Παρακολουθείτε τους συναδέλφους σας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς) να διδάσκουν στις τάξεις τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση; Συμβαίνει και το αντίστροφο; Πόσο συχνά;**

ΔΑΝ.: Όχι, αν και... Εεε, σαν σκέψη λέγεται να γίνει, αλλά όταν, αυτό ισχύει και για τα παιδιά, όταν λες σε κάποιον κάτι, πρέπει και να γίνεται, αλλιώς θεωρείται απειλή. Αυτό ισχύει σε όλο το... Και στα παιδιά και στους μεγάλους. Όταν λέω εγώ ότι αύριο θα έρθει ένας συνάδελφος να σε δει, να κάνετε... Να δει πώς διδάσκεις και το αντίστροφο, πρέπει και να γίνεται, αλλιώς θεωρείται σαν απειλή. Εγώ έτσι το βλέπω.

**Ε: Δηλαδή το έχουν πει, αλλά δεν έχει γίνει ποτέ;**

ΔΑΝ.: Ειπώθηκε κάποια στιγμή, αλλά δεν έγινε ποτέ.

**Ε: Ανταλλάσσετε μεταξύ σας γνώσεις και καινοτόμες ιδέες αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε; Υπάρχει αυτή η επικοινωνία;**

ΔΑΝ.: Εεε... Στην αρχή γινόταν με πολύ μεγάλο ζόρι, κάποιος να βοηθήσει. Ήταν και οι μέντορες τότε που υποτίθεται κάποιιο πιο παλιό θα βοηθούσαν τους νέους. Εντάξει, από τη μία... Φαντάζομαι ότι και οι πιο παλιοί έχουν τραβήξει πολύ ζόρι, οπότε θα ήταν και πιο κουραστικό για τους ίδιους να γίνει. Κι απ' την άλλη... Δεν λέω ότι δεν γίνεται καθόλου, αλλά γίνεται λίγο σαν να το πω με μισή καρδιά, κάπως έτσι. Δεν υπάρχει ιδιαίτερη διάθεση.

**Ε: Λαμβάνετε υποστήριξη και βοήθεια από τη δ/ντρια και τους συναδέλφους σας όταν το χρειάζεστε; Συμβαίνει και το αντίστροφο;**

ΔΑΝ.: Εεε... Από τον δ/ντή, όχι. Εμμ... Ίσως με κανα δυο συναδέλφους που είμαστε και πιο κοντά ηλικιακά και επικοινωνούμε καλύτερα, ναι. Αλλά πολύ περιορισμένα. Δηλαδή, δύο άνθρωποι να είναι εκεί πέρα να μπορείς να μιλήσεις. Βέβαια, κακώς, κάποιες φορές μιλούσαμε και με άλλους που δεν έπρεπε. Έχεις την ανάγκη να μιλήσεις γιατί γίνονται διάφορα, αλλά νομίζω ότι είναι κάτι το οποίο δεν... Πρέπει να προσέχουμε όλοι, δηλαδή, τί λέμε και τί κάνουμε, γιατί είναι σίγουρο ότι φεύγουν κουβέντες προς τα πάνω.

**Ε: Ολοκληρώνετε με ευκολία τις εργασίες που σχετίζονται με τα διδακτικά σας καθήκοντα (π.χ. μαθησιακός σχεδιασμός μαθηματικών);**

ΔΑΝ.: Όχι, όχι, με δυσκολεύει παρά πολύ ο χρόνος. Δεν προλάβαινα, ειδικά στην αρχή, δεν προλάβαινα να ολοκληρώσω όσα έπρεπε να γίνουν για τον προγραμματισμό. Εμμ... Δεν προλαβαίνω να διορθώσω όσα κάνουμε γιατί πρέπει να τα διορθώνουμε όλα, δηλαδή 3 βιβλία 3 τετράδια επί πόσα, δεν προλαβαίνω να το κάνω και αυτό. Και πολλές φορές είμαι με τον πόνο στο στομάχι, με το άγχος ότι δεν θα προλάβω να κάνω... Να ολοκληρώσω τις ασκήσεις της ημέρας που πρέπει να ολοκληρώσουμε, έτσι κι αλλιώς.

**Ε: Δηλαδή, έχετε σπάνταρντ πράγματα, ότι σήμερα θα κάνουμε αυτές τις ασκήσεις και πρέπει να γίνουν;**

ΔΑΝ.: Ναι, ιδιαίτερα στην αρχή, έπρεπε να είναι ακριβώς τα ίδια. Έπρεπε... Και εγώ και σαν νέα δασκάλα και γενικά νέο άτομο σε μια δουλειά, εεε, το είχα πιο αυστηρά στο μυαλό μου. Ότι πρέπει να κάνω μέχρι την τελευταία τελεία. Πρέπει να την γράψουνε τα παιδιά και την τελευταία τελεία. Ε, μετά περνώντας... Μετά από καιρό, εντάξει, ίσως κάποια πράγματα τα βρίσκουμε και λίγο στη μέση. Αλλά κατά κύριο λόγο πρέπει να είμαστε στα ίδια επίπεδα, ε, και πολλές φορές δεν προλαβαίνω, δηλαδή, θέλω να κάνω και κάποια πράγματα, τα οποία είναι δημιουργικά πράγματα, από μόνη μου σαν δασκάλα να τα κάνω. Δεν μπορώ πάντα.

**Ε: Προετοιμάζετε όμως εύκολα για το μάθημα;**

ΔΑΝ.: Όχι πάντα. Αφιερώνω αρκετό χρόνο(...) Όχι μόνο για το μάθημα και για την... Και για την τάξη. Δηλαδή, πρέπει να στολίσουμε χειμώνα καλοκαίρι την τάξη. Και όταν είναι και μεγάλη η τάξη, καταλαβαίνεις, πρέπει να αλλαχτούν πολλά. Μέσα σε όλα αυτά πρέπει δηλαδή να ετοιμάσεις και κάποια πράγματα για την τάξη. Ε, μετά το σχολείο δηλαδή πρέπει να αφιερώσουμε κάποιο χρόνο για να προετοιμαστούμε για την επόμενη μέρα.

**Ε: Πιστεύετε ότι μπορείτε να σημειώσετε πρόοδο ακόμη και με τους πιο δύσκολους και χωρίς κίνητρα μαθητές, αν προσπαθήσετε σκληρά;**

ΔΑΝ.: Εεε, ναι. Προσπαθώ να το κάνω. Εντάξει, χρόνο δεν έχω, προσωπικό χρόνο διαθέτω, το κενό μου, το διάλειμμά μου, ακόμα και για την τουαλέτα, τι να σου πω... Μόνο ουρολοίμωξη που δεν έχουμε πάθει ακόμη. Τον προσωπικό χρόνο, ναι. Αλλά δεν υπάρχει χρόνος κενός, δεν γίνεται.

**E: Νιώθετε ότι προσφέρετε σημαντικά εφόδια στη ζωή των μαθητών σας;**

ΔΑΝ.: Εεε, ναι, εντάξει, ειδικά την πρώτη χρονιά, μέσα στο κλίμα της τάξης ένιωθα πολύ καλά. Σίγουρα πρόσφερα κάποια πράγματα και φάνηκε και στο τέλος. Είτε μαθησιακά είτε στη συμπεριφορά είτε γενικά... Κοινωνικά... Θεωρώ ότι κάτι έκανα.

**E: Πόση αυτονομία έχετε στο να καθορίζετε μόνη σας πώς θα κάνετε τη δουλειά σας;**

ΔΑΝ.: Δεν έχω καθόλου αυτονομία. Προσπάθησα να έχω, πάλι δεν την έχω. Δεν γίνεται να σπουδάζω 6 χρόνια, να κάνω τόσα πράγματα και να μην μπορώ να τα εφαρμόσω.

**E: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει κατά την προσέλευσή σας στο σχολείο; Παραμένει το ίδιο καθόλη τη διάρκεια παραμονής σας σε αυτό;**

ΔΑΝ.: Έχω πολύ εκνευρισμό, γενικά. Γιατί, εντάξει... Είμαστε δάσκαλοι, πρέπει να έχουμε και έναν ρόλο, δικό μας. Νιώθω ότι πρέπει να είμαι ρομπότ και να κάνω απλά ασκήσεις. Οπότε, ειδικά το τελευταίο διάστημα, νιώθω αρκετά εκνευρισμό. Επίσης, ένας ακόμη λόγος που με κάνει να θέλω να φύγω, όταν βλέπω ότι δεν μπορώ να λειτουργήσω σαν άνθρωπος, εντάξει...

**E: Το ίδιο συναίσθημα είχατε καθόλη τη διάρκεια του ωραρίου σας;**

ΔΑΝ.: Εντάξει, επειδή υπάρχουν κι άλλα πράγματα, το άγχος να τελειώσουμε ύλη, δεν προλαβαίνεις πολλές φορές να κατανοήσεις τί νιώθεις γιατί είναι πολλά συναισθήματα ταυτόχρονα. Εεε, οπότε είναι πολύ μπέρδεμα το τί νιώθουμε εκείνη την ώρα. Ανά κάποια λεπτά, αλλάζει, πραγματικά αλλάζει το συναίσθημα.

**E: Όταν φεύγετε από το σχολείο, τελειώνει το ωράριό σας και φεύγετε, ποιο συναίσθημα κουβαλάτε μαζί σας;**

ΔΑΝ.: Πάρα πολλές φορές φεύγω με κλάματα από το σχολείο.

**E: Τόσο πιεσμένη, ε;**

ΔΑΝ.: Ναι, ναι, φεύγω πολύ... Τις περισσότερες φορές πολύ χάλια.

**E: Αυτό, να υποθέσω, έχει να κάνει με το όλο κλίμα, όχι τόσο με τη δουλειά σας με τους μαθητές;**

ΔΑΝ.: Ναι, ναι, ναι. Η δουλειά με τους μαθητές είναι πάρα πολύ καλή. Το μόνο που με κρατάει είναι πραγματικά οι μαθητές. Νιώθω πολύ καλά και με τα παιδιά, έχουμε δεθεί, έτσι, είναι πολύ ωραία με τα παιδάκια. Είναι αυτό που λες «χαίρομαι

να πάω στο σχολείο γι' αυτόν τον λόγο, για να δω τα παιδιά»(...) Δηλαδή, δεν φεύγω με κλάματα από το σχολείο για την τάξη, για άλλα πράγματα...

**Ε: Πώς θα χαρακτηρίζατε με τρία επίθετα το εργασιακό σας περιβάλλον;**

ΔΑΝ.: Εντάξει, σίγουρα... Χωρίς ελευθερία, αυταρχικό, πώς να το πω... Εμμ(...) Δύσκολο... Απαιτητικό... Δεν... Πολύ... Για μένα... Εγώ το βλέπω πολύ ζόρικα. Έχω έναν κόμπο στο στομάχι μονίμως. Δεν ξέρω και πώς επιβιώνει κάποιος τόσα χρόνια σε αυτό το περιβάλλον. Πρέπει κάπως να είσαι αναισθητός. Ναι, πολύ πολύ δύσκολα...

**Ε: Έχετε σκεφτεί να αλλάξετε οργανική μονάδα;**

ΔΑΝ.: Ναι, κάθε μέρα, κάθε μέρα [γέλιο]. Απλά, σε αυτήν τη φάση δεν έχω επιλογές. Εάν μου δοθεί επιλογή να φύγω, θα φύγω. Εντάξει, πολλές φορές σκέφτομαι να φύγω έτσι χωρίς δουλειά, απλά δεν θέλω να επιβαρύνω οικονομικά τους γονείς μου. Δηλαδή, μετράει και αυτό το κομμάτι, το οικονομικό. Βέβαια όταν είχα ξεκινήσει να δουλεύω, όταν με είχαν πάρει στο σχολείο, είχα στο νου μου ότι θα κάτσω κάποια χρόνια. Έλεγα, εντάξει πόσο δύσκολα να είναι, είχα αλλάξει και σπίτι. Ήθελα να μείνω δηλαδή στην αρχή. Όσο περνάει όμως ο καιρός βλέπω ότι δεν γίνεται.

**Ε: Έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε το επάγγελμα του δασκάλου;**

ΔΑΝ.: Ναι. Ναι, νιώθω ότι δεν μου ταιριάζει. Λέω «μήπως δεν μου ταιριάζει, μήπως δεν είμαι εγώ για εδώ, γι' αυτό το επάγγελμα»... Μετά σκέφτομαι ότι δεν υπάρχει το υγιές πλαίσιο για να πω ότι... Δεν είναι το κομμάτι της διδασκαλίας που με δυσκολεύει. Δεν είναι το κομμάτι της διδασκαλίας που μου τρώει χρόνο. Είναι όλο το υπόλοιπο. Και αναρωτιέμαι πολλές φορές, και με άλλους δάσκαλους που έχω μιλήσει πολλοί το έχουν στο μυαλό τους, ότι «μήπως δεν είμαι για εδώ». Και το σκεφτόμαστε γιατί έχουμε να κάνουμε με παιδιά, πολλές φορές πρέπει να κρατάμε την ψυχραιμία μας, την υπομονή μας, άνθρωποι είμαστε και τα συναισθήματά μας αλλάζουν. Νομίζω ότι κάθε εκπαιδευτικός το σκέφτεται αυτό κάποια στιγμή, ότι μήπως δεν είμαι εγώ και εδώ, αλλά αυτήν την περίοδο συν ένα ακόμη, το ότι νιώθω ότι κάτι κάνω λάθος... Είναι το ιδεολογικό κομμάτι το μόνο που με κρατάει σε αυτό το επάγγελμα.

**Ε: Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο σας και τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.**

Γνωριμία - Γενικές πληροφορίες

**E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;**

ΔΑΦ.: Φαίνομαι ότι είμαι 7 χρόνια, αλλά ουσιαστικά είμαι 5, γεμάτα.

**E: Στο τωρινό σας σχολείο;**

ΔΑΦ.: Στο τωρινό μου σχολείο είμαι 1,5 μήνα.

**E: Είναι δημόσιο;**

ΔΑΦ.: Δημόσιο, ναι.

**E: Βρίσκεται σε αστική περιοχή, πάνω από 10.000 κατοίκους;**

ΔΑΦ.: Ναι.

**E: Είστε μόνιμη ή αναπληρώτρια;**

ΔΑΦ.: Αναπληρώτρια.

**E: Για ποιο λόγο διαλέξατε το συγκεκριμένο σχολείο;**

ΔΑΦ.: Το συγκεκριμένο σχολείο, έτυχε. Έτυχε. Με έστειλε το υπουργείο, ουσιαστικά, δεν ήταν...

**E: Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο;**

ΔΑΦ.: Στο σχολείο μου, συνολικά, οι μαθητές είναι γύρω στους... 20 να έχει το κάθε τμήμα, 12θέσιο, άρα μιλάμε για... 240, κάπου εκεί.

**E: Πόσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε αυτό;**

ΔΑΦ.: Εκπαιδευτικοί είμαστε 12 των τάξεων συν τις ειδικότητες...

**E: Έχει νοσηλευτές, ψυχολόγους;**

ΔΑΦ.: Ψυχολόγους, όχι, δεν έχουμε.

**E: Φύλακα, επιστάτη;**

ΔΑΦ.: Επιστάτη, όχι. Ούτε φύλακα ούτε επιστάτη. Καθαρίστριες έχουμε, ειδικότητες, παράλληλες, μμμ... αυτά. Και μία νοσηλεύτρια.

**E: Ποιες είναι οι σπουδές σας;**

ΔΑΦ.: Δύο πτυχία, έχω τελειώσει το πρώτο τεχνολόγος πολιτικός μηχανικός και το δεύτερο δασκάλα.

(Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Γυναίκα / Ηλικία : 36-50)



**Ε: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της σχολικής ηγεσίας; Τί σας πηγαίνει στο μυαλό όταν ακούτε «σχολική ηγεσία»;**

ΔΑΦ.: Έναν δ/ντή να κάθεται στην καρέκλα του, να μην κουνιέται από κει, ένα βλέμμα αυστηρό και να μην πλησιάζει τα παιδιά. Να είναι απρόσιτος, παγερός και απρόσιτος.

**Ε: Ποιο θεωρείτε πως είναι το μεγαλύτερο προσόν που πρέπει να έχει ένας δ/ντής/ηγέτης σε ένα σχολείο;**

ΔΑΦ.: Ένας ηγέτης γεννιέται, δεν γίνεται. Βασικό. Εεε, αυτά τα έχει έμφυτα μέσα του, το πώς πρέπει να στέκεται, το πώς πρέπει νααα... πλησιάζει τα παιδιά, πώς πρέπει να συμπεριφέρεται στα παιδιά, να επιβάλλεται στα παιδιά και να είναι και... διευθυντής αλλά και δάσκαλος και φίλος των παιδιών. Πρέπει να κερδίσει τα πάντα. Ο ρόλος του είναι πολλαπλός, δεν είναι ένας. Και πέρα από αυτό, έχει να κάνει και με τους συναδέλφους, ένα άλλο κομμάτι, βασικό. Η συνεργασία του και η αντιμετώπιση που έχει και που τους έχει. Είναι δούναι και λαβείν αυτές οι σχέσεις.

**Ε: Δ/ντή ή δ/ντρια έχετε τώρα;**

ΔΑΦ.: Τώρα έχω έναν δ/ντή.

**Ε: Τα διαθέτει αυτά τα προσόντα που μόλις περιγράψατε;**

ΔΑΦ.: Λοιπόν, αυτά που περιέγραψα... Είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει κάνει και στη δευτεροβάθμια, είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει κάνει και σε ειδικό σχολείο. Άρα, ξέρει και τα χειρίζεται με διπλωματία. Προσπαθεί να κατευνάζει, γιατί είναι και ένα περίεργο σχολείο με γονείς, που προσπαθεί να κρατάει το ζύγι σε όλες τις πλευρές. Με τα παιδιά, με τους γονείς, με εμάς, να μην προκαλεί εντάσεις.

**Ε: Πόσο χρόνια είναι δ/ντής σε αυτό το σχολείο και πόσα συνολικά, αν ξέρετε;**

ΔΑΦ.: Ναι, σας είπα ότι είχε και στο ειδικό, ότι είχε και σε κάποια άλλα σχολεία, δεν γνωρίζω σε πόσα. Εφέτος ήρθε και αυτός σε αυτό το σχολείο, με τις κρίσεις που γίνανε και τις τοποθετήσεις.

**Ε: Ποια πιστεύετε ότι είναι τα βασικότερα εμπόδια που συναντάει για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του ηγέτη, έτσι όπως τον περιγράψατε στην αρχή;**

ΔΑΦ.: Το πρώτο που αντιμετωπίζει, γιατί είναι βασικό και αυτό λόγω και της άλλης ειδικότητας, το κτηριακό. Τα κτήρια είναι, εεε, άθλια, με ποια έννοια... Θυμάστε στα χωριά παλιά οι παππούδες που είχανε κάτι μπρίζες που έφερναν γύρω-γύρω τον διακόπτη για να ανάψει;

**Ε: Ναι.**

ΔΑΦ.: Τέτοιους έχουμε. Τα καλώδια είναι απ' έξω. Η πρώτη κουβέντα που μας είπε είναι «προσέχετε μη βάλετε κάτι στην πρίζα, δεν ξέρω τι θα γίνει». Να φανταστείτε το κουδούνι το χτυπάμε εμείς με το χέρι, ούτε καν... Προτζέκτορα, εγώ στην τάξη μου, έβαλαν τώρα. Έβαλαν στην έκτη και τώρα έβαλαν σε εμάς, τις δύο τετάρτες. Δεν υπάρχει στο σχολείο, πόσο μάλλον ένας διαδραστικός. Εμμ, τί να πω, τί άλλο να πω...

**Ε: Άρα, ξεκινάμε από τα βασικά, τα υλικοτεχνικά;**

ΔΑΦ.: Ξεκινάμε από τα βασικά, τα υλικοτεχνικά. Παλεύει για τα πάντα (...) Τί να παλέψει ο άνθρωπος και είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει τελειώσει και... με τους υπολογιστές. Ήταν το πρώτο του πτυχίο και μετά έγινε και αυτός εκπαιδευτικός και όλα αυτά. Οπότε είναι γνώστης του αντικειμένου και λέει «το πρώτο πράγμα που θα αλλάξω σε αυτό το κτήριο είναι αυτό».

**Ε: Άρα έχει αυτό το όραμα για το σχολείο;**

ΔΑΦ.: Ναι, έχει αυτό το όραμα για αρχή και σιγά-σιγά θα περιορίσει τους γονείς. Επειδή συστεγαζόμαστε και με νηπιαγωγείο, οι γονείς αναγκαστικά μπαίνουν μέσα στο σχολείο. Εκεί υπάρχει ένα μπαίνουμε, βγαίνουμε, περάστε όλοι. Εκεί που κάνεις μάθημα χτυπάει την πόρτα ένας γονιός για να δώσει κάτι, να πει κάτι, να κάνει... και εσύ λες «Ω, Χριστέ μου, τί έχει γίνει».

**Ε: Θα σας ρωτήσω και αργότερα για τους γονείς. Μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό στη δουλειά του;**

ΔΑΦ.: Ναι, είναι πολύ χαρούμενος. Μεταδίδει μια χαρά, αισιοδοξία, θα αστείευτεί, θα μας κάνει να περάσουμε... να ελαφρύνει το κλίμα, ό,τι κι αν είναι αυτό. Το πιο σοβαρό μέχρι το πιο ελαφρύ, αλλά θα προσπαθήσει να το... εεε, διακωμωδήσει, να μας φέρει όλους σε μία... Εκεί που χρειάζεται, θα πατήσει φωνή. Τρομάζουμε. Χαρακτηριστικά θυμάμαι μία μέρα κάτι χρειάστηκε να φωνάξει. Μπαινόβγαίνουν τα πιτσιρίκια μέσα έξω, μία φώναζα εγώ, μία ο ένας, μία ο άλλος. Κάποια στιγμή, δεν γινόταν, θα συμβεί κάτι, ήταν πρωτάκια, πάτησε τέτοια φωνή... Εμείς μείναμε όλοι.

Του 'κλεισε η φωνή του, δεν διανοείστε. Μείναμε όλοι, Χριστέ μου, τί έγινε, ενώ μας είχε ειδοποιήσει «μην τρομάξετε, είμαι εγώ». Εντάξει, μία που το 'πε, μία που μείναμε εμείς άναυδοι.

**Ε: Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, αποκλίσεις, δηλαδή, είναι της αυστηρής οργάνωσης;**

ΔΑΦ.: Ναι, θέλει να τα ελέγχει, για μένα αυτό είναι και το σωστό, να ελέγχει και να γνωρίζει τα πάντα. Όπως και εγώ στην τάξη μου, παρότι δεν είμαι σε όλα τα μαθήματα, μπαίνουν και ειδικότητες, λέω πάντα στα παιδιά «θα μου λέτε τα πάντα». Πρέπει να γνωρίζω τα πάντα και ας μη με αφορούν.

**Ε: Προτείνει νέους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων ή ακολουθεί μια πεπατημένη; Δηλαδή, ότι έχουμε αυτό το πρόβλημα, κάνουμε αυτό;**

ΔΑΦ.: Όχι, όχι, όχι. Πολλές φορές τον βρίσκω και πολύ διαλλακτικό και πολύ ήρεμο που εγώ λέω όχι, εκεί... πας να το κατευνάσεις και από μια άποψη σωστά κάνεις γιατί έχεις τους λόγους σου, απ' την άλλη λέω «όχι, δεν χρειάζεται». Δηλαδή... όχι, εδώ πρέπει να πατήσουμε πόδι, πρέπει να γίνουν αυστηρά τέτοια, αλλά μου λέει «δεν μπορούμε να τα αλλάξουμε αυτά γιατί είναι κατεστημένα χρόνων εδώ και δεν αλλάζουν έτσι». Έχει, έχει τον τρόπο του. Έχει έναν τρόπο μεταβατικό.

**Ε: Τους εκπ/κούς τους βοηθάει να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους;**

ΔΑΦ.: Μας δίνει ελευθερία κινήσεων. Πρώτα απ' όλα δεν μας ελέγχει, πώς κάνω το μάθημα, γιατί το κάνω. Θα περάσει κάποια στιγμή για να πει κάτι, να μας δείξει κάτι. Εμμ, αρκεί να σας πω ότι με το που βάλαμε τον προτζέκτορα λέει μες στην τάξη «Α, κυρία, λέει, τώρα που βάλαμε προτζέκτορα θα ήταν καλό και αν θέλετε να βάλετε μια ταινία στα παιδιά να την δούνε». Δηλαδή, μας παροτρύνει και για πράγματα που δεν ήταν υποχρεωτικό να γίνει αυτό. Παρόλα αυτά, μας έδωσε το εάν θέλει και η κυρία, δηλαδή το άφησε και σε μένα αλλά μας παρότρυνε να κάνουμε και κάτι.

**Ε: Μπορείτε να πείτε ότι κερδίζει τον σεβασμό σας με τον τρόπο που λειτουργεί στο σχολείο;**

ΔΑΦ.: Ναι, ναι. Εγώ, εεε, ναι... μου περνάει... όχι, εννοείται, ποια βάση; πολύ πιο πάνω. Είμαι... νιώθω και εγώ άνετη απέναντί του. Το αναγνωρίζει και ο ίδιος με την έννοια ότι θα κάνω κάτι, θα ζητήσω κάτι, ναι μεν το έχουμε συζητήσει 1-2 μέρες ότι εγώ, φέρνω ένα παράδειγμα, σε 2 μέρες θα φύγω σε ένα διάλειμμα γιατί πρέπει να

κάνω αυτό ή κάτι έχει συμβεί με το παιδί μου και όταν θα 'ρθει εκείνη η στιγμή το να φύγω «συγγνώμη, φεύγω», «ναι, ναι, ναι, ναι, φεύγεις, φεύγεις, φεύγεις, καλά έκανες και μου το θύμισες, φεύγεις, φεύγεις», χωρίς να μου πει ή να φύγω εγώ... αναγνωρίζει τις κινήσεις και αναγνωρίζει ότι έτσι όπως μας συμπεριφέρεται, το αναγνωρίζουμε και τον επιβραβεύουμε.

## Θεματικός άξονας 2 : Κουλτούρα | Κλίμα του σχολείου

**Ε: Ωραία. Θεωρείται σημαντικό στο σχολείο που είστε εφέτος να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί;**

ΔΑΦ.: Ναι. Αρνούνται. Οι εκπ/κοί έχουν άρνηση. Αρνούνται να κάνουν... Εεε, βλέπουν προτζέκτορα και τρελαίνονται, δεν τον θέλουν μες στην τάξη. Λες και τί είναι ο προτζέκτορας, ίσα ίσα που θα τους βοηθήσει, θα τους λύσει τα χέρια. Και εγώ δεν έχω πολλά χρόνια στην εκπαίδευση να πω ότι είμαι γνώστης άπειρης εμπειρίας ή άπειρης τεχνολογίας, παρόλα αυτά ό,τι μου έρχεται προσπαθώ να το μάθω, να το καταλάβω. Ό,τι μπορώ, ό,τι αρπάξω. Δεν τα πετάς. Αυτοί αρνούνται (...)  
Του λες του άλλου «να σου αφήσω ανοιχτό να δει την ταινία;» «όχι, όχι, κλειστό, κλειστό, κλειστό». Δεν σε τρώει [γέλιο], ένα κουμπάκι είναι, το κλείνεις όπως κάνεις σπίτι σου, δεν είναι κάτι.

**Ε: Γίνονται προγράμματα μετεκπαίδευσης, ενδοσχολικής επιμόρφωσης;**

ΔΑΦ.: Όχι, φέτος δεν το... Τουλάχιστον, είναι μικρό το χρονικό διάστημα που είμαι σε αυτό το σχολείο, δεν γνώρισα κάτι τέτοιο. Εεε, πέρυσι ήταν πιο έντονο. Έντονο, όχι πάλι σε μεγάλο βαθμό αλλά ήταν πιο έντονο στο σχολείο που ήμουν πέρυσι, ναι. Εκεί υπήρχε και διάχυση, εκεί υπήρχαν, εμμ, αν θέλετε πιο πολλά ερεθίσματα για να διαλέξει ο καθένας μας κάτι να κάνει, κάτι να ασχοληθεί, εεε, ήταν διαφορετική η δομή του σχολείου και ήταν άλλος ο τρόπος που λειτουργούσε το περσινό σχολείο σε σχέση με αυτό εφέτος.

**Ε: Εδώ πέρα ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ σας, μεταξύ των εκπ/κών;**

ΔΑΦ.: (...) Ο καθένας στην τάξη του, εεε, ο καθένας έχει τη δουλειά του, μπορεί κάποιος να μιλήσει, να συζητήσουμε κάτι, να πούνε μια άποψη, αλλά μέχρι εκεί.

**E: Να μην σας ρωτήσω, δηλαδή, εάν πηγαίνετε στην τάξη άλλου συναδέλφου να τον παρακολουθήσετε στο μάθημα, να του παρέχετε ανατροφοδότηση ή να έρθει κάποιος άλλος συνάδελφος στην τάξη τη δική σας για ανατροφοδότηση;**

ΔΑΦ.: Όχι, όχι, όχι, όχι.

**E: Μεταξύ σας κάνετε project; Δηλαδή, 2 δάσκαλοι με 2 διαφορετικές τάξεις, διαφορετικές ηλικίες;**

ΔΑΦ.: Τα μόνα project που κάνουμε... εεε, και, όχι, όχι, ναι, όντως κάνουνε, απλά τώρα το θυμήθηκα, επειδή δεν είμαι πολύ καιρό εκεί, εεε, κάνουμε δράσεις. Συνήθως οι κοπέλες της παράλληλης που έχουν μεταπτυχιακά και όλα αυτά και ασχολούνται είναι αυτές που κάνουν στα παιδιά τα project, στα τμήματα, ανά τμήμα κάθε φορά ή δύο και είχαν τώρα για θέμα την ενδοσχολική βία. Αυτό. Τώρα, εμείς σαν εκπ/κοί, εμείς των τάξεων, όχι, δεν έχω γνωρίσει κάτι τέτοιο.

**E: Πρωτοπορεί σε εκπ/κές καινοτομίες το σχολείο;**

ΔΑΦ.: Όχι, δεν είναι τόσο θετικοί οι δάσκαλοι.

**E: Οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου; Δηλαδή, να γίνει μια εκδήλωση, να την οργανώσουν, να συμμετέχουν;**

ΔΑΦ.: Έχουν έναν σύλλογο ο οποίος λειτουργεί και όλα αυτά, είναι ενεργός. Σας είπα ότι, επειδή δεν έχω καιρό εκεί πέρα, δεν τους έχω αντιμετωπίσει κάπου, πέρα από μια συζήτηση ή μια φωτογράφιση που κάναμε για τα παιδιά... Εντάξει (...)

**E: Δεν είναι παρεμβατικοί, ιδιαίτερα;**

ΔΑΦ.: Παρεμβατικοί, πού; Στο σχολείο μας ή στους εκπ/κούς;

**E: Και στα δύο.**

ΔΑΦ.: Είναι. Όταν έρχονται έξω από τα κάγκελα την ώρα των διαλειμμάτων, γιατί είναι και έτσι το σχολείο, η δομή του σχολείου που είναι περιτριγυρισμένο από πολυκατοικίες γιατί είναι σε εργατικές κατοικίες, οπότε [γέλιο], θες να βγεις στον χώρο, στην αυλή, να παίξουν τα παιδιά, να είσαι εκεί, οπότε κατασκοπεύεσαι από παντού. Έρχονται και έξω από τα κάγκελα να μιλήσουν στα παιδιά τους, να τα δούνε. Κάνουμε προσευχή και στέκονται όοοοι απ' έξω μαζί μας. Μπαινοβγαίνουν μέσα, όπως είπα, να αφήσουν, να πάρουν, έρχονται μέχρι τις τάξεις. Δεν είναι έτσι. Δεν είναι έτσι. Έχει δίκιο και ο δ/ντής γιατί συστεγάζεται οπότε δεν μπορούμε να κλείσουμε την πόρτα, αλλά...

**E: Είναι αυτό που μου είπατε και στην αρχή, ότι οι γονείς είναι ένα θέμα που έχει να αντιμετωπίσει ο δ/ντής.**

ΔΑΦ.: Ναι, αυτό.

**E: Με άλλα σχολεία της περιοχής διατηρείτε επαφές;**

ΔΑΦ.: (...) Όχι, δεν έχω δει κάποια συνεργασία, δεν έχω δει... Α, είδα... Βέβαια, ήταν το πλανητάριο, είχε έρθει στο σχολείο μας και ήρθαν σχολεία από τον νομό μας να το παρακολουθήσουν. Τώρα, αν αυτό θεωρείται συνεργασία. Εγώ τη συνεργασία στο μυαλό μου την έχω το να κάνουμε δράσεις μαζί, εμμ, το να... αυτό. Όχι, αυτό θεωρήθηκε εκδρομή για τα παιδιά εκεί και όχι συνεργαστήκαμε σε κάτι. Δεν γνωριστήκαμε κάπου.

**E: Με την τοπική κοινωνία έχει επαφές το σχολείο; Δηλαδή, με Δήμαρχο, παπά, εκκλησία;**

ΔΑΦ.: Παπά δεν είδα κάτι εκεί πέρα... Δεν είχα και πολύ καιρό να διαπιστώσω κάτι αλλά δεν έχω ακούσει και κάτι.

**E: Ναι. Τις κοινωνικές εξελίξεις τις παρακολουθείτε σαν σχολείο; Π.χ. να κάνετε μία δράση ή μια εκδήλωση με αφορμή ένα επίκαιρο θέμα;**

ΔΑΦ.: Δεν το έχω διαπιστώσει αυτό. Εγώ μέσα στην τάξη, όσο μπορώ, το αναφέρω στα παιδιά. Θα κάνουμε κάτι, θα μιλήσουμε, θα το συζητήσουμε, θα πουν την άποψή τους, θα τους παροτρύνω, θα τα τσιγκλήσω σιγά σιγά για να ξεκινήσουν να μιλάνε, να λένε τα δικά τους, να ανοιχτούν.

**E: Η βασική προτεραιότητα του σχολείου είναι οι υψηλές επιδόσεις των παιδιών στις εξετάσεις;**

ΔΑΦ.: Όχι, όχι, όχι, όχι. Στο περσινό σχολείο που ήμουν, νόμιζα ότι ήμουν σε φροντιστήριο. Δεν ήμουν σε σχολείο, παρότι ήταν δημόσιο.

**E: Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά;**

ΔΑΦ.: Συνεδριάσαμε τώρα με αφορμή τη λήξη του 2<sup>ου</sup> τριμήνου, αναφέρθηκαν, πέρα από τους βαθμούς και από το πώς θα δοθούν, αναφέρθηκαν γενικά και συζητήθηκαν πολύ έντονα, εμμ, οι δυσκολίες και τα θέματα που αντιμετωπίζει κάθε τμήμα, εμμ, με τα παιδιά, με τους μαθητές. Και είπαν την άποψη και οι δάσκαλοι των τάξεων και οι ειδικότητες. Αυτό δεν το έχω ξανασυναντήσει σε κάποιο άλλο σχολείο τόσο έντονα. Πήραμε πάρα πολλή ώρα να συζητάμε για τα παιδιά, το πώς

ήταν και τί άλλαξε, τί πρέπει να αλλάξει, τί πρέπει να κοιτάξουμε. Έδωσε πολλή βάση σε αυτό.

**E: Γίνεται συζήτηση μεταξύ σας, συνδιαμορφώνετε προτάσεις, δεν είναι π.χ. ο δ/ντής έχει την τάδε πρόταση για ένα θέμα και ψηφίζετε ναι ή όχι;**

ΔΑΦ.: Όχι, όχι, όχι... ακούω την κυρία, τί έχω μες στην τάξη, αυτό και αυτό. Κάναμε κάτι, τί κάναμε;

**E: Πώς αντιμετωπίζονται οι διαφωνίες, οι συγκρούσεις στο σχολείο; Δηλαδή αν διαφωνήσουν 2 εκπ/κοί ή ο δ/ντής με έναν εκπ/κό ή ένας εκπ/κός με γονιό;**

ΔΑΦ.: Προσπαθούν γενικά να κατευνάσουν το κλίμα. Δηλαδή, όσο μπορούν και οι ίδιοι. Όταν έχουν να κάνουν ειδικά με κάποιον γονιό, εκεί πέρα οι συνάδελφοι προσπαθούν νομίζω να μείνουν τελείως σε ουδέτερη στάση, απλά προσπαθούν να κατευνάσουν την ένταση, χωρίς να προκαλούν και τέτοια. Βέβαια, υπάρχουν και φορές που κάποιοι εκπ/κοί έφτασαν στα όριά τους, είπαν αυτά που έπρεπε να πουν και τελείωσε. Δηλαδή, ανάλογα με την περίπτωση. Ανάλογα με την περίπτωση. Δηλαδή, έχω ακούσει να συζητούν συνέχεια και συνέχεια για ένα θέμα, οπότε κάποια στιγμή φτάνει και ο συνάδελφος σε ένα σημείο που λέει «τώρα θα τα ακούσεις» και τελειώνει εκεί. Πάντως, ο δ/ντής, αυτός που εγώ γνώρισα, είναι άνθρωπος που προσπαθεί να ηρεμήσει τους πάντες. Με ένα απίστευτο χαμόγελο, με μια απίστευτη χιουμοριστική διάθεση. Αυτό κάνει.

**E: Εάν χαρακτηρίζατε το κλίμα στο σχολείο σας με 1-2 επίθετα, πώς θα το χαρακτηρίζατε;**

ΔΑΦ.: (...) Πολύ καλό για να είναι αληθινό. Πολύ καλό για να είναι αληθινό. Και έχω την εντύπωση ότι η νηνεμία αυτή που έχω πίσω μου... Ψάχνω να βρω πόσες μαχαιριές έχω και πού. Πού με έχουν πετύχει, αλλά προσπαθώ να είμαι...

**E: Καταλαβαίνετε τέτοιο κλίμα;**

ΔΑΦ.: Όταν λες σε κάποιον συνάδελφο κάτι και τον βλέπεις φεύγοντας να κάνει γκριμάτσες ή ιστορίες και έρχεται ο άλλος και σου λέει «ααα, την ώρα που έφυγες, αυτός [γέλιο] έκανε αυτό και αυτό»... Γι' αυτό είπα ότι ακούγεται πολύ καλό έτσι ως εικόνα, αλλά με τον καιρό διαπιστώνω ότι αυτό είναι το φαίνεσθαι. Η ουσία δεν είναι αυτή.

Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών

**Ε: Ανταλλάσσετε μεταξύ σας γνώσεις και καινοτόμες ιδέες αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε;**

ΔΑΦ.: Ναι, θα πούμε την άποψή μας σε κάτι, θα μιλήσουμε, πέρα από τις πρακτικές των μαθημάτων, τί κάναμε, πώς το κάναμε, τί αντιμετωπίσαμε, καλό ή κακό απ' τα παιδιά ή μπορεί να συζητήσουμε για κάποιον μαθητή που ο άλλος, να πω εγώ τη γνώμη μου, τη δυσκολία που αντιμετωπίζω και να απαντήσει ο άλλος «μα, όχι, εγώ...».

**Ε: Ωραία. Αν χρειαστείτε βοήθεια, υποστήριξη, για κάποιο θέμα που αντιμετωπίζετε στη δουλειά σας, νιώθετε πως την έχετε, από τον δ/ντή σας, από τους συναδέλφους ή και το αντίστροφο, να βοηθήσετε εσείς εάν χρειαστεί κάποιος κάτι;**

ΔΑΦ.: Εάν μου ζητηθεί βοήθεια, δεν έχω κάποιο θέμα να βοηθήσω. Τώρα κατά πόσο είναι διατεθειμένοι οι συνάδελφοί μου να με βοηθήσουνε, έχω ένα μεγάλο ερωτηματικό. Πάντως από τον δ/ντή, θεωρώ ότι μπορεί άνετα να με βοηθήσει και άνετα να στηριχτώ.

**Ε: Εσείς ολοκληρώνετε εύκολα το κομμάτι που αφορά στα διδακτικά σας καθήκοντα;**

ΔΑΦ.: Εγώ, σαν άτομο, ναι. Παλεύω όσο μπορώ, εεε, αλλά ποτέ δεν μας βγαίνει αυτό που έχουμε προετοιμάσει γιατί έχουμε τον αστάθμητο παράγοντα παιδιά, τον αστάθμητο παράγοντα παλιές γνώσεις και όλο αυτό έρχεται μέσα σε αυτό που έχεις οραματιστεί εσύ να στο γκρεμίσει και να μαζεύεις κομμάτια και ό,τι προλάβεις να κάνεις.

**Ε: Νιώθετε ότι μπορείτε να προσφέρετε και στους πιο δύσκολους μαθητές αν προσπαθήσετε περισσότερο;**

ΔΑΦ.: Άλλες φορές ναι, αλλά εξαρτάται και από τον χρόνο, εξαρτάται και από πάρα πολλούς παράγοντες, δεν είναι δηλαδή στο χέρι μου αποκλειστικά αν θέλω ή δεν θέλω. Έχει να κάνει και από τη δομή που είναι το πρόγραμμα, εννοώ το ωρολόγιο πρόγραμμα, εεε, πώς έχει κατανεμηθεί τα μαθήματα μέσα στην ημέρα, από πολλούς παράγοντες και εκεί πάλι. Δεν είναι δικό μου θέμα αποκλειστικά.



**Ε: Νιώθετε ότι προσφέρετε σημαντικά εφόδια στη ζωή των μαθητών σας;**

ΔΑΦ.: Ναι. Αυτά δεν τα αναγνωρίζουν για να είμαι ειλικρινής [γέλιο].

**Ε: Πόση αυτονομία έχετε στη δουλειά σου;**

ΔΑΦ.: Έχω, μεγάλη, ναι...

**Ε: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει κάθε πρωί που πηγαίνετε στο σχολείο;**

ΔΑΦ.: Χαρά, χαμόγελο και όταν φεύγω είμαι σε κατάσταση [γέλιο]... Είμαι σε κατάσταση, άλλες μέρες χαρούμενη, γιατί έχει πάει καλά το μάθημα, είναι χαρούμενα τα παιδιά, είμαστε όλοι ευδιάθετοι και έχουμε περάσει όμορφα και είναι και μέρες πολύ δύσκολες που είτε τα παιδιά δεν μπορούν είτε δεν θέλουν...

**Ε: Άρα, έχει να κάνει με τα παιδιά περισσότερο η διάθεσή σας;**

ΔΑΦ.: Ναι, ναι, ναι...

**Ε: Έχετε σκεφτεί να αλλάξετε οργανική μονάδα, αν και δεν είστε πολύ καιρό εκεί; Και αν ναι, για ποιους λόγους;**

ΔΑΦ.: Αν μου έλεγε κάποιος να μείνω και του χρόνου εκεί στο σχολείο, δεν θα είχα θέμα με την έννοια ότι δεν μου κάνει το σχολείο. Δεν μου κάνει η συγκεκριμένη τάξη γιατί θα μου την ξανάδιναν αναγκαστικά και επειδή είναι μια δύσκολη τάξη η πέμπτη και η συγκεκριμένη τάξη δεν έχει (...) το επίπεδο έστω της βάσης για να πάμε κάπου, θα έχει πολύ δυσκολία. Είναι από μόνη της δύσκολη η τάξη και η δυσκολία θα γίνει δυο φορές μεγαλύτερη.

**Ε: Έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε το επάγγελμα του δασκάλου;**

ΔΑΦ.: Γι' αυτόν τον λόγο δεν έχω διοριστεί μόνιμη. Γι' αυτόν τον λόγο, αλήθεια, δεν έχω διοριστεί μόνιμη γιατί δεν ξέρω πόσο θα το αντέξω, δηλαδή, με την έννοια ναι το αγαπάω, ναι το διάλεξα να το κάνω, το σπούδασα, αλλά μπορώ; το αντέχω; με δυσκολεύει;

**Ε: Πιο πολύ την εστιάζετε στα παιδιά τη δυσκολία ή και σε όλο το κλίμα που συναντάτε σε κάθε σχολείο;**

ΔΑΦ.: Όχι, σ' εμένα. Πρώτα σ' εμένα γιατί δεν είναι έτσι ιδανικά και όμορφα όπως τα μας τα έχουνε διδάξει. Η πραγματικότητα δεν έχει καμία σχέση με αυτά που βρίσκεις μπροστά σου. Γιατί, γιατί έχουμε έμφυχο υλικό, αστάθμητους παράγοντες. Τελείωσε. Ναι, καλά τα λέμε όλα στο θεωρητικό, στην πράξη, απέχει πολύ η πράξη.

**Ε: Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο σας και τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.**

Γνωριμία - Γενικές πληροφορίες

**E: Πόσα χρόνια υπηρετείτε συνολικά ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;**

A.: Μμμ, περίπου 15.

**E: Στο τωρινό σας σχολείο;**

A.: Λίγους μήνες, από τον Οκτώβριο.

**E: Είναι δημόσιο;**

A.: Ναι, ναι.

**E: Βρίσκεται σε αστική περιοχή, πάνω από 10.000 κατοίκους;**

A.: Ναι.

**E: Είστε μόνιμη ή αναπληρώτρια;**

A.: Αναπληρώτρια.

**E: Για ποιον λόγο διαλέξατε το συγκεκριμένο σχολείο;**

A.: Γιατί είναι πολύ κοντά στο σπίτι μου.

**E: Πόσοι μαθητές φοιτούν σε αυτό;**

A.: Είναι γύρω στους... 230.

**E: Εκπαιδευτικοί;**

A.: Είμαστε 30 περίπου σύνολο, μαζί με τις ειδικότητες.

**E: Έχει νοσηλεύτρια, ψυχολόγο;**

A.: Έχει σχολική νοσηλεύτρια και έχουμε και 2, ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό.

Ναι, που έρχεται μία φορά την εβδομάδα, βέβαια, έτσι... γιατί δεν έχουμε καθημερινά.

**E: Επιστάτη; Φύλακα;**

A.: Όχι, επιστάτη δεν έχουμε και φύλακα.

**E: Ωραία. Τώρα, ποιες είναι οι σπουδές σας;**

A.: Έχω 2 πτυχία, νομική και παιδαγωγικό.

(Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Γυναίκα | Ηλικία : 36-50)

**Ε: Όταν ακούτε την έννοια της σχολικής ηγεσίας, πώς την αντιλαμβάνεστε;**

Α.: Σχολική ηγεσία... Αντιλαμβάνομαι τους ανθρώπους που ασκούν ανώτερα διοικητικά καθήκοντα στο σχολείο. Δ/ντής, υποδ/ντής. Αυτό αντιλαμβάνομαι.

**Ε: Ποιο θεωρείτε ότι είναι το μεγαλύτερο προσόν που πρέπει να έχει ο δ/ντής/ηγέτης σε ένα σχολείο;**

Α.: Καλό είναι να μπορεί να κρατήσει τις ισορροπίες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ειδικά σε μεγάλα σχολεία που είμαστε πάρα πολλοί, καθένας με διαφορετική προσωπικότητα, καλό είναι ο διευθυντής να μπορεί να εξισορροπεί τις καταστάσεις. Εεε, να μην αφήνει... να φτάνουν στα άκρα. Αυτό. Μια... οργανωτικότητα, έναν έλεγχο να έχεις, να ασκείς έναν έλεγχο. Να είσαι από μακριά, αλλά να υπάρχει έλεγχος του τί γίνεται στο σχολείο.

**Ε: Θεωρείτε ότι το έχει ο δ/ντής στο σχολείο που είστε εφέτος;**

Α.: Όχι, δεν το έχει.

**Ε: Πόσα χρόνια είναι δ/ντής σε αυτό το σχολείο και συνολικά, εάν γνωρίζετε;**

Α.: Σε αυτό είναι καινούριος, τώρα με τις αλλαγές που έγιναν, τον Σεπτέμβρη ξεκίνησε σε αυτό το σχολείο. Νομίζω όμως ότι έχει... σίγουρα μία 4ετία, 5ετία, λόγω covid άργησαν να αλλάξουν. Νομίζω ότι έχει μόνο μία, πρέπει να είναι η δεύτερη θητεία του αυτή, αν δεν απατώμαι.

**Ε: Ποια θεωρείτε πως είναι τα πιο σημαντικά εμπόδια που συναντάει για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του;**

Α.: Ενώ φαίνεται πολύ οργανωτικός και πολύ αποφασιστικός στις αποφάσεις που παίρνει και στο πώς διαχειρίζεται, α, θέματα διοικητικά... Ενώ φαίνεται, εγώ διαπιστώνω ότι δεν γίνεται στην πράξη. Υπάρχει μία ανακατωσούρα. Πολύς κόσμος μπαίνει βγαίνει απ' το γραφείο, κάθεται αρκετή ώρα, θέλουν να οικοδομήσουν σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί μαζί του; Δεν ξέρω, γιατί (...) Ίσως να προσπαθεί να κάνει τα χατίρια όλων. Δεν γίνονται. Δεν γίνονται όλα. Ναι, ενώ φαίνεται, φαίνεται έτσι και αυστηρός, ότι μπορεί να βάλει μία τάξη και οργάνωση, εγώ νομίζω ότι το σχολείο δεν είναι τόσο οργανωμένο. Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι εκεί, τα φέρνουν στα μέτρα τους τα πράγματα. Και αντί να τα καθορίζει ο διευθυντής, την

πορεία των πραγμάτων, πάει μαζί με τα πράγματα κι αυτός, όπως τα καθορίζουν οι άλλοι, πάει και αυτός στην πορεία [γέλιο]. Ναι, ναι...

**E: Καταλαβαίνετε να έχει κάποιο όραμα για το σχολείο; Το βλέπει, δηλαδή, στο μέλλον κάπως;**

A.: Ναι, ναι, θέλει, προσπαθεί... Εεε (...) Τώρα θα γελάσετε με αυτό, τί έχω καταλάβει εγώ μέχρι τώρα. Ότι μέχρι τώρα αυτό που ήθελε ήταν να το βιάσει, να μετρήσουμε τα θρανία, τις καρέκλες, όλη τη γραφική ύλη που υπάρχει στο σχολείο, τις έδρες, τα θρανία, ό,τι υπάρχει σε υλικό... Εεε, αυτή ήταν η πρώτη του έννοια. Εμμ (...) Η διασφάλιση δηλαδή της ακεραιότητας του σχολείου, να μην το χαλάσουμε, να μην το λερώσουμε, να μην το αυτό... Να βάλει τάξη και οργάνωση, λέει, στα βιβλία μητρώων σχολικής ζωής, σε όλα αυτά τα βιβλία, γιατί ο προηγούμενος δεν τα είχε τακτοποιημένα. Εμμ, σε πρώτη φάση αυτό. Δεν ξέρω αν οραματίζεται κάτι ως προς τη λειτουργία του σχολείου. Προς το παρόν τον νοιάζει να βάλει οργάνωση, εεε, στην υποδομή του σχολείου. Να μην λερωθούν οι τοίχοι, να μην χαλάσουν τα λουλούδια, να μην (...) Χάσουμε καμιά καρέκλα. Πολύ, δεν ξέρω... Δεν περνάω και πολύ χρόνο εγώ πρέπει να σου πω στο γραφείο των δασκάλων γιατί είμαι συνέχεια με το παιδί έξω. Δεν παρατηρώ και πολλά και δεν είμαι και άνθρωπος που... θέλω να κάνω και δημόσιες σχέσεις. Οπότε δεν έχω και πολύ καλή εικόνα...

**E: Μεταδίδει αισιοδοξία και ενθουσιασμό;**

A.: Όχι, όχι γιατί είναι συνήθως μουτρωμένος, νευριασμένος, βαρύς και ασήκωτος.

**E: Εστιάζει την προσοχή του κυρίως σε λάθη; Δηλαδή, είναι της απόλυτης οργάνωσης;**

A.: Ναι, λέει θα γίνει αυτό, αυτό και αυτό. Εάν του γίνουν παράπονα από κάποιον γονιό, ότι κάτι δεν πάει καλά, δεν γίνεται σύμφωνα με τα... όσα πρέπει, τέλος πάντων, όσα... προβλέπονται, θα καλέσει τον συνάδελφο και θα γίνει διαπληκτισμός, θα υπάρξει παρατήρηση και αυτό, αλλά... θα υπάρξει λίγη γκρίνια, αλλά μέχρι εκεί. Δεν παίρνονται δραστικές, δηλαδή στους συλλόγους δεν θα καθίσουμε να πούμε σαν σύλλογος διδασκόντων «έγινε παράπονο γι' αυτό και αυτό κι αυτό, θέλω να είστε λίγο πιο προσεκτικοί σε αυτό, συνάδελφοι, δεν θέλω να ξανακούσω παράπονο». Γίνεται... Ας πούμε, γίνεται ο... Εμμ... Πώς το λένε, μωρέ... Η

παρατήρηση, ας πούμε, στη στιγμή και μετά ξεχνιέται, πάει, τελειώσEIP. Και επαναλαμβάνεται το ίδιο.

**E: Ως σύλλογος συνεδριάζετε τακτικά;**

A.: Ναι, ναι, τακτικά, τακτικά, να συζητήσουμε διάφορα...

**E: Τί κλίμα υπάρχει σε αυτές τις συνεδριάσεις;**

A.: Έχω τύχει και σε συλλόγους που τσακώνονται... Είμαστε ένας σύλλογος, 29 γυναίκες και ένας ο διευθυντής, ο μοναδικός άντρας. Οπότε, καταλαβαίνετε, είναι λίγο δύσκολοι οι σύλλογοι, περνάνε δύσκολα πολλές φορές.

**E: Συζητάτε μεταξύ σας, συνδιαμορφώνετε θέσεις ή αποφασίζει ο διευθυντής;**

A.: Όχι, όχι, σε κάποια θέματα που χρειάζεται να συναποφασίσουμε, ρωτάει «συνάδελφοι, ποιοι συμφωνούν;», θα σηκώσουμε το χέρι, θα μετρηθούν οι ψήφοι και θα γίνει αυτό που θέλει η πλειοψηφία.

**E: Συνδιαμορφώνετε θέσεις; Δηλαδή, να κουβεντιάσετε εκείνη την ώρα ένα θέμα και να πείτε ότι θα κάνουμε αυτό;**

A.: Ναι, ναι, βέβαια, βέβαια, ναι. Γίνεται, απλά κάποιες φορές μπορεί να υπάρξει έντονος διαπληκτισμός μεταξύ των συναδέλφων. Δεν μου έχει τύχει ξανά. Ναι, ναι... Τσακωμός, όχι αστεία [γέλιο].

**E: Ο δ/ντής σας προτείνει νέους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων ή ακολουθεί μία πεπατημένη;**

A.: Όχι, όχι, είναι ανοιχτός, δεν μπορώ να πω, είναι ανοιχτός... Ναι (...) Απλά είναι... Είναι ανοιχτός; Ίσως είναι ανοιχτός να ακούσει, να προτείνεις εσύ, να το συζητήσετε... Εεε, είναι όμως λίγο δεσποτικός, ας πούμε, ότι «εντάξει, το άκουσα, αλλά θα γίνει έτσι, αυτό που λέω εγώ». «Σε άφησα, είπες, θα το σκεφτώ, αλλά νομίζω το καλύτερο είναι αυτό που λέω εγώ». Είναι λίγο αυταρχικός. Έχει και μια εικόνα για τον εαυτό του, ότι (...) «Είμαι καταπληκτικός». Κάνει και αστειόκρια (...) που δεν τα πιάνεις πάντα και νιώθεις λίγο, λες «μου συμβαίνει κάτι και δεν το κατάλαβα ή...». Λίγο ειρωνικός... Είναι λίγο έτσι...

**E: Ποια είναι η ηλικία του;**

A.: Είναι γύρω στα 56-57.

**E: Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται; Π.χ. σας ενθαρρύνει να συμμετέχετε σε προγράμματα επιμόρφωσης, μετεκπαίδευσης;**

A.: Ναι, ναι, δεν μπορώ να πω, ναι...

**E: Γίνεται ενδοσχολική επιμόρφωση;**

A.: Γίνεται, ναι, ναι, έχουμε κάνει. Και πάντα θα μας ενημερώσει, θα μας προωθήσει μειλ που μας αφορούν, ας πούμε, εμένα για την ειδική αγωγή, σε άλλη συνάδελφο για τη διαπολιτισμική και υπάρχει διευκόλυνση να φύγουμε από το σχολείο για να τα παρακολουθήσουμε. Ναι.

**E: Κερδίζει τον σεβασμό σας, έτσι όπως λειτουργεί στο σχολείο;**

A.: Όχι, δεν θα το έλεγα. Εμένα τουλάχιστον, όχι.

Θεματικός άξονας 2 : Κουλτούρα | Κλίμα του σχολείου

**E: Ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας;**

A.: Εεε, συνεργάζονται οι συνάδελφοι που γνωρίζονται μεταξύ τους αρκετό καιρό και έχουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλο. Νομίζω... Εγώ αυτό που εισπράττω και από άλλες συναδέλφους που είμαστε νέες... Νέες... Που είμαστε αναπληρώτριες, τέλος πάντων... Εεε, δεν, εεε... Πολλές φορές είμαστε και αόρατες. Δεν υπάρχει διάθεση.

**E: Μάλιστα. Το σχολείο προσπαθεί να πρωτοπορεί σε εκπαιδευτικές καινοτομίες;**

A.: Όχι. Δεν κάνουμε ούτε προγράμματα etwinning ούτε... Όχι, όχι. Δεν νομίζω. Όχι.

**E: Οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου;**

A.: Ναι, ναι, ναι, ναι. Όσον αφορά την οργάνωση εκδρομών, γιορτών, ο σύλλογος γονέων να βοηθήσει, ας πούμεεε... Να φτιάξουμε, ας πούμε, τα σκηνικά στη σχολική γιορτή ή να φτιάξουμε την κουρτίνα που χάλασε, κάποιος γονιός που έχει... Βεβαίως, ναι. Αν και νομίζω ότι και με αυτούς ο δ/ντής έχει κόντρα. Και με τον σύλλογο γονέων.

**E: Παρεμβαίνουν, τον ενοχλεί κάτι;**

A.: Ναι, ναι, αυτό νομίζω τον ενοχλεί, ότι είναι πάρα πολύ παρεμβατικοί.

**E: Σε τί όμως;**

A.: Για παράδειγμα, προχθές μας είπε στο σύλλογο ότι η πρόεδρος του συλλόγου γονέων τον πήρε τηλέφωνο και του είπε ότι «την τάδε του μηνός έχουμε κανονίσει να 'ρθει το φορητό πλανητάριο στην αυλή του σχολείου για να δουν τα παιδιά» και εκνευρίστηκε ο δ/ντής, καλώς αν με ρωτάς, και τους λέει «τις εκδρομές τις αποφασίζουμε εμείς ως σύλλογος και τις δράσεις, ο σύλλογος διδασκόντων. Εσύ ως

πρόεδρος του συλλόγου γονέων πώς πήρες την πρωτοβουλία; Εγώ εκείνη την ημέρα μπορεί να έχω οργανώσει εκδρομή με τα παιδιά, να λείπουμε». Ναι, κάτι τέτοιο.

**Ε: Μάλιστα. Ίσως είναι μαθημένοι οι γονείς και από τον προηγούμενο δ/ντή...**

Α.: Μπορεί ο προηγούμενος δ/ντής, εεε, να είχε άλλον τρόπο. Ναι, ναι..

**Ε: Με άλλα σχολεία στην περιοχή διατηρείτε επαφές ως σχολείο;**

Α.: Όχι, όχι, εεε, όχι, δεν θα το 'λεγα. Το μόνο που έγινε τα Χριστούγεννα, κάποια παιδάκια του σχολείου μας πήγαν είπαν τα κάλαντα στο ειδικό γυμνάσιο που είναι λίγο πιο, πολύ κοντά, πήγαν με τα πόδια και είπαν τα κάλαντα, ας πούμε, αυτό σαν συνεργασία, αλλά γενικά, όχι, δεν έχουμε...

**Ε: Με την τοπική κοινωνία; Δήμαρχο, αντιδημάρχους, εκκλησία ίσως;**

Α.: Όχι. Όχι, δεν έχω δει κάτι.

**Ε: Τις κοινωνικές εξελίξεις τις παρακολουθείτε ως σχολείο; Δηλαδή, ένα θέμα της επικαιρότητας, με αφορμή ένα θέμα της επικαιρότητας να γίνει κάτι στο σχολείο, μία συζήτηση, μία εκδήλωση, μία...;**

Α.: Όχι. Όχι. Ούτε για την ημέρα σχολικής βίας δεν κάναμε τίποτα, που ήταν προχθές 6 Μαρτίου. Δεν κάναμε τίποτε.

**Ε: Βασική προτεραιότητα που σχολείου; Οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις;**

Α.: Όχι, όχι, όχι, δεν νομίζω. Αυτό σίγουρα δεν είναι (...) Δεν μπορώ να το απαντήσω αυτό γιατί δεν περνάω πολύ χρόνο, δεν έχω καταλάβει ποιος είναι ο στόχος των εκπαιδευτικών αυτού του σχολείου.

**Ε: Δεν είναι ξεκάθαρο, μάλλον...**

Α.: Εντάξει, σίγουρα... Φαντάζομαι, ως νέος διευθυντής και αυτός, θέλει τουλάχιστον να διασφαλίσει την ηρεμία, να μην υπάρχουν εντάσεις με γονείς, οι οποίοι είναι πολύ παρεμβατικοί στο κομμάτι της εκπαίδευσης. Με γονείς, συναδέλφους... Να μην φτάνουν προς τα έξω πράγματα που μπορεί να συμβαίνουν στο σχολείο και... εκθέτουν τον ίδιο. Και το σχολείο, αλλά και τον ίδιο, τον νοιάζει. Εεε, ναι, γιατί σου λέει «είμαι διευθυντής, καινούργιος σε αυτό το σχολείο, εγώ προσπαθώ να χτίσω κάτι και πολλές φορές εκτίθεμαι, το έχει πει κιόλας, εκτίθεμαι με πράγματα που κάνετε εσείς, με λόγια που σας ξεφεύγουν, με...».

**Ε: Οι διαφωνίες, οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον, πώς αντιμετωπίζονται;**

A.: Μεταξύ δ/ντή-εκπ/κών, με κλειστές πόρτες. Τί γίνεται μες στις πόρτες, δεν ξέρω, δεν μου έχει τύχει. Κλείνει η πόρτα όμως και (...) Υπάρχει ένταση, γιατί πρόσφατα συνέβη κάτι. Εεε, υπάρχει... Μία, έτσι, λογική της ανάκρισης, θα πω. «Έλα εδώ, μου έγινε αυτό το παράπονο. Έλα εδώ εσύ. Τί έγινε; Έγινε έτσι; Έλα εδώ εσύ, το άκουσες;» Εμμ (...) Πίσω από κλειστές πόρτες, εν πάση περιπτώσει. Δεν μου έχει τύχει, κάτι. Υπάρχει όμως πολλή φωνή, πολλή πολλή ένταση. Εεε, μεταξύ εκπαιδευτικών, εντάξει, κρατάνε το επίπεδο, φαντάζομαι. Μόνο σε συλλόγους έχω δει παρεξηγήσεις. Υπάρχει, όμως, ανταγωνισμός. Πολλές γυναίκες. Πολύς ανταγωνισμός, πολλά ειρωνικά σχόλια, γκριμάτσες, παραπολιτικά... Πραγματικά [γέλιο]

**Ε: Πώς θα χαρακτηρίζατε με 1-2 επίθετα το κλίμα σε αυτό το σχολείο;**

A.: Καλό είναι το κλίμα γενικά. Καλό είναι. Εμμ, απλά όταν είναι μεγάλα τα σχολεία... Πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι... Και ίσως με έναν καινούριο δ/ντή που ακόμη δεν τον γνωρίζουν, γνωρίζονται μεταξύ τους, δημιουργείται μια ανισορροπία... Εεε, γενικά είναι ήρεμο. Ήρεμο είναι, ήρεμο. Ήρεμο θα πω.

Θεματικός άξονας 3: Αντίκτυπος σχολικής ηγεσίας στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών

**Ε: Από κοινού οι συνάδελφοι διδάσκετε στην ίδια τάξη;**

A.: Όχι, όχι, όχι... Όχι, αυτό, δεν... Όχι...

**Ε: Εργασίες με διαφορετικές τάξεις, διαφορετικές ηλικίες, γίνονται;**

A.: Όχι. Όχι. Δεν έχω διαπιστώσει...

**Ε: Συμβαίνει να πάει ένας εκπ/κός να παρακολουθήσει έναν άλλον στην τάξη του, πώς κάνει το μάθημα, να του παρέχει ανατροφοδότηση και το αντίστροφο;**

A.: Όχι. Καθόλου.

**Ε: Ανταλλάσσετε μεταξύ σας σκέψεις, ιδέες, για το πώς να κάνετε το μάθημα;**

A.: Δεν ανταλλάσσουμε σκέψεις... Οι μόνιμες συνάδελφοι μεταξύ τους που γνωρίζονται και εμπιστεύονται η μία την άλλη, ανταλλάσσουν. Υπάρχουν και φίλες, κάποιες είναι χρόνια φίλες, σίγουρα κουβεντιάζουν, ανταλλάσσουν και φωτοτυπίες... Εγώ προσωπικά δεν έχω λόγο φέτος. Είμαι αόρατη (...) Εννοώ,



ουσιαστικά προβλέπεται συνεκπαίδευση του εκπαιδευτικού της παράλληλης... Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης θεωρείται συνεκπαιδευτής της τάξης.

**E: Δεν υπάρχει αυτό στην πράξη;**

A.: Όχι, όχι, σε καμία περίπτωση. Αλλά, ακόμη και όταν χρειάζεται να φύγει για κάποιον λόγο η συνάδελφος από την τάξη, δεν θα μου πει «Χ..... (όνομα δασκάλας), κάντους λίγο αυτά, αυτά κι αυτά». Τίποτα. «Μην ακούσω φασαρία, φεύγω». Δεν μου εμπιστεύεται την τάξη, δεν (...) Όχι, δεν υπάρχει συνεργασία.

**E: Λαμβάνετε βοήθεια και υποστήριξη από τους συναδέλφους εάν προκύψει ένα πρόβλημα στη δουλειά σας;**

A.: Όχι, όχι, όχι... Εντάξει, υπάρχουν κάποιες συνάδελφοι, αλίμονο, που κι εγώ έχω χτίσει μια σχέση και μπορεί να τους εμπιστευτώ κάτι και να θελήσω τη συμβουλή τους (...) Αλλά... Όχι, όχι, δεν... Φέτος είναι...

**E: Από τον δ/ντή σας, εάν χρειαστείτε βοήθεια, πιστεύετε πως θα την έχετε;**

A.: Ναι, ναι, ναι. Πιστεύω πως ναι. Από τον δ/ντή μου, παραδόξως, λαμβάνω... Εεε, έτσι, περισσότερη στήριξη και σεβασμό. Για κάποιον λόγο... Με σέβεται, με ακούει, με υπολογίζει... Ως εκπ/κό.

**E: Εσείς τώρα, εντάξει, είναι και το αντικείμενό σας εφέτος δύσκολο, αλλά ολοκληρώνετε με ευκολία τα καθήκοντα που έχετε αναλάβει;**

A.: Όχι, εφέτος, όχι. Αλλά ούτε και γενικά. Δηλαδή, και να με ρωτάγατε πέρυσι, ας πούμε, δύσκολα.

**E: Από ποια άποψη;**

A.: Εεε... Είναι πάρα πολύ φορτωμένη η ύλη, να το πω έτσι απλά. Πολύ συμπυκνωμένη, πολλά πράγματα που πρέπει να γίνουν. Αυξημένης δυσκολίας για τον μέσο όρο των παιδιών. Εεε... Όταν έχεις πολλά παιδιά από κάτω, είναι το καθένα και διαφορετικών δυνατοτήτων και αν θελήσεις να πιάσεις τον μέσο όρο, δηλαδή να πεις ότι τουλάχιστον τα μισά κατάλαβαν τί είπα, χρειάζεται να καταβάλεις μια παραπάνω προσπάθεια, οπότε να χάσεις αρκετό χρόνο από το διδακτικό αυτό σαράντα πεντάλεπτο. Σε πιέζει όλο αυτό. Δεν μπορεί να βγει πάντα αυτό που σκέφτεσαι και έχεις στο μυαλό σου.

**E: Αυτό σας επηρεάζει να ασχοληθείτε και με μαθητές που είναι πιο αδύναμοι, ενώ γνωρίζετε ότι εάν προσπαθήσετε περισσότερο ή αν ήταν αλλιώς οι συνθήκες θα μπορούσατε να τους βοηθήσετε πιο πολύ;**

A.: Βέβαια, ναι. Μα, έτσι κι αλλιώς προσπαθώ, ακόμα κι αν χάσω 5-10 λεπτά από αυτόν τον πολύτιμο χρόνο που, ξέρεις, σε βιάζει και λες «άντε παιδιά, να προλάβουμε». Νομίζω οφείλεις να το κάνεις, να εξηγήσεις ξανά κάτι σε ένα παιδάκι, να το πάρεις λίγο στη μουσική, να του πεις «έλα λίγο να σου εξηγήσω 5 πραγματάκια, να μην δυσκολευτείς».

**E: Νιώθετε ότι προσφέρετε σημαντικά εφόδια στους μαθητές σας;**

A.: Εφέτος, όχι. Όχι, φέτος, δεν νιώθω... Γιατί είναι το παιδάκι τέτοιο που δεν μπορεί παραπάνω από ένα σημείο.

**E: Πέρυσι;**

A.: Ναι, νιώθω ότι... Και σε σχέση με αυτό που βλέπω φέτος; Νομίζω πως ναι. Ναι.

**E: Πόση αυτονομία έχετε στο να καθορίζετε μόνη σας πώς θα κάνετε τη δουλειά σας;**

A.: Είμαι αρκετά αυτόνομη και φέτος και ανέκαθεν ένιωθα αυτόνομη.

**E: Ποιο συναίσθημα σας διακατέχει κατά την προσέλευσή σας στο σχολείο;**

A.: Ναι, γενικά επειδή αγαπώ πάρα πολύ τη δουλειά μου, πάντοτε πολύ χαρούμενη πηγαίνω. Και φεύγω χαρούμενη. Με γεμίζει αυτό, μου αρέσει πολύ αυτό που κάνω.

**E: Στη διάρκεια του ωραρίου σας;**

A.: Καλά είμαι, είμαι πολύ καλά. Εγώ αντιμετωπίζω τη δουλειά σαν ψυχοθεραπεία.

**E: Σε ό,τι αφορά την τάξη. Σε ό,τι αφορά το κλίμα, σας έχει τύχει κάποια χρονιά το κλίμα να μην είναι καλό και να σας φθείρει;**

A.: Όχι. Πάντοτε έχω πολύ ωραία σχέση με τα παιδιά. Δεν με επηρεάζει καθόλου. Και φέτος που είναι λίγο δύσκολα με τους συναδέλφους, πάλι φεύγοντας τ' αφήνω εκεί. Δεν, δεν, δεν είμαι άνθρωπος... Δεν το κουβαλάω σπίτι μου και ούτε με επηρεάζει γιατί δεν πάω για να κάνω φιλίες. Δεν ξεκινάω με αυτή τη λογική.

**E: Το εργασιακό περιβάλλον εφέτος, πώς θα το χαρακτηρίζατε;**

A.: Ε, είναι λίγο δύσκολο. Δύσκολο, γιατί... Υπάρχουν και συνάδελφοι που δεν έχουμε μιλήσει σχεδόν καθόλου (...) Δεν, δεν σου δίνει το περιθώριο να ανοίξεις κουβέντα.

**E: Θα αλλάζατε οργανική μονάδα;**

A.: Εεε, όχι, ευχαρίστως να είμαι πάλι εκεί του χρόνου, αρκεί να είμαι δίπλα στο σπίτι μου. Για μένα αυτό είναι πολύ σημαντικό. Δεν με επηρεάζει συναισθηματικά το κλίμα.

**Ε: Το επάγγελμα του δασκάλου έχετε σκεφτεί να το εγκαταλείψετε;**

A.: Όχι, όχι, όχι... Το επέλεξα πολύ συνειδητά [γέλιο] και ευτυχώς δεν έχει καταφέρει ακόμα να με..., παρά τις δυσκολίες, να χάσω την ενέργεια που έχω και την αγάπη γι' αυτό.

**Ε: Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο σας και τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Σύστημα σημειογραφίας κατά τη μετεγγραφή των συνεντεύξεων

Πίνακας 5: Σύμβολα μετεγγραφής

(...)	Σημαντική παύση
[γέλιο]	Εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται από την ερευνήτρια
_____	Υπογράμμιση: δηλώνει έμφαση μέσω της ανύψωσης του τόνου και της έντασης της φωνής