



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**« Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΗΓΕΤΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ
ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ, ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΦΗΜΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ »**

της

ΔΗΜΗΤΡΑΣ Σ. ΚΑΛΥΒΙΑΝΟΥ

(AM 095/2016)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Αναστασία Ψάλτη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.

Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 3 Φεβρουαρίου 2018

Η Δηλούσα: Δήμητρα Καλυβιάνου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ποιοτική μελέτη και προβολή απόψεων των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης ως προς τη σημασία της επικοινωνίας ως απαραίτητης δεξιότητας και αναγκαίας συνθήκης για αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος, της κουλτούρας και της φήμης της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται.

Συγκεκριμένα, δια μέσου των απόψεων Διευθυντών/τριών διαφορετικού είδους σχολικών μονάδων η έρευνα επιδιώκει να καταγράψει α) τα ηγετικά χαρακτηριστικά και τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να χαρακτηριστεί η θητεία τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας επιτυχημένη β) το κατά πόσο αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της δημιουργίας οράματος από τους ίδιους και υιοθέτησής του από τα υπόλοιπα μέλη που εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας γ) τις τεχνικές επικοινωνίας που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, των συγκρούσεων και γενικά των καθημερινών προβλημάτων που ανακύπτουν στα πλαίσια του εσωτερικού ή του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας δ) το πως διαχειρίζονται την ευθύνη τους στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ε) την άποψη τους για τη δημιουργία ιδιαίτερης σχολικής κουλτούρας και τη διάχυσή της στην τοπική κοινωνία και στ) τους τρόπους που διατηρούν ή βελτιώνουν τη φήμη του σχολείου.

Από την ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε προέκυψε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, ο σεβασμός της προσωπικότητας, η αποδοχή της διαφορετικότητας και γενικά η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελούν βασικούς παράγοντες βελτίωσης του σχολικού κλίματος, της συνεργασίας, της διάχυσης ρεαλιστικού και σαφούς οράματος και δημιουργίας μιας ποιοτικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει το σχολείο και βελτιώνει τη φήμη του.

Λέξεις –Κλειδιά: Επικοινωνιακές δεξιότητες, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ηγεσία, Επικοινωνία, Διευθυντής, Σχολικό Κλίμα, Σχολική Κουλτούρα, Εικόνα και Φήμη

ABSTRACT

This paper constitutes a qualitative study and a presentation of the views of the Headmasters/Headmistresses of Secondary Education school units in the Prefecture of Thessaloniki on the importance of communication as a necessary skill and as a necessary condition for effective administration and leadership.

The purpose of the study is to highlight the role of the emotional intelligence and of the communication skills of the Headmaster in shaping the climate, the culture and the reputation of the school unit he leads.

Specifically, by examining the views of the Headmasters/Headmistresses of various types of school units, the study seeks to record a) the leadership characteristics and the knowledge required for their term as head of the school unit to be considered successful, b) the extent to which they perceive the importance of creating their vision, and of its adoption by other persons involved in the operation of the school unit c) the communication techniques they use in dealing with diversity, with conflicts, and overall with day-to-day problems arising in the context of the school unit's internal or external environment, d) how they manage their responsibility in shaping the school climate, e) their views on the creation of a specific school culture, and its dissemination in the local community, and f) the ways that maintain or improve the school's reputation.

The qualitative research carried out showed that emotional intelligence, empathy, active listening, the respect of personality, and effective communication in general are basic factors for the improvement of the school climate, of cooperation, of the dissemination of a realistic and clear vision, and of the creation of a culture of quality that characterizes the school and enhances its reputation.

Key words: Communication skills, Emotional Intelligence, Leadership, Communication, Headmaster, School Climate, School Culture, Image and Reputation.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Υπεύθυνη Δήλωση	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
Ευχαριστίες.....	12
Εισαγωγή	13
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	16
1.1. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και Διευθυντές σχολικών μονάδων.....	16
1.2 Εκπαιδευτική Νομοθεσία για τους Διευθυντές	16
Άρθρο 27 Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων.....	17
Άρθρο 28 Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων.....	17
Άρθρο 29 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων	19
Άρθρο 30 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου	21
Άρθρο 31 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές.....	22
Άρθρο 32 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.....	23
2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ, ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΗΜΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	24
2.1 Ο ρόλος του διευθυντή	24
2.2. Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα.....	24

2.2.1	Εννοιολογικός προσδιορισμός και ορισμοί.....	24
2.2.2	Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος και κουλτούρας.....	28
	Εξωτερικό περιβάλλον και τοπική κοινωνία.....	28
	Εσωτερικό περιβάλλον και επικοινωνία.....	28
	Διευθυντής της σχολικής μονάδας.....	30
2.3	Φήμη και εικόνα ενός οργανισμού - Παράγοντες διαμόρφωσής τους.....	31
3.	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.....	34
3.1	Ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά.....	34
3.2	Συμπεριφορικά χαρακτηριστικά.....	35
3.3	Ηγετικά χαρακτηριστικά.....	37
4.	ΗΓΕΣΙΑ.....	38
4.1	Διοίκηση και ηγεσία.....	38
4.2	Ηγεσία: εννοιολογικός προσδιορισμός και ορισμοί.....	39
4.3	Ηγετικά προσόντα του Δ/ντή Σχολικής Μονάδας.....	41
4.4	Πηγές άντλησης δύναμης του Διευθυντή- Ηγέτη.....	44
4.5	Δημιουργία και διάχυση οράματος στο Σχολείο.....	45
5.	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	48
5.1	Ιστορική εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	48
5.2	Έννοια και ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	50
5.3	Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	52
5.4	Οργανωσιακή συμπεριφορά και συναισθηματική νοημοσύνη.....	60

6.	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	64
6.1	Επικοινωνία: εννοιολογικός προσδιορισμός	64
6.2	Μοντέλα επικοινωνίας.....	65
6.3	Αρχές, προϋποθέσεις και μορφές επικοινωνίας	67
6.3.1.	Λεκτική επικοινωνία	68
6.3.2.	Μη λεκτική επικοινωνία.....	69
6.3.3.	Ενεργητική ακρόαση	73
6.4	Εμπόδια επικοινωνίας.....	74
6.5	Επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον.....	75
7.	ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ	78
7.1.	Αναγκαιότητα της έρευνας.....	78
7.2	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	79
7.3	Ερευνητικά ερωτήματα	79
7.4	Περιγραφή Έρευνας	80
7.4.1	Μεθοδολογία	80
7.4.2	Ερευνητικό εργαλείο	82
7.4.3	Πληθυσμός: Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.....	86
	Πίνακας 1.....	88
	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	88
7.4.4	Διαδικασία συλλογής Δεδομένων	89
7.4.5	Ανάλυση Περιεχομένου	89

8.	ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	93
8.1	Αποτελέσματα της έρευνας	93
8.1.1	Πρώτος Θεματικός Άξονας	93
	Απαραίτητα ατομικά χαρακτηριστικά και γνώσεις του διευθυντή	93
	Η συμπεριφορά και ο τρόπος εργασίας του Διευθυντή/τριας	97
8.1.2	Δεύτερος θεματικός άξονας.....	99
	Ο διευθυντής ως εμπνευστής οράματος	99
	Η καθημερινότητα ενός διευθυντή	102
	Τεχνικές επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής στην αντιμετώπιση συγκρούσεων.....	104
8.1.3	Τρίτος θεματικός άξονας.....	107
	Χαρακτηρισμός σχολικού κλίματος.....	107
	Τρόποι βελτίωσης σχολικού κλίματος και αντιμετώπισης της διαφορετικότητας....	111
	Τεχνικές παρακίνησης των μελών του Συλλόγου	114
	Σχολική Κουλτούρα: Συνέχιση ή αλλαγή;	116
	Τρόποι διάχυσης της σχολικής κουλτούρας στην τοπική κοινωνία.....	119
	Εικόνα και Φήμη του Σχολείου. Παράγοντες διαμόρφωσης ή βελτίωσής τους	121
9.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	125
9.1	Συμπεράσματα.....	125
9.2	Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	128

Βιβλιογραφία	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	143
Ερωτήσεις Συνέντευξης.....	143

Ευχαριστίες

Η συγγραφή και η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας δεν είναι αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας και συνεχούς εργασίας της ερευνήτριας , αλλά κατέστη δυνατή χάρη σε ένα σύνολο ανθρώπων που προσέφεραν απλόχερα την πολύτιμη βοήθειά τους.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας, κα Ψάλτη Αναστασία, καθηγήτρια στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Α.Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης, για το χρόνο που πρόθυμα μου αφιέρωσε, την ουσιαστική καθοδήγηση της και την άμεση ανατροφοδότηση καθώς και για την ηθική της συμπαράσταση γενικότερα.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, που με εμπιστεύθηκαν, μου έδωσαν πρόσβαση και δέχτηκαν πρόθυμα να δώσουν προσωπική συνέντευξη με σκοπό να συμβάλλουν στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στη φίλη και κουμπάρα μου Αγγελική για την συμπαράσταση της όλο το διάστημα της εκπόνησης της εργασίας και τις τεχνικές γνώσεις που μου παρείχε. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και τη φίλη μου Βίκυ για την προθυμία της να αναλάβει τη φιλολογική επιμέλεια της εργασίας.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στους υπέροχους γονείς μου, Στέργιο και Φρειδερίκη, για τη συμπαράσταση , υλική και ηθική, στη διάρκεια όλης αυτής μου της προσπάθειας. Θεωρώ τον εαυτό μου πολύ τυχερό για την αγάπη και την εμπιστοσύνη τους, αισθάνομαι ευγνώμων για αυτά που μου έχουν προσφέρει όλα αυτά τα χρόνια και κάθε μέρα συνειδητοποιώ ότι σε αυτούς χρωστάω τη μέχρι τώρα πορεία μου.

Εισαγωγή

«Ευτελίσατε το χαρακτήρα των στρατιωτών και δεν θα έχετε παρά τους όχλους του Ξέρξη. Εξυψώστε το χαρακτήρα, και θα έχετε τους πολεμιστές του Αλέξανδρου »

Gustave Le Bon, 1841-1931, Γάλλος ανθρωπολόγος

Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες επιβάλλουν κάποιες αλλαγές στους θεσμούς και στα στερεότυπα που διέπουν τη σύγχρονη κοινωνία. Η εκπαιδευτικές μονάδες και η διοίκησή τους οφείλουν να ακολουθήσουν τις εξελίξεις και να συγχρονιστούν στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος βελτιώνοντας ή αλλάζοντας ριζικά παραδοσιακούς και παρωχημένους τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας τους. Οι συγκυρίες απαιτούν το γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικά οργανωμένο, Ελληνικό Σχολείο να στραφεί προς τη κοινωνία και να δώσει τη δέουσα προσοχή σε παράγοντες που βελτιώνουν την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχει, το σχολικό περιβάλλον, τη συνεργασία, το παιδαγωγικό κλίμα, τις επικοινωνιακές σχέσεις των μελών και την ιδιαίτερη κουλτούρα και εικόνα που προβάλλει στο εξωτερικό του περιβάλλον.

Την ευθύνη καθοδήγησης της σχολικής κοινότητας προς αυτή την κατεύθυνση αναλαμβάνει ο Διευθυντής/ ηγέτης λόγω του θεσμικού του ρόλου, ο οποίος γίνεται και σύνθετος και πολυδιάστατος. Οι αρμοδιότητές του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας αυξάνονται και για να αντεπεξέλθει στο ρόλο του απαιτούνται χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τη προσωπικότητα, τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, το αίσθημα ευθύνης και δικαίου, την ανιδιοτέλεια, το σεβασμό και την ικανότητα της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης.

Ο διευθυντής είναι αυτός που οραματίζεται, εμπνέει, καθοδηγεί, οργανώνει, συμβουλεύει, παρακινεί και αφουγκράζεται τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας, προτείνει λύσεις, αξιολογεί ιδέες και ικανοποιεί τις προσδοκίες των προϊσταμένων, υφισταμένων, μαθητών, γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας γενικότερα. Επίσης αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο και συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος και ποιοτικής κουλτούρας μέσα από την εύρυθμη λειτουργία και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας που υπηρετεί.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρείται η μελέτη των ατομικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και γνώσεων που πρέπει να διακρίνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά ενός διευθυντή ώστε αυτός να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός. Επίσης η παρούσα έρευνα προσπαθεί να ανιχνεύσει το ρόλο των παραπάνω δεξιοτήτων και γνώσεων στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, της κουλτούρας, της εικόνας και γενικότερα της φήμης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η επιλογή του θέματος από την ερευνήτρια έγινε σκόπιμα λόγω προσωπικής εμπειρίας επί σειρά ετών ως εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τόσο στον Ιδιωτικό όσο και στο Δημόσιο τομέα. Υπηρετώντας ως υφιστάμενη σε διαφορετικά σχολεία της Ελληνικής επικράτειας σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές γνώρισε και αντιμετώπισε προσωπικότητες και συμπεριφορές διαφορετικών διευθυντών/τριών στο χώρο της εκπαίδευσης οι οποίες κέντρισαν το ενδιαφέρον της για βελτίωση των γνώσεων της σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, τη σημασία της επικοινωνίας και της ψυχολογίας στην εργασία και στην ηγεσία και την ποιοτική απόδοση του σχολείου.

Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παραγωγή μιας γνώσης εφαρμόσιμης και αξιοποιήσιμης με προτάσεις, πρακτικά αποτελέσματα και εφαρμογές στην αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων προς όφελος τόσο των διευθυντών όσο και όλων όσοι εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Όσον αφορά στη δομή της παρούσας εργασίας αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Αρχικά παρατίθεται η ισχύουσα νομοθεσία που αναφέρεται στις αρμοδιότητες και στα καθήκοντα του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται βιβλιογραφικά ο ρόλος του διευθυντή/τριας ως διαμορφωτή του κλίματος, της κουλτούρας, της εικόνας και της φήμης του σχολείου ορίζοντας και αναλύοντας τις επιμέρους έννοιες. Ακολουθεί η αναφορά των απαραίτητων χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός διευθυντής σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και επιχειρείται η διασύνδεσή τους με την τέχνη της ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, τη συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών και την επικοινωνία λεκτική και μη λεκτική ως έννοια και ως δεξιότητα.

Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνεται η έρευνα. Αναφέρεται η αναγκαιότητα, ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολουθεί η μεθοδολογία, η

συνέντευξη ως το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, ο υπό έρευνα πληθυσμός και τα χαρακτηριστικά του, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων. Στη συνέχεια ακολουθούν τα συμπεράσματα, και οι περιορισμοί της έρευνας και επιχειρείται η υποβολή προτάσεων για περαιτέρω έρευνα. Στο τέλος της εργασίας, παραθέτονται οι βιβλιογραφικές αναφορές και παράρτημα με τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων.

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

1.1. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και Διευθυντές σχολικών μονάδων

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το διακρίνει ένας συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας, στο πλαίσιο του οποίου, για τη λειτουργία των σχολείων είναι υποχρεωτική η συμμόρφωση όλων των εμπλεκομένων με τις οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και έτσι ο ρόλος του Διευθυντή είναι γενικά πολύ περιορισμένος (Geraki, 2014). Το ΥΠ.Π.Ε.Θ. είναι αρμόδιο και υπεύθυνο για τη λήψη όλων των βασικών αποφάσεων που αφορούν εκπαιδευτικά θέματα το οποίο επικουρικά συμβουλεύουν αρμόδια κεντρικά όργανα όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας κ.ά. (Καψάλης, 2005).

Ο προϊστάμενος της οικείας και αρμόδιας ανάλογα με τη βαθμίδα Διεύθυνσης Εκπαίδευσης εποπτεύει το έργο των Διευθυντών και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των κανόνων του καθηκοντολογίου όπως αυτό ορίζεται από τη νομοθεσία (Παπαναούμ, 1995). Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων ασχολούνται κατά κύριο λόγο με την εφαρμογή της νομοθεσίας, με τη διευθέτηση γραφειοκρατικών υποχρεώσεων και την παρακολούθηση επιμορφωτικών και ενημερωτικών σεμιναρίων και προγραμμάτων (Geraki, 2014). Επομένως αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους στην αλυσίδα της ιεραρχίας ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων χωρίς ουσιαστική συνεισφορά στις ρυθμίσεις που αναφέρονται στην εκπαιδευτική Διαδικασία όπως αναλυτικά προγράμματα, επιλογή προσωπικού και σχολικών εγχειριδίων (Παπαναούμ, 1995), ή αυτές που αναφέρονται στην επιβράβευση ή στην επιβολή ποινών στους εκπαιδευτικούς (Geraki, 2014). Η κεντρική διοίκηση θεσπίζει αυτές τις ρυθμίσεις δίνοντας ελάχιστη αρμοδιότητα στους διευθυντές για εκπαιδευτικά ζητήματα ή σsonος σημασίας (Καψάλης, 2005).

1.2 Εκπαιδευτική Νομοθεσία για τους Διευθυντές

Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 1566/1985 και τα άρθρα 27, 28, 29, 30, 31 και 32 της Υπουργικής Απόφασης (ΦΕΚ1340/16-10-2002) που δημοσιεύθηκε στο Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1 της Εφημερίδας της Κυβέρνησης καθορίζονται με σαφήνεια

τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Παρακάτω παραθέτονται τα αντίστοιχα άρθρα αυτούσια.

Άρθρο 27 :Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

2. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) 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.

β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊσταται 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.

ε) 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.

Άρθρο 28 Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων

1. Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό

προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

2. Ειδικότερα:

- α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.
- δ) Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.
- ε) Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
- στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
- ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.

θ) Έχει την ευθύνη συγκέντρωσης και αποστολής των στοιχείων εκκαθάρισης των αποδοχών του προσωπικού της σχολικής μονάδας στο Γραφείο ή τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Τροποποιήθηκε με την Αρ. 841/72/ΙΒ ΥΑ - ΦΕΚ 1180/2010)

ι) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

ια) Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.

ιβ) Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.

ιγ) Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.

ιδ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

ιε) Χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που προΐσταται τις άδειες που προβλέπονται από τα άρθρα 48, 50 (ειδικές), 53 παρ. 6-7 (παρακολούθησης σχολικής επίδοσης), 54 (αναρρωτικές) και 60 (εξετάσεων) του Ν.3528/2007 (26 Α'), όπως ισχύουν, ενημερώνοντας αμελλητί τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης. (Προστέθηκε με την υπ.αρ.Φ.353.1/26/153324/Δ1/25-09-2014/ΥΠΠΑΙΘ - ΦΕΚ

Άρθρο 29 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.

2. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.

3. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

4. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.

8. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.

9. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.

10. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης.

11. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.

12. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

13. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.

14. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.

15. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Άρθρο 30 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.

2. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

3. Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

4. Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.

5. Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Άρθρο 31 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.

2. Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται.

3. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.

4. Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

5. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

6. Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.

7. Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλωτων στα μητρώα ή δημοτολόγια.

8. Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

Άρθρο 32 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο.

2. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.

3. Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει. (<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis.html>).

Είναι προφανές πως η νομοθεσία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ευθύνη που φέρει ο διευθυντής για τη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος καθώς και για τη συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων και την παροχή των κατάλληλων πληροφοριών για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ο νομοθέτης καθιστά σαφές ότι ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς και θα πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τα εμπλεκόμενα μέλη μέσα σε πνεύμα ισοτιμίας και αλληλεγγύης.

2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ, ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΗΜΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

2.1 Ο ρόλος του διευθυντή

Η εξασφάλιση και η διασφάλιση της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας στηρίζεται στην στρατηγική που ακολουθεί ο Διευθυντής για τη διαμόρφωση της ιδιαίτερης ταυτότητάς της, ώστε να αποκτήσει οντότητα, να ενισχυθεί η συνοχή, η σταθερότητά και η δύναμή της και να θέσει τη σφραγίδα της στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Αποστολίδου, 2017). Ο Διευθυντής είναι αυτός που βοηθάει στην ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης κουλτούρας μέσω του συνόλου των κοινά αποδεκτών αντιλήψεων, παραδοχών, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων μελών (Schein, 1985), διατηρώντας ευνοϊκό κλίμα που δημιουργείται από τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις φυσικών, ψυχολογικών και ακαδημαϊκών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994).

Ο θεσμικός του ρόλος και η ηγετική του θέση αποτελούν αναμφίβολα παράγοντες διαμόρφωσης ενός ελκυστικού περιβάλλοντος και σύνθεσης της φυσιογνωμίας και της αυτοεικόνας της μονάδας αλλά και αυτής που εισπράττουν οι άλλες σχολικές μονάδες και το κοινωνικό σύνολο.

2.2. Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα

2.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός και ορισμοί

Τα τελευταία χρόνια η εστίαση των ερευνητών στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης οδήγησαν στον προσδιορισμό δύο βασικών παραγόντων που καθορίζουν την εύρυθμη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Πρόκειται για το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα, έννοιες κατά βάση ασαφείς και αόριστες λόγω της πολυπλοκότητάς τους και συγκεχυμένες λόγω της συνάφειας του χαρακτήρα τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Ο κρίσιμος ρόλος τους και η καθοριστική σημασία τους επιβάλλουν τον εννοιολογικό τους προσδιορισμό και την αποσαφήνισή τους.

Στη σχετική βιβλιογραφία, το σχολικό κλίμα διακρίνεται από ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών προσεγγίσεων, ανάλογα με την οπτική του κάθε ερευνητή. Ο Hayes (1994), αναφέρει ότι πρόκειται για το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994) και παράλληλα ο Hargreaves (1994) το καθορίζει ως παράγοντα που επηρεάζει τη συμπεριφορά, την στάση και τα συναισθήματα των εργαζομένων χαρακτηρίζοντάς το ως ατμόσφαιρα εργασίας (Hargreaves, 1995). Πιο συγκεκριμένη η Πασιαρδή (2001), το ορίζει ως «μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών του σχολείου» τα οποία το διαφοροποιούν από άλλες σχολικές μονάδες και του προσδίδουν ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα» (Πασιαρδή, 2001, p. 25). Η καθημερινή σχολική επαφή και εμπειρία, κατά τους Eller και Eller (2009), και η άμεση σχέση στο περιβάλλον εργασίας δημιουργεί το σχολικό κλίμα και καθορίζει τον θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα του (Eller & Eller, 2009). Ο Πασιαρδής (2000), αναφέρεται στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας του η οποία βασίζεται στην επικοινωνία, στη συνεργασία, στη διοίκηση και στους μαθητές (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος στις Η.Π.Α. (National School Climate Center, 2007, p.5) υιοθέτησε τον ορισμό των Cohen κ.ά. (2009), οι οποίοι το χαρακτηρίζουν ως το βασικό δομικό συστατικό του σχολείου που καθώς αντανάκλα πρότυπα, αξίες, στόχους, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές πρακτικές και οργανωτικές δομές αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης της ποιότητας και του χαρακτήρα της σχολικής πραγματικότητας (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Αν εστιάσουμε δε και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, παρατηρούμε το σημαντικό ρόλο του σχολικού κλίματος ως στοιχείο επηρεασμού συμπεριφορών, στάσεων, ψυχικής διάθεσης, ενθουσιασμού, αποδοτικότητας και παραγωγικότητας των εμπλεκόμενων μελών.

Το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την εσωτερική ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο, η οποία είναι προϊόν αλληλεπιδράσεων και σχέσεων μεταξύ των μελών και συνιστά την ταυτότητα του σχολείου. Η σχολική κουλτούρα από την άλλη πλευρά αποτελεί την προσωπικότητα του σχολείου δηλαδή την εικόνα που προβάλλει στο εξωτερικό περιβάλλον αλλά και αυτή που εισπράττουν τα μέλη του. Ασαφής η διαφορά των δύο εννοιών αλλά επιστημονικά σαφής μιας και οι δύο έννοιες παραπέμπουν σε δύο διακριτά επιστημονικά πεδία: το μεν σχολικό κλίμα στην Κοινωνική και Βιομηχανική Ψυχολογία η δε σχολική κουλτούρα στην Κοινωνική Ανθρωπολογία και στην Κοινωνιολογία (Κυθραιώτης, 2006).

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της σχολικής κουλτούρας απασχολεί τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια λόγω της σημασίας της για την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού στη σύγχρονη κοινωνία των επιδόσεων και των απαιτήσεων (Deal & Peterson, 1999). Ως κοινωνικό φαινόμενο οδηγεί σε διαφορετικούς ορισμούς οι οποίοι σχετίζονται μεταξύ τους γιατί στηρίζονται σε κοινή βάση που είναι η αναγνώριση του σύγχρονου σχολείου ως ενός οργανισμού δημόσιου οφέλους που αφενός στηρίζεται στις αρχές της επιχειρησιακής ηθικής, αφετέρου παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες λόγω του διττού χαρακτήρα του θεσμού ως διοικητικού αλλά και κοινωνικού.

Κατά τον Schein (1992), η σχολική κουλτούρα αποτελεί ένα σύνολο από βασικές παραδοχές οι οποίες προκύπτουν και υιοθετούνται από μια ομάδα όταν αποκτά την εμπειρία στην επίλυση διαφόρων προβλημάτων, και διαχέει τους έγκυρους και καθιερωμένους τρόπους αντιμετώπισης στα νέα μέλη για το πώς θα αντιλαμβάνονται, θα σκέφτονται και θα πράττουν όταν προκύπτουν αυτά τα προβλήματα (Schein, 1985). Ο ίδιος εντοπίζει τρία επίπεδα σχολικής κουλτούρας. Το πρώτο αποτελούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που διαμορφώνουν την εξωτερική εικόνα του όπως το φυσικό περιβάλλον, η αρχιτεκτονική του κτιρίου, η υλικοτεχνική υποδομή, τα σύμβολα της ταυτότητάς του (στολές, λογότυπος κ.ά.), καθώς επίσης και διακριτά χαρακτηριστικά λειτουργίας του όπως ο τρόπος χειρισμού προβλημάτων πειθαρχίας, τα πρότυπα συμπεριφοράς, η βοήθεια στους μαθητές, η αντιμετώπιση των νέων συναδέλφων, η υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων τα οποία μεταδίδονται μέσω εθιμοτυπιών, τελετουργιών και ιστοριών. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τις κοινές αξίες που συγκροτούν τη φιλοσοφία του οργανισμού με την έννοια των προσδοκιών και των επιδιώξεών του όπως η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η επικοινωνία, η οικειότητα μεταξύ των μελών κ.ά. μέσω των οποίων αιτιολογούνται οι συμπεριφορές των μελών που αναφέρθηκαν στο πρώτο επίπεδο. Η ουσία όμως της κουλτούρας βρίσκεται στο τρίτο επίπεδο που αναφέρεται στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του οργανισμού που είναι οι ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών του και η αυτοεικόνα που έχει διαμορφωθεί και αποτελεί στοιχείο διάκρισης από άλλους οργανισμούς. Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει άγραφες και άτυπες παραδοχές των μελών που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους καθώς επίσης και το σεβασμό, την υπευθυνότητα απέναντι στο συλλογικό όφελος και στην καλλιέργεια αξιών όπως προσωπική ανεξαρτησία και αυτονομία, σχολική ηθική, επαγγελματικό ήθος και κοινωνική ευθύνη (Πασιαρδής, 2004).

Από την άλλη πλευρά οι Sergiovanni και Starratt (2002) ορίζουν την σχολική κουλτούρα ως ένα σύνολο από αξίες, οράματα και κανόνες συμπεριφοράς, που διαμορφώθηκε σταδιακά από μια ομάδα ανθρώπων που την διαφοροποιούν από μια άλλη. Τα μέλη της αισθάνονται σταθερότητα, ασφάλεια, συνοχή και αφοσίωση. Τα επίπεδα κουλτούρας που εντοπίζουν είναι τέσσερα. Το πρώτο περιλαμβάνει τα απτά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας όπως μύθοι, ιστορίες, σύμβολα. Το δεύτερο αναφέρεται στις επιθυμίες και τις προσδοκίες των μελών της ενώ το τρίτο περιλαμβάνει τις αξίες που διέπουν τη λειτουργία της. Το τέταρτο και πιο καθοριστικό αναφέρεται στις παραδοχές των μελών της για το ρόλο, την αποστολή και την ύπαρξη της σχολικής μονάδας (Sergiovanni & Starratt, 1993).

Ως την προσωπικότητα του σχολείου χαρακτηρίζει τη σχολική κουλτούρα και ο Πασιαρδής (2004) και την καθορίζει ως το σύστημα των κοινών προσανατολισμών, των κανόνων συμπεριφοράς, των αξιών, των συμβόλων, των αντιλήψεων και των παραδοχών που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και συντελούν στη διάκρισή της από άλλες (Πασιαρδής, 2004).

Άρα, η σχολική κουλτούρα εστιάζει στις αντιλήψεις και στις αξίες των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που μεταδίδονται με κοινά πρότυπα και έχουν σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των μελών του η οποία συνδέεται με το σεβασμό στην ιεραρχία και τις δομές του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 2004).

Η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας αναπτύσσεται και διαμορφώνεται στη διάρκεια πολλών ετών και εκφράζεται με την αφοσίωση των εργαζομένων σε ένα σύστημα κοινού οράματος γύρω από το οποίο δραστηριοποιούνται και αναπτύσσονται. Εκφράζει την κοινή αντίληψη και τις θεμελιώδεις αξίες που αποδέχεται η πλειοψηφία των μελών και την καθιστά ικανό μέσο για την καθοδήγηση, την αλλαγή και τη διαμόρφωση συμπεριφοράς (Robbins & Judge, 2011).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα αποτελούν καθοριστικές μεταβλητές της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, οπότε επιβάλλεται η διερεύνηση και ο εντοπισμός παραγόντων που τα επηρεάζουν, έτσι ώστε η διαμόρφωσή και η βελτίωσή τους να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την θετική στάση, την επίδοση και την αυξημένη απόδοση των μελών του.

2.2.2 Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος και κουλτούρας

Ο κρίσιμος ρόλος του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας ως συστατικά στοιχεία μιας σχολικής μονάδας και η άμεση σύνδεσή τους με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της προβάλλουν την ανάγκη για διερεύνηση παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωσή του θετικού χαρακτήρα τους.

Εξωτερικό περιβάλλον και τοπική κοινωνία

Το σύγχρονο σχολείο λειτουργεί μέσα σε ένα σύνθετο εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο επικρατούν συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες οι οποίες το επηρεάζουν δυναμικά τόσο στη φιλοσοφία του όσο και στους στόχους, την οργάνωση και τις δραστηριότητές του. Η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά με την κοινωνική δομή με σχέσεις δράσης - αντίδρασης και αυτό την καθιστά ικανή να λειτουργεί ως αναπαραγωγικός μηχανισμός της κοινωνίας αλλά και ως προωθητικός κοινωνικών μεταβολών αφού επηρεάζεται και επηρεάζει, καθορίζεται και καθορίζει, προσαρμόζεται στο περιβάλλον ή το προσαρμόζει στη δυναμική της (Apple, 1993).

Ως συστημικό στοιχείο της κοινωνίας το σχολείο δεν αποκόπτεται από την κοινωνική ζωή αλλά αναπτύσσει δεσμούς με φορείς, οργανισμούς, άτομα και κοινωνικές ομάδες του περιβάλλοντός του οι οποίοι επηρεάζουν τις δομές, την φιλοσοφία, την ατμόσφαιρα και την εικόνα του προς τα έξω (Σαΐτης, 2005). Επομένως το εξωτερικό περιβάλλον και η τοπική κοινωνία αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης σχολικού κλίματος και το επηρεάζει καταλυτικά.

Εσωτερικό περιβάλλον και επικοινωνία

Ένα δεύτερος και εξίσου σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος αποτελεί το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου τόσο από χωροταξικής διάταξης (αίθουσες, γραφεία, εργαστήρια, αύλειος χώρος κ.ά.) όσο και της οργάνωσης και της πολιτικής λειτουργίας του που αφορούν τον προσδιορισμό των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μελών του, την κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, τον καθορισμό των στόχων και την οροθέτηση των απαιτούμενων ενεργειών για την υλοποίησή τους και γενικά το σχεδιασμό και τη διάχυση της φιλοσοφίας του (Αποστολίδου, 2017). Κατά τους Payne και Pheysey (1972), ο έντονος βαθμός τυποποίησης μιας εργασίας ευνοεί την ανάπτυξη απειλητικού και αυστηρού κλίματος. Αντίθετα η απουσία αυστηρών προδιαγραφών και η παροχή ατομικής

αυτονομίας και ελευθερίας βούλησης στον εργαζόμενο επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες του και την επαγγελματική του ικανοποίηση, τον δραστηριοποιεί και ενισχύει τη δέσμευσή του στο συλλογικό έργο και την παραγωγή καλύτερων αποτελεσμάτων (Αποστολίδου, 2017).

Επίσης, σημαντικός παράγοντας επηρεασμού του σχολικού κλίματος, είναι οι επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών που συντελούν στο εκπαιδευτικό έργο και οι εκάστοτε συμπεριφορές επίσημες ή ανεπίσημες. Το μέγεθος των σχολικών μονάδων σύμφωνα με σχετικές έρευνες φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Διαπιστώνεται ότι σε σχολικές μονάδες με ολιγομελές εκπαιδευτικό προσωπικό ευνοούνται οι ειλικρινείς και αρμονικές προσωπικές σχέσεις (Αποστολίδου, 2017). Στα «μικρά» σχολεία υπάρχει ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των μελών τους, αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης, ενισχύονται οι συνεκτικοί δεσμοί, ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή στις δραστηριότητες, τονώνεται το αίσθημα του συνανήκειν, ευνοείται η συσπείρωσή τους στην επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων, δημιουργείται θετικό κλίμα συνεργασίας και δημοκρατικού περιβάλλοντος λήψης αποφάσεων και μεγιστοποιείται η αποδοτικότητά τους με αποτέλεσμα και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 2001).

Μπορεί το πλήθος των μελών μιας σχολικής μονάδας να αποτελεί αναγκαία συνθήκη διαμόρφωσης θετικού κλίματος επηρεάζεται όμως σημαντικά από διάφορες συνιστώσες. Οι ατομικές διαφορές των μελών του όσον αναφορά το φύλο και την ηλικία τους, την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια, το επαγγελματικό τους ήθος, την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις, τις φιλοδοξίες, τις προσδοκίες, την ατομική και κοινωνική τους ταυτότητα και τις επιδιώξεις τους, μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ τους καθώς και την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο εργασιακό περιβάλλον (Μπουραντάς, 2001). Τρόποι αντιμετώπισης αυτών των διαφορών αποτελούν η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων που βασίζονται στην επικοινωνία, στον αμοιβαίο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη, στην εποικοδομητική συνεργασία και στην αλληλεγγύη, στην ενσυναίσθηση και στη συλλογική προσπάθεια για τη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου με θετικές προεκτάσεις τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο βελτίωσης και προόδου των μαθητών.

Διευθυντής της σχολικής μονάδας

Βασικός και καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικού κλίματος είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος χρεώνεται την ευθύνη για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της. Ως κορυφαίος στην ιεραρχία κατέχει ρόλο καθοδηγητή των εκπαιδευτικών και συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου καθώς είναι αυτός που διαμορφώνει και προωθεί του συλλογικούς στόχους του σχολείου και διαχέει το όραμά του. Επιπλέον αξιοποιώντας δημιουργικά τις δυνατότητες και τις κλίσεις των μελών ενθαρρύνει πρωτοβουλίες τους, παρέχει κίνητρα, διασφαλίζει τη συνοχή και τη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων και εμπνέει με την προσωπικότητά του και τις ενέργειές του (Αποστολίδου, 2017).

Επίσης ο ρόλος του Διευθυντή θεωρείται καθοριστικής σημασίας και στη διαμόρφωση μιας ποιοτικής σχολικής κουλτούρας η οποία στηρίζεται στην αποδοχή και προώθηση των αντιλήψεων, των κοινών πεποιθήσεων και των αξιών της σχολικής κοινότητας και στην καθοδήγηση προς την κατεύθυνση βελτίωσης της ποιότητας και μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων, ο μετασχηματισμός των επιδιώξεων και των προσδοκιών τους και η αίσθηση της αυτοπραγμάτωσης μέσα από τη συνεισφορά τους στην επίτευξη της αποστολής του σχολείου. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο Διευθυντής στο πλαίσιο του ηγετικού του ρόλου οφείλει να γνωρίζει να διαχειρίζεται κατάλληλα τους ανθρώπινους πόρους της σχολικής μονάδας αξιοποιώντας στο μέγιστο βαθμό την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Hersey & Blanchard, 1977).

Η αποτελεσματική διευθυντική ηγεσία ευνοεί την ανάπτυξη μιας ποιοτικά ισχυρής κουλτούρας και καθορίζει τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίες πρέπει να στηρίζονται σε κοινές πεποιθήσεις για την αποστολή του σχολείου, να διαποτίζονται από τις αρχές της συναδελφικότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της σχετικής αυτονομίας, των πρωτοβουλιών και της δημιουργικότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Επιπλέον η ενεργή συμμετοχή και η ενεργή επικοινωνία των γονέων με τα μέλη της σχολικής μονάδας και κυρίως με τον διευθυντή ευνοεί την ανάπτυξη μιας αμφίδρομης σχέσης εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης με στόχο τη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου και της μαθησιακής πορείας των μαθητών. Το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία

συμβάλλει κατά πολύ στην ενδυνάμωση και στην βελτίωση τόσο της εσωτερικής κουλτούρας του όσο και του ποιοτικού του χαρακτήρα, δηλαδή της εικόνας του και γενικότερα της φήμης του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

2.3 Φήμη και εικόνα ενός οργανισμού - Παράγοντες διαμόρφωσής τους

Η φήμη άρχισε να αντιμετωπίζεται σχετικά πρόσφατα ως καθοριστικό στοιχείο επηρεασμού της θετικής πορείας ενός οργανισμού. Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, οι διοικήσεις των οργανισμών άρχισαν να αντιλαμβάνονται την ανάγκη δημιουργίας μιας θετικής φήμης, ως παράγοντα που δημιουργεί συγκριτικό πλεονέκτημα για την πορεία του οργανισμού.

Ο όρος φήμη αναφέρεται στη συνειδητή απόδοση κοινωνικά και θετικά αποδεκτών χαρακτηρισμών προς έναν οργανισμό, οι οποίοι δηλώνουν την εκτίμηση των ανθρώπων του κοινωνικού πλαισίου προς τους ανθρώπους του οργανισμού και αποτελούν μαρτυρία και αναγνώριση της επιτυχημένης πρωτογενούς ή ενδιάμεσης επικοινωνίας, που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Η ανάπτυξη και η διαμόρφωσή της απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα και είναι το αποτέλεσμα της συνέπειας του οργανισμού στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων του. Η φήμη θεωρείται ως μια μεταβλητή εκτίμησης, ενισχύεται με το βαθμό αποτελεσματικότητας και απόδοσης του οργανισμού και, επομένως, αποτελεί ένα μακροχρόνια σταθερό αποτέλεσμα μια συσσωρευμένης εικόνας (Markwick & Fill, 1997).

Ο όρος φήμη συχνά χρησιμοποιείται ως όρος ταυτόσημος της εικόνας και αυτό μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση. Ο Dowling (1994) αναφέρει ότι η εικόνα είναι η συνολική εντύπωση, ενώ φήμη είναι η υπόληψη την οποία έχει η εικόνα ανάμεσα στις ομάδες ενδιαφερομένων. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι οι δύο έννοιες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και συναφείς, και ότι η μία αποτελεί ικανή και αναγκαία συνθήκη στην ανάπτυξη της άλλης. Η εικόνα μπορεί να μεταβάλλεται σχετικά γρήγορα, ως αποτέλεσμα αλλαγής κλίματος ή κουλτούρας στον οργανισμό (Dowling, 1994). Αντίθετα, επειδή η φήμη αποτελεί τον αντικατοπτρισμό ιστορικών και συσσωρευμένων επιδράσεων, απαιτεί ανατροπές στην διάρκεια του χρόνου και σταθερότητα στην εικόνα. Συνεπώς, η φήμη είναι περισσότερο ανθεκτική από την εικόνα και πιθανώς το θετικό της πρόσημο αντιπροσωπεύει ένα ισχυρό απόθεμα αξιοπιστίας, που είναι υποστηρικτικό για τον οργανισμό. Διαχωρίζοντας τις παραπάνω έννοιες η διοίκηση ενός

οργανισμού οφείλει να ενδιαφερθεί για τη διατήρηση της θετικής εικόνας, που θα έχει ως αποτέλεσμα, την οικοδόμηση μιας καλής φήμης (Markwick & Fill, 1997).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εικόνας ενός οργανισμού είναι η ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης με τα εμπλεκόμενα μέλη, η αξιοπιστία, η ενθάρρυνση για καινοτόμες δράσεις, το στυλ της διοίκησης και η συμπεριφορά των εμπλεκομένων, η ευαισθητοποίηση έναντι των κοινωνικών προβλημάτων και το πολιτιστικό προφίλ του οργανισμού (Dowling, 1994).

Παράλληλα στη διαμόρφωση της φήμης προσμετρώνται το ήθος, η εντιμότητα, η υπευθυνότητα απέναντι στους στόχους και στην αποστολή του οργανισμού, η αυθεντικότητα η ακεραιότητα, η συνέπεια, η ειλικρίνεια και ο σεβασμός των εμπλεκομένων έναντι της κοινωνίας. Επιπρόσθετα στοιχεία που θεωρούνται σήμερα ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην ενίσχυση της φήμης είναι δραστηριότητες που σχετίζονται με τον πολιτισμό, το περιβάλλον και την κοινωνική ευθύνη, δηλαδή δράσεις που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού και το άνοιγμά του προς την κοινωνία (Markwick & Fill, 1997).

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ακολουθώντας τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν τη διοίκηση αντιλαμβάνονται την ανάγκη της διαμόρφωσης θετικής εικόνας και φήμης που έχει ως συνέπεια την προσπάθεια για την εξέλιξη και τη βελτίωσή τους (Σαΐτης, 1992).

Σε όλα τα παραπάνω βασικός και αδιαμφισβήτητος καθοριστικός ο ρόλος του κορυφαίου της ιεραρχίας, του Διευθυντή, ο οποίος μέσω του οράματος και των στόχων του οργανισμού διαχέει αντιλήψεις, επιδιώκει αλλαγές, υποστηρίζει δράσεις, δημιουργεί κίνητρα και φέρει το μέγιστο της ευθύνης για τη συνολική εκτίμηση του οργανισμού (Σαΐτης, 2007).

Αναλύοντας τη διαπίστωση αυτή καταλήγουμε ότι η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως μια διαδικασία συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων είναι ένα επίπονο και πολύπλοκο έργο. Η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει να διαπλάθει χαρακτήρες γνωστικά εφοδιασμένους, κοινωνικά ενεργούς και επαγγελματικά αποδοτικούς, οπότε επιβάλλεται διοίκηση και οργάνωση με δικές της αρχές, αξίες και κανόνες που στηρίζονται στις αρχές της επιχειρησιακής ηθικής και της κοινωνικής υπευθυνότητας (Σαΐτης, 1992).

Επομένως ο κορυφαίος στη διοίκηση και ο κύριος υπεύθυνος για την οργάνωση του σχολείου πρέπει να διαθέτει μια σειρά από χαρακτηριστικά που να του εξασφαλίζουν αποτελεσματική ηγεσία και μέγιστη απόδοση στη σχολική μονάδα που διευθύνει.

3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

3.1 Ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για την σχολική ηγεσία αναζητώντας πρότυπα επιτυχούς άσκησής της εστιάζουν σε πράξεις, συμπεριφορές και προσεγγίσεις που αφορούν επιτυχημένους και αποτελεσματικούς ηγέτες και όχι σε ατομικά ή βιολογικά χαρακτηριστικά (Harris, *Leading from the Chalk-face*, 2005). Η «εσωτερική διάσταση» της συμπεριφοράς ενός ανθρώπου, η οποία τον διαφοροποιεί ως προσωπικότητα από τους άλλους και το έργο του από αυτών στηρίζεται στις προσωπικές του αντιλήψεις και στάσεις, στον αξιακό του κώδικα, το επαγγελματικό του ήθος και στη γενική βιοθεωρία και τις πεποιθήσεις του. Τα στοιχεία αυτά τον δραστηριοποιούν, καθορίζουν τη συμπεριφορά του και τον τρόπο διαχείρισης και διεκπεραίωσης της πληθώρας των καθημερινών, εργασιακών του καθηκόντων.

Το σχολείο που παραδοσιακά αποτελούσε φορέα μόρφωσης, δημόσιο αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα μετατρέπεται σταδιακά σε οργανισμό δημόσιου οφέλους και συνδέεται με τις παραγωγικές διαδικασίες, τον κόσμο των επιχειρήσεων και την αγορά εργασίας (Βεργίδης, 2007). Η φιλοσοφία που υιοθετεί ο Διευθυντής για το ρόλο, την αποστολή, τους στόχους και τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι το «κλειδί» για μια αποτελεσματική ηγεσία. Αυτή η φιλοσοφία πρέπει να διαπνέεται από ανθρωπιστικές αντιλήψεις και να αποδέχεται ως βασικό σκοπό της εκπαίδευσης όχι απλά τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών ή τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς αλλά τη διαμόρφωση ελεύθερων δημοκρατικών συνειδήσεων και τη διάπλαση χειραφετημένων, κοινωνικά υπεύθυνων και δημιουργικών ατόμων, τα οποία είναι ικανά να κατανοούν και να ελέγχουν το τοπικό και διεθνές περιβάλλον τους με σκοπό το δικό τους όφελος αλλά και του κοινωνικού συνόλου (Kolesnik, 1992).

Σε αυτή την προσπάθεια διάπλασης προσωπικοτήτων, ο ανθρωπιστής διευθυντής αντιλαμβάνεται το σημαντικό ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα είτε στη διοίκηση είτε στη διδασκαλία και εστιάζει το ενδιαφέρον του στο να γίνει αποδεκτός και να χαίρει σεβασμού

και εμπιστοσύνης από τους υφισταμένους του ώστε να τους έχει αρωγούς και συνεργάτες στο πολύπλοκο έργο του.

Κάτω από αυτό το πρίσμα υιοθετεί πρακτικές και πολιτική ενός δημοκρατικού ηγέτη που προτεραιότητά τους αποτελούν το ίδιο το άτομο και ο σεβασμός της προσωπικότητας του, η ποιοτική επικοινωνία σε προσωπικό ή εργασιακό επίπεδο, η κοινωνική αλληλεπίδραση και ο εποικοδομητικός διάλογος, η ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων και ιδεών στη λήψη αποφάσεων, η συνοχή και η συνεργασία της ομάδας, η διαφορετικότητα, το άνετο και ασφαλές περιβάλλον εργασίας, η εμπιστοσύνη και γενικότερα η ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού και η αξιοποίηση κατά το μέγιστο των δυνατοτήτων του (Katz & Kahn, 1978).

3.2 Συμπεριφορικά χαρακτηριστικά

Τα αποτελέσματα ερευνών τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα σχετικά με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία, το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας δραστηριοποιείται σε τέσσερις τομείς επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Σε εσωτερικό επίπεδο η συνεργασία του με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και η επικοινωνία του με τους μαθητές και σε εξωτερικό επίπεδο η συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας και τους προϊσταμένους του στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Η αμοιβαία και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα βασικά γνωρίσματα του σχολείου, ως κοινωνικού συστήματος, και τη βάση για τη δημιουργία υγιών εργασιακών σχέσεων οι οποίες όπως προαναφέρθηκε συντελούν στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Hoy & Miskel, 1996).

Η ποιοτική επικοινωνία :

Συντείνει στην κατανόηση και στην υιοθέτηση της φιλοσοφίας, των πολιτικών και των πρακτικών του οργανισμού αποσαφηνίζοντας τους στόχους, τις τεχνικές και τις διαδικασίες και συγκεκριμενοποιώντας τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις στο πλαίσιο επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου.

Ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ενισχύοντας σχέσεις εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και κατανόησης και δημιουργεί το αίσθημα του «συνανήκειν» σε μια ομάδα με κοινές επιδιώξεις και συμφέροντα.

Συμβάλλει στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για ενεργή δραστηριοποίηση μέσω της αποκάλυψης των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, ενισχύει την ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων του καθένα και δίνει την ευκαιρία στον Διευθυντή να αξιοποιήσει αυτές τις ικανότητες κατάλληλα για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Επιδρά θετικά στην επίδοση των μαθητών με αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ελαχιστοποιεί τις αγχογόνες συνθήκες του απαιτητικού εκπαιδευτικού επαγγέλματος δημιουργώντας αίσθημα ασφάλειας, βεβαιότητας και αμοιβαίου σεβασμού (Λεμπέσης, 2004).

Εξασφαλίζει την ομαλή ροή των εκπαιδευτικών διαδικασιών, τη λήψη συνολικά αποδεκτών αποφάσεων και την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής – ηγέτης μιας σχολικής μονάδας αποτελεί τον καθοριστικό συντελεστή για την οικοδόμηση και τη διατήρηση μιας τέτοιας μορφής επικοινωνίας καθώς είναι αυτός που θα παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς προς αυτή τη κατεύθυνση, θα καθοδηγήσει τα μέλη της μονάδας προς συγκεκριμένους στόχους, θα δώσει εντολές, θα προτείνει συνεργασίες και θα αναλάβει διοικητικά την ευθύνη για την εδραίωσή της (Πασιαρδής, 2004).

Κατά συνέπεια απαιτούνται από τον Διευθυντή εμπειρία και ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να συγκροτήσει ένα δομημένο και ποιοτικό σύστημα επικοινωνίας. Η συμπεριφορά κάθε ανθρώπου υπακούει σε παρορμήσεις και ανάγκες αναγνώρισης και διάκρισης οπότε δεν είναι εύκολο να σταθμισθεί και να επηρεαστεί. Έτσι προκύπτει η ανάγκη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή που σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι αποτελεί την «αχίλλειο πτέρνα» των περισσότερων (Αποστολίδου, 2017). Για αυτόν ακριβώς το λόγο στην κατάρτιση των στελεχών στη σύγχρονη διοίκηση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και συναισθηματικής νοημοσύνης .

3.3 Ηγετικά χαρακτηριστικά

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι η λειτουργική ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου και η ικανοποίησή τους από την αναγνώριση και το σεβασμό της προσωπικότητάς τους και της επαγγελματικής τους επάρκειας λειτουργούν προωθητικά ως εσωτερικά κίνητρα. Αυτά αφορούν την εκδήλωση συμπεριφορών με διάθεση για συνεργασία και αφοσίωση, επαγγελματική και κοινωνική υπευθυνότητα και εμπιστοσύνη στον διευθυντή – ηγέτη και είναι αποτέλεσμα της ποιοτικής επικοινωνίας που δημιουργεί ένα ανοικτό κλίμα και μια συνεργατική κουλτούρα έξω από το στενό πλαίσιο της γραφειοκρατικής λογικής.

Ο Διευθυντής λόγω του θεσμικού του δικαιώματος αναλαμβάνει και την ευθύνη διαβίβασης και κοινοποίησης εντολών και οδηγιών και είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους. Αυτό ίσως θεωρείται και το ευαίσθητο σημείο της επικοινωνίας γιατί εκ προοιμίου οι εντολές εκλαμβάνονται ως μέσο επιβολής και έκφρασης καταπίεσης. Ο τρόπος που επιλέγει ο Διευθυντής – ηγέτης για τη διαβίβαση εντολών και την ανάθεση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων στην ομάδα των διδασκόντων είναι καθοριστικός παράγοντας για τη χωρίς αμφισβήτηση αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς (Αποστολίδου, 2017).

Παράλληλα, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι αυθεντικοί ηγέτες είναι απαραίτητα ισχυροί χαρακτήρες και διαθέτουν τη δύναμη και την ενέργεια για την έμπνευση και υποστήριξη μιας συνεργατικής δράσης και την πειθώ για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων. Ο Διευθυντής δεν μπορεί να είναι ανίσχυρος γιατί αυτό τον καθιστά αυτόματα αδύναμο να ηγηθεί (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

4. ΗΓΕΣΙΑ

4.1 Διοίκηση και ηγεσία

Στοιχεία της εκπαιδευτικής διοίκησης, σύμφωνα με την κλασική προσέγγιση, που επιβεβαιώνουν το γραφειοκρατικό της χαρακτήρα, αποτελούν η ιεραρχία, οι κανόνες λειτουργίας, η τυποποίηση των διαδικασιών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο έλεγχος και η εξάρτηση από την κεντρική εξουσία. Η θεωρία όμως της ψυχολογικής προσέγγισης της διοίκησης επηρεάζει και βρίσκει εφαρμογή στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα την ανάγκη ανάπτυξης ανθρωπίνων σχέσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011).

Σύμφωνα με πορίσματα της σύγχρονης προσέγγισης στη διοίκηση των οργανισμών, το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ανοικτό σύστημα και γίνεται παραδεκτό ότι ο τρόπος διοίκησης των σχολικών μονάδων ποικίλλει και εξαρτάται από τα εμπλεκόμενα μέλη και το περιβάλλον της μονάδας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Παρατηρείται μια αύξηση των ερευνών στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης οι οποίες στηρίζονται, κατά την πλειονότητά τους, στις θεωρίες της συστημικής προσέγγισης. Η φύση της οργάνωσης, το περιβάλλον, η συμπεριφορά και η απόδοση των μελών μιας σχολικής μονάδας αποτελούν μεταβλητές, οι οποίες επηρεάζουν την λειτουργία της και την αποτελεσματικότητά της. Η επιτυχής αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων και η εξασφάλιση του μέλλοντος των μαθητών απαιτούν την υιοθέτηση στάσεων, συμπεριφορών και προσεκτικά σχεδιασμένων στρατηγικών που βελτιώνουν την ποιότητα, την απόδοση και την επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η ευθυγράμμιση του οργανισμού μάθησης με το περιβάλλον και η διαμόρφωση νέων στρατηγικών από τα μέλη του και τη διοίκηση ώστε να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες ανάγκες (Κρεμιιάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Παράλληλα, προωθείται ένας νέος τρόπος οργάνωσης, σχέσεων και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, η οποία διακρίνεται για τη δημοκρατικότητά της στη λήψη αποφάσεων και τη δέσμευση όλων να συμβάλλουν στην υλοποίησή τους. Στο πλαίσιο των παραπάνω δημοκρατικών αρχών λειτουργίας, διαμορφώνονται κανόνες οι οποίοι δεσμεύουν το προσωπικό της σχολικής μονάδας απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, για αποτελεσματική

άσκηση του έργου τους (Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006), ως «πρώτης γραμμής επαγγελματιών», με πολλαπλές αρμοδιότητες, διευρυμένα καθήκοντα και υψηλή κοινωνική ευθύνη (Παπαναούμ, 2005).

Τα νέα αυτά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, επηρεάζουν ακόμη και το συγκεντρωτισμό, που επικρατεί στους κόλπους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού απαιτείται, πλέον, υιοθέτηση στρατηγικών, με προκαθορισμένους αντικειμενικούς στόχους, οργανωτικών διαδικασιών συνεργασίας για την υλοποίησή τους και κατανομή ευθυνών και εξουσίας στα εμπλεκόμενα μέλη που συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις ιεραρχίας (Σαΐτης, 1992).

Στην κορυφή αυτής της ιεραρχίας, θεσμικά, τοποθετείται ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος αποκτά το δικαίωμα να επηρεάζει τα μέλη του συλλόγου ώστε να επιδεικνύουν ενσυνείδητη προθυμία στην επίτευξη προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, με απώτερο σκοπό την απόδοση κοινωνικού οφέλους (Koontz & O'Donnell, 1982). Έτσι, ο ρόλος του Διευθυντή αλλάζει και, από διοικητικά υπεύθυνος για την τήρηση τυπικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας, αναλαμβάνει την «ηγεσία» της, υπό την γενική έννοια, ασκώντας δυναμική επιρροή, μέσα από μια αμφίδρομη αλληλεπιδραστική σχέση και επιδιώκοντας την ενσυνείδητη συμμόρφωση της συμπεριφοράς και τον συντονισμό των μελών, στην υλοποίηση εκπαιδευτικών οραμάτων (Owens, 2001).

4.2 Ηγεσία: εννοιολογικός προσδιορισμός και ορισμοί

Η μελέτη σχετικά με την ηγεσία στα πλαίσια της Διοικητικής Επιστήμης ξεκινάει στις αρχές της δεκαετίας του 1930. Ως φαινόμενο εντοπίζεται από την αρχαιότητα, μέσα από τη δράση ισχυρών προσωπικοτήτων της πολιτικής, του στρατού και της εκκλησίας που κατά καιρούς άσκησαν κοινωνική επίδραση, κινητοποίησαν και ενέπνευσαν μεγάλη μάζα ανθρώπων και γενικά επέφεραν σημαντικές κοινωνικοπολιτικές αλλαγές (House & Aditya, 1997).

Ο όρος «ηγεσία» τα τελευταία χρόνια συγκεντρώνει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων, που παρά την εντατική μελέτη του πεδίου της, αδυνατούν να συντάξουν ένα συγκεκριμένο και καθολικά αποδεκτό ορισμό της. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο και η προσέγγισή

του μπορεί να εμπεριέχει διαφορετικές οπτικές και παραμέτρους ανάλογα με τους θεωρητικούς προσανατολισμούς του κάθε επιστήμονα.

Αδιαμφισβήτητα όμως η ηγεσία ως «τεχνική» για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού προϋποθέτει κάποια χαρακτηριστικά που άπτονται οποιασδήποτε προσέγγισης. Πρόκειται για μια ομαδική λειτουργία που εμφανίζεται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων και ως βασικά συστατικά της εμφανίζονται η ισχύς, η εξουσία και η επιρροή (Hemphill, 1968). Η εξουσία αποτελεί την τυπική και δομική μορφή της ισχύος μέσω του εξαναγκασμού και της επιβολής ενώ η επιρροή αποτελεί την άτυπη μορφή της ισχύος, μέσω της εθελοντικής και ενσυνείδητης διαμόρφωσης της συμπεριφοράς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι ηγέτες αξιοποιώντας τον ανθρώπινο παράγοντα και επηρεάζοντας νοοτροπίες και συμπεριφορές, επιδιώκουν την επίτευξη του μέγιστου δυνατού προσδοκώμενου αποτελέσματος (Hersey & Blanchard, 1977).

Κατά τον Μπουραντά, η ηγεσία ορίζεται ως «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 την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005, p. 37)

Εστιάζοντας στην ηγεσία μιας σχολικής μονάδας διακρίνουμε κάποιες ιδιαιτερότητες και ιδιομορφίες στον τρόπο άσκησης της σε σχέση με άλλες τυπικές οργανώσεις. Ο διττός χαρακτήρας της εκπαίδευσης ως διοικητικού και κοινωνικού θεσμού την διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς και την καθιστά μοναδική (Αποστολίδου, 2017).

Τα σημαντικότερα γνωρίσματα ιδιαιτερότητας της εκπαίδευσης είναι τα δομικά της στοιχεία. Εκτός από τους μαθητές που αποτελούν το έμψυχο προϊόν ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, τους πόρους και το πλέον δυναμικό στοιχείο μιας σχολικής μονάδας το συνιστούν οι εκπαιδευτικοί, που διαθέτουν βούληση, συναισθήματα, επιθυμίες, ανάγκες, συνήθειες, αξίες, ιδεολογία, γνώσεις και κίνητρα. Αυτά τα χαρακτηριστικά τους καθιστούν δύσκολα διαχειρίσιμους πόρους, αλλά παράλληλα τους επιτρέπουν, στο πλαίσιο της δεδομένης σχετικής αυτονομίας τους, να επεμβαίνουν στη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, διαμόρφωσης στάσεων και διάπλασης χαρακτήρων (Ηλιού, 1991).

Αν λοιπόν λάβουμε υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που τον καθιστούν ξεχωριστό, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σχολική ηγεσία, ως διαδικασία επιρροής και συντονισμού της ομάδας των μελών του Συλλόγου, αποτελεί πολύπλοκο και πολυδιάστατο έργο και προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό του ρόλου του Διευθυντή και ανάθεση σε αυτόν διευρυμένων αρμοδιοτήτων εξουσίας και αυξημένων παιδαγωγικών και διοικητικών ευθυνών. Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το τυπικό μοντέλο του γραφειοκράτη διευθυντή ή του απλού διεκπεραιωτή νομικά καθορισμένων λειτουργιών δεν έχει θέση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (Μιχόπουλος, 1993).

Ο Διευθυντής λοιπόν κατέχει ρόλο κλειδί για την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται και είναι αναγκαίο να διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και τα απαραίτητα χαρακτηριστικά και τις επικοινωνιακές δεξιότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη.

4.3 Ηγετικά προσόντα του Δ/ντή Σχολικής Μονάδας

Τα ατομικά χαρακτηριστικά αποτελούν μάλλον παράγοντα πρόβλεψης ανάδειξης ενός σχολικού ηγέτη παρά αποτελεσματικότητας αυτού, καθώς διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο. Το σύνολο των προσωπικών χαρακτηριστικών όλων όσων κατά καιρούς άσκησαν ηγεσία αποτελείται από διαφορετικούς συνδυασμούς ωστόσο κάποια από αυτά θεωρούνται απαραίτητα και προαπαιτούμενα για μια αποτελεσματική ηγεσία.

Εστιάζοντας στην σχολική ηγεσία καταλήγουμε ότι ένα βασικό εργαλείο του διευθυντή της μονάδας αποτελεί η ευφυΐα, με τη γενική έννοια του όρου που περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται νέες καταστάσεις, να αφουγκράζεται τα προβλήματα και να προσπαθεί την επίλυσή τους, αξιοποιώντας βιώματα και προηγούμενες εμπειρίες του, με στόχο την ομαλή ενσωμάτωσή του στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του και τον έλεγχο αυτού (Piaget, 1967). Οι υψηλές απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης οδηγούν στην διεύρυνση του ρόλου του διευθυντή και τον καθιστούν υπεύθυνο να ακολουθήσει κεντρικά σχεδιασμένη και ελεγχόμενη εκπαιδευτική πολιτική, ενώ παράλληλα οφείλει να αποκτήσει θέση και γόητρο στην κοινότητα χάρη στο ήθος, στις γνώσεις και στο πνευματικό ανάστημά του.

Η άσκηση αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, επίσης, προϋποθέτει αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία προσδίδει στο άτομο συναισθηματική σταθερότητα και ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των συνεργατών του έτσι ώστε να εναρμονίζει τη συμπεριφορά του με το πολιτισμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 1995).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) αρκετές από τις ικανότητες ενός σχολικού ηγέτη σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η αντίληψη, η κατανόηση και η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων λειτουργούν ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων με τους οποίους αλληλεπιδρά. Έτσι διαθέτοντας αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση και γνώσεις που αφορούν ανθρώπινες σχέσεις και κίνητρα συμπεριφοράς εμπνέει, ανέχεται, σέβεται τις ιδέες και τη διαφορετικότητα των συναδέλφων, εκφράζει και ακούει ελεύθερα διάφορες απόψεις και δημιουργεί κατάλληλο κλίμα για την επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2005).

Συνοδό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί η ενσυναίσθηση που βασίζεται στο σεβασμό της προσωπικότητας των μελών του συλλόγου και της αξιοπρέπειας τους. Ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την όσο καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού εκμεταλλευόμενος τη δημιουργικότητα, τις γνώσεις, τις αξίες και τις προσδοκίες των υφισταμένων του μέσω της επικοινωνιακής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Οφείλει να καλλιεργήσει και να εφαρμόσει επιτυχώς δεξιότητες γνωστικού και κοινωνικού περιεχομένου προκειμένου να συντελέσει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και ουσιαστικής συνεργασίας (Κιρκιγιάννη, 2008). Αντιμετωπίζοντας τα μέλη του συλλόγου ως ισότιμους διαμορφωτές της πολιτικής του σχολείου παρέχει τη δυνατότητα σε αυτούς ενεργής συμμετοχής στις δράσεις του σχολείου, κερδίζει την εμπιστοσύνη και τη συμπάθεια τους, συντονίζει αποτελεσματικά το έργο τους για την επίτευξη κοινών στόχων, διασφαλίζει την πρόθυμη συμμετοχή τους και δομεί προϋποθέσεις συνεργασίας με τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα τόσο στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη όσο και στο κοινωνικό σύνολο (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

Επίσης, η κοινωνικότητα, η ζωτικότητα, ο ενθουσιασμός, η θετική ενέργεια και η αυτοπεποίθηση ενός ατόμου που μεταφράζονται ως εξωστρέφεια, συνοδευόμενα με αυτοέλεγχο, αυτοπειθαρχία, αίσθηση καθήκοντος και ευσυνειδησία συγκροτούν τη βάση για

την άσκηση ηγετικού ρόλου και αποτελούν σημαντικά ατομικά χαρακτηριστικά μιας ηγετικής προσωπικότητας.

Ωστόσο πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται στοιχεία της προσωπικότητας ενός ατόμου, υπάρχουν και αντικειμενικά προσόντα που οφείλει να καλλιεργήσει το άτομο ώστε να ανταποκριθεί στην ιδιότητα του διευθυντή – ηγέτη. Αναλαμβάνοντας πολλούς ρόλους απαιτούνται επαρκείς και εμπειριστατωμένες γνώσεις σύγχρονης διοικητικής επιστήμης, οικονομικής διαχείρισης και φύσης των ανθρωπίνων σχέσεων και μια σειρά από ικανότητες και τεχνικές δεξιότητες επικοινωνίας, συντονισμού, συνεργασίας, διαχείρισης διαφορών και συγκρούσεων. Επιπρόσθετα, ο σχολικός ηγέτης απαιτείται να είναι ενεργητικός, υπεύθυνος, δραστήριος και να έχει τη διάθεση να αφιερώνει αρκετό από τον προσωπικό του χρόνο στην εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2004), (Σαΐτης, 2007) και (Πασιαρδής, 2004).

Ο Ζαβλανός (1998), στηριζόμενος στην αμερικανική βιβλιογραφία και πιο συγκεκριμένα στους Johnson, McCleary, Cambell, Edwards, Williams και Nostrand, καταλήγει να παραθέτει 150 δεξιότητες όσον αναφορά τον Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας τις οποίες τις χωρίζει σε πέντε μεγάλες κατηγορίες: α) Γενική Διοίκηση β) Σχεδιασμός προγραμμάτων γ) Διαχείριση Προσωπικού δ) Δημόσιες σχέσεις και ε) Μαθητικές σχέσεις (Ζαβλανός, 1998).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2011) τα διοικητικά στελέχη πρέπει να διακρίνονται σε τρεις βασικές ομάδες δεξιοτήτων: α) στην επαγγελματική, που περιλαμβάνει ικανότητες προσαρμογής και αντίληψης του περιβάλλοντος, επιμονής, θέλησης, τόλμης, πειθούς, ελαστικότητας σκέψης και ανάληψης ευθυνών και πρωτοβουλιών β) στη συνεργατικότητα, που αναφέρεται στη ρύθμιση του έργου του και την λήψη ορθολογικών αποφάσεων, στην αποτελεσματική εποπτεία και στην διάχυση ιδεών και οράματος και γ) στην αντιληπτικότητα, που περιλαμβάνει την παρατηρητικότητα, διορατικότητα, διοικητική φαντασία και ικανότητες καλλιέργειας υψηλών προσδοκιών (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011). Οι ηγέτες διαθέτουν υψηλές προσδοκίες τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους συνεργάτες, τους μαθητές τους και της εικόνας του σχολείου που υπηρετούν. Οι υψηλοί στόχοι οδηγούν στη συνεχή βελτίωση και στον εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων όλων των εμπλεκομένων με απώτερο σκοπό την αύξηση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας (Γεωργόπουλος, 2006)

Κατά συνέπεια, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι αυτός που επωμίζεται την εκπαιδευτική και κοινωνική ευθύνη συμβολής του έργου του στην αναβάθμιση της ποιότητας και στη διατήρηση της λειτουργικότητάς της και για αυτό οφείλει να απεγκλωβιστεί από παραδοσιακές αντιλήψεις του υφιστάμενου ανεπίκαιρου και παρωχημένου συστήματος προωθώντας ένα όραμα βασισμένο σε δημιουργικές και νεωτεριστικές ιδέες, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ενθαρρύνοντας αλλαγές με σκοπό την υλοποίησή του και τη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας του κοινωνικο-εκπαιδευτικού έργου του σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Έχοντας λοιπόν το όραμα ως πυξίδα δράσης, εμπνέει, κατευθύνει και συσπειρώνει τα εμπλεκόμενα μέλη σε κοινούς στόχους, υποστηρίζει την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και διαμορφώνει το κλίμα και την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως αυτά αντανακλώνται στις μεταξύ τους σχέσεις και στην οργανωσιακή τους συμπεριφορά (Sergiovanni & Starratt, 1993).

Η βελτίωση της αποδοτικότητας και η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στη τόλμη που επιδεικνύει ο ηγέτης της απέναντι στην υιοθέτηση αλλαγών της κουλτούρας του σχολείου ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της διαρκώς μεταβαλλόμενης σύγχρονης κοινωνίας. Και αναφερόμαστε στη τόλμη γιατί, η αλλαγή της κουλτούρας αποτελεί, αυτή καθαυτή, μια ριζοκίνδυνη ενέργεια πρόκλησης του κατεστημένου και με αμφιλεγόμενο όφελος για τον ηγέτη. Η μακροπρόθεσμη προοπτική, η ικανότητα να διερευνά, να ελέγχει, να κατανοεί και να ερμηνεύει το περιβάλλον, το καινοτόμο πνεύμα και η διορατικότητα συνιστούν παράγοντες μείωσης του ρίσκου που αναλαμβάνει (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

4.4 Πηγές άντλησης δύναμης του Διευθυντή- Ηγέτη

Η κορυφαία ιεραρχικά θέση που κατέχει ο διευθυντής στη διοικητική πυραμίδα του σχολείου, του παρέχει νομίμως ισχύ και τυπικό θεσμικό δικαίωμα ελέγχου και εξουσίας απέναντι στα εμπλεκόμενα μέλη. Με την παραδοχή ότι η συμπεριφορά του δε βασίζεται αποκλειστικά σε συγκεκριμένες αρμοδιότητες και προνόμια που του παρέχει η επίσημη θέση του, προκύπτει η ανάγκη αναζήτησης εσωτερικών πηγών άντλησης δύναμης ώστε να ασκεί απρόσκοπτα και αποτελεσματικά το έργο του (Αποστολίδου, 2017).

Αρωγοί στα νόμιμα δικαιώματα της στοχοθεσίας, της λήψης αποφάσεων, της κατεύθυνσης δραστηριοτήτων και του ελέγχου εκπλήρωσης καθηκόντων και υποχρεώσεων αποτελούν οι ικανότητες που διαθέτει, χάρη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του, καθιστώντας τον πρότυπο και δίνοντάς του δύναμη αναφοράς, δηλαδή δημιουργεί την αίσθηση του «σημαντικού άλλου» στη συνείδηση των εμπλεκόμενων μελών τα οποία επιθυμούν να τον ακολουθήσουν ηθελημένα, αβίαστα και πρόθυμα. Τα χαρακτηριστικά αυτά λειτουργούν ως μέσα έμμεσης χειραγώγησης των συνεργατών του και αβίαστης επιβολής της θέλησης του χωρίς να παραβιάζονται βασικές αξίες και παραδοχές τους (Πασιαρδής, 2004).

Επίσης, κατέχοντας και συνεχώς επικαιροποιώντας εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με το διοικητικό, παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο που του έχει ανατεθεί και αξιοποιώντας την πείρα που έχει αποκτήσει αποκτά το προνόμιο της «αυθεντίας» και λειτουργεί ως πρότυπο (Σαΐτης, 2007).

Η επιρροή ενός ατόμου στα μέλη μιας ομάδας, δραστηριοποιώντας όλα τα στοιχεία του ρόλου και της προσωπικότητάς του, δε γίνεται τυχαία αλλά στοχεύει να εξασφαλίσει τη διάθεση των μελών να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη στην επίτευξη κοινών στόχων και ενός σαφώς διατυπωμένου οράματος (Σαΐτης, 2008b).

4.5 Δημιουργία και διάχυση οράματος στο Σχολείο

Η διάκριση μεταξύ ηγέτη και μάνατζερ που υιοθέτησε ο Burns (1978) στη σχετική εργασία του (Burns, 1978) και η πρώτη προσέγγιση της «μετασχηματιστικής» ηγεσίας από τον ίδιο, ως αντανάκλαση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ορίζει τη δράση του ο ηγέτης μέσα από την δημιουργία ενός οράματος για τον οργανισμό, έδωσαν το έναυσμα σε μετέπειτα ερευνητές ώστε να αναπτύξουν την τάση της «νέας ηγεσίας» (Bryman, 1992).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση διακρίνονται παράγοντες που επηρεάζουν και ενδυναμώνουν τις ικανότητες ενός ηγέτη οι οποίοι είναι:

Το όραμα ως έμπνευση. Το όραμα δεν βασίζεται μόνο σε ιδέες για το μέλλον αλλά κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού και την κοινωνία σε πράξεις έτσι ώστε οι αρχικές ιδέες να υλοποιηθούν κατά το μέγιστο δυνατό (Hoyle, English, & Steffy, 1998). Για να επιτευχθεί η κατανόηση και η αποδοχή του από τους συνεργάτες πρέπει να είναι σαφές, ελκυστικό και

συγχρόνως ρεαλιστικό ώστε να συνδέεται με την καθημερινή πραγματικότητα (Μπουραντάς, 2005).

Ο οραματιστής ηγέτης είναι προσανατολισμένος στο μέλλον και αντιλαμβάνεται τα δεδομένα με τρόπο απαλλαγμένο από τις παραδοσιακές προσδοκίες. Προσπαθεί να προβλέψει τις προκλήσεις, τις επερχόμενες ιδέες αλλά και τους κινδύνους και εμπλέκει τους συνεργάτες του στην όλη διαδικασία χωρίς έπαρση και αλαζονεία (Stone-Johnson, 2014). Διαχέει στόχους ιδέες και κοινά οράματα και υποκινεί τα εμπλεκόμενα μέλη ώστε να εργάζονται αγόγγυστα μέσα σε κλίμα συνεργατικότητας και εμπιστοσύνης (Hoyle, English, & Steffy, 1998).

Η επικοινωνία του οράματος που το καθιστά κατανοητό από όλους. Η αποδοχή του οράματος από τα εμπλεκόμενα μέλη προϋποθέτει αποτελεσματικούς στην επικοινωνία ηγέτες, πρόθυμους και ενεργητικούς ακροατές, που εκφράζουν ελεύθερα και με σαφήνεια τις σκέψεις και τις ιδέες τους (Moos & Johanson, 2009). Η δημοκρατική λειτουργία του οργανισμού, στηριζόμενη στο γόνιμο και διαρκή διάλογο και η διασφάλιση της ποιότητας σε κάθε είδους δραστηριότητα, αποτελούν τον απώτερο σκοπό του ηγέτη (Johansson, 2004).

Η δέσμευση και η αφοσίωση των συνεργατών εξασφαλίζεται με την ενθάρρυνση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων καθώς αυτό δίνει την αίσθηση αποδοχής των γνώσεων και των απόψεών τους (Hulpria & Devos, 2010). Η γόνιμη και ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων μελών δημιουργεί κίνητρα για την υλοποίηση του συλλογικού οράματος. Επίσης, η ικανότητα διαπραγμάτευσης με την σχολική κοινότητα και με την τοπική κοινωνία αποβλέπει στην υιοθέτηση και στην κοινή αποδοχή της γενικότερης κουλτούρας του οργανισμού (Dinham, Cairney, & Wilson, 1995).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι ο διευθυντής - ηγέτης οφείλει να είναι η πηγή, ο διαμεσολαβητής και ο υπεύθυνος της τυπικής και άτυπης επικοινωνίας, εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, και να διαθέτει ποικίλες επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να απολαμβάνει πλήρη αποδοχή του ρόλου του τόσο από το εσωτερικό όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Η ενδυνάμωση των συνεργατών και η εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη. Ο προσανατολισμός των εμπλεκομένων μελών σε ένα κοινό όραμα και η αίσθηση των κοινών στόχων τους

εμπνέει και αισθάνονται αυτοπεποίθηση, εμπιστοσύνη και σεβασμό για τις πράξεις τους (McCarley, Peters, & Decman, 2014). Ο αποτελεσματικός διευθυντής ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και με κατάλληλες επικοινωνιακές τεχνικές αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης που μειώνουν τις ανασφάλειες και δίνουν τον απαραίτητο χώρο να αναδυθούν προσωπικοί και επαγγελματικοί στόχοι και οράματα (Hoyle, English, & Steffy, 1998).

Ο ρόλος του ηγέτη σε σχέση με την οργανωσιακή κουλτούρα. Η υλοποίηση του οράματος προσβλέπει στο μετασχηματισμό της οργανωσιακής κουλτούρας. Ο ηγέτης είναι αυτός που ορίζει και οργανώνει τα μέλη της ομάδας στην επίτευξη του κοινού οράματος και τελικά καταφέρνει να μετασχηματίσει τα μέλη μέσω της επικοινωνίας, της συνέπειας, του ενδιαφέροντος, της κινητοποίησης και της δημιουργίας ευκαιριών. Έτσι ο οργανισμός οδηγείται σε αλλαγή κουλτούρας που είναι και ο τελικός στόχος (Sashkin & Rosenbach, 1998).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το όραμα σε έναν οργανισμό λειτουργεί ως πηγή έμπνευσης, υποκίνησης, σύνδεσης και καθοδήγησης των μελών του για την επίτευξη κοινών στόχων και η υλοποίησή του οφείλεται κατά κύριο λόγο στις επικοινωνιακές δεξιότητες του ηγέτη στην υποβολή και την διάχυσή του τόσο στα εμπλεκόμενα μέλη όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι κομβικός καθώς από τη μία ως διορισμένος υπάλληλος είναι υπεύθυνος για την τήρηση των κανόνων και την εφαρμογή της ισχύουσας νομοθεσίας και από την άλλη ως ηγέτης της σχολικής μονάδας καλείται να δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας και καλής συνεργασίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να συντελεί στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και ανοικτού στην κοινωνία σχολείου (Καψάλης, 2005). Επομένως οφείλει να καλλιεργήσει τη συναισθηματική του νοημοσύνη και να αποκτήσει δεξιότητες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων.

5. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

5.1 Ιστορική εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ως έννοια η ευφυΐα παρουσιάστηκε κατά την περίοδο 1900 - 1970, όταν έκαναν την εμφάνισή τους τα πρώτα τεστ μέτρησης της νοημοσύνης. Πρώτος ο Thorndike (Thorndike, 1920) αναφέρθηκε στο ρόλο των μη γνωστικών παραγόντων στην ευτυχία της ζωής και την επιτυχία στο χώρο της εργασίας και μίλησε για την κοινωνική νοημοσύνη, ως μια ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τους άνδρες και τις γυναίκες και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις. Αργότερα ο (Wechsler, 1958), επισήμανε ότι, εκτός από την αφηρημένη σκέψη, η νοημοσύνη πρέπει να εμπεριέχει και την έννοια της βούλησης και των μη-λογικών παραγόντων και αναφέρθηκε στις νοητικές ικανότητες, οι οποίες μπορούν να μετρηθούν με τεστ γνωστικής απόδοσης. Βασισμένος σε αυτή τη σκέψη, δεκαετίες αργότερα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ψυχολόγος (Gardner, 1983, 1993) στη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη, έκανε λόγο για δύο νέες διαστάσεις της νοημοσύνης, την διαπροσωπική και την ενδοατομική, οι οποίες αφορούσαν στην ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων και την αυτογνωσία αντίστοιχα. Σχεδόν παράλληλα ο (Sternberg, 1988) εισήγαγε τις έννοιες της δημιουργικής και της πρακτικής νοημοσύνης αντίστοιχα.

Η θέση και ο ρόλος των συναισθημάτων, στον εργασιακό βίο και στην καθημερινότητα κάθε ατόμου, άρχισε σταδιακά να διερευνάται, είτε μέσω επιμέρους ερωτήσεων των τεστ ευφυΐας, είτε μέσω της ανάπτυξης θεωριών για την ερμηνεία και την εμφάνιση των συναισθημάτων. Το 1985 ο Payne (Payne, 1985) αναφέρθηκε στη συναισθηματική νοημοσύνη ως διακριτού είδους από την τυπική νοημοσύνη, χωρίς ωστόσο ακόμη να την προσδιορίζει. Από την αρχαιότητα ακόμη, διαφαίνεται η πρώτη απόπειρα προσέγγισης της «διαφορετικής» αυτής νοημοσύνης από τον Αριστοτέλη, στα Ηθικά Νικομάχεια Β6,10-13, που αναφέρει ότι : «... Το να είσαι οργισμένος είναι εύκολο. Το να εξοργιστείς όμως με το σωστό άτομο, για τον σωστό λόγο, στον σωστό βαθμό, την σωστή στιγμή, για τον σωστό σκοπό και με τον σωστό τρόπο, αυτό είναι δύσκολο».

Η πρώτη επιστημονική παρουσίαση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, εμφανίζεται το 1990 και την προσδιορίζει ως την ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα

συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ατόμων, να διακρίνει λεπτομέρειες ανάμεσά τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του. (Salovey & Mayer, 1990)

Το 1993 δημοσιεύθηκε ένα άρθρο στο περιοδικό *Intelligence* στο οποίο έγινε λόγος για ένα επιμέρους είδος νοημοσύνης, που αφορά τα συναισθήματα. Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» εγκαινιάστηκε ουσιαστικά από τον Daniel Goleman (Goleman, 1998) που μέσα από τα βιβλία του, τα οποία έγιναν ανάρπαστα στη διεθνή αγορά και τον επιχειρησιακό χώρο, ανέδειξε το θέμα του σωστού χειρισμού των συναισθημάτων στις επιχειρήσεις και την διοίκηση των οργανισμών, ως δείκτη για τη βιωσιμότητά τους. Αυτό ακριβώς θεωρήθηκε το έναυσμα, για μια σειρά από πολυάριθμες έρευνες και δημοσιεύσεις που ακολούθησαν (Kihlstrom & Cantor, 2000), (Mayer & Salovey, 1993) και οδήγησαν στην εμφάνιση της συναισθηματικής νοημοσύνης, αναζωπυρώνοντας το ενδιαφέρον για τη σχέση ανάμεσα στα συναισθήματα και τη γνώση (Oatley, 2004)

Ο νέος όρος στον χώρο της νοημοσύνης, προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των ερευνητών και άρχισαν να τον χρησιμοποιούν με ποικίλους τρόπους αλλά και έννοιες (Bar-On, 1997), (Goleman, 1998). Το γεγονός αυτό οδήγησε στην εμφάνιση διαφορετικών συλλήψεων και ορισμών σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Bar-On, 2000), (Goleman, 1998) και (Petrides & Furnham, 2001). Τις τελευταίες δεκαετίες είναι πλέον θεμελιωμένη η άποψη περί πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία, όπως αναφέρθηκε ήδη, εισάγει εκτός από το γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο στη νοημοσύνη (Gardner, 1983, 1993). Έτσι, γίνεται κατανοητό πλέον ότι το συναίσθημα μπορεί να αποτελέσει μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών, αφού παρέχει σημαντικά αποτελέσματα σε ποικίλα πλαίσια (Cooper & Sawaf, 1997).

Μέχρι τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, η οργανωσιακή συμπεριφορά έδινε ελάχιστη προσοχή στα συναισθήματα και στο ρόλο που διαδραματίζουν στον κόσμο της διοίκησης, όπου κυρίαρχο στοιχείο ήταν ο ορθολογισμός. Οι ερευνητές βασισμένοι στην πίστη τους, πως τα αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός, το άγχος και ο φόβος αποδιοργανώνουν τον άνθρωπο και επηρεάζουν την απόδοσή του, προσπάθησαν να δημιουργήσουν οργανισμούς απαλλαγμένους από το συναίσθημα. Σπάνια θεωρούσαν τα συναισθήματα επικοδομητικά και ποτέ δεν σκέφτηκαν να τα χρησιμοποιήσουν ως πηγή πληροφόρησης για την εργασιακή συμπεριφορά

του ανθρώπου (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002), (Μπουραντάς, 2005) και (Robbins & Judge, 2011). Σύμφωνα με τον Goleman (Goleman, 1998), οι λόγοι που οδήγησαν στη σημερινή εστίαση, σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και το συναίσθημα, είναι οι ακόλουθοι:

Η εξάπλωση της εφαρμογής του μοντέλου εργασίας σε ομάδες. Κατά την εργασία σε ομάδες αναπτύσσονται συναισθηματικοί δεσμοί και εμφανίζονται πολύ συχνά συγκρούσεις ή συμμαχίες, γεγονός που καθιστά αδύνατο να μη λαμβάνεται υπόψη το συναίσθημα.

Η παγκοσμιοποίηση. Στο πλαίσιο μιας οργάνωσης, προκειμένου να εξαπλωθεί η επιχειρηματική δράση της σε παγκόσμιο επίπεδο στην ελεύθερη αγορά, κρίνεται κρίσιμη η προσπάθεια να περιέλθει κάποιος στη θέση του άλλου, να κατανοήσει τη διαφορετικότητα του και να νιώσει τα συναισθήματα που εκείνος βιώνει.

Τα τελευταία χρόνια λοιπόν, έχει εξαπλωθεί και κυριαρχήσει ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία περιγράφει ικανότητες διαφορετικές από τη γνωστική νοημοσύνη, αλλά, ταυτόχρονα και συμπληρωματικές.

Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να προσεγγίσουμε τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης και να παραθέσουμε τους ορισμούς που έχουν προταθεί και επικρατήσει στον επιστημονικό χώρο.

5.2 Έννοια και ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί πεδίο συζητήσεων και ερευνών και είναι ιδιαίτερα δημοφιλής τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός ότι συνδέεται με τον χώρο των συναισθημάτων αποτελεί μια δυσκολία στο να δοθεί ένας ακριβής ορισμός. Στην σχετική βιβλιογραφία επικρατούν αρκετοί ορισμοί οι οποίοι παρουσιάζουν κοινά σημεία, ενώ η διαφοροποίησή τους εντοπίζεται στην οπτική του κάθε ερευνητή.

Οι Salovey και Mayer (Salovey & Mayer, 1990, σ. 189), έδωσαν τον πρώτο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον οποίο «είναι η ικανότητα αναγνώρισης των δικών μας συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, και διάκρισης μεταξύ των συναισθημάτων για την καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεών μας». Μεταγενέστερα (1997), οι ίδιοι την καθορίζουν ως « την ικανότητα επακριβούς και αποτελεσματικής

επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών που σχετίζονται με την αναγνώριση, την ανάπλαση και τη ρύθμιση του συναισθήματος στους ίδιους μας τους εαυτούς αλλά και στους άλλους» και «την ικανότητα της αντίληψης, της έκφρασης και της αποτίμησης του συναισθήματος, της υπενθύμισης των συναισθημάτων, όταν αυτά διευκολύνουν την σκέψη, την κατανόηση, τη χρήση της συναισθηματικής γνώσης και τη διαχείριση των συναισθημάτων, ώστε να προαχθεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη» (Mayer & Salovey, 1997, p. 30). Λίγα χρόνια αργότερα και σε συνεργασία με τον Caruso (2000), επαναδιατύπωσαν τον ορισμό τους ως «την ικανότητα του ατόμου να αποτιμά επακριβώς και να ξεχωρίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να τα κατανοεί, να τα αφομοιώνει στο μυαλό του και να ρυθμίζει τόσο τα αρνητικά, όσο και τα θετικά συναισθήματα, στον εαυτό του και στους άλλους» (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000, p. 97).

Ο Goleman (Goleman, 1998), αρχικά θεωρεί την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ομάδα από ικανότητες που αναφέρονται στον αυτοέλεγχο, το ζήλο, την επιμονή, την ελπίδα, την ενθάρρυνση και την αποφυγή της επιρροής των συναισθημάτων από τη διαδικασία της σκέψης. Αργότερα (2000), ο ίδιος, την ορίζει ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματα του, να παρακινεί τον εαυτό του, να ολοκληρώνει τους στόχους του, να είναι δημιουργικό και να καταβάλλει το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων του και τέλος να κατανοεί το τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους (Goleman, 2000).

Ο Martinez, το 1997, διατύπωσε την άποψη ότι « η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πεδίο γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών που επηρεάζουν την δυνατότητα του ατόμου να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες» (Martinez, 1997, p. 73).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2006) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να μπορεί να αντέχει στην συναισθηματική πίεση και να αναπτύσσει τις ικανότητές του σε τομείς όπως η φαντασία, η τέχνη και η ανθρώπινη επικοινωνία (Μπαμπινιώτης, 2006). Αντίστοιχα ο Bar-on (2000), την καταγράφει ως «ένα πεδίο προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που επηρεάζει τη δυνατότητα κάθε ατόμου να επιτύχει στις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του» (Bar-On, 2000, p. 365).

Ακόμη ένας ορισμός προτάθηκε από τους Mayer και Cobb, σύμφωνα με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί την «ικανότητα των ατόμων να επεξεργάζονται τις εκάστοτε συναισθηματικές πληροφορίες με διάφορους τρόπους, οι οποίοι αφορούν την αντίληψη, την αφομοίωση, την κατανόηση και την διαχείριση των συναισθημάτων των δικών τους και των άλλων» (Mayer & Cobb, 2000, σ. 163)

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε, σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, να ταξινομήσουμε την συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις διακριτές περιοχές που χαρακτηρίζονται από ιεραρχική σχέση.

Στην πρώτη περιοχή, εμπεριέχεται η ικανότητα της έκφρασης και της κατανόησης των συναισθημάτων τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Η δεύτερη περιοχή περιλαμβάνει την ικανότητα της διαχείρισης των συναισθημάτων και της προσαρμογής του ατόμου στα διάφορα περιβάλλοντα (Mayer & Salovey, 1997), ώστε το άτομο να είναι δημιουργικό και ευέλικτο ακόμα και σε καταστάσεις ή συνθήκες που φαίνονται αναποτελεσματικές, ώστε τα συναισθήματα να λειτουργούν ως κίνητρα για την επίτευξη των στόχων του (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Στην τρίτη, κατά σειρά, περιοχή περιλαμβάνεται η έννοια της μετα-κατανόησης των συναισθημάτων, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις αιτίες και τις αλλαγές των συναισθημάτων, τη μελλοντική τους εξέλιξη και τους τρόπους που αυτά μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά (Mayer & Salovey, 1997). Τέλος, η τέταρτη περιοχή εμπεριέχει την ικανότητα ανάπτυξης στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων, όπως η έμπνευση και η πειθώ, με στόχο τόσο της επίτευξη της προσωπικής ευημερίας όσο και του συνόλου (Mayer & Salovey, 1993).

5.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έλλειψη διαμόρφωσης ενός ενιαίου μοντέλου, το οποίο να περιλαμβάνει όλα όσα συνιστούν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, δικαιολογείται από το γεγονός ότι μόλις τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται και να απασχολεί τους ερευνητές. Όλες οι θεωρίες που διατυπώθηκαν για την ερμηνεία της, την αντιμετωπίζουν ως μια σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις (χαρακτηριστικά, ικανότητες, δεξιότητες) που αναφέρονται αντίστοιχα σε κάποια διάσταση της ανθρώπινης φύσης (προσωπικότητα, γνωστική ικανότητα, συμπεριφορά) (Πλατσίδου, 2004) .

Οι Mayer, Salovey και Caruso (2000), προτείνουν ένα είδος ταξινόμησης των θεωρητικών μοντέλων σε δύο κατηγορίες ανάλογα με την εννοιολογική πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης που εστιάζουν. Έτσι διαχωρίζονται στα μοντέλα ικανότητας και στα μικτά μοντέλα (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

α) Τα μοντέλα ικανότητας θεωρούν την συναισθηματική νοημοσύνη κυρίως ως γνωστική ικανότητα του ατόμου ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, η οποία όμως παρουσιάζει αντιστοιχίες και με άλλα είδη νοημοσύνης. Δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και συγκινησιακών συναισθηματικών ικανοτήτων και εστιάζουν στην αντίληψη, κατανόηση, οργάνωση και διευκόλυνση των συναισθημάτων τονίζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα συμβάλλουν στην κρίση και στη μνήμη του ανθρώπου (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

Αρχικά, ο Gardner (1983) πρότεινε στο βιβλίο του *Frames of Mind*, μια εναλλακτική θεωρία σε σχέση με τις έως τότε θεωρίες, που αξιολογούσαν τη νοημοσύνη με ψυχομετρικά τεστ γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων (Gardner, 1983, 1993). Πρόκειται για τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, που υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη δεν αποτελεί μια ενιαία ολότητα αλλά διακρίνεται σε διαφορετικά είδη, που το κάθε είδος συνθέτεται από δεξιότητες και παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Κάθε είδος νοημοσύνης λειτουργεί ανεξάρτητα από την άλλη
- Κάθε άτομο λόγω εγγενών ή περιβαλλοντικών αιτιών παρουσιάζει διαφορετικές επιδόσεις σε διαφορετικούς τομείς
- Η ανάπτυξη, η εξέλιξη και η ωρίμανση μιας ικανότητας καθίσταται εφικτή και ενδυναμώνεται με το χρόνο.

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και το μοντέλο των ψυχολόγων Mayer και Salovey, του Πανεπιστημίου του Yale, οι οποίοι συμπύκνωσαν στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη δύο είδη όπως τα ονόμασαν: την ενδοπροσωπική και την διαπροσωπική νοημοσύνη. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι δύο διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι:

Η εμπειρική διάσταση η οποία αναφέρεται στην αντίληψη και στην έκφραση των συναισθημάτων και γενικότερα στην συναισθηματική ολοκλήρωση

Η στρατηγική διάσταση η οποία αναφέρεται στους τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων (Mayer & Salovey, 1997).

Αργότερα, η ίδια θεωρία αναδιαμορφώθηκε με την συνεργασία πλέον του Caruso υποστηρίζοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει διακριτές περιοχές ικανοτήτων:

Ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων: Το κατά πόσο το άτομο είναι ευέλικτο στην έκφραση και στη διαχείριση τόσο των δικών του συναισθημάτων όσο και των άλλων

Ικανότητα κατανόησης και ανάλυσης των πληροφοριών και γενικότερα απόκτησης συναισθηματικής γνώσης: Το κατά πόσο το άτομο είναι ικανό να συνδέει, να ερμηνεύει και να αναλύει περίπλοκα ή αντιφατικά συναισθήματα, να διακρίνει τα αίτια ή τις συνέπειές τους και να προβλέπει συναισθηματικές αντιδράσεις ή μεταβολές.

Ικανότητα συναισθηματικής διευκόλυνσης της σκέψης: Αναφέρεται στο κατά πόσο το άτομο προωθεί, επικαλείται και χειρίζεται την συναισθηματική σκέψη ώστε να διαμορφώνει απόψεις ή κρίσεις, να επιλύει προβλήματα ή να προωθεί τη δημιουργικότητά του.

Ικανότητα αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης συναισθημάτων: Αναφέρεται στο κατά πόσο το άτομο είναι ικανό να διαισθάνεται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων βασιζόμενος στην ψυχολογική τους κατάσταση, να τα διακρίνει ως προς την ειλικρίνιά τους και να εκφράζεται με συναισθηματική συνέπεια (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

Το 2001, δημιουργείται το μοντέλο Genos, των Palmer και Stough, και υπάγεται στην κατηγορία των μοντέλων ικανότητας, καθώς ενσωματώνει ψυχολογικές ιδιότητες που το καθιστούν περισσότερο ένα μοντέλο δεξιοτήτων (Gignac, 2010). Αναφέρεται αποκλειστικά σε εργασιακά περιβάλλοντα και αυτό το διαχωρίζει από άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις και το καθιστά μοναδικό. Οι εισηγητές του υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από επτά διαστάσεις, οι οποίες δεν αποτελούν επίπεδα μέτρησης συναισθηματικής ευφυΐας, αλλά είναι στοιχεία τα οποία εμφανίζονται στον εκάστοτε εργαζόμενο και διαπιστώνεται η συχνότητά τους. Κατά τους Palmer και Stough οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι:

Αυτογνωσία: Πρόκειται για τον συνειδητό προσδιορισμό, από το ίδιο το άτομο, των συναισθημάτων του και την επίγνωση του ρόλου τους στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του, ενώ εργάζεται.

Έκφραση συναισθημάτων: Αναφέρεται στο κατάλληλο τρόπο εκδήλωσης συγκεκριμένης συμπεριφοράς και συναισθημάτων, στον σωστό χρόνο και στους κατάλληλους ανθρώπους.

Κατανόηση συναισθημάτων άλλων: Περιγράφει την αναγνώριση έκφρασης συναισθημάτων από προϊσταμένους, υφισταμένους ή και συναδέλφους στον χώρο εργασίας.

Σκέψη με συναίσθημα: Πρόκειται για την συναισθηματική ενσωμάτωση σχετικών πληροφοριών στους τρόπους συλλογισμού, κυρίως κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων και την επίλυση συγκρούσεων στο χώρο εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη και την συναισθηματική εμπλοκή τρίτων. Θεωρείται η πιο αποτελεσματική τακτική στην διαχείριση κρίσεων.

Διαχείριση συναισθημάτων εαυτού: Αναφέρεται στον τρόπο προσαρμογής και αυτοδιαχείρισης κυρίως των αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων στον χώρο εργασίας.

Διαχείριση συναισθημάτων άλλων: Ουσιαστικά πρόκειται για την αντιμετώπιση συναισθηματικών συγκρούσεων που προκύπτουν στο εργασιακό περιβάλλον, με ταυτόχρονη διατήρηση προσοχής και προσήλωσης στο έργο. Αφορά κυρίως μέλη της διοίκησης ή άτομα με ηγετικά καθήκοντα και ρόλους, καθώς οι συγκεκριμένοι καθίστανται δέκτες έντονων συναισθημάτων και οφείλουν να τα αντιμετωπίσουν με αυτοέλεγχο.

β) Τα μικτά μοντέλα ερμηνεύουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως συνδυασμό των χαρακτηριστικών προσωπικότητας και των ικανοτήτων προσαρμογής. Αναφέρονται σε πιο γενικά κοινωνικο-συναισθηματικά μοντέλα, που εστιάζουν στις ατομικές διαφορές κατά την έκφραση και οργάνωση των συναισθημάτων αλλά και παρόμοιων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, ή γενική συγκινησιακή κατάσταση κ.ά., ενώ ενσωματώνουν αρκετές πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μοντέλο του Bar-on (1997, 2000) που αναφέρεται σε μη γνωστικές δυνατότητες του ατόμου οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα του να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις. Εισάγει τον όρο

συναισθηματική κοινωνική νοημοσύνη, ο οποίος αναφέρεται σε ικανότητες και δεξιότητες αποτελεσματικής κατανόησης, έκφρασης, διαχείρισης του εαυτού μας, των άλλων και των απαιτήσεων του περιβάλλοντός μας (Bar-On, 1997). Στο πιο πρόσφατο μοντέλο του, ο Bar-on (2000), προτείνει πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής κοινωνικής νοημοσύνης που αφορούν:

Ενδοπροσωπικές δεξιότητες: Η αυτογνωσία, η έκφραση των συναισθημάτων και η αυτοπραγμάτωση του ατόμου

Διαπροσωπικές δεξιότητες: Η αντίληψη των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων και η ικανότητα του να δημιουργεί σχέσεις που βασίζονται στην συνεργασία και στην αμοιβαιότητα

Προσαρμοστικότητα: Η αποτελεσματική διαχείριση των αλλαγών στο περιβάλλον του ατόμου και η προσαρμογή του στις ανάλογες συνθήκες

Διαχείριση άγχους: Ο αποτελεσματικός έλεγχος πειστικών συναισθηματικών καταστάσεων

Γενική διάθεση: Η αισιοδοξία, η θετική διάθεση και πρόθεση του ατόμου.

Το παραπάνω μοντέλο βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό σε έρευνες του Gardner (1983) και της Saarni (1990), οι οποίες περιέγραφαν την συναισθηματική νοημοσύνη ως το αποτέλεσμα ενδο-συσχετιζόμενων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Bar-On, 2000).

Ένα περισσότερο αναπτυξιακό μοντέλο, στην ίδια κατηγορία, είναι το μοντέλο του Goleman. Η θεωρία του Goleman αναφέρεται στη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης μέσα από την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αρχικά, ο Goleman (1998,2001), μίλησε για ένα σύστημα συναισθηματικών ικανοτήτων, που το ανέπτυξε αργότερα, στο οποίο διακρίνονται δύο βασικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης: α) Επίπεδο «εαυτός» που αναφέρεται σε εσωτερικές, ατομικές διεργασίες που αφορούν την οντότητα του ατόμου ως μεμονωμένης ύπαρξης, και β) επίπεδο «άλλοι» που αναφέρεται σε κοινωνικές διεργασίες και συνδέονται με τις κοινωνικές επαφές και σχέσεις του ατόμου.

Στο επίπεδο «εαυτός» διακρίνει τις παρακάτω βασικές συναισθηματικές ικανότητες;

Την αυτεπίγνωση που είναι η δυνατότητα κάποιου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τις επιπτώσεις τους, να αξιολογεί τις ικανότητές του και τα όριά του και να έχει ισχυρή αίσθηση προσωπικής αξίας και δυνατοτήτων, δηλαδή αυτοπεποίθηση.

Τη διαχείριση εαυτού που περιλαμβάνει το προσωπικό στυλ και αναφέρεται στον αυτοέλεγχο, στην αξιοπιστία, στην ευσυνειδησία, στην προσαρμοστικότητα, στην ακεραιότητα ήθους και την αυτοπαρακίνηση που αναφέρεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στα κίνητρα επιτυχίας, στην τάση προς επίτευξη στόχων, στη δέσμευση, στην πρωτοβουλία και στην αισιοδοξία του ατόμου.

Στο επίπεδο «άλλου» ξεχωρίζει τις παρακάτω συναισθηματικές ικανότητες:

Την κοινωνική επίγνωση που αναφέρεται στη δυνατότητα κάποιου να βλέπει τα πράγματα από την σκοπιά των άλλων και να προσπαθεί να νιώθει όπως αυτοί, δηλαδή να διαθέτει ενσυναίσθηση, στη δυνατότητα πρόβλεψης, αναγνώρισης και ικανοποίησης των αναγκών των πελατών, δηλαδή να προσανατολίζεται στην παροχή υπηρεσιών και στη δυνατότητα αντίληψης των κυρίαρχων συναισθημάτων και των σχέσεων ισχύος μιας ομάδας, στην αναγνώριση και στον χειρισμό της διαφορετικότητας, στην πολιτική αντίληψη και στην ενδυνάμωση των ενδο-ομαδικών σχέσεων, δηλαδή να διαθέτει οργανωσιακή επίγνωση.

Τη διαχείριση σχέσεων που αναφέρεται στο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των άλλων, στην επιρροή, στην επικοινωνία, στον χειρισμό των συγκρούσεων, στην ικανότητα κινητοποίησης προς ένα κοινό όραμα, στο χτίσιμο δεσμών, στην ομαδική εργασία, στην σύμπραξη, στην συνεργασία και στην καθιέρωση ή στον χειρισμό αλλαγών, δηλαδή να διαθέτει χαρακτηριστικά ενός οραματιστή ηγέτη (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, οι Salovey, Mayer και Caruso αντιλαμβάνονται την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια θεωρία νοημοσύνης, ο Bar-on ως μια θεωρία προσωπικότητας, ενώ ο Goleman ως μια θεωρία απόδοσης. Προσδίδει επίσης ιδιαίτερη έμφαση στην δυνατότητα ανάπτυξης και βελτίωσης των ικανοτήτων που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη.

Εστιάζοντας στις κοινωνικές δεξιότητες του μοντέλου του Goleman (2011), συμπεραίνουμε ότι είναι εκείνες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση των ατόμων με το

περιβάλλον τους σε κάθε πλαίσιο (οικογενειακό, επαγγελματικό, κοινωνικό κ.ά.). Αναλυτικά παρουσιάζεται παρακάτω η κατηγοριοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων:

Η επιρροή είναι η κατάλληλη επιλογή μεθόδων και τεχνικών από το άτομο, ώστε να χειρίζεται επιδέξια την συναισθηματική κατάσταση των άλλων, να κερδίζει την συναίνεσή τους και να πείθει για την υποστήριξη των απόψεων του. Αυτά τα άτομα ο Goleman τα ονομάζει χαρακτηριστικά ως τους «αστέρες των επιδόσεων» και τους αποδίδει ικανότητες εκπομπής και λήψης συναισθηματικών μηνυμάτων, οι οποίες τους μετατρέπουν σε άτομα με μεγάλη δύναμη, δηλαδή τους καθιστούν ηγέτες.

Ο χειρισμός των συγκρούσεων είναι η δεξιότητα που έχει το άτομο να διαπραγματεύεται με επιτυχία και να προτείνει εναλλακτικές λύσεις όταν υπάρχουν διαφωνίες. Για να μπορεί ένα άτομο να χειριστεί δύσκολες καταστάσεις με τη χρήση αποτελεσματικού διαλόγου, απαιτείται να διαθέτει τα δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της δεξιότητας που είναι η διπλωματία και η διακριτικότητα.

Η ηγεσία είναι η δεξιότητα που έχει ένα άτομο να εμπνέει, να κινητοποιεί, να καθοδηγεί και να επιβραβεύει τους άλλους στην επίτευξη ενός οράματος, ακολουθώντας μια κοινή πορεία.

Η αποδοχή και ο χειρισμός των συνεχών αλλαγών ή η καταλυτική δράση όσον αφορά την αλλαγή αποτελεί μια δεξιότητα του ατόμου να εντοπίζει την ανάγκη για αλλαγή, να την προωθεί και να την διαχειρίζεται με τον κατάλληλο τρόπο και να επιδιώκει την επιτυχή εφαρμογή της.

Η δημιουργία δεσμών, αποτελεί την δεξιότητα του ατόμου να δημιουργεί και να καλλιεργεί λειτουργικές αμφίδρομες σχέσεις, που στηρίζονται στην συνεχόμενη και αποτελεσματική επικοινωνία, τόσο σε προσωπικό όσο και σε εργασιακό επίπεδο.

Η συνεργασία είναι η δεξιότητα επίτευξης στόχων μέσα από ομαδική δουλειά, ανταλλαγή πληροφοριών, στοιχείων και απαραίτητων γνώσεων, δημιουργία φιλικής διάθεσης και συναισθηματικών δεσμών.

Οι ομαδικές ικανότητες είναι η δεξιότητα του ατόμου να καλλιεργεί ομαδικό κλίμα με σκοπό την επίτευξη των στόχων της ομάδας. Χαρακτηριστικά στοιχεία της αποτελούν ο

αλληλοσεβασμός και η τάση για παροχή βοήθειας, ωθώντας τα άτομα να ενεργήσουν με ενθουσιασμό, δέσμευση και ομαδικό πνεύμα διαμοιρασμού του οφέλους, ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Goleman, 2011).

Η επικοινωνία αποτελεί τον θεμέλιο λίθο των κοινωνικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τον Goleman (2011), όπως και η μετάδοση πειστικών μηνυμάτων. Η επιτυχής αλληλεπίδραση ενός επικοινωνιακά επιδέξιου ατόμου, προκύπτει από τις δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και ενσυναίσθησης που διαθέτει. Η αποτελεσματική επικοινωνία εδραιώνεται με την έλλειψη παρεμβολών και την ορθή χρήση της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας σε διάφορες συνθήκες (πίεση χρόνου, επικράτηση άγχους, θόρυβος κ.λπ.) (Κουτούζης, 1999). Ο Goleman υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική επικοινωνία επιτυγχάνεται ουσιαστικά με την κατανόηση και αξιοποίηση των συναισθηματικών μηνυμάτων, την ειλικρινή στάση, τη διατήρηση της ψυχραιμίας, και την κατάλληλη εξωστρέφεια ανάλογα με τις περιστάσεις και το περιβάλλον – πλαίσιο που κινείται ο καθένας (Goleman, 2000). Στην συνέχεια της παρούσας εργασίας θα αναφερθούμε διεξοδικά σε συγκεκριμένους από τους παραπάνω όρους αναλύοντας τις διάφορες πτυχές τους.

Γενικότερα, ο τρόπος που εκφράζει και αξιοποιεί τα συναισθήματα ένα άτομο, καθορίζουν τις σχέσεις του με τους άλλους και την συμπεριφορά του στο κοινωνικό του περιβάλλον. Οι νεώτερες αντιλήψεις της οργανωσιακής συμπεριφοράς υποστηρίζουν ότι ένα από τα κύρια στοιχεία προσωπικότητας, που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, είναι τα συναισθήματα. Η εκδήλωση των συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο επηρεάζει την εργασιακή επίδοση των εργαζομένων (Robbins & Judge, 2011).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια αμφιλεγόμενη έννοια της οργανωσιακής συμπεριφοράς με τους μεν υποστηρικτές της να επιχειρηματολογούν υπέρ της διαισθητικής της απήχησης, ως ικανότητας κοινωνικής νοημοσύνης, πρόβλεψης συμπεριφοράς των άλλων και λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων και τους δε επικριτές της, να υποστηρίζουν τη μη εγκυρότητα της έννοιας, λόγω απουσίας αξιόπιστων εργαλείων μέτρησής της, που να αποδεικνύουν την συνάφειά της με την γνωστική νοημοσύνη.

Ο Goleman (1998) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί εγγενή ιδιότητα του ατόμου, αλλά μπορεί να καλλιεργηθεί, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί στην

πορεία της ζωής και μάλιστα ανάλογα με την ωριμότητα. Άρα, δεν αποτελεί γνώρισμα των «εκλεκτών» αλλά εκείνων που επιδιώκουν την καλλιέργεια ουσιαστικής επικοινωνίας σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Ο παραπάνω ισχυρισμός βρίσκει υποστηρικτές και τους Mayer, Salovey και Caruso (2000) που διαπιστώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η πλευρά της νοημοσύνης η οποία μπορεί να αναπτυχθεί και σε μια από τις έρευνές τους απέδειξαν ότι αυξάνεται με την ηλικία και την εμπειρία και αποτελεί ικανότητα και όχι γνώρισμα προσωπικότητας του ατόμου.

Οι έρευνες έδειξαν επίσης ότι υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης και αύξησης πιθανοτήτων επιτυχίας της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από τεχνικές που είναι δυνατόν να διδαχθούν. Κατά τον Fineman (1997), οι συναισθηματικές ικανότητες εμφανίζονται στην παιδική ηλικία και μπορούν να αλλάξουν και να αναπτυχθούν (Fineman, 1997).

Επίσης, οι Mayer, Salovey και Caruso (2000), υπέθεσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, μπορεί να επηρεάσει τις διαπροσωπικές αντιδράσεις, την κοινωνική αλληλεπίδραση και γενικότερα την συμπεριφορά των ατόμων ενώ και ο Goleman, ενισχύοντας αυτή την άποψη, υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχία στη ζωή και στην εργασία και ότι ο δείκτης ευφυΐας επηρεάζει την επιτυχία στη ζωή κατά 20% έναντι του 80% της επιρροής της συναισθηματικής νοημοσύνης.

5.4 Οργανωσιακή συμπεριφορά και συναισθηματική νοημοσύνη

Σύμφωνα με απόψεις ερευνητών της οργανωσιακής συμπεριφοράς, τα θετικά συναισθήματα λειτουργούν ως καταλύτες στην επίλυση προβλημάτων και στην απόδοση εργασίας. Η κατανόηση, η επίγνωση και η αξιολόγηση των συναισθημάτων, προσδίδουν στο άτομο την δυνατότητα να αναπτύξει ικανότητες πρόβλεψης, δημιουργικότητας, παρακίνησης, διαπραγμάτευσης αποδοχής της διαφορετικότητας και της αλλαγής, βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων και γενικά αποφυγής αποκλίνουσας συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο (Robbins & Judge, 2011).

Η κύρια διεργασία της νοημοσύνης που ευθύνεται για την επιμονή, την ένταση και την κατεύθυνση των προσπαθειών ενός ατόμου για την επίτευξη ενός στόχου είναι η παρακίνηση (Robbins & Judge, 2011). Τα κίνητρα, αποτελούν εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις που

διεγείρουν συναισθήματα όπως ο ζήλος, ο ενθουσιασμός, η υπομονή και η επιμονή, τα οποία με την σειρά τους, ενεργοποιούν και ενδυναμώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά προς μια συγκεκριμένη πορεία δράσης. Τα κίνητρα έχουν ως βασικά δομικά συστατικά τις ανάγκες ή τις προσδοκίες του ατόμου, τους στόχους ή τις επιδόσεις του και τη γενικότερη ιδιοσυγκρασία του ή τις επιρροές που δέχεται από το περιβάλλον του. Οι άνθρωποι που διαθέτουν κίνητρα εμμένουν στην επιτυχία των στόχων τους (Μπουραντάς, 2005) και (Χυτήρης, 2013).

Μέχρι πρόσφατα, στο περιβάλλον του επιχειρηματικού κόσμου, θεωρούσαν το συναίσθημα ως αρνητικό στοιχείο. Ο Goleman (2000) υποστηρίζει τη θετική επίδραση του συναίσθηματος στην εργασιακή απόδοση. Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη άρχισε να αποτελεί μια σημαντική και απαραίτητη δεξιότητα στην αποτελεσματική ηγεσία και στην απόδοση της ομαδικής εργασίας (Prati, Douglas, Ferris, Ammeter, & Buckley, 2003), ενώ διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση των πελατών και την αποτελεσματικότερη λήψη αποφάσεων (Καφέτσιος, 2003). Επιπλέον, ενισχύει την θετική στάση απέναντι στην εργασία (Carmeli, 2003) και ελαττώνει τις αρνητικές συνέπειες που οφείλονται στο εργασιακό άγχος (Daus & Ashkanasy, 2005).

Στα άτομα που βιώνουν θετικά συναισθήματα, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα αποδοτικότερης οργάνωσης και διαχείρισης σκέψης, λήψης άμεσων και ορθών αποφάσεων, παραγωγής εναλλακτικών ιδεών, ευελιξίας και δεκτικότητας στις προκλήσεις. Επιπροσθέτως, μέσω της ανατροφοδότησης, ενισχύεται η δημιουργικότητα και βελτιώνονται οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αντίθετα τα αρνητικά συναισθήματα, όπως ο φθόνος, η μοχθηρία, ο θυμός δυσκολεύουν την λήψη σημαντικών αποφάσεων κατά τις διαπραγματεύσεις, επηρεάζουν την συναισθηματική συμπεριφορά του ατόμου, επιδεικνύοντας συχνά επιθετικότητα ή άλλες μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, που αποτελούν αιτίες συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003), (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 2001), (Robbins & Judge, 2011) και (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι συναισθηματικά «έξυπνοι» εργαζόμενοι απολαμβάνουν περισσότερες δυνατότητες ανέλιξης και ανάληψης ηγετικών καθηκόντων και είναι περισσότερο πιθανόν να είναι αποδοτικότεροι, με αποτέλεσμα την αύξηση του μισθού

τους. Επίσης, σε ορισμένα επαγγέλματα που απαιτούν αποτελεσματική διαχείριση συναισθημάτων, αυτό αποτελεί προϋπόθεση για την αμοιβή (Hochschild, 1983). Καθώς λοιπόν, η επαγγελματική επιτυχία και οι πιθανότητες ανέλιξης στον εργασιακό χώρο εξαρτώνται άμεσα από τις συναισθηματικές ικανότητες, αυτές δε θα πρέπει να διακρίνουν μόνο τα διευθυντικά στελέχη, αλλά να επιδιώκεται η καλλιέργειά τους, σε όλο τον οργανισμό. Βέβαια, όσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα ιεραρχίας που κατέχει ένα άτομο, τόσο πιο επιτακτική γίνεται η ανάγκη ανεπτυγμένων δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Bradberry & Greaves, 2006).

Σύμφωνα με παλαιότερες αντιλήψεις το οργανωσιακό περιβάλλον ήταν σταθερό, και οι απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες των εργαζομένων συγκεκριμένες, οπότε, κάθε είδους αλλαγή απασχολούσε ελάχιστα την διοίκηση του οργανισμού. Με τα σύγχρονα πρότυπα, οι οργανισμοί και τα μέλη τους υπόκεινται σε δυναμικές αλλαγές, προκειμένου να αποκτήσουν ανταγωνιστική επίδοση. Τα συναισθήματα κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο σε κάθε πτυχή της οργανωσιακής συμπεριφοράς και της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, γιατί μπορούν να ελέγξουν, να αξιολογήσουν και να τροποποιήσουν μια συμπεριφορά (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003), (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 2001), (Robbins & Judge, 2011) και (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002). Ο ικανός εργαζόμενος είναι ο συναισθηματικά «έξυπνος» εργαζόμενος και το προφίλ του σκιαγραφείται πολύ διαφορετικά από αυτό που υπαγόρευαν τα παλαιά πρότυπα (Goleman, 2000).

Από τα παραπάνω, όπως γίνεται αντιληπτό καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι ο βαθμός προσαρμογής ενός οργανισμού στους μεταβαλλόμενους περιβαλλοντικούς παράγοντες και στις απαιτούμενες αλλαγές εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τις πρακτικές διοίκησης και την στρατηγική πολιτική που επιλέγει να ακολουθήσει. Το επίπεδο καινοτομίας που επιλέγει ένας οργανισμός καθορίζεται από τις αποφάσεις της διοίκησης που αφορούν στον σχεδιασμό της δομής του, τους πολιτισμικούς παράγοντες και τις πολιτικές επιλογής και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού του.

Ο συναισθηματικά «έξυπνος» διευθυντής θέτει ως στόχο τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας διανόησης και συναισθήματος με τη μέγιστη αποτελεσματικότητα (Sergioyanni T. , 2001). Σε αυτό το πλαίσιο έρχεται σε συχνή επαφή με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους προϊστάμενους της εκπαίδευσης, τους γονείς και κηδεμόνες και την τοπική

κοινωνία με αποτέλεσμα οι επικοινωνιακές δεξιότητες του να αποτελούν αναγκαία συνθήκη στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και στη βελτίωση της αποδοτικότητάς του (Geraki, 2014). Οι διευθυντές/τριες αφιερώνουν το μεγαλύτερο κομμάτι του χρόνου τους στην επικοινωνία (Hoy & Miskel, 1996). Τα τελευταία χρόνια, διαπιστώνεται μια στροφή των διευθυντών στην άμεση αλληλεπίδραση – επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο, τόσο για πρακτικά, καθημερινά ζητήματα, όσο και για θέματα εφαρμογής διδασκαλίας, παρακίνησης και επιμόρφωσης (Moos & Johanson, 2009)

6. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

6.1 Επικοινωνία: εννοιολογικός προσδιορισμός

Η επικοινωνία είναι μία διαδικασία μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ ατόμων και σύμφωνα με τον Σταμάτη *«αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος»* (Σταμάτης Π. , 2003, σ. 14)

Ορίζεται λοιπόν ως κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω ανταλλαγής μηνυμάτων (Fiske, 1990) ή ως ανταλλαγή πληροφοριών και μετάδοση μηνυμάτων (Katz & Kahn, 1978) μέσα από γράμματα, σύμβολα, λέξεις, χρησιμοποιώντας προφορικό ή γραπτό λόγο ακόμα και μη λεκτική συμπεριφορά (Dubrin, 2004).

Λαμβάνει χώρα δε, όταν η συμπεριφορά ενός ατόμου προκαλεί φυσική, σκεπτική, νοητική και συναισθηματική αντίδραση σε ένα άλλο άτομο. Οι άνθρωποι καθημερινά αντιλαμβάνονται ή μεταδίδουν μηνύματα με διάφορους τρόπους. Αποτελεί μια ενστικτώδη ανθρώπινη δραστηριότητα, που έχει ως βασικό σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου και είναι ένα μέσο που συνδέει τους ανθρώπους και τους παρέχει τη δυνατότητα να δημιουργούν ομάδες ή οργανώσεις με άμεσο αποτέλεσμα την συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων (Μπουραντάς, 2001). Η αποτελεσματική συνεργασία μιας ομάδας ανθρώπων επιτυγχάνεται όταν υπάρχει διαφανής επικοινωνία, ανοικτή έκφραση συναισθημάτων, συμφωνιών ή διαφωνιών και αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της (Hulpria, Devos, Rosseel, & Vlerick, 2012). Η επικοινωνία λοιπόν, είναι μια κοινωνική διαδικασία με βασικό ρόλο στη λειτουργία μιας ομάδας, οργάνωσης και οποιοδήποτε κοινωνικού συνόλου γενικότερα (Katz & Kahn, 1978).

Σκοπός της επικοινωνίας είναι η μετάδοση πληροφοριών, εννοιών, γνώσεων, σκέψεων, συναισθημάτων από έναν «πομπό» προς ένα «δέκτη». Σύμφωνα με την συμπεριφοριστική διάσταση της επικοινωνίας εμπεριέχει, συνειδητά ή ασυνείδητα, ένα «αίτημα» του πομπού προς το δέκτη, όπου πομπός Α θεωρείται ένας άνθρωπος ή μια ομάδα που μεταβιβάζει ιδέες,

σκέψεις, πληροφορίες, ενέργεια, συναισθήματα, σε ένα δέκτη Β προκαλώντας την εμφάνιση πράξεων, ιδεών, συναισθημάτων, αντιδράσεων με απώτερο σκοπό να επηρεάσει την κατάσταση και την συμπεριφορά του. Η επικοινωνιακή διαδικασία δεν αποτελεί απλή μετάδοση πληροφοριών ή νοημάτων. Η μονόπλευρη επικοινωνία, όπου ο πομπός στέλνει το μήνυμα και ο δέκτης μπορεί ή όχι να το συλλάβει και να το κατανοήσει, δε θεωρείται γνήσια επικοινωνία, γιατί δε χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα. Η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που καθιστά εφικτή την αλληλοκατανόηση μεταξύ των ανθρώπων και οδηγεί σε αλληλεπίδραση (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε σε έναν περιεκτικό ορισμό της επικοινωνίας, ο οποίος καλύπτει αρκετές πτυχές του όρου: «επικοινωνία είναι η διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο (πομπός) σε ένα άλλο (δέκτης), άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό» (Κοντάκος & Πολεμικός, 2002, σ. 250).

Προκειμένου να κατανοηθεί πολύπλευρα η έννοια της επικοινωνίας, παρακάτω θα αναλυθούν τα μοντέλα της και η διαδικασία της επιτυχημένης ή μη, καθημερινής επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων. Η επικοινωνιακή διαδικασία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες με κυριότερο την πολυπλοκότητα, που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη φύση.

6.2 Μοντέλα επικοινωνίας

Οι πρόσφατες έρευνες, προκειμένου να εξηγήσουν την διαδικασία της επικοινωνίας και την πολυπλοκότητά της, κατέληξαν σε διάφορα μοντέλα που κάποια από αυτά αποτελούν βοηθητικά εργαλεία για την κατανόησή της. Παρουσιάζουν όμως αρκετές ασάφειες και προβληματικά σημεία.

Ένα από τα παλαιότερα θεωρητικά μοντέλα που περιγράφει την επικοινωνιακή διαδικασία είναι το χαμπερμασιανό όπως χαρακτηρίζεται και υποστηρίζεται από τον Habermas στο έργο του «Θεωρία της επικοινωνιακής δράσης» το 1987 (Habermas, 1987).

Το παραπάνω μοντέλο αναφέρεται στο πως τα άτομα αλληλεπιδρούν στον κοινωνικό τους χώρο, δηλαδή εκείνη τη σφαίρα (όπως την χαρακτηρίζει ο ίδιος) μέσα στην οποία εκτυλίσσεται η επικοινωνιακή δράση. Τα άτομα αντιλαμβάνονται, εντοπίζουν, τοποθετούν και οριοθετούν την έκφρασή τους και έτσι συντηρείται η έννοια της κοινωνίας. Η

επικοινωνιακή διαδικασία συνδέει τα άτομα ανάλογα με τη γλώσσα και την κουλτούρα, είναι απόρροια βιωμάτων, εμπειριών, νορμών και γεγονότων και είναι το αποτέλεσμα ανταλλαγής μηνυμάτων κάτω από συνθήκες πειθούς, επιβολής και εξουσιαστικών σχέσεων (Habermas, 1987).

Πιο πρόσφατο και πιο σύγχρονο μοντέλο είναι αυτό του Clarpitt (2005), το οποίο ονομάζεται Τυπικό Μοντέλο Επικοινωνίας. Κατά τον Clarpitt, η επικοινωνία είναι μια ενεργητική και συνεχής διαδικασία η οποία έχει ως αφετηρία την σύνθεση και την αποστολή ενός μηνύματος από ένα άτομο 1 (αποστολέας) σε ένα άτομο 2 (παραλήπτης). Το μήνυμα συνθέτεται και αποστέλλεται με οποιοδήποτε επικοινωνιακό μέσο, λεκτικά ή μη λεκτικά, δηλαδή άμεση κατά πρόσωπο συνομιλία και οπτική επαφή, τηλεφωνική, διαδικτυακή και άλλες. Η παραλαβή του μηνύματος γίνεται από το άτομο 2, το οποίο αποκωδικοποιεί και αναπαράγει ακριβώς το μήνυμα έτσι ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματική επικοινωνία. Έτσι μέσω της ανατροφοδότησης που θα λάβει το άτομο 1 από το άτομο 2, που έχει γίνει πλέον αποστολέας, παρατηρείται μια ανταλλαγή ρόλων και η διαδικασία μπορεί να χαρακτηριστεί δυναμική και κυκλική. Η ανατροφοδότηση γίνεται μέσω λεκτικών ή μη λεκτικών μηνυμάτων, δηλαδή αποτελείται από λέξεις ή φράσεις και εξαρτάται από τον τόνο της φωνής, τη βλεμματική επαφή, την στάση του σώματος κ.λπ. αν η επικοινωνία είναι άμεση ή και από το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνιακή διαδικασία, το οποίο καθορίζει τη συμπεριφορά των ατόμων και γενικά την έκβαση της συνομιλίας (Clarpitt, 2005).

Τέλος ένα σημαντικό στοιχείο κάθε απόπειρας επικοινωνίας αποτελεί ο θόρυβος, που είναι οτιδήποτε μπορεί να τη διαστρεβλώσει ή να την καταστήσει μη αποτελεσματική. Στοιχεία θορύβου αποτελούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των συνομιλητών, η διαφορετική γλώσσα ή κουλτούρα, το περιβάλλον που κινούνται τα άτομα και οι πρότερες εμπειρίες τους. Η παρεμβολή του θορύβου στη διαδικασία επικοινωνίας δεν μπορεί να εξαλειφθεί αλλά μπορεί να μειωθεί, όταν τα άτομα διαθέτουν κατάλληλες δεξιότητες επικοινωνίας και συναισθηματικής νοημοσύνης και τις εφαρμόζουν σε κάθε πλαίσιο προσωπικό ή εργασιακό (Dixon & O' Hara, 2006).

Και τα δύο μοντέλα που παρουσιάστηκαν συνοπτικά παραπάνω τονίζουν την αναγκαιότητα της επικοινωνίας αν και την εξετάζουν μέσα από διαφορετική οπτική. Η

αποτελεσματική και χωρίς αλλοιώσεις ανταλλαγή μηνυμάτων προϋποθέτει αυξημένες δεξιότητες επικοινωνίας και συναισθηματικής νοημοσύνης από τα άτομα που εμπλέκονται στην επικοινωνιακή διαδικασία.

6.3 Αρχές, προϋποθέσεις και μορφές επικοινωνίας

Ο Drucker (1973) αναφέρει τέσσερις θεμελιώδεις αρχές της επικοινωνίας και υποστηρίζει ότι η επικοινωνία είναι αντίληψη, είναι προσδοκία, δημιουργεί απαιτήσεις και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί ανταλλαγή πληροφοριών. Απόδειξη του τελευταίου ισχυρισμού, το γεγονός ότι ενώ στις σύγχρονες κοινωνικές ομάδες υπάρχει αφθονία πληροφοριών, το επικοινωνιακό χάσμα διευρύνεται σταθερά (Drucker, 1973).

Οι στρατηγικές που ακολουθούνται κατά την επικοινωνιακή διαδικασία είναι η έρευνα, ο σχεδιασμός μέσω της συνεργασίας, η διαπραγμάτευση, η ανατροφοδότηση, η ενεργητική ακρόαση, ο συναινετικός διάλογος και η θετική διάθεση για σύγκλιση και επίλυση των προβλημάτων. Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί την βασική, αλλά και την πιο δύσκολη προϋπόθεση επικοινωνίας, γιατί απαιτεί πλήρη συγκέντρωση, αναλυτική σκέψη, μεθοδικότητα στην αντιμετώπιση του συνομιλητή αλλά και πειθαρχία. Οδηγεί όμως στις περισσότερες περιπτώσεις στην αμοιβαία κατανόηση και επίλυση σοβαρών προβλημάτων (Slater, 2008).

Επίσης, η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και ομαδικότητας στηρίζονται στην ειλικρίνεια και στην έντιμη παροχή πληροφοριών, είτε προσωπικών είτε επαγγελματικών, καθώς και στην ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των συνομιλητών τους και να αντιλαμβάνονται μια κατάσταση από την οπτική κάποιου άλλου, δηλαδή να διαθέτουν την δεξιότητα της ενσυναίσθησης (Slater, 2008).

Η αποτελεσματική μετάδοση των μηνυμάτων και το αίσιο αποτέλεσμα μιας επικοινωνιακής διαδικασίας επηρεάζονται ξεκάθαρα και βασίζονται στις τρεις μορφές επικοινωνίας οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους.

Αρχικά, ο Albert Merhabian, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, θεωρεί ότι την κατά πρόσωπο επικοινωνία, την χαρακτηρίζουν τρία βασικά στοιχεία: Η λεκτική επικοινωνία, ο τόνος της φωνής και η γλώσσα του σώματος (Merhabian, 1970). Αργότερα, ο Brunstein και οι συνεργάτες του (2007) στηριζόμενοι σε αυτό, υποστηρίζουν ότι οι πιο σημαντικοί άξονες

της επικοινωνιακής δεξιότητας είναι η λεκτική, η μη λεκτική επικοινωνία και η ενεργητική ακρόαση (Brunstein, 2007).

Αναλύοντας παρακάτω τους τρεις αυτούς άξονες προσπαθούμε να τονίσουμε την αναγκαιότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τον ουσιαστικό ρόλο τους στην εκπλήρωση προσωπικών στόχων, στην προώθηση και πραγματοποίηση επαγγελματικών φιλοδοξιών και στην εργασιακή προσαρμογή και απόδοση.

6.3.1.Λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία σχετίζεται με την άμεση χρησιμοποίηση λέξεων, σε προφορική ή γραπτή μορφή, κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής διαδικασίας, δηλαδή με το τι λέγεται και με ποιον τρόπο. Αποτελεί τη λιγότερο σημαντική μορφή επικοινωνίας σε σχέση με τις άλλες δύο (MTD Training, 2010) και στηρίζεται στην εύστοχη επιλογή λέξεων ή εκφράσεων με στόχο ένα περιεκτικό και αποδοτικό μήνυμα. Η λεκτική επικοινωνία εξαρτάται από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται η οποία έχει σχεδιαστεί, αναπτυχθεί και διαδοθεί από τον άνθρωπο. Αποτέλεσμα αυτού, αποτελεί το γεγονός να υπάρχουν πολλοί περιορισμοί, παρόλο που μερικές γλώσσες διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο. Το άτομο εκφράζεται με θετικό ή αρνητικό τρόπο και δίνει το περιθώριο στον συνομιλητή του να αντιδράσει ανάλογα με την σειρά του και τελικά να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά. Η λεκτική επικοινωνία έχει δύο διαστάσεις: α) την προφορική και β) τη γραπτή.

Στην προφορική επικοινωνία γίνεται σωστή και αποτελεσματική χρήση της ομιλίας με αποτέλεσμα την επιτυχία, χωρίς συγκρούσεις, υλοποίηση των δραστηριοτήτων και των καθηκόντων στο εργασιακό περιβάλλον (Brunstein, 2007). Το εύληπτο του μηνύματος και ο τρόπος που εκφράζεται, επηρεάζει αποφασιστικά την επικοινωνιακή διαδικασία ανάμεσα στα άτομα του εργασιακού περιβάλλοντος. Αποτελεί την πιο άμεση, γρήγορη και λιγότερο δαπανηρή μορφή επικοινωνίας και είναι αυτή που επηρεάζεται περισσότερο από τη μη λεκτική επικοινωνία (Goodall & Goodall, 2006)

Στην γραπτή επικοινωνία, από την άλλη, γίνεται σωστή και αποτελεσματική χρήση του γραπτού λόγου προκειμένου να συγκεντρωθούν, δομηθούν και αποδοθούν οι ιδέες και οι σκέψεις με ξεκάθαρο τρόπο μέσα στο εργασιακό περιβάλλον (Brunstein, 2007) και (Goodall & Goodall, 2006). Απαιτεί σωστή προετοιμασία, χρόνο και έλεγχο. Χρησιμοποιούνται

συγκεκριμένα εργαλεία για να ολοκληρωθεί και αυτό την καθιστά ίσως πιο δαπανηρή. Ωστόσο, είναι η πιο ακριβής μορφή επικοινωνίας και εφαρμόζεται στις διάφορες επιστήμες.

Οι δεξιότητες της γραπτής επικοινωνίας ενός ατόμου είναι απαραίτητες σε όλων των ειδών τα επαγγέλματα, ανεξάρτητα από τη φύση τους, λόγω σύνταξης και ανταλλαγής επιστολών, ηλεκτρονικών μηνυμάτων, αναφορών, εκθέσεων πορείας του οργανισμού, σημειωμάτων και φαξ. Ο γραπτός λόγος, για να είναι αποτελεσματικός, απαιτείται απλότητα, καθαρότητα λόγου, σωστή χρήση της γλώσσας, συντομία, αμεσότητα και ακρίβεια κειμένου. Το άτομο που συντάσσει ένα γραπτό κείμενο, δίνει ιδιαίτερη σημασία στα σημεία που χρειάζεται να τονιστούν, λόγω σπουδαιότητας, και φροντίζει να είναι περιληπτικό, κατανοητό και σαφές. Με την πρόοδο της τεχνολογίας τα γραπτά μηνύματα έχουν γίνει ο πιο συνηθισμένος και δημοφιλής τρόπος επικοινωνίας μιας και η αποστολή / λήψη e-mail, μηνυμάτων fax, sms, instant messaging, ακόμα και από συσκευές κινητών, εκμηδενίζει τις αποστάσεις και αποτελεί μεγάλο κομμάτι της καθημερινής προσωπικής ή επαγγελματικής ζωής.

6.3.2.Μη λεκτική επικοινωνία

Η μη λεκτική επικοινωνία αφορά την επικοινωνιακή δεξιότητα του ατόμου που πραγματοποιείται με όλα τα μέσα εκτός των λέξεων (Knapp & Hall, 2002). Η στάση του σώματος, το χαμόγελο ή η απουσία του, οι κινήσεις των χεριών ή των ματιών, οι χαρακτηριστικές εκφράσεις του προσώπου που προδίδουν συναισθήματα, η απόσταση μεταξύ των συνομιλητών ακόμα και η σιωπή αποτελούν στοιχεία της γλώσσας του σώματος και η ορθή χρήση τους, τα καθιστά «ορθά συνοδευτικά» της λεκτικής επικοινωνίας, έτσι ώστε, να μεταφερθεί ένα μήνυμα αποτελεσματικά και να κατανοήσει ο συνομιλητής το νόημα της συζήτησης (Goodall & Goodall, 2006). Ο μόνος περιορισμός της είναι ότι δεν είναι γνωστή από όλους και διαφέρει σε ορισμένα σημεία ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο.

Ο όρος «μη λεκτική επικοινωνία καθιερώθηκε επίσημα από τους Ruesch & Weldon, το 1956 (Knapp & Hall, 2002). Αναφέρεται στην αλληλεπίδραση που συντελείται χρησιμοποιώντας άλλα μέσα εκτός από τις λέξεις, και εκφράζεται στο μεγαλύτερο της ποσοστό ασυνείδητα, αν και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της λεκτικής επικοινωνίας.

Σε μια προσπάθεια ορισμού της μη λεκτικής επικοινωνίας, οι ερευνητές την αντιμετώπισαν είτε ως καθολικό φαινόμενο είτε μέσα από την προσωπική του οπτική ο

καθένας. Ο όρος μη λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιείται συνώνυμα με τον όρο μη λεκτική συμπεριφορά. Αυτό είναι κατανοητό, αφού η μη λεκτική συμπεριφορά, ουσιαστικά, είναι επικοινωνία και οι μορφές της αποτελούν το μέσο ρύθμισης των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων.

Κατά τον Kendon (1981) ο εσωτερικός μας κόσμος εξωτερικεύεται μέσω του σώματος και αυτό αποτελεί τη μη λεκτική συμπεριφορά. Το άτομο χρησιμοποιεί τη φωνή του, αλλά επικοινωνεί με όλο του το σώμα, προκαλώντας διέγερση συναισθημάτων στους συνομιλητές του, με αποτέλεσμα να ρυθμίζει την ατμόσφαιρα της συνομιλίας και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η μη λεκτική συμπεριφορά είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης επικοινωνίας και ο ρόλος της είναι βασικός στην υποδοχή, επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών (Ekman, 1982).

Στην αρχή της έρευνας για τη μη λεκτική συμπεριφορά, ο Argyle (1970) τη διαχώρισε στις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, τις χειρονομίες και τις άλλες κινήσεις του σώματος, τη σωματική επαφή, τη φυσική εμφάνιση και την συμπεριφορά στο χώρο υποστηρίζοντας αργότερα (1975) ότι για να γίνει κατανοητή η ανθρώπινη κοινωνική συμπεριφορά πρέπει να ξεχωρίσουμε τα βασικά στοιχεία που αποτελούν το μη λεκτικό σύστημα (Argyle, 1970) και (Argyle, 1988).

Ακολουθώντας αυτή τη λογική, άλλοι ερευνητές, διαχώρισαν τα στοιχεία που συνθέτουν τη μη λεκτική συμπεριφορά. Ο Duncan (1969), εκτός των άλλων, επισήμανε την ευαισθησία, τη θερμοκρασία και το άγγιγμα ενώ ο Schefflen (1968) την κίνηση και τις θέσεις, τις στάσεις και τα όργανα αφής, τα εδαφικά όρια, τις μη γλωσσικές δυνατότητες επιπρόσθετα, με τις μη λεκτικές φωνητικές δυνατότητες και την παραγλωσσική συμπεριφορά. Υποστηρίζει επίσης, ότι υπάρχει ένας κώδικας επικοινωνιακής συμπεριφοράς, που ο κάθε άνθρωπος οφείλει να μάθει, έτσι ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Ο Knapp, λίγο αργότερα (1978), αναγνώρισε ως στοιχεία την κινητική συμπεριφορά, την έκφραση του προσώπου, τα φυσικά χαρακτηριστικά, την οπτική και την απτική συμπεριφορά, την παραγλώσσα και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Knapp & Hall, 2002).

Πρόσφατα, ο καθηγητής I. Βρεττός (2003) αναφέρεται στις κινήσεις των χεριών και τις διακρίνει α) σε αυτές που συνοδεύουν την ομιλία, και χρησιμοποιούνται για να υπογραμμίσουν και να δώσουν έμφαση, νοερό σχήμα και σχηματική περιγραφή αυτών που

εκφράζονται λεκτικά και β) σε αυτές που κατευθύνουν την συμπεριφορά, οι οποίες εκφράζουν τις εσωτερικές διαθέσεις και τα συναισθήματα του ατόμου και δεν εξαρτώνται από το λεκτικό μέρος της επικοινωνίας (Βρεττός, 2003).

Αναλύοντας παρακάτω τα προαναφερθέντα στοιχεία, παρατηρούμε ότι παρέχουν την δυνατότητα να αλλάζουν το νόημα του μηνύματος και να είναι πιο πειστικά σε σχέση με τα λεκτικά στοιχεία, σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει συγχρονισμός και συμφωνία μεταξύ τους.

Κινήσεις χεριών και στάση του σώματος – Γλώσσα του σώματος: Τα συναισθήματα και η διάθεση του ατόμου αντικατοπτρίζονται με επιτυχία στον τρόπο που κάθεται, στέκεται ή κινείται κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας. Την επιτυχή μετάδοση καθαρών και πειστικών μηνυμάτων την ενισχύουν οι μικρές κινήσεις των χεριών και οι εναλλαγές στην στάση του σώματος, αρκεί να υπάρχει συγχρονισμός αυτών με τη διάθεση του ομιλητή. Επομένως η γλώσσα του σώματος ρυθμίζει την επικοινωνιακή διαδικασία και ενισχύει την εναλλαγή ρόλων μεταξύ των συνομιλητών (Adler & Elmhorst, 1996).

Χαρακτηριστικές εκφράσεις του προσώπου: Πρόκειται για μια «διεθνή γλώσσα» έκφρασης συναισθημάτων και ένδειξης διαθέσεων στην άμεση, κατά πρόσωπο, επικοινωνία (Ekman, 1982). Η χαρά, η έκπληξη, ο φόβος, ο θυμός, η απογοήτευση, η θλίψη, είναι ορισμένα από τα συναισθήματα που εκφράζονται με το πρόσωπο το οποίο αποτελεί πλούσια πηγή μη λεκτικών πληροφοριών (Dixon & O' Hara, 2006).

Οπτική επαφή: Θα μπορούσε κανείς να συμπεριλάβει το βλέμμα στις εκφράσεις προσώπου, αλλά αποτελεί από μόνο του, ένα σημαντικό μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Ορισμένα άτομα μιλούν με το βλέμμα τους και είναι ο καθρέπτης της ψυχής τους. Αυτό σημαίνει ότι αντικατοπτρίζει συναισθήματα, στάσεις, διαθέσεις και δύναμη στις κοινωνικές σχέσεις. Η οπτική επαφή μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την εκκίνηση και τη ροή μιας συζήτησης, καθώς και να καθορίσει την εναλλαγή ρόλων μεταξύ των συνομιλητών. Η βλεμματική επαφή θα πρέπει να διατηρείται κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας χωρίς να υπερβαίνει τα όρια έντασης και επιμονής (Dixon & O' Hara, 2006) και (Webbink, 1986)

Απτική επαφή – Άγγιγμα: Με την αφή μπορεί να μεταδοθεί ένα άμεσο μήνυμα και δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός δεσμού μεταξύ των ατόμων, γιατί συνήθως, η απτική

συμπεριφορά εκφράζει συμπόνια, υποστήριξη, αγάπη και γενικά όλα αυτά τα συναισθήματα που υποστηρίζουν και αναπτύσσουν ανθρώπινες σχέσεις (Knapp & Hall, 2002).

Φωνή και παραγλωσσικά στοιχεία: Ως παραγλωσσικά στοιχεία, εννοούνται η ένταση και ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός της ομιλίας, η άρθρωση και το ύφος αλλά και οι παύσεις, που χρησιμοποιούνται συνήθως για να δώσουν τη βαρύτητα, που επιθυμεί το άτομο, στα λεγόμενά του. Παρέχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν το νόημα της συζήτησης και αποκαλύπτουν τις περισσότερες φορές τα συναισθήματα ή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του ομιλητή. Η βελτίωση της συνομιλίας και η προσοχή του συνομιλητή εξαρτώνται από τον συγχρονισμό μεταξύ μηνύματος και παραγλωσσικών στοιχείων (Knapp & Hall, 2002).

Ο προσωπικός χώρος- η επικράτεια: Ο χώρος και οι αποστάσεις που διατηρεί ένα άτομο κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας αντανακλά διαθέσεις και συναισθήματα. Χαρακτηρίζεται ως προσωπικός χώρος και εξαρτάται από το φύλο, την ηλικία, την κουλτούρα, τις προσωπικές αντιλήψεις και το κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου.

Ως επικράτεια νοείται ο ευρύτερος χώρος που επιλέγει να αφήσει γύρω του ένα άτομο, κυρίως στον επαγγελματικό του χώρο, όπως για παράδειγμα, ο χώρος γύρω από το γραφείο του. Τόσο ο προσωπικός, όσο και ο ευρύτερος χώρος, υποδεικνύει την άνεση που νιώθει το άτομο και το είδος των συναισθημάτων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης (Argyle, 1988).

Η προσωπική εμφάνιση: Αναφέρεται στη γενικότερη εξωτερική εμφάνιση, στο ντύσιμο και στη στάση του σώματος. Αποτελεί πηγή άμεσων, μη λεκτικών μηνυμάτων και χρησιμοποιείται για τη διαμόρφωση πλεονεκτικής θέσης, καλής πρώτης εντύπωσης και ανάπτυξης σχέσεων (Adler & Elmhorst, 1996).

Τα μη λεκτικά στοιχεία, όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, αν χρησιμοποιηθούν σωστά, έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ανταπόκριση του συνομιλητή ή του ευρύτερου κοινού, δίνουν επιθυμητή κατεύθυνση στην πορεία της συζήτησης και αποτελούν ένα βασικό εργαλείο αναγνώρισης και κατανόησης του ατόμου. Επιπλέον, επειδή έχουν διαφορετική σημασία ανά πολιτισμικό πλαίσιο, εμπεριέχουν τον κίνδυνο, να μεταφέρουν εντελώς διαφορετικά μηνύματα από τα προσδοκώμενα, οπότε, θεωρείται απαραίτητο, τα άτομα που τα

εκπέμπουν να γνωρίζουν πώς ερμηνεύονται από τον συνομιλητή ή το κοινό που απευθύνονται και έτσι να αποφεύγονται πιθανές ασάφειες ή παρεξηγήσεις.

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να αποτελέσει μέσο διευκόλυνσης ή και εμπόδιο σε μια επικοινωνιακή διαδικασία καθώς είναι πιο αποτελεσματική από τη λεκτική. Η σπουδαιότητα του ρόλου της στην καλλιέργεια και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενεργητική ακρόαση, που αποτελεί τον τρίτο άξονα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

6.3.3.Ενεργητική ακρόαση

Πρόκειται για μια πνευματική διαδικασία και βασικό συστατικό της αποτελεσματικής επικοινωνίας, αφού ενεργοποιεί κάθε επικοινωνιακή πράξη και συνδράμει τόσο στην επιτυχή μετάδοση του μηνύματος, όσο και στη θετική ανταπόκριση του ακροατή. Απαιτεί συνεχή προσπάθεια και αναζήτηση μεθόδων βελτίωσης, καθώς όσο πιο ενεργητική είναι, τόσο πιο επιτυχής καθίσταται (Goodall & Goodall, 2006).

Σε αντίθεση με την απλή, η ενεργητική ακρόαση προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή του ατόμου κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής διαδικασίας. Ο ακροατής ακούει όλο το μήνυμα χωρίς να διακόπτει τον συνομιλητή του, προσπαθεί να το κατανοήσει εξ ολοκλήρου και ενθαρρύνει τη συνέχισή του με σύντομες φράσεις ή χρησιμοποιώντας στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας. Όπου θεωρεί απαραίτητο, παραφράζει, ανακεφαλαιώνει σύντομα τα λεγόμενα του συνομιλητή και διατυπώνει διευκρινιστικές ερωτήσεις, ώστε να βεβαιωθεί ότι έχει κατανοήσει πλήρως το μήνυμα ή το αίτημα που του ασκήθηκε. Η αποτελεσματική λήψη, κατανόηση και ανταπόκριση του ακροατή, αποτελεί μια κοπιαστική ψυχολογική διαδικασία, που απαιτεί πλήρη συγκέντρωση και συνεχή προσπάθεια αποφυγής εμποδίων (το λεγόμενο θόρυβο), τα οποία επηρεάζουν την μετάδοση του μηνύματος από τον αποστολέα στο λήπτη. Η συνοχή της συνομιλίας και η συνεκτικότητά της βασίζονται στα κλειδιά και τις αποτελεσματικές δεξιότητες ακρόασης (Brunstein, 2007). Κατά τους Goodall & Goodall (2006), η ενεργός συμμετοχή του ακροατή, διαπιστώνεται με την υπομονή που επιδεικνύει, την υποβολή ερωτήσεων, την σύνοψη όσων ειπώθηκαν, την ειλικρίνεια, την κατανόηση, την αντίληψη των συναισθημάτων κ.λπ. Τέλος, η ενεργητική ακρόαση παρέχει τη δυνατότητα στον ομιλητή να αισθάνεται σημαντικός και ισότιμο μέλος του συνόλου και καλλιεργεί

φιλικό και υποστηρικτικό κλίμα ανάμεσα σε συνεργάτες στον εργασιακό χώρο (Goodall & Goodall, 2006).

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στην αποκωδικοποίηση του εκάστοτε μηνύματος, δηλαδή σε εκείνο το στάδιο της επικοινωνιακής διαδικασίας, κατά το οποίο, ο παραλήπτης ερμηνεύει και μεταφράζει το μήνυμα που λαμβάνει, σε σημαντική πληροφορία. Αυτό γίνεται συνήθως σύμφωνα με τις ψυχολογικές ανάγκες και τα κίνητρα του ακροατή (Dubrin, 2004). Επειδή λοιπόν, η επικοινωνία δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της ενέργειας, του περιεχομένου, της πηγής και των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν από τον αποστολέα, πρέπει να τονιστεί και η σημασία της εξακρίβωσης και πλήρους κατανόησης των μηνυμάτων από τον παραλήπτη. Αυτό επιτυγχάνεται με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης η οποία επιβεβαιώνει την επιτυχία της επικοινωνιακής διαδικασίας (Katz & Kahn, 1978).

6.4 Εμπόδια επικοινωνίας

Ως εμπόδιο ή παράσιτο ή θόρυβος στην επικοινωνία, κατά τους Κοτζαβαϊζόγλου και Πασχαλούδη ορίζεται η κάθε μορφή παραμόρφωσης η οποία επηρεάζει την απόλυτη μετάδοση του μηνύματος από τον αποστολέα στον λήπτη (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002). Προβλήματα στην αποτελεσματική μεταβίβαση και λήψη των πληροφοριών, μπορούν να θεωρηθούν, η χρήση ακατάλληλης γλώσσας, ο υπερβολικός όγκος πληροφοριών, η πολυπλοκότητα των μηνυμάτων, το ανεπαρκές ενδιαφέρον, η έλλειψη παρακίνησης, η αμυντική επικοινωνία, το φιλτράρισμα, η ανεπαρκής μη λεκτική συμπεριφορά, η συναισθηματική κατάσταση και ο μη συγχρονισμός με τις ανάγκες του παραλήπτη (Dubrin, 2004). Επίσης, όταν δεν υπάρχει μια προβλέψιμη σχέση μεταξύ του μηνύματος που μεταδίδεται με αυτό που λαμβάνεται, δημιουργούνται προβλήματα, ατομικά ή κοινωνικά, λόγω ανεπαρκούς ή προβληματικής επικοινωνίας (Katz & Kahn, 1978).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2001) τα εμπόδια στην επικοινωνία διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) Τα φυσιολογικά, τα οποία αναφέρονται στις ικανότητες των ανθρώπων, στη μεταβίβαση και στη λήψη μηνυμάτων, στην κόπωση κ.ά. β) τα ψυχο-συγκινησιακά που σχετίζονται με τη διάθεση, τις προκαταλήψεις, τα συναισθήματα και γ) τα περιβαλλοντικά που αφορούν τις διαδικασίες, τις δομές, τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται.

Η ασάφεια του στόχου του πομπού, η αναξιοπιστία του, η ελλιπής ή σύντομη διατύπωση του μηνύματος, η λανθασμένη επιλογή χώρου, χρόνου, τρόπου ή μέσου, αποτελούν τα πιο συχνά προβλήματα στην επικοινωνία, κυρίως σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Επίσης, βασικά εμπόδια στην επικοινωνία, από την πλευρά του δέκτη, θεωρούνται οι προκαταλήψεις, η μη αποδοχή της διαφορετικότητας, η έλλειψη της δέουσας προσοχής που επιδεικνύει στη λήψη του μηνύματος, και της διάθεσης για συμβιβασμό (Μπουραντάς, 2001).

Τέλος, στο πλαίσιο λειτουργίας ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης, ο μεγάλος όγκος των πληροφοριών, οι χρονοβόρες συνεδριάσεις, το πλήθος των διοικητικών εγγράφων και γενικότερα οι ακατάλληλες δομές και οι προβληματικές διαδικασίες λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αποτελεσματική επικοινωνία (Μπουραντάς, 2001).

6.5 Επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον

Η επικοινωνία, μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, αποκτά βασικό ρόλο, λόγω της φύσης των εργασιών της. Χρησιμοποιείται λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τόσο κατά τη διδακτική πράξη, όσο και κατά τις εξωδιδακτικές εργασίες του Συλλόγου Διδασκόντων, όπως συνελεύσεις, ενημερώσεις γονέων, υλοποίηση προγραμμάτων, επιμορφώσεις κ.ά. (Σαΐτης, 2007). Η διαρκής συνεργασία και αλληλεπίδραση καλλιεργούν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάλογα με τη διάθεση των εμπλεκομένων, τις δεξιότητες διαχείρισης των ατόμων και της συναισθηματικής κατάστασής τους (Βρεττός, 2003).

Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της διοίκησης των ελληνικών σχολείων απαιτεί την αυστηρή εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και την έντονη διαφοροποίηση των ρόλων των εμπλεκομένων. Ωστόσο, στα περισσότερα σχολεία, γίνεται προσπάθεια, για παροχή ίσων ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς από τους διευθυντές, μέσω της ενθάρρυνσης για πρωτοβουλίες, της εμπύχωσης, της υποστήριξης και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Morgan, 1996) και (Στραβάκου, 2003).

Το σχολείο, ως ανοικτό σύστημα πλέον, δραστηριοποιείται μέσα στην κοινωνία για την επίτευξη των στόχων του. Αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις μέσα σε πλαίσια συλλογικής δράσης και λειτουργεί σύμφωνα με θεσμικούς κανόνες και αρχές που ρυθμίζουν την ατομική ή την ομαδική συμπεριφορά των μελών του (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011).

Η εύρυθμη λειτουργία και η αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση, στηρίζονται στην ειλικρινή και αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων και εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης, η ελεύθερη έκφραση απόψεων και η παροχή πληροφοριών από τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχει τη δυνατότητα τροποποίησης ή και απόσυρσης δυσλειτουργικών αποφάσεων και μέτρων (Sergiovanni & Moore, 1989).

Ωστόσο, τα προβλήματα στην επικοινωνία, όπως και σε κάθε διαδικασία που εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας, είναι δεδομένα. Ανεξάρτητα από τη μορφή διοίκησης που ασκείται, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν αμυντικές συμπεριφορές, οι οποίες ερμηνεύονται ως προστατευτικές ασπίδες για μείωση ή και αποφυγή απαιτήσεων ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Επιλέγουν την αυτοαπομόνωση, αποφεύγοντας κάθε προσπάθεια επικοινωνίας, για θέματα που άπτονται των εκπαιδευτικών ή των διοικητικών καθηκόντων τους και διαθέτουν το μεγαλύτερο κομμάτι του επαγγελματικού τους χρόνου στη διδακτική πράξη καθώς θεωρούν ότι αυτό αποτελεί το πιο ενδιαφέρον και ουσιαστικό στοιχείο της εργασίας τους (Bakkenes, De Brabander, & Imants, 1999).

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τα στελέχη της εκπαίδευσης, κρίνεται αναγκαία, για την εξασφάλιση μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στο έργο τους. Η δημιουργία διαύλων επικοινωνίας και η αρμονική συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, αποτελεί ευθύνη της διοίκησης και σημαντικό παράγοντα λήψης αποφάσεων, ελαχιστοποίησης των συγκρούσεων και των παρανοήσεων και γενικότερα ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου (Σαϊτής & Σαϊτή, 2011). Διευθυντές οι οποίοι αφουγκράζονται τους παλμούς της εκπαιδευτικής κοινότητας, διαθέτουν επιδεξιότητα στην επικοινωνία και εμπνέουν με τις σκέψεις και τα οράματά τους θεωρούνται επιτυχημένοι (Geraki, 2014).

Η σύγχρονη σχολική μονάδα αποτελεί έναν τυπικό οργανισμό ο οποίος έχει το καθήκον να πραγματώσει προκαθορισμένους, «αντικειμενικούς» σκοπούς, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες οργανωτικές διαδικασίες, οι οποίες καθορίζουν, συντονίζουν και αξιολογούν στοχευμένη ομαδική εργασία του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, καθώς επίσης προσδιορίζουν και κατανέμουν ευθύνη και εξουσία στα μέλη του, σύμφωνα με σχέσεις ιεραρχίας (Σαϊτής, 1992). Ο διευθυντής, ως κορυφαίος σε αυτή την ιεραρχία, αναλαμβάνει

την «ηγεσία» της σχολικής μονάδας και του ανατίθεται θεσμικά το δικαίωμα να ασκεί επιρροή στους διδάσκοντες και να τους παρακινεί, για την αποτελεσματική επίτευξη προκαθορισμένων, ομαδικών σκοπών και εκπαιδευτικών στόχων, με προοπτική την απόδοση συλλογικού κοινωνικού οφέλους (Koontz & O'Donnell, 1982).

7. ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ

7.1. Αναγκαιότητα της έρευνας

Από το θεωρητικό σκέλος της παρούσας εργασίας είναι εμφανές ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του Διευθυντή αποτελούν αναγκαίες συνθήκες και επιδρούν καταλυτικά στην εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Καθώς το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα και αλληλεπιδρά με τα εμπλεκόμενα μέλη του και το κοινωνικό σύνολο γενικότερα, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί το κατά πόσο και πώς η συμπεριφορά και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ηγέτη του συντελούν στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί στο εσωτερικό του, της κουλτούρας που διέπει τη συμπεριφορά των μελών του και της γενικότερης εικόνας που διαχέεται στο εξωτερικό περιβάλλον του που επηρεάζει σταδιακά τη φήμη του.

Ένας επιπλέον λόγος για την αναγκαιότητα της έρευνας είναι η κοινή διαπίστωση ότι σημαντικό μέρος των λειτουργικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών μονάδων της χώρας μας οφείλονται στην έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τους διευθυντές. Το παρωχημένο μοντέλο διοίκησης που στηρίζεται στην εμπειρία ή στο ένστικτο χωρίς προηγούμενη κατάρτιση ή αξιολόγηση των δεξιοτήτων στην διοίκηση του οργανισμού και στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων του δε συνάδει με τις αρχές της σύγχρονης οργάνωσης και διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με δυσμενείς επιπτώσεις στην ποιότητα και στην αποτελεσματικότητά του. Ο παραδοσιακός ρόλος του Διευθυντή – γραφειοκράτη διαμεσολαβητή είναι πλέον ανεπίκαιρος και χρειάζεται να αντικατασταθεί από τον Διευθυντή - ηγέτη ικανό να αντεπεξέλθει στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου (Βεργόπουλος, 1999). Μια ηγεσία που στηρίζεται σε συγκεκριμένες γνώσεις δεξιότητες και χαρακτηριστικά συνεισφέρει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και δρα καταλυτικά στην αναπτυξιακή πορεία μιας χώρας (Todaro, 1996).

Το αυξημένο σύγχρονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχολική ηγεσία και η διερεύνηση των πτυχών της αποτελεσματικής άσκησης της διέπει και τη παρούσα εργασία η οποία

φιλοδοξεί να συμβάλλει στη περαιτέρω έρευνα με στόχο την παραγωγή τεχνογνωσίας για την αποτελεσματικότερη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

7.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να αναδείξει τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος, της κουλτούρας και της φήμης της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται.

Συγκεκριμένα, δια μέσου των απόψεων Διευθυντών/τριών διαφορετικού είδους σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, η έρευνα επιδιώκει να καταγράψει:

- τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις γνώσεις που θεωρεί ο εκάστοτε διευθυντής της σχολικής μονάδας ότι πρέπει να διαθέτει, ώστε να αντεπεξέλθει με επιτυχία στη διοίκηση και στην εύρυθμη λειτουργία της.
- το ρόλο και τους τρόπους δημιουργίας και διάχυσης του οράματος του διευθυντή στα εμπλεκόμενα μέλη.
- τις επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και δημιουργικότητας μεταξύ των μελών που εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- τους τρόπους αντιμετώπισης της διαφορετικότητας, των συγκρούσεων, των προβλημάτων που ανακύπτουν και της έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, ώστε να επιδιώκεται η βελτίωση του σχολικού κλίματος.
- τις μορφές επικοινωνίας που επιλέγει ο εκάστοτε διευθυντής για τη διαμόρφωση ιδιαίτερης κουλτούρας στη σχολική μονάδα και τη διάχυσή της στην τοπική κοινωνία.
- τη συμβολή της επικοινωνιακής δεξιότητας του Διευθυντή στη διατήρηση ή στη βελτίωση της φήμης της σχολικής μονάδας.

7.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα στην παρούσα εργασία επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια ηγετικά χαρακτηριστικά και γνώσεις θεωρούνται από τους διευθυντές απαραίτητα ώστε να χαρακτηριστεί η θητεία τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας επιτυχημένη.
- Πώς αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της δημιουργίας οράματος από τους ίδιους και υιοθέτησής του από τα υπόλοιπα μέλη που εμπλέκονται στη λειτουργία του οργανισμού.
- Ποιες τεχνικές επικοινωνίας χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, των συγκρούσεων και γενικά των καθημερινών προβλημάτων που ανακύπτουν στα πλαίσια του εσωτερικού ή του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.
- Πώς διαχειρίζονται την ευθύνη τους στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.
- Ποια η αντίληψή τους για τη δημιουργία ιδιαίτερης σχολικής κουλτούρας και τη διάχυσή της στην τοπική κοινωνία.
- Με ποιους τρόπους διατηρούν ή βελτιώνουν τη φήμη του σχολείου.

7.4 Περιγραφή Έρευνας

7.4.1 Μεθοδολογία

Από ερευνητές υποστηρίζεται ότι τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική έρευνα επιχειρούν να προσεγγίσουν την κοινωνική πραγματικότητα, μελετώντας κοινωνικά φαινόμενα. Η καθεμιά όμως μορφή έρευνας συνδέεται με συγκεκριμένες παραδοχές (οντολογικές, επιστημολογικές, μεθοδολογικές, αξιολογικές και ρητορικές) για τη διερεύνηση αυτής της πραγματικότητας (Πουρκός, 2010).

Η ποιοτική και η ποσοτική μέθοδος έρευνας αποτελούν εργαλεία των οποίων η χρησιμότητα εξαρτάται από τη δύναμή τους να αντεπεξέρχονται στα ερευνητικά ερωτήματα. Η ποσοτική έρευνα αναλύει την εμφάνιση ενός κοινωνικού φαινομένου σε αριθμό, ενώ η ποιοτική αναφέρεται στο είδος και στον ουσιώδη χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996).

Η ποσοτική έρευνα, συνήθως, συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό δεδομένων, τα οποία θεωρούνται αντικειμενικά και τυποποιημένα, εξετάζοντας στατιστικώς αντιπροσωπευτικά δείγματα πληθυσμού και έχει ως στόχο μετρήσιμα αποτελέσματα (Ιωσηφίδης, 2008). Αυτού του είδους οι έρευνες, μπορούν με τυποποιημένες και αξιόπιστες μετρήσεις να παράγουν

αποτελέσματα που είναι δυνατόν να γενικευτούν σε ευρύτερους πληθυσμούς (Silverman, 2005).

Από την άλλη, η ποιοτική έρευνα διερευνώντας ένα μικρό δείγμα πληθυσμού, στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, κατανόηση και ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων, διαδικασιών, καταστάσεων και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2008). Απώτερο σκοπό έχει σε μια εις βάθος κατανόηση του κοινωνικού κόσμου των συμμετεχόντων στην έρευνα, αντλώντας στοιχεία από τις εμπειρίες, τις προοπτικές και τις ιστορίες τους. Η διερεύνηση γίνεται λεπτομερώς και σε βάθος, ενώ συγχρόνως αποφεύγεται η απομόνωση συγκεκριμένων μόνο παραγόντων/μεταβλητών (Ιωσηφίδης, 2008). Η αξία της ποιοτικής έρευνας δεν συνίσταται στην αντικειμενικότητα και τυποποίηση των δεδομένων, όπως στην ποσοτική έρευνα, αλλά αυτό που θεωρείται σημαντικό είναι η ποιότητα και το βάθος των δεδομένων. Έτσι, καθίσταται δυνατή η ανάλυση πολλαπλών πτυχών ή διαστάσεων του θέματος που διερευνάται λόγω δυναμικότητας και πολυπλοκότητας, μέσα από διαδικασίες και προσωπικές εμπειρίες που βιώνουν τα άτομα που συμμετέχουν (Πουρκός, 2010).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ποιοτική έρευνα καθιστά δυνατή τη διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν αλλά και άγνωστων πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας, για τις οποίες η προηγούμενη θεωρητική ή εμπειρική γνώση δεν υπάρχει ή δεν επαρκεί.

Ο ποιοτικός ερευνητής, δίνοντας έμφαση στα νοήματα και στις ερμηνείες που τα ίδια τα υποκείμενα αποδίδουν στα κοινωνικά φαινόμενα και τις εμπειρίες τους, «βλέπει» και «κατανοεί» τον κόσμο «μέσα από τα μάτια και την αντίληψή τους» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 23). Επίσης οι ποιοτικές μέθοδοι εκτός του ότι περιγράφουν τις αφηγήσεις και τις εκφράσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα ή τις πολιτισμικές αξίες του ερευνητή. Κατά τον Eisner, ο ερευνητής χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του και τα δεδομένα που έχει συλλέξει δίνει ερμηνείες και αναδεικνύει τελικά συμπεράσματα που στηρίζονται κατά βάση στην προσωπική του κρίση ή στην κρίση αυτών που θα διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991).

Στο χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζονται ερευνητικά ερωτήματα, ζητήματα και αντικείμενα που είναι δύσκολη η ποσοτική διερεύνησή τους. Η απόσπαση αξιοποιήσιμων πληροφοριών για ζητήματα που αφορούν συνεργασία ενηλίκων παρουσιάζει δυσκολίες και

για αυτόν τον λόγο χρειάζεται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων που επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό με τις προσωπικές συνεντεύξεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης, στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε η ποιοτική έρευνα ως καταλληλότερη για τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της καθημερινότητας και την επίτευξη των ερευνητικών στόχων. Η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων που βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα και πληροφορίες σχετικές με την καθημερινή επικοινωνία-συνεργασία ανθρώπων διαφορετικής ηλικίας, φύλου, ισχύος λόγω ιεραρχίας, προσωπικότητας και κουλτούρας, προέβαλε την αναγκαιότητα μιας άμεσης προσέγγισης και σε βάθος διερεύνησης προσωπικών απόψεων και στάσεων. Για τους παραπάνω λόγους επιλέχθηκε από την ερευνήτρια το εργαλείο της προσωπικής ημι-δομημένης συνέντευξης. Αυτή η επιλογή βασίστηκε στη δυνατότητα που παρέχουν οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους χωρίς να περιορίζονται από δοθείσες επιλογές και χωρίς να βασίζονται σε προηγούμενα δεδομένα.

7.4.2 Ερευνητικό εργαλείο

Η συνέντευξη, ως ειδική μορφή συζήτησης, παρέχει τρόπους άντλησης εμπειρικών δεδομένων και χρησιμοποιείται ευρέως στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών. Η συνέντευξη μάλιστα αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο παραγωγής ποιοτικού υλικού και άντλησης πληροφοριών και δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2008).

Η συνέντευξη πλεονεκτεί σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής στοιχείων, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει σκέψεις, αντιλήψεις, απόψεις, στάσεις, παραστάσεις, προκαταλήψεις, αξίες, συναισθήματα, εμπειρίες και προοπτικές των συμμετεχόντων (Wellington, 2000).

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι παρέχεται η δυνατότητα άντλησης πληροφοριών σε βάθος, ιδιαίτερα όταν η έρευνα εστιάζεται στο υποκειμενικό νόημα μιας κοινωνικής κατάστασης ή φαινομένου ή στοχεύει στη διερεύνηση προσωπικών ή κοινωνικών διαδικασιών, εμπειριών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα. Η συνέντευξη συντελεί, λοιπόν, στην κατανόηση συμπεριφορών και αντιλήψεων και επιτρέπει στον ερευνητή *«να δει τον κοινωνικό κόσμο και*

τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα “μάτια” των κοινωνικών υποκειμένων» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 113) .

Ο Ιωσηφίδης (2008), τονίζει ότι η μέθοδος της συνέντευξης (ανεξάρτητα από το είδος της) προϋποθέτει από την πλευρά του ερευνητή αυξημένες επιστημονικές γνώσεις για το αντικείμενο της έρευνας που διεξάγει, ικανότητες δόμησης των ερωτήσεων, γνώση της διαδικασίας της συνέντευξης και επικοινωνιακές δεξιότητες. Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας για την ποιότητα των αποτελεσμάτων αποτελεί η αμεσότητα της σχέσης μεταξύ των διαλεγόμενων και η εμπιστοσύνη που θα αναπτυχθεί ανάμεσά τους. Ο ερευνητής οφείλει να επιδεικνύει ενδιαφέρον, κατανόηση και ευαισθησία σε σχέση με τα λεγόμενα του συμμετέχοντα ώστε αυτός να εκφράζεται χωρίς δισταγμούς προκειμένου να προκύψουν αληθή και πλούσια δεδομένα που ικανοποιούν τον ερευνητικό σχεδιασμό (Burgess, 1984).

Η συνέντευξη, ως σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας, μπορεί να οργανωθεί με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις ερευνητικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του αντικειμένου της έρευνας και του πληθυσμού.

Ειδικότερα, με κριτήριο το βαθμό οργάνωσης και δόμησης της συνέντευξης, είναι δυνατόν να καθοριστούν τρία βασικά είδη συνέντευξης: η δομημένη, η ημι-δομημένη και η μη δομημένη (Burgess, 1984) και (Ιωσηφίδης, 2008).

Στη δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιούνται προκαθορισμένες ως προς τη σειρά και το περιεχόμενο ερωτήσεις, οι οποίες τίθενται με ενιαίο τρόπο σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Αυτή η εκ των προτέρων αυστηρά οργανωμένη διαδικασία περιορίζει τη δυνατότητα τροποποίησης ή διαμόρφωσης των ερωτήσεων ανάλογα με τη ροή της διαδικασίας από μέρους του ερευνητή και μειώνει το βαθμό ελευθερίας έκφρασης του συμμετέχοντα. Ο ερευνητής απευθύνει προκαθορισμένα ερωτήματα, σε προκαθορισμένη σειρά και αναμένει απαντήσεις εντασσόμενες σε ένα προκαθορισμένο σύνολο πιθανών απαντήσεων (Λάζος, 1998).

Αντίθετα, στη μη δομημένη συνέντευξη τόσο ο ερευνητής όσο και ο συμμετέχων έχουν πολύ περισσότερη ευελιξία και ελευθερία. Σε αυτό το είδος της συνέντευξης επιδιώκεται μέσω ενός στυλ συζήτησης να εξαχθούν πληροφορίες, στάσεις και γνώμες για συγκεκριμένα θέματα χωρίς προαποφασισμένες ερωτήσεις. Στη «μη-δομημένη», «ανοιχτή» ή «σε βάθος»

συνέντευξη ο ερευνητής δίνει τη δυνατότητα στο συμμετέχοντα να αναπτύξει τις απόψεις του ελεύθερα χωρίς συγκεκριμένη ροή και σειρά.

Στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, σύμφωνα με την Cook (2008), που αποτελούν υποκατηγορία δομημένων συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες έχουν την ελευθερία να αναπτύξουν ή να οδηγήσουν τη συζήτηση σε νέες κατευθύνσεις όμως ο ερευνητής διατηρεί τον έλεγχο τόσο ως προς την κατεύθυνση όσο και ως προς το περιεχόμενο της συζήτησης. Ο ερευνητής εισάγει στη συζήτηση το υπό έρευνα θέμα, οι συμμετέχοντες καταθέτουν τις απόψεις ή τις εμπειρίες τους και ο ερευνητής με τη χρήση επιπλέον υπο-ερωτήσεων στοχεύει σε περαιτέρω πληροφόρηση που θα είναι χρήσιμη στην ανάλυση (Cook, 2008).

Στην ημι-δομημένη συνέντευξη, κατά την Ayres, χρησιμοποιεί προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες είναι κυρίως ανοιχτές και έχει τον έλεγχο της συζήτησης (Ayres, 2008). Η ημι-δομημένη συνέντευξη θεωρείται από την O'Leary ευέλικτη, καθώς ο ερευνητής μπορεί να ξεκινά από ένα καθορισμένο πλάνο ερωτήσεων, όμως αυτές απαντώνται με τη σειρά που προκύπτει από τη ροή της συζήτησης (O'Leary, 2004). Ιδιαίτερα στην ημι-δομημένη συνέντευξη, τονίζεται από τον Burgess, ο ερευνητής χρειάζεται διαρκώς να παρακολουθεί και να ελέγχει την κατεύθυνση, το βάθος και τις λεπτομέρειες της συνέντευξης και με ευελιξία να επιλέγει και να θέτει κατάλληλα τις ερωτήσεις (Burgess, 1984).

Άλλωστε, ο κατάλληλος σχεδιασμός και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία των ερευνών που βασίζονται σε συνεντεύξεις. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι εύστοχες ώστε ο ερευνητής να εξασφαλίσει την παραγωγή δεδομένων που θα αποτελούν τη βάση για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι ευέλικτος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, με τρόπο που να μπορεί να διαχειρίζεται με κατάλληλες ερωτήσεις ζητήματα έμφασης, διευκρίνισης, διερεύνησης και εμβάθυνσης σημείων του λόγου των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι προσωπικές συνεντεύξεις στην ποιοτική έρευνα είναι πηγή χρήσιμων πληροφοριών όσον αφορά την προσωπικότητα και τις απόψεις των συμμετεχόντων και δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει πλήρως τις απαντήσεις που του δίνονται μέσα από άμεσες διευκρινίσεις (Creswell, 2011). Υπάρχει βέβαια και ο κίνδυνος παραπλανητικών απαντήσεων από τους συμμετέχοντες λόγω της παρουσίας του ερευνητή ή της επίδρασης που

τυχόν έχουν οι προσωπικές ερωτήσεις που θέτει στους συμμετέχοντες, επειδή θα πρέπει να δώσουν πληροφορίες για τη ζωή και τη συμπεριφορά τους.

Στην παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, οι συνεντεύξεις ήταν ημι-δομημένες, και βασίζονται σε ορισμένες προκαθορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις πάνω σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, ώστε να αναδειχθούν τα ζητούμενα από την έρευνα δεδομένα. Επιλέχθηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις, γιατί επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις απόψεις τους χωρίς προκαθορισμούς (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπλέον, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις έδωσαν την ευκαιρία στην ερευνήτρια να κινηθεί με ευελιξία ως προς την τροποποίηση ή την πρόσθεση ερωτήσεων με σκοπό να αποσαφηνιστούν σημεία των λόγων των συμμετεχόντων και να δοθεί έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία με σκοπό την περαιτέρω επεξεργασία και εμβάθυνση.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα κυμαίνονται σε τρεις θεματικούς άξονες. Στο σύνολό τους ήταν δέκα κύριες ερωτήσεις και μερικές από αυτές είχαν και υποερωτήματα που τέθηκαν επικουρικά ώστε να καλυφθεί ολοκληρωμένα και να αποφευχθεί αποπροσανατολισμός από το κύριο ερώτημα. Αρχικά οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να απαντήσουν για το ποια κατά τη γνώμη τους είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη προσωπικότητα τις γνώσεις και τη συμπεριφορά ενός διευθυντή και τον καθιστούν αποτελεσματικό ηγέτη. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις αφορούν το όραμά τους και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που χρησιμοποιούν στη διαχείριση του προσωπικού, των μαθητών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας. Στον τρίτο θεματικό άξονα οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αναφερθούν στον τρόπο που διαχειρίζονται το ρόλο τους ως διαμορφωτές του σχολικού κλίματος, της κουλτούρας και της φήμης της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με σκοπό την προσέγγιση και την καταγραφή της «αλήθειας» των συμμετεχόντων χωρίς να τίγεται η προσωπικότητα ή ο ψυχισμός τους και να επιβάλλεται συγκεκριμένη κατεύθυνση για απαντήσεις επιθυμητές ή κοινωνικά αποδεκτές. Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν τις απόψεις τους ελεύθερα με σύντομες ενθαρρύνσεις από την ερευνήτρια και με διάθεση να συμβάλουν στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας.

Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης προηγήθηκε λεπτομερής ενημέρωση από την ερευνήτρια για τον σκοπό της έρευνας και σύντομη συζήτηση για τη δημιουργία κλίματος

εμπιστοσύνης και χαλάρωσης των συμμετεχόντων ώστε να ξεπεραστούν κοινωνικά στεγανά, που δυσχεραίνουν τον ουσιαστικό διάλογο και να αποκαλυφθεί η αληθινή πραγματικότητα.

7.4.3 Πληθυσμός: Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Στην ποιοτική έρευνα, η επιλογή του δείγματος συχνά γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε ο πληθυσμός που επιλέγεται να συγκεντρώνει τα κριτήρια τα οποία προκύπτουν από τους ερευνητικούς στόχους και να μπορεί να απαντήσει στα ερωτήματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Η «σκόπιμη», όπως συνήθως ονομάζεται, αυτή επιλογή του πληθυσμού της έρευνας οδηγεί τον ερευνητή σε περιπτώσεις που θεωρούνται χαρακτηριστικές για το θέμα που ερευνάται και οι συμμετέχοντες που επιλέγονται πληρούν κάποια χαρακτηριστικά που εξυπηρετούν τους στόχους της (Ιωσηφίδης, 2008). Αυτά τα χαρακτηριστικά (κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά, εμπειρίες, συμπεριφορές, ρόλοι) καθιστούν δυνατή τη λεπτομερή διερεύνηση και κατανόηση των κεντρικών θεμάτων της έρευνας. Προκειμένου να διαπιστωθεί πολλαπλότητα στις απόψεις και να υπάρξει ευρύτερη αντιμετώπιση των ερωτημάτων επιλέχθηκε η στρατηγική της μέγιστης διακύμανσης του πληθυσμού (maximum variation sample) κατά την οποία τα άτομα που επιλέγονται να διαφέρουν σε κάποιο χαρακτηριστικό ή σε πολλά όπως εύρος ηλικιών, φύλο, διαφορετικές ειδικότητες, διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκών σπουδών κ.ά. (Creswell, 2011).

Η τελική επιλογή των ατόμων που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα έγινε μετά από προσωπική επαφή της ερευνήτριας με διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Ορισμένοι αρνήθηκαν ή εξέφρασαν κάποιο δισταγμό να συμμετέχουν, είτε δείχνοντας απροθυμία να καταγραφούν τα λεγόμενά τους ψηφιακά είτε επικαλούμενοι έλλειψη χρόνου. Η ερευνήτρια δεν άσκησε πίεση για να τους μεταπείσει καθώς πιστεύει ότι η συμμετοχή σε μία έρευνα γίνεται αυθόρμητα και προϋποθέτει ελεύθερη επιλογή και αγαθή προαίρεση. Οι διευθυντές/τριες που τελικά επιλέχθηκαν ανταποκρίθηκαν με ευγένεια και διάθεση να συμβάλουν στην παρούσα έρευνα.

Έτσι, στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκαν οκτώ συνεντεύξεις και οι συμμετέχοντες/ουσες, οι περιοχές και οι σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν σκόπιμα. Τα κριτήρια με βάση των οποίων έγινε η επιλογή είναι τα εξής:

α) *το γεωγραφικό κριτήριο*: τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν από την αστική, την ημι-αστική και την αγροτική περιοχή του Νομού Θεσσαλονίκης (αστική περιοχή Καλαμαριάς, Θέρμης και Ευόσμου, ημι-αστικές και αγροτικές περιοχές Δήμου Χαλκηδόνας) λόγω της πρόσβασης της ερευνήτριας σε σχολεία των περιοχών αυτών.

β) *Το πληθυσμιακό κριτήριο*: Οι περιοχές που επιλέχθηκαν είχαν διαφορετικό πληθυσμό και τα σχολεία διαφέρουν κατά πολύ στο συνολικό αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.

γ) *Η βαθμίδα εκπαίδευσης και ο τύπος του σχολείου*: Από τα οκτώ σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των οποίων οι διευθυντές επιλέχθηκαν για τη συνέντευξη, τέσσερα είναι Γενικά Λύκεια, ένα Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις, δύο Γυμνάσια και ένα Επαγγελματικό Λύκειο.

δ) *Το κριτήριο του φύλου, της ηλικίας*: Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα διαφέρουν ως προς το φύλο (5 άντρες και 3 γυναίκες) όσο και ως προς την ηλικία με εύρος 42-65 ετών. Η επιλογή περισσότερων αντρών έγινε σκόπιμα μιας και στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι οι άντρες που υπηρετούν ως διευθυντές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τόσο στο Νομό Θεσσαλονίκης όσο και σε ολόκληρη την Ελλαδική χώρα είναι περισσότεροι από τις γυναίκες.

ε) *Τα έτη υπηρεσίας και η εμπειρία σε θέση ευθύνης*: Μεταξύ των ατόμων του πληθυσμού της έρευνας υπάρχει μια διαφοροποίηση σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση (14-31έτη) και με την εμπειρία τους σε θέση υποδιευθυντή ή διευθυντή με εύρος (1-13 έτη). Ένας από αυτούς έχει προϋπηρεσία 10 ετών και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο εξωτερικό.

στ) *Το επίπεδο σπουδών*: Προτιμήθηκε να υπάρχει διαφοροποίηση στο επίπεδο σπουδών καθώς επιλέχθηκαν οκτώ Διευθυντές/τριες, από τους οποίους τρεις είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων (ένας από αυτούς είναι υποψήφιος διδάκτορας και ένας κάτοχος διδακτορικού με συγγραφικό έργο), τρεις είναι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες (ένας από τους οποίους διαθέτει δύο πτυχία ανώτατης εκπαίδευσης) και δύο έχουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης.

ζ) *το κριτήριο της προθυμίας*: εκτός από τα παραπάνω κριτήρια που θεωρήθηκαν απαραίτητα για την επιλογή του υπό έρευνα πληθυσμού, η τελική επιλογή βασίστηκε και

στην προθυμία των διευθυντών/τριών να συμμετέχουν στην έρευνα. Επιλέχθηκαν δηλαδή για το δείγμα της έρευνας άτομα που δέχονται να συμμετάσχουν στην έρευνα, σύμφωνα με τη «μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος» (availability sample) (Creswell, 2011).

Παρακάτω παρατίθεται αναλυτικός πίνακας με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα και στοιχεία για το είδος της σχολικής μονάδας που υπηρετούν και για την περιοχή όπου εδρεύουν οι αντίστοιχες σχολικές μονάδες.

Πίνακας 1

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Φύλο	Ηλικία Ειδικότητα	Έτη Υπηρεσίας	Έτη Ασκήσης Διεύθυνσης	Επίπεδο Σπουδών	Είδος Σχολικής Μονάδας	Περιοχή
Διευθυντής 1 Άντρας	46 Φιλολόγος	Β/θμια: 14 Γ/θμια: 10	Διεύθυνση: 1 Υποδιεύθυνση: 2	Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	Γυμνάσιο	Αγροτική
Διευθυντής 2 Άντρας	47 Φυσικός	Β/θμια: 17	Διεύθυνση: 2 Υποδιεύθυνση: 4	Πτυχίο Μεταπτυχιακό Υποψήφιος Διδακτορικού	Λύκειο	Αστική
Διευθύντρια 3 Γυναίκα	52 Οικονομολό γος	Β/θμια: 18	Διεύθυνση: 1	Πτυχίο Μεταπτυχιακό	Γυμνάσιο Λυκειακές τάξεις	Αγροτική
Διευθυντής 4 Άντρας	58 Φυσικός	Β/θμια: 28	Διεύθυνση: 5	Πτυχίο	Λύκειο	Αστική
Διευθυντής 5 Άντρας	65 Μαθηματι- κός	Β/θμια: 31	Διεύθυνση: 13	Πτυχίο	Γυμνάσιο	Ημιαστική
Διευθυντής 6 Άντρας	51 Φιλολόγος	Β/θμια: 25	Διεύθυνση: 4	Πτυχίο Μεταπτυχιακό	Λύκειο	Ημιαστική
Διευθύντρια 7 Γυναίκα	44 Φυσικής Αγωγής	Β/θμια: 20	Διεύθυνση: 3	Πτυχίο Μεταπτυχιακό	ΕΠΑΛ	Αστική
Διευθύντρια 8 Γυναίκα	59 Γεωλόγος	Β/θμια: 27	Διεύθυνση: 5	Πτυχίο ΑΕΙ Πτυχίο ΤΕΙ Μεταπτυχιακό	Λύκειο	Ημιαστική

7.4.4 Διαδικασία συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προσωπικά ο καθένας από την ερευνήτρια για το σκοπό της έρευνας και επίσης για τα ηθικά ζητήματα που προστατεύονται σε κάθε επιστημονική μελέτη. Οι συμμετέχοντες/ουσες διαβεβαιώθηκαν για την απουσία κινδύνου που αφορά πρακτικές εξαπάτησης, δημοσιοποίηση των πληροφοριών σε τρίτους και χρήση ανήθικων πρακτικών συνέντευξης. Επιπλέον, τονίστηκε από την ερευνήτρια η τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της εχεμύθειας της συνέντευξης (Creswell, 2011).

Το ύφος των συνεντεύξεων χαρακτηρίζεται ως ανεπίσημο, εφόσον πραγματοποιήθηκαν σε περιβάλλον οικείο και φιλικό προς τους συμμετέχοντες/ουσες, στην προσπάθεια της ερευνήτριας να τους βοηθήσει να αισθανθούν άνετα και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους (O'Leary, 2004). Πέντε από τις συνεντεύξεις διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια λειτουργίας των σχολείων στα γραφεία των διευθυντών/τριών και τρεις σε εκτός των σχολείων χώρο, που επιλέχθηκε από τους συμμετέχοντες/ουσες μετά από συνεννόηση με την ερευνήτρια. Οι συνεντεύξεις που έγιναν στα γραφεία των διευθυντών/τριών παρουσίασαν κάποια προβλήματα λόγω συχνών διακοπών για την αντιμετώπιση ζητημάτων που ανέκυπταν στο σχολείο με αποτέλεσμα την διακοπή στον ειρμό των σκέψεων και των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών.

Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 30 έως 45 λεπτά, ηχογραφήθηκαν σε ηλεκτρονικό μαγνητόφωνο και στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση από την ερευνήτρια καθώς και η ανάλυση των απαντήσεων και ο συσχετισμός τους όπως θα αναπτυχθεί στο ανάλογο κεφάλαιο.

7.4.5 Ανάλυση Περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται σε γραπτό και προφορικό λόγο και είναι δυνατόν να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε ποιοτικό υλικό, οποιασδήποτε μορφής, όπως προφορικοί λόγοι, συνεντεύξεις, επιστολές, ημερολόγια, μυθιστορήματα, κινηματογραφικές ταινίες, εικόνες, φωτογραφίες κ.α. (Κυριαζή, 2000)

Σύμφωνα με τον Duverger η ανάλυση περιεχομένου είναι «μια μέθοδος μελέτης των “επικοινωνιών”» (Duverger, 1989, σ. 79). Μέσω λοιπόν της ανάλυσης περιεχομένου

μπορούν να μελετηθούν όλα τα στοιχεία σε κάθε μορφής επικοινωνία, δηλαδή τα χαρακτηριστικά του πομπού, ο τρόπος έκφρασης και οι σκοποί του μηνύματος, τα χαρακτηριστικά του αποδέκτη και το αποτέλεσμα που αποφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες (Βάμβουκας, 1998).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Berelson η ανάλυση περιεχομένου είναι *«μια τεχνική έρευνας που έχει ως στόχο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του έκδηλου περιεχομένου της επικοινωνίας»* (Berelson, 1984, σ. 18). Στον ορισμό αυτό της ανάλυσης περιεχομένου δίνεται έμφαση στα χαρακτηριστικά της αντικειμενικότητας, της συστηματικότητας και της ποσοτικοποίησης του περιεχομένου του υπό έρευνα υλικού. Για τον Berelson, η αντικειμενικότητα διασφαλίζεται με τον καθορισμό των κατηγοριών ανάλυσης με ακριβή τρόπο ώστε διαφορετικοί αναλυτές να μπορούν να τις χρησιμοποιούν για το ίδιο σώμα περιεχομένου και να καταλήγουν στα ίδια αποτελέσματα. Η συστηματικότητα αναφέρεται στην ανάλυση όλου του σχετικού με το ερευνητικό πρόβλημα υλικού σε όλες τις σχετικές κατηγορίες. Τέλος, η ποσοτικοποίηση, ως το πιο χαρακτηριστικό, κατά τον Berelson, γνώρισμα της ανάλυσης περιεχομένου, αφορά στο βαθμό στον οποίο συγκεκριμένα στοιχεία εμφανίζονται στο περιεχόμενο (Berelson, 1984).

Από την άλλη πλευρά η Λαμπίρη-Δημάκη (1990) τονίζει ότι η ανάλυση περιεχομένου δεν είναι αναγκαστικά μόνο ποσοτική. Μπορεί να είναι ποιοτική, όταν ο ερευνητής ενδιαφέρεται για την παρουσία ή την απουσία συγκεκριμένων στοιχείων στο περιεχόμενο και όχι για την καταμέτρηση της συχνότητας με την οποία αυτά εμφανίζονται (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990).

Ο Berelson, αναφερόμενος σε βασικές ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των αποκαλούμενων *«ποσοτικών»* και *«ποιοτικών»* αναλύσεων, συμπεραίνει ότι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου μπορεί να περιέχει σε κάποιο βαθμό ποσοτικοποιημένες αλλά όχι ακριβείς μετρήσεις ή μπορεί να αποτελεί ερμηνεία του περιεχομένου, κρίση και εκτίμηση δηλαδή του τι σημαίνει το περιεχόμενο (Berelson, 1984, σ. 118).

Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και σε ποιοτικές αναλύσεις. Στην περίπτωση αυτή τα δεδομένα, αφού οργανώνονται με βάση ορισμένα στοιχεία, αναλύονται λαμβάνοντας υπόψη τις λέξεις του κειμένου και τον τρόπο που αυτές λέγονται. Με τον τρόπο αυτό η ανάλυση περιεχομένου δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να μάθει με ποιον τρόπο τα υποκείμενα της έρευνας βλέπουν τον κοινωνικό κόσμο. Όπως

χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Berg, είναι «ένα διαβατήριο για να ακούσει κανείς τις λέξεις του κειμένου και να καταλάβει καλύτερα τις αντιλήψεις αυτού που τις παρήγαγε» (Berg, 1998, p. 225).

Όπως άλλωστε υποστηρίζει και ο Berelson κυρίως οι ποιοτικές αναλύσεις περιεχομένου και σε μικρότερο βαθμό οι ποσοτικές, ενδιαφέρονται όχι μόνο για το περιεχόμενο αλλά και για ό,τι είναι λανθάνον σε αυτό. Δηλαδή το περιεχόμενο αποτελεί ένδειξη για όσα «αντανακλώνται» ή «εκφράζονται» ή είναι «λανθάνοντα» στο έκδηλο περιεχόμενο (Berelson, 1984, σ. 124).). Ο Κυριαζής παρατηρεί ότι «η λεγόμενη ανάγνωση πίσω από τις γραμμές θα πρέπει να αναβάλλεται για το ερμηνευτικό στάδιο, οπότε ο ερευνητής θα είναι ελεύθερος να χρησιμοποιήσει όλη του τη φαντασία και τη διαίσθηση για να εξαγάγει από τα στοιχεία τα κατάλληλα συμπεράσματα», (Κυριαζή , 2000, σ. 293) τακτική η οποία ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια.

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου προκειμένου να αναλυθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων. Το ενδιαφέρον της ανάλυσης εστιάστηκε περισσότερο σε ποιοτικές πτυχές του περιεχομένου, δηλαδή στην παρουσία ή στην απουσία συγκεκριμένων στοιχείων παρά στη συχνότητα εμφάνισής τους. Επιχειρήθηκε να αναλυθούν οι απαντήσεις σε σχέση με τη σημασία τους, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το έκδηλο όσο και το λανθάνον περιεχόμενο, εφόσον σε ορισμένα σημεία θεωρήθηκε ότι το περιεχόμενο αποτελούσε ένδειξη για όσα αντανακλώνται ή εκφράζονται στο έκδηλο περιεχόμενο. Άλλωστε, στις ποιοτικές έρευνες θεωρείται σημαντικό ένα στοιχείο για το ενδιαφέρον και την αξία που παρουσιάζει σε σχέση με το σκοπό της έρευνας και όχι η συχνότητα εμφάνισής του (Βάμβουκας, 1998).

Επίσης, επιλέχθηκε μια πρώτου επιπέδου ανάλυση βασισμένη στους στόχους της έρευνας. Αυτή η μορφή ανάλυσης παρέχει τη δυνατότητα να οργανώσει και να συμπυκνώσει, σε συνοπτική μορφή, το ουσιώδες περιεχόμενο μιας επικοινωνίας, επικεντρώνοντας σε έννοιες, νοήματα, θέματα σχετικά με το αντικείμενο μελέτης προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες για το πώς τα άτομα βιώνουν ή αντιλαμβάνονται το αντικείμενο της έρευνας και για το ποιες οι απόψεις και οι πεποιθήσεις τους για αυτό (Βάμβουκας, 1998). Χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο η ποιοτική ανάλυση, καθώς, πρωτίστως, ενδιαφέρον παρουσιάζαν τα στοιχεία εκείνα που είχαν αξία σε σχέση με το σκοπό, το περιεχόμενο και

τους στόχους της έρευνας, αν και σε ορισμένες ερωτήσεις έγινε μια «ποσοτική» προσέγγιση των δεδομένων, με αναφορά στη συχνότητα εμφάνισης κάποιων κοινών στοιχείων, υιοθετώντας τον αλληλοσυμπληρωματικό χαρακτήρα ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης.

8. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

8.1 Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανάλογα με τους στόχους και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Αναφέρονται στοιχεία που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στις συγκεκριμένες ερωτήσεις με διαπιστώσεις της ερευνήτριας και παραθέτονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων. Επίσης επιχειρείται μια σύνδεση αυτών με το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφία και κατά πόσο οι απόψεις των συμμετεχόντων συμφωνούν ή όχι με τα αποτελέσματα των ερευνητών.

8.1.1 Πρώτος Θεματικός Άξονας

Απαραίτητα ατομικά χαρακτηριστικά και γνώσεις του διευθυντή

Το πιο βασικό χαρακτηριστικό που αναφέρεται από όλους τους ερωτηθέντες/θείσες είναι η καλή διάθεση για συνεργασία και συνεννόηση με το εκπαιδευτικό προσωπικό και με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. Επίσης η αμεροληψία, η ανιδιοτέλεια, η οργάνωση, η συνέπεια, η ευελιξία και η ικανότητά του Διευθυντή/τριας να είναι καλός/ή ακροατής/τρια και να ασκεί θετική επιρροή αναφέρθηκαν σε όλες τις απαντήσεις. Δίνεται λοιπόν έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ικανότητα επικοινωνίας του Διευθυντή/τριας με το σύνολο της σχολικής κοινότητας, στα ηθικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και στην ακεραιότητα του χαρακτήρα του.

Ο διευθυντής 1 ισχυρίζεται:

«το βασικότερο εφόδιο είναι να έχει διάθεση δηλαδή πιο πολύ ηθικά χαρακτηριστικά (παύση) διάθεση, δύναμη, ανιδιοτέλεια, αλτρουισμός, διάθεση συνεργασίας και να αισθάνεται... πρώτος μεταξύ ίσων ...είναι τμήμα ενός συλλόγου, δεν είναι μόνος του».

Προς την ίδια κατεύθυνση ο διευθυντής 2 λέει:

«Να είναι πρώτα από όλα δίκαιος ...να έχει την ενσυναίσθηση για την αυτοβελτίωση... να βλέπει τους εκπαιδευτικούς σαν συναδέλφους του και όχι σαν υφιστάμενους ..μόνονα χειρίζεται πάρα πολλά θέματα με την ψυχολογία των συναδέλφων και των μαθητώννα έχει

λοιπόν γνώσεις ψυχολογίας ...να είναι ηγέτης όχι απλός διεκπεραιωτής γραφειοκρατικών υποθέσεων ...να ξέρει να χειρίζεται δύσκολες καταστάσεις ...να είναι δίκαιος ...και αμερόληπτος ..να μη δημιουργεί κλίκεςμέσα στον σύλλογο..... Νομίζω αυτάνα διατηρεί το καλό κλίμα που είναι το παν για ένα σχολείο ...αυτό είναι το παν για μένα».

Η διευθύντρια 3 επιμένει :

«Βασικό χαρακτηριστικό είναι η καλή διάθεση να είναι καλοπροαίρετος και ναείναι σε θέση να ακούει. Να ακούει τα παιδιά, να ακούει τους καθηγητές και τουςγονείς, να ακούει όλους και να παρεμβαίνει σαν πυροσβέστηςσε περίπτωση που διαπιστώνει ότι υπάρχουν ...προβλήματα. Να είναι ο καταλύτης δηλαδή στην ουσία (παύση) εδώ τώρα μπορούμε να πούμε χιλιάδες χαρακτηριστικά αλλά αυτά πιστεύω είναι τα.... πρωταρχικά και θα πρέπει ο διευθυντής να είναι σε θέση να διατηρήσει ένα πολύ καλό κλίμα στο σύλλογο καθηγητών, γιατί από τη στιγμή που θα υπάρχει καλό κλίμα στο σύλλογο και θα υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους, αυτό οπωσδήποτε φαίνεται και περνάει και μέσα στα παιδιά και στις τάξεις και ... όλο αυτό επανατροφοδοτείται».

Από όλα τα χαρακτηριστικά ενός διευθυντή σημαντικότερο κατά τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες/ουσες είναι αυτό της κατάλληλης διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων μέσω της επιρροής και της συμπεριφοράς του προς τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να ασκήσει αποτελεσματική ηγεσία (Μπουραντάς, 1984). Έτσι ο διευθυντής/τρια υιοθετεί απέναντι στους εκπαιδευτικούς συμπεριφορά ευέλικτη και δίκαιη, λειτουργεί ως συνδετικός ιστός ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου με σκοπό την καλλιέργεια και εδραίωση κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης και τους αντιμετωπίζει ως συνδιαμορφωτές και συνεργάτες στην υλοποίηση των στόχων της μονάδας. Επίσης προσδιορίζει σαφώς τα καθήκοντά τους, τους καθοδηγεί, τους συμβουλεύει, τους εμπνυχώνει και τους επιβραβεύει (Μπουραντάς, 1984). Οι ερωτώμενοι/ες συμφωνούν ότι η τέχνη της ηγεσίας στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ποιοτική επικοινωνία του ηγέτη με την ομάδα του (Χυτήρης, 2013) και ότι μέσα από ένα πλέγμα αμφίδρομης επικοινωνίας και σχέσεων που οικοδομεί ο Διευθυντής/τρια οδηγεί τη σχολική κοινότητα στην επίλυση των προβλημάτων και στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και συλλογικότητας (Μυλωνά, 2005).

Για τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες συμφωνούν ότι ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά τη

νομοθεσία που αφορά την εκπαίδευση, και επίσης θεωρούν απαραίτητες τις γνώσεις ψυχολογίας και κυρίως της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Αξίζει να σημειωθεί πως οι πιο νέοι ηλικιακά υποστηρίζουν πως το σύγχρονο σχολείο οφείλει να παραδειγματίζεται από την οργάνωση των επιχειρήσεων και ότι οι διοικητικές γνώσεις και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή/τριας και των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα μιας σχολικής μονάδας. Επίσης ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην επικαιροποίηση των γνώσεων του διευθυντή/τριας ή στην ανάγκη απόκτησης νέων γνώσεων σε θέματα σύγχρονης διοίκησης.

Η διευθύντρια 8 ισχυρίζεται ότι:

«Οι γνώσεις που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής αρχικά είναι η νομοθεσία που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Γιατί η καλή γνώση της νομοθεσίας και η συνεχής ενημέρωσή του πάνω στις διατάξεις, τον καθιστά υπεύθυνο απέναντι στο σύλλογο και στους προϊστάμενους του και τον προφυλάσσει από τυχόν λάθη ή αδικίες. Επίσης πρέπει να διαθέτει γνώσεις που αφορούν την διοίκηση ενός οργανισμού αλλά και γνώσεις πάνω στη ψυχολογία και στις διαπροσωπικές σχέσεις.»

Από τους συμμετέχοντες αυτοί οι οποίοι δεν έχουν πολλά έτη σε θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι η εμπειρία σε σχολεία με διευθυντές οι οποίοι θεωρούνται επιτυχημένοι παρέχει και τις απαραίτητες γνώσεις, και ισχυρίζονται ότι οι σπουδές στη διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων είναι απαραίτητο προσόν. Οι παλαιότεροι σε θέση ευθύνης διαφοροποιούνται τελειώς υποστηρίζοντας ότι οι γνώσεις αποκτιούνται στην πορεία και αρκεί η διάθεση για συνεργασία και επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης ο διευθυντής 1 υποστηρίζει ότι ο ηγέτης ενός ελληνικού δημόσιου σχολείου πρέπει να διαθέτει δεξιότητες πολλών επαγγελμάτων.

Ο διευθυντής 6 υποστηρίζει:

«Το πρώτο για μένα είναι πάντα η εμπειρία.. η εμπειρία και η εκπαίδευση του μέσα στο σχολείο σε διάφορα καθήκονταδηλαδή να πετύχει έναν καλό διευθυντή από πριν ώστε να μπορέσει να εκπαιδευτεί σε διάφορα ζητήματα που άπτονται στα διοικητικά στοιχεία του σχολείου ...δηλαδή να περάσει από όλες τις θέσεις ...να ξέρει πρωτόκολλο, να ξέρει αρχειοθέτηση, να διαβάζει τους νόμους ...έχει δηλαδή.... η εμπειρία είναι απαραίτητη ..σε αυτές

τις περιπτώσεις... (παύση).. Καλά ...σίγουρα δε συζητάμε αν υπάρχει περίπτωση μεταπτυχιακών σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης αυτονόητο είναι ...πολύ σπουδαίο κάτι τέτοιο γιατί ...τουλάχιστον αντιλαμβάνεται και θεωρητικά κάποια πράγματα και μπορεί να τα εφαρμόσει και πρακτικά μετά.... (παύση). Για μένα όμως παραμένει πρωταρχικό η εμπειρία σε ένα σχολείο.... κοντά σε ένα διευθυντή που γνώριζε από νωρίς τη δουλειά....»

Ο διευθυντής 4 εκφράζει μια διαφορετική άποψη:

« Γνώσεις προηγούμενες δεν νομίζω ότι είναι απαραίτητες ...πρέπει να ξέρει να χειρίζεται τα προβλήματα και ό,τι προκύπτει στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, καθηγητών, γονέωνας πούμε αυτό το τετράπολο έτσι αυτό... γνώσεις δεν χρειάζονται παραπάνω.... (Παύση)

-Ναι.. ούτε διοικητικές;

Όχι δε χρειάζεται τίποτε από αυτά.... όλα θα τα βρει στην πορεία .. γιατί ...γεννημένος κάποιος με γνώσεις διοικητικές δεν υπάρχει... τα βρίσκει μπροστά του...»

Με αρκετό χιούμορ και καυστική διάθεση απέναντι στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου ο διευθυντής 1 λέει χαρακτηριστικά:

« Θεωρώ ότι δεν υπάρχει κάποια σχολή και αυτές που υπάρχουν θεωρώ πως είναι προσαρμοσμένες για άλλα δεδομένα δηλαδή για επιχειρήσεις... αν το σχολείο ήταν επιχείρηση θα ήμασταν ευτυχισμένοι όλοι... επειδή ωστόσο δεν πρόκειται για επιχείρηση με οικονομικά δεδομένα.. έχει και οικονομικά δεδομένα αλλά.... (παύση).. είναι ένα επάγγελμα γεμάτο επαγγέλματα.... ηλεκτρολόγος... καλοριφερτζής... συντηρητής... αισθητικός τέχνης... βιβλιοθηκονόμος... μεταξύ άλλων και καθηγητής. Δηλαδή πρέπει να γνωρίζει πάρα πολλά πράγματα...»

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η προσωπικότητα του ανθρώπου που αναλαμβάνει τη διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας ως το σύνολο των προσωπικών χαρακτηριστικών, των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που διαθέτει είναι αποτέλεσμα δύο βασικών παραγόντων, του έμφυτου και του επίκτητου, σε συνεχή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Το κάθε άτομο γεννιέται με έμφυτες ικανότητες ή δεξιότητες οι οποίες εμφανίζονται και αναπτύσσονται ή βελτιώνονται μέσω της μάθησης και της απόκτησης απαραίτητων γνώσεων οι οποίες οδηγούν σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς. Βασικός παράγοντας διαμόρφωσης

όλων αυτών είναι τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο από το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (Κολιάδης, 1997α). Η τέχνη της ηγεσίας προϋποθέτει την ύπαρξη εγγενών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων, όμως η αποδοτικότητα της και η αποτελεσματικότητά της μπορεί να βελτιωθεί με συνεχή εκπαίδευση και εξάσκηση του ηγέτη σε νέες καταστάσεις και δεδομένα άρρηκτα συνδεδεμένα με την καθημερινή αλληλεπίδρασή του με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και την ποιοτική επικοινωνία μεταξύ τους (Χυτήρης, 1996).

Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό από τις συνεντεύξεις, η ποιοτική και αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας απαιτεί ένα συνδυασμό από ατομικά, κοινωνικά, πνευματικά ακόμη και σωματικά χαρακτηριστικά σε ένα άτομο, τα οποία λειτουργούν ως παράγοντες πρόβλεψης ανάδειξης του σε ηγέτη. Η ευφυΐα, η συναισθηματική νοημοσύνη η ενσυναίσθηση είναι πρωταρχικής σημασίας για τη δόμηση μιας εποικοδομητικής συνεργασίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας με τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η συμπεριφορά και ο τρόπος εργασίας του Διευθυντή/τριας

Στη συγκεκριμένη ερώτηση υπήρχε πλήρης συμφωνία από όλους τους συμμετέχοντες/ουσες στο ότι η συνέπεια και η υπευθυνότητα με την οποία αντιμετωπίζουν τα καθήκοντά τους ως διευθυντές/τριες λειτουργούν ως πρότυπο σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Η δημοκρατική συμπεριφορά, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η εμπιστοσύνη και η ισότητα αναφέρθηκαν από όλους. Ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκε στην ανάγκη αυταρχικής συμπεριφοράς σε έκτακτες περιπτώσεις. Επίσης αρκετοί και στην πλειοψηφία τους άντρες αναφέρθηκαν στην απαρέγκλιτη τήρηση των κανόνων και της νομοθεσίας.

Συγκεκριμένα η διευθύντρια 8 υποστηρίζει:

« Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση είναι προφανής..... φυσικά και πιστεύω ότι ο διευθυντής είναι ο πρώτος που έρχεται στο σχολείο και ο τελευταίος που φεύγει..... έτσι δίνει και το παράδειγμα στο σύλλογο και είναι εκεί για οποιοδήποτε πρόβλημα.... Η συμπεριφορά του πρέπει να είναι δημοκρατική τόσο στα παιδιά όσο και στους καθηγητές να ακούει τα προβλήματά τους ...να προσπαθεί να τα λύσει και να μπορεί να αντεπεξέλθει σε έκτακτες περιπτώσεις με αποφασιστικότητα..... ίσως αυτό φανεί αυταρχικό... (παύση).. αλλά και η

αυταρχικότητα και οι γρήγορες και χωρίς κουβέντα αποφάσεις χρειάζονται σε έκτακτες περιπτώσεις.... (γέλιο)..»

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα συνειδητά ή ασυνείδητα μηνύματα που εκπέμπονται από το διευθυντή μέσω της καθημερινής επικοινωνίας και οι τρόποι λήψης αποφάσεων αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες επηρεασμού της αντίληψης των συναδέλφων και των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας για αυτούς και για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο (Vennebo & Ottesen, 2012). Γίνεται επίσης σαφές ότι ο διευθυντής είναι αναγκαίο να λειτουργεί δημοκρατικά και με υπευθυνότητα, ακριβώς λόγω των δημοκρατικών στόχων του σχολείου ως θεσμού (Johansson, 2004).

Οι επτά στους οκτώ ερωτηθέντες/θείσες, όπως αναμενόταν, έδωσαν έμφαση στα θετικά μηνύματα που εκπέμπει η συμπεριφορά τους χωρίς αναφορά σε τυχόν αδυναμίες ή αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα τους. Ένας δεν αρκείται στο προφανές αλλά αναφέρεται και στην περίπτωση του αντιπροτύπου που πρέπει να αποφεύγεται.

Ο Διευθυντής 1 ισχυρίζεται ότι τα αντιπρότυπα λειτούργησαν θετικά στη συμπεριφορά του. Συγκεκριμένα επισημαίνει:

« Μπορεί να λειτουργήσει ευνόητα ως πρότυπο αλλά και ως αντιπρότυπο... και τα αντιπρότυπα πάρα πολλές φορές χρειάζονται..... προσωπικά θα μιλήσω.... ότι οι περισσότεροι υπήρξαν αντιπρότυπα και με βοήθησαν πάρα πολύ για το τι πράγματα δεν πρέπει να κάνω.... πρότυπο μπορεί να λειτουργήσει και φυσικά θα έλεγα κάτι παραπάνω... διαποτίζει μέχρι και το κτίριο με τη συμπεριφορά του, με την αντίληψή του, με τη στάση του... επηρεάζει πάρα πολλά πράγματα. Θεωρώ ότι και επηρεάζει και επηρεάζεται... αλλά νομίζω ότι περισσότερο επηρεάζει γιατί έχει το χρόνο.. έχει την εποπτεία πολλών πραγμάτων, λόγω της θέσης, οπότε θεωρώ ότι πιο πολύ διαποτίζει και επηρεάζει την όλη λειτουργία οποιασδήποτε σχολικής μονάδας».

Στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας αναφέρεται σαφώς ότι τα ηγετικά στελέχη οφείλουν να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη συμπεριφορά και στους τρόπους που επικοινωνούν (λεκτικά ή μη) με τα μέλη της σχολικής κοινότητας καθώς εκπέμπουν σαφή μηνύματα σε αυτούς (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002) και σε αυτό συμφωνούν κατά πλειοψηφία οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών. Ο ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις συνθήκες, τις καταστάσεις και τα δεδομένα

που προκύπτουν έτσι ώστε να αντιμετωπίζει τις εκάστοτε «απειλές» κατά της ευρυθμίας του σχολείου ή να αξιοποιεί τις «ευκαιρίες» που παρουσιάζονται για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς και της ανταπόκρισής του στις απαιτήσεις της κοινωνίας που αποτελεί συστημικό στοιχείο (Harris, Day, & Hadfield, 2001). Ο διευθυντής οφείλει να εμπνέει (δυνητικά), να ενεργοποιεί και να συντονίζει τα μέλη της σχολικής κοινότητας μέσα από ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών σχέσεων με σκοπό την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων του σχολείου με θετικές κοινωνικές προεκτάσεις (Σαϊτής, 1992). Ένας πραγματικός ηγέτης δεν επιβάλλεται αλλά κρίνεται, αξιολογείται και νομιμοποιείται από τα μέλη της ομάδας του μέσω των ενεργειών του και της συμπεριφοράς του (Owens, 2001). Δεν υποτάσσεται στο κατεστημένο αλλά τολμά αλλαγές, δε κινείται στα τυπικά προκαθορισμένα πλαίσια με εντολές και ελέγχους αλλά γίνεται καθοδηγητής λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της ομάδας του και λειτουργεί ως πρότυπο επηρεάζοντας τη δράση και το έργο τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

8.1.2 Δεύτερος θεματικός άξονας

Ο διευθυντής ως εμπνευστής οράματος

Στην ερώτηση που τέθηκε για το όραμα των συμμετεχόντων/ουσών για τη σχολική μονάδα την οποία διευθύνουν όλοι οι διευθυντές/τριες μίλησαν για ένα λειτουργικό σχολείο με απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή αλλά και με διάθεση για συνεργασία και αυθόρμητη εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην προσπάθεια υλοποίησης του οράματος με κάθε τρόπο. Όλοι έδωσαν έμφαση στο γεγονός ότι για να επιτευχθούν οι στόχοι του οράματός τους κρίνεται απαραίτητη συνθήκη η λειτουργικότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Επίσης αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρχε ομοφωνία όσον αφορά την αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και τη διάθεσή τους για συνεργασία και υπευθυνότητα. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες/ουσες μίλησαν και για τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου έτσι ώστε να αποφέρει θετικό πρόσημο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες/ουσες με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας αναφέρθηκαν στην ανάγκη ανοίγματος του σύγχρονου ελληνικού σχολείου προς την κοινωνία με καινοτόμες δράσεις, προγράμματα και ενημερώσεις. Οι διευθυντές/τριες των σχολείων που εδρεύουν σε ημιαστικές ή και αγροτικές περιοχές εξέφρασαν την ανάγκη σταθερότητας προσωπικού και περαιτέρω χρηματοδότησης. Ένας αναφέρθηκε και στο συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης και ότι ορισμένες αποφάσεις που

παίρνονται κεντρικά από το υπουργείο αρκετές φορές είναι σχεδόν αδύνατον να υλοποιηθούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα οράματα όλων δεν τα διακρίνουν ουτοπικά στοιχεία αλλά αναφέρονται σε πραγματοποιήσιμους στόχους που αφορούν πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Ο διευθυντής 6 αναφέρει:

« Μεγάλη ερώτηση αυτή... το όραμα το δικό μου θα ήταν... να το πω και με όρους ας πούμε..... γενικότερα της διοίκησης τα παραγόμενα αποτελέσματα να είναι πολύ καλά και να ανταποκρίνονται στην ποιότητα του έργου το οποίο... γίνεται μέσα στη σχολική μονάδα.... αυτό το λέει και η διοίκηση.. Το όραμα μου για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι πολύ απλά να... σα συγκρότημα εδώ να έχουμε.... όλη την υποδομή την υλικοτεχνική που χρειάζεται... (παύση)... μια σταθερότητα προσωπικού ώστε το έργο που μας ανατίθεται από την πολιτεία και από τους γονείς σε τελική ανάλυση να το φέρουμε σε πέρας όσο το δυνατόν πιο εύκολα γίνεται... χωρίς... (παύση)... συγκρούσεις και τα τελικά αποτελέσματα που στην περίπτωση των λυκείων είναι πάντα οι εισαγωγικές για το πανεπιστήμιο να είναι... με θετικό πρόσημο πάντα...»

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το όραμα δε βασίζεται μόνο σε ιδέες για το μέλλον αλλά κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού και την κοινωνία σε πράξεις έτσι ώστε οι αρχικές ιδέες να υλοποιηθούν κατά το μέγιστο δυνατό (Hoyle, English, & Steffy, 1998). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες/ουσες δεν αναφέρθηκαν σε ένα όραμα-ουτοπία αλλά μίλησαν για βελτίωση της καθημερινότητας της σχολικής κοινότητας . Για να επιτευχθεί η κατανόηση και η αποδοχή του ηγέτη από τους συνεργάτες του πρέπει το όραμά του να είναι σαφές, ελκυστικό και συγχρόνως ρεαλιστικό ώστε να συνδέεται με την καθημερινή πραγματικότητα (Μπουραντάς, 2005).

Επίσης η διευθύντρια 8 λέει:

« Είμαι νέα διευθύντρια σε αυτή τη μονάδααν και με αρκετή εμπειρία ως διευθύντρια... Το όραμά μου είναι να ανοίξει το σχολείο προς τα έξω να έλθει σε επαφή και με την τοπική κοινωνία και να δώσει την εντύπωση στους κατοίκους του χωριού ότι έχουν ένα σχολείο.... καλό και καμάρι για τον τόπο τους.... Να εμπιστεύονται τα παιδιά τους σε εμάς χωρίς.... επιφυλάξεις. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ένα σύλλογο ανοικτό και με διάθεση συνεργασίας και

μια διευθύντρια που ναεπικροτεί πρωτοβουλίεςνα επικοινωνεί με τα μέλη του σχολείου και με τους τοπικούς φορείς.»

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η γόνιμη και ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών δημιουργεί κίνητρα για την υλοποίηση του συλλογικού οράματος. Επίσης, η ικανότητα διαπραγμάτευσης με την σχολική κοινότητα και με την τοπική κοινωνία αποβλέπει στην υιοθέτηση και στην κοινή αποδοχή της γενικότερης κουλτούρας του οργανισμού (Dinham, Cairney, & Wilson, 1995).

Η διευθύντρια 7 επισημαίνει το ρόλο της επικοινωνίας και αναφέρεται με γλαφυρότητα σε ένα σχολείο της χαράς:

«Το όραμα... για τη σχολική μονάδα που διοικώ.... εννοείται πρώτα να έχω τη σωστή επικοινωνία με τους συναδέλφους μου.... για να μπορεί όλη η ομάδα να προχωρήσει σαν ένα καράβι.... εγώ θα είμαι ο καπετάνιος αλλά... όλοι οι υπόλοιποι οι ναύτες.. αν δεν δουλεύουν καλά το καράβι θα βουλιάξει... σημασία έχει όμως... όταν κάποιος έρχεται στο σχολείο.. να νιώθει... όμορφα να μην είναι αγγαρεία για αυτόν... δηλαδή πηγαίνω στο σχολείο και λέω...ωχ πώς θα περάσει αυτή η μέρα ή πώς θα χτυπήσω την πόρτα του διευθυντή για κάτι που θέλω να του πω.... και τα προσωπικά ακόμα υπάρχουν στιγμές που θα μπορεί να τα συζητήσει ο καθένας με το διευθυντή... και ο διευθυντής να καταλάβει.... Το πρώτο πράγμα που πρέπει να έχει ικανότητα ο διευθυντής.... Να επικοινωνεί και να έχει ικανότητα διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους... Το όραμά μου είναι αυτό... μια σχολική μονάδα..... χωρίς διαπληκτισμούς... χωρίς προβλήματα... που όλα να λύνονται σε κοινή βάση με συζήτηση και να μπορούμε να πάμε παρακάτω διαπιστώνοντας τα λάθη μας..... ένα σχολείο δηλαδή που δε θα έχει.... γκρίνιες... που δε θα έχει στεναχώριες που θα είναι ένα σχολείο χαράς... που θα ξυπνάω το πρωί και έχω όνειρο να πάω σε αυτό... όλα τα υπόλοιπα λύνονται ... το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές βέβαια.....»

Οι ερωτώμενοι διευθυντές/τριες διαθέτουν υψηλές προσδοκίες τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους συνεργάτες, τους μαθητές τους και την εικόνα του σχολείου που υπηρετούν. Οι υψηλοί στόχοι οδηγούν στη συνεχή βελτίωση και στον εμπλουτισμό γνώσεων και δεξιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων με απώτερο σκοπό την αύξηση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας (Γεωργόπουλος, 2006)

Συμπερασματικά, ο διευθυντής είναι αυτός που επωμίζεται την εκπαιδευτική και κοινωνική ευθύνη συμβολής του έργου του στην αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας και στη διατήρηση της λειτουργικότητάς της και για αυτό οφείλει να απεγκλωβιστεί από παραδοσιακές αντιλήψεις του υφιστάμενου ανεπίκαιρου και παρωχημένου συστήματος προωθώντας ένα όραμα βασισμένο σε δημιουργικές και νεωτεριστικές ιδέες, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ενθαρρύνοντας αλλαγές με σκοπό την υλοποίησή του και τη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας του κοινωνικο-εκπαιδευτικού έργου του σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Η καθημερινότητα ενός διευθυντή

Αναφερόμενοι στον καθημερινότητά τους όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες έκαναν λόγο για την πολλαπλότητα του ρόλου τους και των αρμοδιοτήτων τους και τις αντιφατικές ιδιότητές τους ως συναδέλφων, ως προϊσταμένων, ως υφισταμένων και ως ανθρώπων με προσωπικές αξίες, συγκεκριμένες συμπεριφορές και απόψεις. Ο διευθυντής 1 έκανε λόγο και για ατελείς σχέσεις μέσα στο σχολείο αναφερόμενος στην έλλειψη χρόνου για αποτελεσματικό διάλογο και δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι νεότεροι ηλικιακά διευθυντές/τριες, αναφέρθηκαν σε άμεση λύση των προβλημάτων που ανακύπτουν μέσα από διάλογο και κοινές αποφάσεις και κάποιοι υποστηρίζουν ότι η αυταρχικότητα χρειάζεται σε ορισμένες περιπτώσεις και ότι το αποτέλεσμα μετράει και όχι ο τρόπος ο οποίος χρησιμοποιήθηκε. Ένας από τους συμμετέχοντες απέφυγε να απαντήσει λέγοντας ότι το ρόλο του ως διευθυντή τον κρίνουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η τήρηση των κανόνων και ο έλεγχος του προσωπικού και των μαθητών όσον αναφορά στη σωστή λειτουργία του σχολείου τονίστηκε ως πρωταρχική μέριμνα από το διευθυντή 5 που είναι ο μεγαλύτερος ηλικιακά και συγχρόνως έχει και τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.

Νιώθοντας άπειρος και με διάθεση βελτίωσης ο διευθυντής 1 λέει:

« Καθώς είμαι καινούριος θεωρώ ότι... έχω πολύ μεράκι και διάθεση... τώρα έχω την αίσθηση πάντα ότι κάτι λείπει ότι κάτι δεν κάνω και ότι από αυτά που κάνω κάποια στιγμή σίγουρα δεν τα κάνω καλά γιατί μου λείπει η εμπειρία... είμαι πολύ αυστηρός αξιολογητής του εαυτού μου σε σημείο βασανιστικό.... Ωστόσο αντιλαμβάνομαι από μικρά πράγματα... δεν θέλω.... αξιολογήσεις από συναδέλφους θετικές.... θέλω απλώς να φεύγουν ευχαριστημένοι από

το σχολείο μου... να το βάλω σχολείο μου γιατί δυστυχώς ή ευτυχώς εγώ κάθομαι στο τιμόνι... αλλά θεωρώ ότι υπολείπομαι ...παρά πλεονάζω... προσπαθώ όμως να τα προλάβω όλα... δηλαδή κάθε μέρα κρατάω ...ημερολόγιο τι κάνω και πώς το κάνω... και έχει γεμίσει... καθημερινά ...αλλά και πάλι αυτά που δε πιάνει το χαρτί αυτά που δεν μπορώ και είναι τα άυλα... που είναι τα ηθικά και τα πιο σημαντικά σε αυτά πάντα έχω κάποιες επιφυλάξεις καθώς θέλω να προσφέρω ό,τι καλύτερο μπορώ... πάντα κανείς έχει έλλειμμα... (παύση).. Αν έγραφα τώρα έναν απολογισμό, θα έλεγα ατελείς σχέσεις όπως ατελείς καύσεις.. ότι αισθάνεσαι ότι κάτι έπρεπε να δώσεις παραπάνω... Όμως δεν προλαβαίνω..».

Όπως είναι εμφανές, η συμπεριφορά ενός ανθρώπου, η οποία τον διαφοροποιεί ως προσωπικότητα από τους άλλους και το έργο του από αυτών, στηρίζεται στις προσωπικές του αντιλήψεις και στάσεις, στον αξιακό του κώδικα, το επαγγελματικό του ήθος και στη γενική βιοθεωρία και τις πεποιθήσεις του. Τα στοιχεία αυτά τον δραστηριοποιούν, καθορίζουν τη συμπεριφορά του και τον τρόπο διαχείρισης και διεκπεραίωσης της πληθώρας των καθημερινών, εργασιακών του καθηκόντων (Αποστολίδου, 2017)

Ο διευθυντής 5 περιγράφει τα τυπικά του καθήκοντα με πιο αυστηρό τόνο ως εξής:

« Πρέπει να μιλήσω για τον εαυτό μου τώρα εδώ έτσι.... ωραία... κοιτάζτε φροντίζω να είμαι συνεπής με τις υποχρεώσεις μου... και νομίζω ότι το καταφέρνω αυτό.... φροντίζω να μην απουσιάζω από το σχολείο αν δεν υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος... να ελέγχω την έγκαιρη προσέλευση των μαθητών και των καθηγητών... και αυτό είναι σημαντικό... πρέπει οι συνάδελφοι να εφαρμόζουν ό,τι... πρέπει να κάνουν.... γενικά να ελέγχω τη σωστή λειτουργία του σχολείου.. και σε περίπτωση προβλημάτων ή συγκρούσεων φροντίζω να ακούσω όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες και να βρούμε τη λύση μέσα από έναν δημιουργικό διάλογο... σε περίπτωση βέβαια και σοβαρών προβλημάτων... τότε θα συγκαλέσουμε τον σύλλογο διδασκόντων για την επίλυση του προβλήματος ή των προβλημάτων που θα έχουν προκύψει στο συγκεκριμένο σχολείο... Εννοείται ότι πρέπει να υπάρχει διάλογος, δεν πρέπει να ενεργούμε αυταρχικά... σε μερικές βέβαια περιπτώσεις... χρειάζεται και να πάρεις και τέτοιου είδους αποφάσεις... και μετά να κριθείς...»

Έτσι, αναφερόμενοι στο ρόλο του Διευθυντή οι περισσότεροι συμφωνούν στο ότι πρέπει να αλλάξει και, από διοικητικά υπεύθυνος για την τήρηση τυπικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας, να αναλάβει την «ηγεσία» της, υπό την γενική έννοια, ασκώντας δυναμική

επιρροή, μέσα από μια αμφίδρομη αλληλεπιδραστική σχέση και επιδιώκοντας την ενσυνείδητη συμμόρφωση της συμπεριφοράς και τον συντονισμό των μελών, στην υλοποίηση εκπαιδευτικών οραμάτων (Owens, 2001).

Η δέσμευση και η αφοσίωση των συνεργατών εξασφαλίζεται με την ενθάρρυνση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων καθώς αυτό δίνει την αίσθηση αποδοχής των γνώσεων και των απόψεών τους (Hulpria & Devos, 2010).

Τεχνικές επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής στην αντιμετώπιση συγκρούσεων

Οι διευθυντές/τριες σε αυτή την ερώτηση τόνισαν τη σημασία της επικοινωνίας και του διαλόγου στην άσκηση του ρόλου τους και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Όλοι υποστηρίζουν ότι η καθημερινή επικοινωνία, οι ανοικτές πόρτες, η αμεσότητα, η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός της διαφορετικής προσωπικότητας και η ικανότητα να προβλέπουν συμπεριφορές και προβλήματα έτσι ώστε να μπορούν να τα αντιμετωπίζουν εν τη γενέσει τους, είναι απαραίτητα στην διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας προκειμένου να διασφαλιστεί η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων της σχολικής κοινότητας με όσο το δυνατόν λιγότερες συγκρούσεις και προβλήματα.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία των συνεντεύξεων και αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο, η αποτελεσματική επικοινωνία με το σύνολο της σχολικής κοινότητας πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη της διεύθυνσης, καθώς η επάρκεια και η διάχυση των πληροφοριών έχει ζωτική σημασία στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011). Η δημιουργία κοινωνικών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας οδηγεί στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων του σχολείου (Μυλωνά, 2005).

Χαρακτηριστικά ο διευθυντής 1 υποστηρίζει ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς δρα πολλαπλασιαστικά στη θετική έκβαση ενός θέματος που προκύπτει:

«Αμεσότητα... δηλαδή το πρόβλημα να λυθεί στις ρίζες του ...δηλαδή άμεσα... να καλέσω είτε είναι καθηγητές, είτε έχω εγώ ένα θέμα με τους καθηγητές την ώρα που κάνω το πρόγραμμα... φωνάζω τον συνάδελφο ή τη συνάδελφο αυτό μπορεί να γίνει, το άλλο μπορεί να γίνει... και συνήθως εννιά στα δέκα βγαίνω ευνοημένος από το think time που κουβαλάει γιατί άλλο να έχω να μοιραστώ τη σκέψεις με μένα και τον αντίλογο που έχω μέσα μου... και άλλο να έχω πολλαπλασιαστικά ένα δύο συναδέλφους μπροστά μου... έτσι... αυτό το αυθεντικό εγώ

είμαι πίσω από τη θέση... εσύ είσαι πίσω από τη θέση ένα μηδενικό.... αν δεν προστεθεί αριθμός επάνω σου θα μείνεις πάλι μηδενικό... δηλαδή εννοείται ανοικτά άμεσα χωρίς να υποκρύπτεται τίποτα και την πόρτα πάντα ανοικτή για να ξέρει ο άλλος ότι και εγώ θα ερωτηθώ... αν υπάρχει ζήτημα ... και μαζί μου θα το αντιμετωπίσει... και πολύ άμεσα με τα παιδιά... με τους μαθητές.. να μην κακοφορμίζει... εκεί επί τόπου... να μην κακοφορμώσει ..να μη φύγει παιδί ή ο συναδέλφος με κάποια σκέψη που μπορούμε να την άρουμε, να τη βελτιώσουμε να την πραγματώσουμε θετικά....»

Η διευθύντρια 7 αναφέρει και τη δημόσια επιβράβευση των συναδέλφων ή των μαθητών για οτιδήποτε θετικό ως μέσο παρακίνησης για ανάληψη πρωτοβουλιών και επιλογής δράσεων οι οποίες θα έχουν ως αποτέλεσμα το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη διάχυση θετικής φήμης του σχολείου στην τοπική κοινότητα. Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της διοίκησης των ελληνικών σχολείων, απαιτεί την αυστηρή εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και την έντονη διαφοροποίηση των ρόλων των εμπλεκόμενων. Ωστόσο, στα περισσότερα σχολεία, γίνεται προσπάθεια για παροχή ίσων ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς από τους διευθυντές, μέσω της ενθάρρυνσης για πρωτοβουλίες, της εμπύχωσης, της υποστήριξης και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Morgan, 1996) και (Στραβάκου, 2003). Επίσης, υποστηρίζει ότι τα κακώς κείμενα πρέπει να αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικό διάλογο:

« Σίγουρα νομίζω ότι το πρώτο πράγμα που πρέπει να σκέπτεται ένας διευθυντής προς τους συναδέλφους του.... και προς τους γονείς αλλά και τους μαθητές είναι να..... επιπλήττει ή να συζητάει ένα πρόβλημα κατ' ιδίαν αλλά να επιβραβεύει δημόσια... γιατί έτσι ανεβάζει το ηθικό τους ..και των συναδέλφων και των γονέων όταν κάνει κάτι καλό.... να λέμε δηλαδή τα καλά.. και.. αυτό είναι μια... ανοικτή επικοινωνιακή τεχνική... δηλαδή επιβραβεύω.. κανείς δεν είναι τέλειος αλλά τα λάθη δεν είναι ανάγκη να ακούγονται δημόσια...»

Επίσης ο διευθυντής 6 υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης επιβάλλεται με τις γνώσεις, την εμπειρία και τη δικαιολόγηση των απόψεων του και όχι με την κατάχρηση της εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Η επικοινωνία μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας αποκτά βασικό ρόλο, λόγω της φύσης των εργασιών της. Χρησιμοποιείται λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τόσο κατά τη διδακτική πράξη, όσο και κατά τις εξωδιδακτικές εργασίες του Συλλόγου Διδασκόντων, όπως συνελεύσεις, ενημερώσεις γονέων, υλοποίηση

προγραμμάτων, επιμορφώσεις κ.ά. (Σαΐτης, 2007). Η διαρκής συνεργασία και αλληλεπίδραση, καλλιεργούν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάλογα με τη διάθεση των εμπλεκομένων, τις δεξιότητες διαχείρισης των ατόμων και της συναισθηματικής κατάστασής τους (Βρεττός, 2003).

Η αυταρχικότητα και η επιβολή απόψεων θεωρεί ότι δε συνάδει με τους στόχους της εκπαίδευσης, Αντίθετα η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η ηρεμία και ο σεβασμός στην προσωπικότητα ευνοεί την καλλιέργεια ουσιαστικών σχέσεων και δυνατότητα συνεργασίας:

«Δεν είναι κάτι... δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη επικοινωνιακή τακτική με την έννοια ότι συνειδητά χρησιμοποιώ έναν συγκεκριμένο τρόπο για να απευθυνθώ σε κάθε πλευρά μιας αντιπαράθεσης,, (παύση).. το βασικό είναι... να υπάρχει διάλογος και η δυνατότητα της επικοινωνίας... αν μπορείς να συζητήσεις σε ήρεμους τόνους... και με τις δυο πλευρές... με τα παιδιά ας πούμε σε ένα επίπεδο... που δείχνεις ότι σέβασαι την προσωπικότητά τους αλλά είσαι και κοντά τους... όσον αφορά τουλάχιστον γλωσσικά ή λεκτικά με αυτούς... δεν θεωρώ ότι χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη επικοινωνιακή τακτική.. απλά να είσαι εσύ ο ίδιος ικανός να επικοινωνείς με τους άλλους που σημαίνει... να έχεις τη διάθεση και να ακούσεις και να πεις.... Να μην ξεκινάς εκ προοιμίου με μια συγκεκριμένη αντίληψη και αυτή ..θα πρέπει να την περάσεις στον άλλον... για μένα ο διάλογος σαν επικοινωνιακή τεχνική είναι η καλύτερη...

-Δηλαδή είστε πιο δημοκρατικός;

-Δεν δέχομαι την έννοια του αυταρχικού... για το σχολείο συζητάμε... αν ...στο σχολείο η διοίκηση και οι καθηγητές λειτουργούσαν αυταρχικά.... τι μήνυμα θα περνάς στα παιδιά... υποτίθεται προηγούμενα είπαμε ότι ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής αποτελούν πρότυπα και για τους μαθητές... τι μήνυμα θα περάσεις τότε; ... (παύση).. αν όλα δηλαδή επιβάλλονται..... χωρίς διάλογο.... (παύση).. εντάξει πιο πολύ.... λοιπόν χρειάζεται να επιβληθείς με τις γνώσεις σου την εμπειρία σου και την δικαιολόγηση των απόψεων σου και λιγότερο με την κατάχρηση της θέσης σου.. επειδή είμαι διευθυντής θα γίνει έτσι.... αυτό δε το συζητάμε... δεν το βάζω στην διαδικασία δηλαδή δημοκρατικός ή αυταρχικός διευθυντής... για μένα δεν υπάρχει... ο διευθυντής πρέπει να είναι.. ούτως ή άλλως ανοικτός σε κάθε άποψη... να έχει τις δικές του απόψεις αλλά να μπορεί να ακούει... το βασικό είναι να ακούς..»

Οι διευθυντές/τριες αφιερώνουν το μεγαλύτερο κομμάτι του χρόνου τους στην επικοινωνία (Hoy & Miskel, 1996). Τα τελευταία χρόνια, διαπιστώνεται μια στροφή των διευθυντών στην άμεση αλληλεπίδραση –επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο, τόσο για πρακτικά, καθημερινά ζητήματα, όσο και για θέματα εφαρμογής διδασκαλίας, παρακίνησης και επιμόρφωσης (Moos & Johanson, 2009).

Η έγκαιρη πρόβλεψη των συγκρούσεων, η πειθώ και ο σεβασμός της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου λειτουργούν βοηθητικά στην επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν για τον διευθυντή 2 ο οποίος λέει:

«Το παν είναι ο διευθυντής να βλέπει πριν γίνει η σύγκρουση... να προβλέπει τη σπίθα που πάει να ανάψει και να τη σβήνει αμέσως.... είτε αυτό αφορά προβλήματα μεταξύ των καθηγητών... των μαθητών... που αλίμονο ο κάθε καθηγητής έχει διαφορετική ειδικότητα... διαφορετική ηλικία... διαφορετικό χαρακτήρα... αυτά είναι ως ένα σημείο αναπόφευκτα.... το θέμα είναι να μη παίρνουν διαστάσεις.... (παύση).... πρέπει λοιπόν με το διάλογο ..την πειθώ, τα παραδείγματα να... τα χρησιμοποιούμε αυτά όλα για να μην έχουμε προβλήματα μέσα στο σχολείο...».

Όλοι οι ερωτώμενοι/ες συμφωνούν ότι το σχολείο, ως ανοικτό σύστημα πλέον, δραστηριοποιείται μέσα στην κοινωνία για την επίτευξη των στόχων του. Αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις μέσα σε πλαίσια συλλογικής δράσης και λειτουργεί σύμφωνα με θεσμικούς κανόνες και αρχές που ρυθμίζουν την ατομική ή την ομαδική συμπεριφορά των μελών του (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011). Η ενεργητική ακρόαση παρέχει τη δυνατότητα στον ομιλητή να αισθάνεται σημαντικός και ισότιμο μέλος του συνόλου και καλλιεργεί φιλικό και υποστηρικτικό κλίμα ανάμεσα σε συνεργάτες στον εργασιακό χώρο (Goodall & Goodall, 2006).

8.1.3 Τρίτος θεματικός άξονας

Χαρακτηρισμός σχολικού κλίματος

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ως προς το χαρακτηρισμό του κλίματος που επικρατεί μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας που υπηρετούν είναι ισομερώς καταναμημένες. Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων που στεγάζονται σε ημι-αστικές και αγροτικές περιοχές δηλώνουν ενθουσιασμένοι με το θετικό κλίμα που επικρατεί στο

σχολείο και αυτό οφείλεται κατά την άποψή τους στην ύπαρξη δεσμών μεταξύ των μελών του συλλόγου λόγω του μεγέθους των σχολικών μονάδων. Το μέγεθος των σχολικών μονάδων φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Διαπιστώνεται ότι σε σχολικές μονάδες με ολιγομελές εκπαιδευτικό προσωπικό ευνοούνται οι ειλικρινείς και αρμονικές προσωπικές σχέσεις (Αποστολίδου, 2017). Στα «μικρά» σχολεία υπάρχει ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των μελών τους, αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης, ενισχύονται οι συνεκτικοί δεσμοί, ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή στις δραστηριότητες, τονώνεται το αίσθημα του συνανήκειν, ευνοείται η συσπείρωση τους στην επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων, δημιουργείται θετικό κλίμα συνεργασίας και δημοκρατικού περιβάλλοντος λήψης αποφάσεων και μεγιστοποιείται η αποδοτικότητά τους με αποτέλεσμα και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 2001).

Ο διευθυντής 1 λέει χαρακτηριστικά:

«Θεωρώ ότι είμαστε πολύ καλά και από άποψη.... πέμπτου τμήματος... ένας παλιός διευθυντής μου έλεγε: πόσα τμήματα έχεις;... Δέκα; Το ενδέκατο να φοβάσαι.... Τότε κατάλαβα ότι εννοεί των καθηγητών... και το πέμπτο τμήμα αυτό των καθηγητών και αυτό είναι πάρα πολύ αξιόλογο... όταν κάνω πρόγραμμα υπάρχουν και υπερθεματισμοί... υπερθεματίζουν... βάλε εμένα εκεί, βάλε εμένα εκεί... δηλαδή... δεν το λέω τώρα για τις ανάγκες της συνέντευξης... συμβαίνει... υπάρχουν σύλλογοι στους οποίους συμβαίνει αυτό το πράγμα... και φαντάζομαι δεν είναι λίγοι...

-Δεν είναι λίγοι... ναι

-Δεν είναι λίγοι έτσι τώρα εγώ είμαι εδώ αλλού ο άλλος ...και αυτό θεωρώ είναι το θετικό... δεν αισθάνομαι ότι κάποιος αγγαρεύεται ή κάποιος με αγγαρεύει... αυτό το βλέπω κάπως θετικό. Μπορεί να οφείλεται στο ότι είμαστε μικρός σύλλογος... βέβαια.. και σε μεγάλο που ήμουν με 12 και κάτι τμήματα και εκεί πάλι είχαμε ...γιατί έκανα το πρόγραμμα και εκεί και το κλίμα ήταν πολύ θετικό... Ίσως να οφείλεται στο ότι είναι αγροτική περιοχή... στις πόλεις είναι αλλιώς....»

Ο διευθυντής 6 θεωρεί ότι τα τελευταία χρόνια λόγω της κοινωνικοοικονομικής κρίσης που επικρατεί στη χώρα μας επηρεάζονται οι συμπεριφορές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και

των μαθητών και γίνονται πιο ήπιες με διάθεση ήρεμης συνεργασίας και επικοινωνίας. Το σύγχρονο σχολείο λειτουργεί μέσα σε ένα σύνθετο εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο επικρατούν συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες οι οποίες το επηρεάζουν δυναμικά τόσο στη φιλοσοφία του όσο και στους στόχους, την οργάνωση και τις δραστηριότητές του. Η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά με την κοινωνική δομή με σχέσεις δράσης - αντίδρασης και αυτό την καθιστά ικανή να λειτουργεί ως αναπαραγωγικός μηχανισμός της κοινωνίας αλλά και ως προωθητικός κοινωνικών μεταβολών αφού επηρεάζεται και επηρεάζει, καθορίζεται και καθορίζει, προσαρμόζεται στο περιβάλλον ή το προσαρμόζει στη δυναμική της (Apple, 1993). Επίσης αναφέρεται και σε ένα δεύτερο και εξίσου σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος που αποτελεί το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου τόσο από χωροταξική διάταξη (αίθουσες, γραφεία, εργαστήρια, αύλειος χώρος κ.ά.) όσο και από την οργάνωση και την πολιτική λειτουργίας του που αφορούν τον προσδιορισμό των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μελών του, την κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, τον καθορισμό των στόχων και την οροθέτηση των απαιτούμενων ενεργειών για την υλοποίησή τους και γενικά το σχεδιασμό και τη διάχυση της φιλοσοφίας του (Αποστολίδου, 2017)

Χαρακτηριστικά ο διευθυντής 6 υποστηρίζει:

«Εγώ είμαι ενθουσιασμένος... με όλη τη σημασία.. και με τους συναδέλφους και με τα παιδιά... αυτή τη στιγμή έχουμε ένα σχολείο των 280 μαθητών.. είναι το μεγαλύτερο σχολείο του Δήμου αυτόνομα και ταυτόχρονα είναι η πρώτη φορά που η περιοχή μας έχει τόσο μεγάλο λύκειο..... είναι εξαιρετικό το κλίμα... ακόμα και τα παιδιά... τα παιδιά γενικότερα τα τελευταία χρόνια λόγω της κρίσης... έχουν εμφανίσει μια ιδιαίτερη συμπεριφορά που σημαίνει ότι έχουν επηρεαστεί και σε αυτό το σημείο από την οικονομική κρίση... αυτό δηλαδή που βιώνουν καθημερινά στο σπίτι το μεταφέρουν σε ένα βαθμό... που τα έχει κάνει πιο ήπια... δεν αντιδρούν τόσο έντονα... σε καταστάσεις που συμβαίνουν στο σχολείο... που τα παλαιότερα χρόνια τόσα χρόνια που είμαι... είμαι σε λύκειο κατά κύριο λόγο.. αντιμετωπίζαμε αρκετές παραβατικές συμπεριφορές που οφείλονταν σε ένα χαρακτήρα που διαμορφωνόταν στο σπίτι τώρα επειδή στα σπίτια... περνούν δύσκολα τα περισσότερα παιδιά.... προσπαθούν τουλάχιστον στο σχολείο που περνούν τη μισή τους μέρα... να βιώνουν πιο ήρεμες καταστάσεις... και αυτό τους βγαίνει στη συμπεριφορά τους.. με τους δε καθηγητές είμαι ενθουσιασμένος... οι

συνάδελφοι που έχω εδώ πέρα είναι εξαιρετικοί σε όλα τα επίπεδα... και αυτό δεν το λέω έτσι....

-Είστε τυχερός. Κάποιο αρνητικό στοιχείο στο κλίμα;

Στο κλίμα όχι... το αρνητικό στοιχείο είναι ότι... επειδή μεγαλώνουμε είναι ότι έχουμε στενότητα χώρου αυτό όμως αφορά τη υλικοτεχνική υποδομή στο οποίο δεν μπορώ να κάνω.... στο κλίμα δεν έχω κανένα απολύτως παράπονο... ξέρω έχω ακούσει ότι σε πολλά σχολεία εδώ... συνέπεσαν μάλλον.... φουρνιές συναδέλφων αφενός είμαστε οι περισσότεροι πολλά χρόνια μαζί και έχουμε παραγνωριστεί οπότε είναι σαν την οικογένεια.... πώς ακριβώς είναι στην οικογένεια; Έτσι και ακόμα καλύτερα γιατί δεν είμαστε οικογένεια.....»

Από την άλλη μεριά οι Διευθυντές/τριες των σχολείων που εδρεύουν σε αστικές περιοχές με σταθερό προσωπικό στην πλειοψηφία τους και ο Σύλλογος διδασκόντων είναι μεγάλος και ως προς τον αριθμό αλλά και ηλικιακά, χαρακτήρισαν το σχολικό κλίμα σχετικά καλό αλλά με προβλήματα στην επικοινωνία για τα οποία επέρριψαν την ευθύνη τόσο στο μέγεθος της σχολικής μονάδας όσο και σε ορισμένους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αναφέρθηκαν σε προσωπική φιλοδοξία, σε άρνηση συνεργασίας ή ανάληψης πρωτοβουλιών και σε πρόκληση εντάσεων με τους μαθητές. Προκαλεί εντύπωση ότι οι συγκεκριμένοι Διευθυντές/τριες δεν αναρωτήθηκαν αν η πηγή των προβλημάτων είναι αποτέλεσμα δικών τους παραλείψεων ή ενεργειών και δεν εξέφρασαν διάθεση αυτοκριτικής. Οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μειωμένη δέσμευση, εκτελούν μηχανικά τα καθήκοντά τους, αδιαφορούν και εκφράζουν δυσαρέσκεια όταν αντιμετωπίζονται από τη διεύθυνση ως απρόσωπα εκτελεστικά όργανα και όχι ως συνεργάτες (Sergionanni T. , 2001).

Ο διευθυντής 2 διστακτικά αναφέρει:

«Εντάξει πάντα υπάρχουν σε κάθε σύλλογο ένα δυο άτομα όχι παραπάνω ίσως που προσπαθούν να λένε ότι κουράζονται πιο πολύ ή ότι το πρόγραμμα δεν είναι καλό.... ότι έχουν πιο καίρια πόστα και πρέπει να τους ξεκουράζουμε και να ζητάνε ας πούμε για παράδειγμα άδειες ... ή επίσης κάποιοι μαθητές να δημιουργούν συνέχεια τα ίδια άτομα προβλήματα με τη συμπεριφορά τους στους καθηγητές.... οπότε να αναγκαζόμαστε ίσως να παίρνουμε και πιο αυστηρά μέτρα όπως είναι η αποβολή.... αλλά δεν είναι τόσο αρνητικά στοιχεία ...»

Οι πραγματικές αιτίες των συγκρούσεων, των δυσλειτουργιών, των λανθασμένων αποφάσεων, της έλλειψης συντονισμού, ουσιαστικής συνεργασίας και παρακίνησης πηγάζουν από ανεπαρκή επικοινωνία (Μπουραντάς, 2001) και η διευθύντρια 7 αναφερόμενη σε προηγούμενη διεύθυνση μιλάει για δισταγμό έκφρασης απόψεων λόγω φόβου:

«Το χαρακτηρίζω... ήρεμο γενικά.... διαλλακτικό.... όλοι κάνουμε πίσω... όλοι λέμε και τη γνώμη μας βέβαια... υπάρχουν βέβαια κάποια σημεία... τα οποία δεν είναι τόσο φανερά... από προηγούμενες ...περιόδους διεύθυνσης... άλλων συναδέλφων... υπήρχε φόβος αν θα εκφράσουν ανοικτά τη γνώμη τους... και αυτό έχει μείνει ένα μικρό... κατάλοιπο. Γενικώς όμως νομίζω ότι έχω κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και... τα πάμε καλά..

-Μεταξύ τους οι συνάδελφοι;

Παύση.. μεταξύ τους οι συνάδελφοι επικοινωνούν ανάλογα με το πώς κινούμαι εγώ... όταν δηλαδή εγώ είμαι δίκαιη και βγάζω στον πίνακα ανακοινώσεων όλες τις ώρες και τα κενά που έχει ο κάθε συνάδελφος χωρίς να κρύβουμε κάτι και δεν υπάρχει μεταξύ μας κάποια ιδιαίτερη... συνομιλία ..να το πω έτσι.. σε εισαγωγικά.. και αυτοί μεταξύ τους φέρονται το ίδιο... ξέρουν ότι τίποτε δε θα μείνει κρυφό.... οπότε δεν υπάρχει λόγος να υπάρχουν και υπόγειες συνεργασίες και... ίντριγκες και... τέτοια...

-Μάλιστα.. Διακρίνετε κάποια αρνητικά στοιχεία;

Αρνητικά... θα έλεγα είναι... τυπικής φύσης περισσότερο όσον αφορά τη διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων ή θέματα απουσίας συναδέλφων.... υπάρχει εκεί ένα μικρό πρόβλημα που νομίζω με διάθεση συνεργασίας θα λυθεί...»

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η συνεργασία, η δίκαιη και διαφανής κατανομή εργασιών και καθηκόντων, η διανομή κατάλληλων αρμοδιοτήτων και η παρακίνηση για επαγγελματική εξέλιξη έχει ως αποτέλεσμα την εμπιστοσύνη και τη διάθεση για συνεργασία (Dinham, Cairney, & Wilson, 1995).

Τρόποι βελτίωσης σχολικού κλίματος και αντιμετώπισης της διαφορετικότητας

Οι διευθυντές/τριες αναγνωρίζουν το γεγονός ότι σημαντικός παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος αποτελούν οι επίσημες ή ανεπίσημες συμπεριφορές των μελών της σχολικής κοινότητας και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα από προσωπική επικοινωνία

εντός και εκτός του σχολείου (George & Bishop, 1972). Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι η διοργάνωση ευχάριστων δραστηριοτήτων μέσα στο σχολείο και η προσωπική επαφή των μελών του συλλόγου και εκτός σχολείου αποτελεί έναν τρόπο βελτίωσης του σχολικού κλίματος και επιτρέπει σε αρκετούς να εκδηλώσουν θετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους που λόγω πίεσης και άγχους στην εργασία δεν εκδηλώνονται. Επίσης η αποτελεσματική επικοινωνία, ο διάλογος, η αμοιβαία υποχώρηση σε περιπτώσεις συγκρούσεων, η κατανόηση είναι παράγοντες βελτίωσης του σχολικού κλίματος, αρκεί να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Προκύπτει, λοιπόν, ότι το θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με την εσωτερική ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο η οποία είναι προϊόν αλληλεπιδράσεων και σχέσεων μεταξύ των μελών και αποτελεί στοιχείο επηρεασμού συμπεριφορών, στάσεων, ψυχικής διάθεσης, ενθουσιασμού, αποδοτικότητας και παραγωγικότητας των εμπλεκόμενων μελών (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

Η διευθύντρια 7 αναφέρει:

«Το κλίμα θεωρώ ότι πρέπει να βελτιώνεται και εκτός σχολείου δηλαδή η πρόταση πολλές φορές για να πιούμε καφέ ...για να βγούμε έξω για ένα τσίπουρο για να συζητήσουμε.... και γιατί όχι και ...τα προσωπικά κάποιων συναδέλφων που έχουν πρόβλημα και εννοείται αυτό ... κάνει το συνάδελφο να είναι λίγο πιο χαλαρός... να έρθει ο ένας πιο κοντά στον άλλον χωρίς βέβαια να υπερβούμε τα όρια της προσωπικής κατάστασης του καθενός γιατί εκεί μετά γίνεται.... κουτσομπολιό και για τους μαθητές το ίδιο και για τους γονείς... να γίνονται εκδηλώσεις στο σχολείο οι οποίες να φέρνουν σε επαφή όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας... συνεχίζουμε όλοι μαζί γιατί κάνουμε κάτι... νιώθουμε ότι κάτι καταφέρνουμε σε αυτή την κοινή ομάδα... σε αυτό το καράβι που ταξιδεύει και είμαστε όλοι μέσα....»

Οι περισσότεροι διευθυντές/τριες που συμμετέχουν στην έρευνα συμφώνησαν ότι οι ατομικές διαφορές των μελών της σχολικής κοινότητας όσον αφορά το φύλο και την ηλικία τους, την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια, το επαγγελματικό τους ήθος, την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις, τις φιλοδοξίες, τις προσδοκίες, την ατομική και κοινωνική τους ταυτότητα και τις επιδιώξεις τους, μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ τους, καθώς και την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο εργασιακό περιβάλλον (Μπουραντάς, 2001). Προτείνουν ως τρόπο

αντιμετώπισης αυτών των διαφορών την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων που βασίζονται στην επικοινωνία, στον αμοιβαίο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη, στην εποικοδομητική συνεργασία και στην αλληλεγγύη, στην ενσυναίσθηση και στη συλλογική προσπάθεια για τη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου με θετικές προεκτάσεις τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο βελτίωσης και προόδου των μαθητών.

Ο διευθυντής 4 υποστηρίζει:

«Η σχολική κοινότητα αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και τα μέλη της προέρχονται από διαφορετικά... κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα με διαφορετικές αξίες, αναστολές, απόψεις, έχουν διαφορετικό χαρακτήρα, ηλικία φύλο και πρέπει όλα αυτά.... να συνδυαστούν με τέτοιο τρόπο... ώστε να συνεργάζονται αρμονικά με όσο το δυνατόν λιγότερες συγκρούσεις και προβλήματα. Ο καθένας έχει τη δική του... θέλει τον δικό του χειρισμό θα έλεγα.... και τα παιδιά το ίδιο είναι... πρέπει να το σεβαστείς αυτό.... ότι κάποιος είναι διαφορετικός ...η διαφορετικότητα είναι σεβαστή δεν μπορεί να είναι όλα ισοπεδωμένα... θα πρέπει να φέρεσαι στον καθένα με τον τρόπο που θα ήθελες να φερθούν και σε σένα σε ανάλογη περίπτωση... υπομονή, διάλογος κατανόηση και σεβασμό στις απόψεις όλων έστω ...και αν διαφωνώ.»

Ο διευθυντής 1 θεωρεί την ετερότητα και το διαφορετικό ως πολύ θετικό στοιχείο σε μια ομάδα γιατί συνυπάρχουν διαφορετικές απόψεις και τρόποι αντίληψης.

«Με τρομάζει πολλές φορές η σκέψη των μαθητών και τη μεταφέρω και εδώ γιατί πολλές φορές.. κύριε μου είπε μου έκανε.. γιατί σου είπε σου έκανε... γιατί είναι διαφορετικός... δεν μπορεί να είστε το ίδιο... αν βάλετε 25 άτομα εδώ μέσα τα ίδια ρούχα και κάνετε το ίδιο χτένισμα ή τα ίδια χρώματα... καθίστε στην ίδια στάση κάντε λίγο πολύ το ίδιο χτένισμα.. και σηκωθεί ένας- ένας να δει την τάξη.... αν δεν τρομάξετε με αυτό το ζήτημα.. τότε να εξακολουθήσετε να λέτε στον έναν είσαι έτσι.. είσαι αλλιώς... αν θα δείτε αυτή την εικόνα την λίγο πολύ ψευδοκλωνοποιημένη πιστεύω θα καταλάβετε και θα εκτιμήσετε την ετερότητα... έτσι λοιπόν το ίδιο γίνεται και με το ...n+1 τμήμα... οπότε θεωρώ ότι χαίρομαι την ετερότητα... όλοι αυτοί οι άνθρωποι εκφράζουν μια διαφορετική αντίληψη και αυτή είναι η έκφραση... η εξωπροβολή που λέω εγώ.... για να βγει αυτή η εξωπροβολή πάει να πει ότι έχει άλλον τρόπο αντίληψης... αυτόν τον θέλω... δηλαδή θέλω τον συντηρητικό για ... να μου δώσει την συντηρητική του άποψη ... με ξαφνιάζουν άτομα τα οποία είναι αδικημένα από τη φυσιογνωμία τους ενώ μέσα τους έχουν... άλλα στοιχεία.... και αυτά τα χαίρομαι ακόμα πιο πολύ... αυτοί οι

άνθρωποι με ενδιαφέρουν πάρα πολύ... αλλά η διαφορετικότητα δεν γίνεται χωρίς αυτή... με τρελαίνει το ίδιο μέγεθος... με τρελαίνει η βιομηχανία η .. μανιέρα... ο μανιχαϊσμός ή έτσι ή αλλιώς... δεν είναι έτσι ή αλλιώς η ζωή...»

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ θετικό στοιχείο αν ο διευθυντής/τρια γίνει ευαίσθητος δέκτης των αναγκών, των συναισθημάτων και των αντιλήψεων των συνεργατών του έτσι ώστε να αναπτύξουν και αυτοί με τη σειρά τους πτυχές του χαρακτήρα τους και της δημιουργικότητάς τους (Μυλωνά, 2005) .

Τεχνικές παρακίνησης των μελών του Συλλόγου

Τα τελευταία χρόνια το Υπουργείο Παιδείας εφαρμόζει διαφορετικά πλάνα και προγράμματα με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μία αυξανόμενη δυσαρέσκεια απέναντι στην εργασία τους ως αποτέλεσμα της πτώσης του επιπέδου εκπαίδευσης και της έλλειψης κινήτρων (Bindhu & Sudheeshkumar, 2006). Οι παράγοντες που αποτελούν πηγές κινήτρων, κατά τον Herzberg, είναι η επίτευξη των στόχων, η αναγνώριση έργου, η δυνατότητα ανέλιξης, οι αποδοχές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες εργασίας, η ίδια η εργασία και ο τρόπος διοίκησης οι οποίοι, αν απουσιάζουν, προκαλούν δυσαρέσκεια και αρνητικά συναισθήματα (Herzberg, 1968). Οι συμμετέχοντες/ουσες έχοντας υπόψη τα παραπάνω, και ως διευθυντές/τριες αλλά και ως μάχιμοι εκπαιδευτικοί, συμφωνούν ότι η παρακίνηση από την ηγεσία των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την αίσθηση του κοινού στόχου, την εμπιστοσύνη, τη δημιουργικότητα και την συνεργασία στη ανάληψη πρωτοβουλιών. Ως τεχνικές παρακίνησης που χρησιμοποιούν όλοι αναφέρουν τον δημόσιο έπαινο, την αναγνώριση του έργου, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών και την υλοποίηση εναλλακτικών δράσεων και προγραμμάτων για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ένας διευθυντής αναφέρει και την αύξηση των αποδοχών.

Συγκεκριμένα η διευθύντρια 7 αναφέρει:

« Πρώτα ο δημόσιος έπαινος... κάθε πρωί που μαζευόμαστε στην προσευχή... όταν γίνει κάτι... ακόμα και κάτι πολύ απλό ... κάτι που έκανε μια συνάδελφος στην αίθουσα ένα παιδί που το βοήθησε.... μπορεί να γίνει ένας λόγος ... μια κουβέντα για εκείνη... στην τάξη της χθες είχε αυτό... κάθε πρωί πρέπει κάτι να λέγεται γιατί έτσι δένεται και το σχολείο περισσότερο και αισθανόμαστε όλοι μαζί σαν οικογένεια... όπως και στην οικογένεια όταν κάνουν τα παιδιά

κάτι... το μαθαίνουμε όλοι... και χαιρόμαστε γιατί... το ίδιο κάνουμε και για τους συναδέλφους... ο έπαινος θεωρώ ότι είναι μεγάλη παρακίνηση... μετά μπορεί να γίνει και με πιο... δημοσιουπαλληλικούς τρόπους να το πω.... εεε... μπορεί να γίνει κάποια διευκόλυνση σε ένα συνάδελφο κάποιες ώρες δηλαδή που θα χρειαστεί να λείψει... να το καταλάβω και να είμαι πιο... ευέλικτη σε αυτό και όχι... ο πέλεκυς να πέφτει αυστηρά... τυπικά... με τις... γνώστες διαδικασίες - άδεια και τα λοιπά.... νομίζω ότι αν έρθει και μου μιλήσει ανθρώπινα και εγώ θα καταλάβω γιατί ξέρω ότι και εκείνος είναι τυπικός και κάποια στιγμή... όλοι χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλον..»

Ο διευθυντής 2 δίνει έμφαση στην καθημερινή επικοινωνία, στην ενθάρρυνση και στην ενσυναίσθηση:

«Η παρακίνηση είναι να μην απομονώνομαι μέσα στο γραφείο μου, να μπαίνω στο σύλλογο μέσα να με βλέπουν να μιλάω καθημερινά να τους ... δίνω κουράγιο γιατί αυτό που κάνουν είναι αρκετά δύσκολο στις μέρες μας... επειδή όλοι έχουν προβλήματα και προσωπικά... και υγείας και κοινωνικά και οικονομικά ... και εμείς και τα παιδιά και οι γονείς τους οπότε μιλάμε για ένα περιβάλλον κοινωνικοοικονομικά παρά πολύ δύσκολο άρα... λοιπόν έχουν να κάνουν μάθημα και έχουν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις πάρα πολύ δύσκολες.... πρέπει λοιπόν να τους ενισχύω, να τους ενθαρρύνω, να επιβραβεύω οτιδήποτε κάνουν σωστό... όπως είναι οι δράσεις και από κει και πέρα να τους λέω όποτε μπορούμε να βγούμε για κάποιο καφέ έξω ή να πάμε σε κάποια ταβέρνα... και αυτό θεωρείται σα μέσο ώστε να διατηρηθεί αυτό το καλό κλίμα...».

Ο διευθυντής 6 επιμένει ότι, εκτός από τον έπαινο ακόμα και σε κάποια ιδέα, η θετική ενθάρρυνση για ανταλλαγή απόψεων και ανάληψη πρωτοβουλιών είναι απαραίτητα μέσα παρακίνησης:

«Κλασικά είναι ο έπαινος ... σε κάθε προσπάθεια στην οποία... κάθε προσπάθεια συναδέλφων η οποία κατευθύνεται προς μια.... κατάσταση η οποία θα είναι θετική για το σχολείο... για τη διαδικασία μες στο σχολείο... πάντα επαινείται προτού καν εκδηλωθεί... ακόμα και ως ιδέα... το βασικό είναι επανέρχομαι πάλι στο αρχικό... ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι ανοικτός... να έχει τα αυτιά του ανοικτά σε κάθε συνάδελφο ... σε ό,τι και να προτείνει.... ακόμα και αν διαφωνεί σε αυτό... να το ακούσει... και στη συνέχεια αν θέλει να.... γίνει μπορεί να του εξηγήσει και να το αιτιολογήσει... πιστεύω δηλαδή ότι η θετική ενθάρρυνση

είναι το άλφα και το ωμέγα... ειδικά για καθηγητές που αυτή την εποχή περνάνε και αυτοί δύσκολα... το χρειάζονται.... είναι απαραίτητο...».

Ο διευθυντής 5 με χιουμοριστική διάθεση απέναντι στις μειωμένες αποδοχές των εκπαιδευτικών λόγω της οικονομικής κρίσης λέει χαρακτηριστικά:

« Γιατί παρακίνηση με αύξηση μισθού δε νομίζω να μας κάνουν.... (γέλιο). Αυτό δεν είναι στις αρμοδιότητές μου ... αν ήταν στις αρμοδιότητές μου, κάθε μέρα θα έδινα αύξηση σε κάποιον... (γέλιο)...».

Οι διευθυντές/τριες αναγνωρίζουν την αξία που έχει για τους εργαζόμενους η κατανόηση των συναισθημάτων, η ανάγκη τους για ενδυνάμωση και επαγγελματική εξέλιξη και προτείνουν πνευματική και συναισθηματική κινητοποίηση με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους. Έτσι ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ορατός, προσιτός, να επιδιώκει άμεση καθημερινή επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να ακούει τα προβλήματά τους (Hulpria & Devos, 2010).

Σχολική Κουλτούρα: Συνέχιση ή αλλαγή;

Ο Πασιαρδής χαρακτηρίζει τη σχολική κουλτούρα ως την προσωπικότητα του σχολείου και την καθορίζει ως το σύστημα των κοινών προσανατολισμών, των κανόνων συμπεριφοράς, των αξιών, των συμβόλων, των αντιλήψεων και των παραδοχών που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και συντελούν στη διάκρισή της από άλλες (Πασιαρδής, 2004). Οπότε κάθε σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη κουλτούρα και ο εκάστοτε διευθυντής και τα εμπλεκόμενα μέλη τη διαμορφώνουν ανάλογα με τους στόχους και το όραμα που έχουν θέσει. Αποφασίζουν τυπικά ή άτυπα για τη συνέχισή ή την αλλαγή της με σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτή την ερώτηση έχουν καταταχισθεί σχεδόν ισομερώς. Υπάρχουν διευθυντές/τριες που είναι ευχαριστημένοι από την υπάρχουσα κουλτούρα και την συνεχίζουν αλλά και άλλοι κυρίως οι νεότεροι που προσπαθούν να δώσουν το προσωπικό τους στίγμα στο σχολείο με σκοπό την αναβάθμισή του.

Η διευθύντρια 8 με εμπειρία σε θέση ευθύνης αλλά όχι στο συγκεκριμένο σχολείο αντιλαμβάνεται τον όρο κουλτούρα με τη «στενή» έννοια που αφορά σε πολιτιστικά-

καλλιτεχνικά δρώμενα και την προαγωγή και καλλιέργεια της αισθητικής των μελών της σχολικής κοινότητας λέγοντας:

«Το σχολείο χαρακτηρίζεται από μια κουλτούρα.... στηρίζεται πολύ στο σύλλογο διδασκόντων και στη συνεργασία του με τοπικούς συλλόγους.... έχει ιστορία πολιτιστικών προγραμμάτων και περιβαλλοντολογικών αλλά και προγραμμάτων υγείας... διοργανώνει εορταστικά παζάρια και εκδηλώσεις πέρα του σχολικού ωραρίου και... έχει πρόγραμμα ανακύκλωσης το οποίο... παραδοσιακά εξασφαλίζει τις ανάγκες για φωτοτυπικό χαρτί κάθε χρόνο.... επίσης συνεργάζεται με το συμβουλευτικό σταθμό της διεύθυνσης για τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς και ενημερώνει τους γονείς ... κατά καιρούς έχει διοργανώσει σεμινάρια πρώτων βοηθειών και ... πυρόσβεσης καλώντας ειδικούς. Επίσης ενημερώνει τα παιδιά σχεδόν κάθε χρόνο για το σύστημα εισαγωγής στα πανεπιστήμια για τις προοπτικές της κάθε σχολής και γενικά ασχολείται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών του... μη ξεχάσω να αναφέρω τις προσπάθειες του συλλόγου καθηγητών και γονέων αλλά και των παιδιών για τη διαμόρφωση..... του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου με πίνακες ζωγραφικής από τα ίδια τα παιδιά με κολάζ και άλλα χειροτεχνήματα που διακοσμούν τις αίθουσές μας και δίνουν μια ζεστασιά σπιτιού θα μπορούσα να πω... στο παλιό μας κτίριο...

-Σας ικανοποιεί και συνάδει με τους στόχους σας ή θα θέλατε να την διαμορφώσετε ανάλογα;

Γενικά με ικανοποιεί ... αλλά λόγω ειδικότητας θα ήθελα να στραφούμε λίγο περισσότερο προς το περιβάλλον με προγράμματα υδροπονίας και καλλιέργειας μιας και το σχολείο είναι σε αγροτική περιοχήκαι οι περισσότεροι ασχολούνται με την καλλιέργεια αμπελιών και... είναι οινοποιοί.....».

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο Διευθυντής/τρια στο πλαίσιο του ηγετικού του ρόλου οφείλει να γνωρίζει να διαχειρίζεται κατάλληλα τους ανθρώπινους πόρους της σχολικής μονάδας αξιοποιώντας στο μέγιστο βαθμό την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Hersey & Blanchard, 1977). Παράλληλα με την διευθυντική ηγεσία, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, στην ανάπτυξη μιας ποιοτικά ισχυρής κουλτούρας συμβάλλουν καθοριστικά και οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίες πρέπει να στηρίζονται σε κοινές πεποιθήσεις για

την αποστολή του σχολείου, να διαποτίζονται από τις αρχές της συναδελφικότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της σχετικής αυτονομίας, των πρωτοβουλιών και της δημιουργικότητας.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες συμφωνούν ότι η ενεργή συμμετοχή και η ενεργή επικοινωνία των γονέων με τα μέλη της σχολικής μονάδας ευνοεί την ανάπτυξη μιας αμφίδρομης σχέσης εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης με στόχο τη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου και της μαθησιακής πορείας των μαθητών. Το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία συμβάλλει κατά πολύ στην ενδυνάμωση και στην βελτίωση τόσο της εσωτερικής κουλτούρας του όσο και του ποιοτικού του χαρακτήρα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Από την άλλη πλευρά ο διευθυντής 1 θεωρεί πρόκληση για αυτόν τη διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας που υπηρετεί και προσπαθεί με ό,τι μέσα διαθέτει να επιφέρει αλλαγές και να βάλει την προσωπική του σφραγίδα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας προσδοκώντας θετικά αποτελέσματα:

« Είμαι πολύ χαρούμενος πραγματικά σας το λέω αυτό... όσο και να γράφω και να ξαναγράφω και να κωδικοποιώ το τι πρέπει να κάνω και... έχω πέσει πολύ χαμηλά δηλαδή με την έννοια να έρχεται γονιός... τι δουλειά κάνετε τι μπορείτε να κάνετε για το σχολείο... έχω ήδη πάρει περίπου 500 βιβλία από διάφορους ανθρώπους που ήταν να κάνουν δωρεές... ο ένας με τον άλλον να μου φέρει πράγματα... έχω... συζητήσει για παρά πολλά θέματα του σχολείου... θέματα υποδομής... μέχρι να βάλουμε parking για ποδήλατα έξω με το σιδερά να αλλάξουμε τα χερούλια να αλλάξω κλειδαριές γιατί ψάχνω... να αγοράσω ρολόγια τοίχου... από το πιο μικρό μέχρι το πιο σημαντικό το οποίο θεωρώ όμως το παιδί .. η καθημερινότητά του... θέλει να είναι αναβαθμισμένη... δεν μπορεί να το πει ..δεν μπορεί να το αξιώσει... δωσ' του το εσύ... μαζί με αυτή την αναβάθμιση... αναβαθμίζονται και άλλα πράγματα... οπότε θεωρώ ότι... πρέπει να υπάρχουν παρά πολλοί μικροί και μεσαίοι και μεγάλοι στόχοι.... ο ένας στόχος τραβάει τον άλλον δεν γίνεται διαφορετικά... χαίρομαι πολύ... το λέω μολονότι θα μιλήσω τώρα με αρνητικό πρόσημο... ότι δεν βρήκα αυτά που θέλω να κάνω... χαίρομαι πολύ γιατί έλαχε ο κλήρος σε εμένα να τα κάνω... χαίρομαι πραγματικά πάρα πολύ... η κουλτούρα του διευθυντή διαποτίζει και τους τοίχους...

-Άρα θέλετε να διαμορφώσετε την κουλτούρα..

Ναι ναι και είναι ένα πολύ ωραίο ερέθισμα να χρησιμοποιήσεις αντίμετρα και να δώσεις μορφή... και να δώσεις μορφή και από κει βγαίνει η λέξη όμορφο... αυτό που έχει μορφή... άσχημο είναι αυτό που δεν έχει σχήμα.... θεωρώ ότι τώρα δίνουμε μορφή και μαζί με τα παιδιά που είναι και πιο ζωηρά πιο ζωντανά πιο δραστήρια και έχουν και καλύτερη... κρίση...»

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η ποιοτική βελτίωση του παιδαγωγικού έργου, η ενδυνάμωση και η εξέλιξη της σχολικής μονάδας με προφανείς θετικές επιδράσεις στην εσωτερική κουλτούρα της είναι αποτέλεσμα των επικοινωνιακών σχέσεων, της αλληλοϋποστήριξης και της ενεργής συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας . Επίσης στην ανάπτυξη ποιοτικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας, συντελεί και το εσωτερικό περιβάλλον της μονάδας, οι κτιριακές εγκαταστάσεις και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Τρόποι διάχυσης της σχολικής κουλτούρας στην τοπική κοινωνία

Το σύγχρονο σχολείο δε μένει αποκομμένο από την κοινωνική ζωή, αναπτύσσει σχέσεις με τους φορείς, την τοπική κοινωνία, τους οργανισμούς, τις κοινωνικές ομάδες του περιβάλλοντός του, οι οποίες επηρεάζουν τις εσωτερικές δομές, τις διεργασίες, την εσωτερική ατμόσφαιρα και την εικόνα του προς τα έξω (Σαϊτής, 2005). Ο διευθυντής είναι επιφορτισμένος με τη διαμόρφωση, προώθηση και διάχυση των συλλογικών στόχων της σχολικής κοινότητας στην αλληλεπίδραση της με το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον. Οι Διευθυντές/τριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι σύμφωνοι ότι το σχολείο εκτός από φορέας εκπαίδευσης είναι και φορέας πολιτισμού και οφείλει να είναι ανοικτό στην κοινωνία, να κοινοποιεί τις δραστηριότητές του, να χρησιμοποιεί τα social media για άμεση επικοινωνία, να εμπλέκεται και να δραστηριοποιείται παράλληλα με τους τοπικούς φορείς σε κοινές εκδηλώσεις. Η διάχυση στην τοπική κοινωνία της ποιοτικής κουλτούρας του σχολείου συντελεί στην αναβάθμισή της.

Ο διευθυντής 6 αναφερόμενος στους τρόπους διάχυσης της σχολικής κουλτούρας στην τοπική κοινωνία αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η διάχυση γίνεται μέσα από.... το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό στην κοινωνία ούτως ή άλλως που σημαίνει ότι όποια δραστηριότητα θα κάνει το σχολείο... θα πρέπει αυτή με κάποιο

τρόπο να φτάνει και στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας πέρα από τους μαθητές δηλαδή... και δε μιλώ μόνο για τους γονείς μιλάμε για την τοπική κοινωνία- το χωριό εδώ πέρα ή το δήμο σε μια ευρύτητα- ... ό,τι δραστηριότητα κάνει θα πρέπει να διαχέεται.... πρέπει..... ακριβώς γιατί αυτός είναι και ο ρόλος του σχολείου... ότι ... Το σχολείο δεν έχει μόνο παιδευτικό ρόλο απέναντι στους μαθητές του αυτούς καθαυτούς... στην ουσία εκπαιδεύει και την περιοχή στην οποία είναι...

-Ναι ...βέβαια ...φυσικά (γέλιο)

Δεν είμαστε μόνο για τα παιδιά δηλαδή... εδώ πέρα.. είμαστε και για τους γονείς... είμαστε και για τα υπόλοιπα μέλη της τοπικής κοινωνίας που σημαίνει ότι.... εφόσον δεν είμαστε μόνο φορέας εκπαίδευσης αλλά είμαστε και φορέας πολιτισμού θα πρέπει ό,τι δραστηριότητα και να κάνουμε να διαχέεται.. αυτό είναι δεδομένο... και αυτό γίνεται με την κοινοποίηση των δραστηριοτήτων του σχολείου προς την υπόλοιπη κοινωνία... με οποιοδήποτε μέσο τώρα είναι τα social media παλαιότερα ήταν οι ανακοινώσεις που βγάζαμε, οι προσκλήσεις... όλα αυτά εδώ πέρα ... αυτά είναι τα στοιχεία της διάχυσης των... καλών πρακτικών μας ... να το πούμε έτσι πιο επίσημα...»

Η πρόθεση συνεργασίας με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, όπως επίσης και η ανταλλαγή απόψεων μέσα στην τάξη και στον σύλλογο, συντελούν στη διάχυση της σχολικής κουλτούρας για τη διευθύντρια 8 η οποία επισημαίνει:

« Η ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας από μέρους μας.... και η πρόθεση καλής συνεργασίας με τους γονείς και... τους τοπικούς φορείς μάλλον θα μπορούσε να βοηθήσει... επίσης οι γνώσεις για το κάθε τι διαχέονται μέσα στη τάξη... άλλωστε το ξέρουμε αυτό... Η καλή επικοινωνία με τα παιδιά όλων των καθηγητών, ο διαρκής και γόνιμος διάλογος μεταξύ μας και το ενδιαφέρον για τους μαθητές μας από όλους μας έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στη σύγχρονη κοινωνία νομίζω διαμορφώνει μια προσωπικότητα του σχολείου και.... το καθιστά μοναδικό και στολίδι για τον τόπο».

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας αναπτύσσεται και διαμορφώνεται στη διάρκεια πολλών ετών και εκφράζεται με την αφοσίωση των εργαζομένων σε ένα σύστημα κοινού οράματος γύρω από το οποίο δραστηριοποιούνται και αναπτύσσονται. Εκφράζει την κοινή αντίληψη και τις θεμελιώδεις αξίες που αποδέχεται η

πλειοψηφία των μελών και την καθιστά ικανό μέσο για την καθοδήγηση, την αλλαγή και τη διαμόρφωση συμπεριφοράς (Robbins & Judge, 2011).

Εικόνα και Φήμη του Σχολείου. Παράγοντες διαμόρφωσης ή βελτίωσής τους

Η αλλαγή στο σχολικό κλίμα ή στην κουλτούρα ενός οργανισμού μπορεί να μεταβάλλει και την εικόνα του (Dowling, 1994).. Αναφερόμενοι στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εικόνας άρα και της φήμης της σχολικής μονάδας οι διευθυντές/τριες έδωσαν έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης με τα εμπλεκόμενα μέλη, στην αξιοπιστία, στην ενθάρρυνση για καινοτόμες δράσεις, στο στυλ της διοίκησης, στη συμπεριφορά των εμπλεκομένων, στο πολιτιστικό προφίλ του, στην υπευθυνότητα απέναντι στους στόχους και στην αποστολή του σχολείου .

Η διευθύντρια δ υποστηρίζει τις παραπάνω απόψεις λέγοντας:

«Ναι φυσικά και το ακολουθεί.... και αν το σχολείο έχει μια καλή φήμη προσπαθεί να την διατηρήσει με τον οποιοδήποτε τρόπο..... αν και το δυναμικό του σχολείου εναλλάσσεται συνεχώς, οι καθηγητές προσπαθούν να διατηρήσουν τη φήμη ενός καλού σχολείου που γίνεται ουσιαστική δουλειά και έχει πολλές επιτυχίες στα ανώτατα ιδρύματα κάθε χρόνο.... Βέβαια είμαστε μικρό σχολείο και η δυνατότητα για αύξηση του αριθμού των μαθητών είναι πολύ μικρή.... γιατί είναι μόνο παιδιά της περιοχής μιας και το αστικό κέντρο είναι μακριά.... έχουμε κάποια προβλήματα και με την έλλειψη καθηγητών στην αρχή της σχολικής χρονιάς και αυτό είναι... ..πολύ σημαντικός παράγοντας διαρροής παιδιών σε μεγαλύτερα σχολείασε κοντινό χωριό.... Ελπίζουμε ότι και αυτό θα μπορέσουμε να το αντιμετωπίσουμε γιατί είναι βασικός παράγοντας για την επιβίωση μας....

-Με ποιους τρόπους θα διαμορφώνετε τη φήμη του σχολείου ή θα την βελτιώνετε;

Η φήμη διατηρείται με τη συνεργασία, με την καλή επικοινωνία, με τους εναλλακτικούς και σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας με καθηγητές που γνωρίζουν και θέλουν να μεταδώσουν εκτός από στερεότυπες γνώσεις και μαθήματα ζωής, συμπεριφοράς και αντιμετώπισης προβλημάτων..... και φυσικά με μια υπεύθυνη ηγεσία.....».

Τέλος, διευθυντής 1 με ποιητική διάθεση επισημαίνει:

«Υπάρχει αυτό και βέβαια καθιερώνεται η φήμη και ακούγεται... ο Λειβαδίτης λέει κάτι πολύ ωραίο... Τελικά την αλήθεια θα τη μάθουμε μέσα από τις φήμες μας..... η φήμη που κυκλοφορεί θα σε βρει και σένα τον ίδιο κάποτε... και θα δεις ακριβώς πώς σε αξιολόγησαν στην κρίση τους στην εκτίμησή τους οι συνάδελφοι... και η τοπική κοινωνία..».

Κατά τους συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα η εικόνα ενός σχολείου αλλάζει και διαμορφώνει σταδιακά και τη φήμη του ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο εκάστοτε διευθυντής/τρια και το παραγόμενο έργο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών του σχολείου. Επισημαίνουν ότι η αλλαγή του διευθυντή/τριας και μελών του Συλλόγου συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της φήμης αλλά και μερικές φορές πρέπει να επιβάλλεται με σκοπό τη βελτίωσή της. Σχολεία με σταθερό προσωπικό για πολλά έτη διατηρούν την καλή ή την κακή τους φήμη και αυτό δύσκολα αλλάζει όπως υποστηρίζει και ο διευθυντής 4:

« Αν είναι κακή η φήμη, θα κοιτάξεις ποια είναι τα στραβά και πώς πρέπει να διορθωθούν... αν είναι καλή θα μεταφέρεις ..στους επόμενους συναδέλφους, τους καινούριους ... αν υπάρχουν τέτοιοι... βέβαια εδώ στο σχολείο το δικό μας δεν έχουμε τέτοιες περιπτώσεις... Ελάχιστοι είναι αυτοί που αλλάζουν κάθε χρόνο..

-Αρα αυτό και μόνο δημιουργεί μια ιδιαίτερη κουλτούρα στο σχολείο... Δηλαδή ότι έχετε την πεπατημένη...

Ναι, υπάρχει ένα παρελθόν το οποίο δύσκολα αλλάζει... υπάρχουν και κάποιες καθιερωμένες σχέσεις... οι οποίες δεν είναι εύκολο να.... ανατραπούν... συνήθως εμπλουτίζονται....

-Ναι... υπάρχει σχέση μεταξύ ομάδων ...

Κοίταξε να δεις δεν μπορείς να το αποφύγεις αυτό..... βεβαίως υπάρχουν ομάδες..... από κάποιους ανθρώπους... οι οποίοι είναι χρόνια στο σχολείο... έχουν διαμορφώσει την άποψή τους μετά από χρόνια... την έχουν εφαρμόσει.... και αυτή γίνεται αποδοτική... αν υπάρχει αυτή η ευτυχής συγκυρία, συνεχίζει... δύσκολα αλλάζει...

-Πιστεύετε ότι δηλαδή συγκεκριμένος σύλλογος για πολλά χρόνια είναι θετικό για το σχολείο;

Ναι βέβαια...

-Και αν αυτός ο σύλλογος δεν αποδίδει;

Πολύ δύσκολα αλλάζει πάλι... παρά πολύ δύσκολα ... με πολύ περισσότερο κόπο αλλάζει το κλίμα αυτό.... δηλαδή αν ένας διευθυντής τύχει σε έναν τέτοιο σύλλογο.... θα πρέπει να ματώσει πολύ για να το αντιστρέψει το κλίμα.... δηλαδή οι καθιερωμένες σχέσεις μεταξύ συναδέλφων είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν.... και κυρίως όταν οι συνάδελφοι είναι εκεί... αν είναι άτυχος ο διευθυντής και πέσει σε ένα σύλλογο ο οποίος δεν έχει καλές προδιαγραφές ας πούμε δε δουλεύει καλά είναι.... ...».

Γίνεται σαφές ότι, επειδή η φήμη αποτελεί τον αντικατοπτρισμό ιστορικών και συσσωρευμένων επιδράσεων, απαιτεί ανατροπές στην διάρκεια του χρόνου και σταθερότητα στην εικόνα. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα συμφωνούν ότι η φήμη είναι περισσότερο ανθεκτική από την εικόνα, ακολουθεί το σχολείο και επηρεάζει τη λειτουργία του (Markwick & Fill, 1997). Βασικός παράγοντας στη συνέχιση ή στη βελτίωσή της είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας με τη συμπεριφορά του, τον τρόπο διοίκησης και την αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της.

Στο τέλος κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια ρωτούσε τους συμμετέχοντες/ουσες αν έχουν να προσθέσουν κάτι στα λεγόμενά τους. Μόνο η διευθύντρια 3 ορμώμενη από τη ροή της συζήτησης θίγει το ζήτημα της αξιολόγησης και επιλογής διευθυντών που αποτελεί φλέγον θέμα στους εκπαιδευτικούς κύκλους και στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Χαρακτηριστικά η διευθύντρια 3 λέει:

«Ναι... έχω να προσθέσω κάτι ... η όλη συζήτηση μας αφορά τα χαρακτηριστικά του διευθυντή, το ρόλο του και την επικοινωνία του με τα εμπλεκόμενα μέλη.... Ο ρόλος μας είναι πολυδιάστατος και απαιτεί προσόντα και δεξιότητες επικοινωνίας που αμφιβάλλω αν λαμβάνονται υπόψη από την επιτροπή επιλογής διευθυντή.... Θέλω να πω ότι... ναι μεν υπάρχει η προφορική συνέντευξη αλλά οι κριτές είναι προϊστάμενοι διεύθυνσης, συνδικαλιστές του κλάδουΘέλω να πω... ότι δεν υπάρχει ψυχολόγος... ή έστω ένα έγκυρο ψυχομετρικό τεστ όπως στις επιχειρήσεις... έτσι υπονομεύεται η εγκυρότητα της αξιολόγησης και η βαθμολογία μπορεί να μην είναι αξιοκρατική.... Ποιος κρίνει τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις επικοινωνιακές δεξιότητες μας;... Θέλω να πω.. πώς είμαστε σίγουροι ότι όλοι εμείς που

αναλάβουμε πρόσφατα τη διοίκηση ενός σχολείου έχουμε τις ικανότητες για αυτό; ... Βέβαια το ζήτημα αυτό είναι μεγάλο αλλά με προβληματίζει... και ίσως είναι κάτι που πρέπει να ερευνηθεί και να λυθεί άμεσα... Γιατί καλή η θεωρία αλλά στην πράξη τι γίνεται.... (γέλιο) ...».

Το ζήτημα της αξιολόγησης και της επιλογής διευθυντών δεν θίγεται από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες/ουσες αν και έχει άμεση σχέση ως προς τα χαρακτηριστικά, τα προσόντα και το ρόλο του διευθυντή. Αν και οι περισσότεροι από αυτούς πληρούν τα αντικειμενικά κριτήρια για την επιλογή τους ως προς τις ακαδημαϊκές σπουδές και την εμπειρία σε θέση ευθύνης προτιμούν να μην αναφερθούν στην αξιολόγησή τους γεγονός που προβλημάτισε την ερευνήτρια για το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με τον τρόπο που επιλέχθηκαν.

Η νομοθεσία (άρθρο 21 του υπ' αριθμ. 4473 νόμου ΦΕΚ 78/30-5-2017) ορίζει ως βασικό κριτήριο επιλογής διευθυντών την προφορική συνέντευξη που στηρίζεται στην επικοινωνία και στην αναγνώριση αναλόγων ικανοτήτων και θα έπρεπε να εκτιμώνται μέσω αυτής η προσωπικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη, οι απόψεις, η ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ορθή και δίκαιη επιλογή ηγετών σχολικών μονάδων, τα μέλη του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτελούν την επιτροπή αξιολόγησης των υποψηφίων έχουν αναπτύξει επαγγελματικές, διαπροσωπικές σχέσεις και πολιτικές ή κομματικές σχέσεις με τους υποψήφιους καθώς υπηρετούν στην ίδια περιφέρεια ή εκλέχθηκαν από τους συναδέλφους τους ως συνδικαλιστικά όργανα. Οπότε τίθεται θέμα αμφισβήτησης ως προς αμεροληψία τους κατά τη διαδικασία επιλογής αφού υπάρχει η υπόνοια πελατειακών σχέσεων.

Επίσης κατά τη διαδικασία επιλογής δεν υπάρχει εξέταση από ειδικό ψυχολόγο ο οποίος θα μπορούσε να εκφέρει επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη για την προσωπικότητα και το χαρακτήρα των υποψηφίων και έτσι καταλήγουμε σε ορισμένους διευθυντές ανεπαρκείς, μη αποτελεσματικούς και αδύναμους να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου.

9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

9.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες/ουσες δίνουν έμφαση στην αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου από τους διευθυντές/τριες μέσα σε ένα πνεύμα δικαιοσύνης, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης και σεβασμού με στόχο την δημιουργία θετικού κλίματος στο εσωτερικό περιβάλλον της μονάδας. Επίσης τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και της ικανότητας επικοινωνίας του Διευθυντή/τριας με το σύνολο της σχολικής κοινότητας, των ηθικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του και της ακεραιότητας του χαρακτήρα του. Η αμεροληψία, η ανιδιοτέλεια, η οργάνωση, η συνέπεια, η ευελιξία και η ικανότητά του Διευθυντή/τριας να είναι καλός/ή ακροατής/ρια ασκεί θετική επιρροή στην επιτυχή άσκηση του έργου του και στην επίτευξη των στόχων και της αποστολής το σχολείου.

Όσον αφορά τις απαιτούμενες γνώσεις που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής/τρια συμφωνούν στην άριστη γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους. Την εμπειρία που αποκτούν ως μάχιμοι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με αποτελεσματικούς διευθυντές/τριες θεωρούν οι περισσότεροι ως ικανή συνθήκη για την επιτυχία τους στη διοίκηση ενώ ελάχιστοι, κυρίως οι νεώτεροι ηλικιακά και ως υπάλληλοι, θεωρούν τις γνώσεις ψυχολογίας και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων και τη συνεχή επικαιροποίησή τους ως απαραίτητες για την αποδοτικότητα του σχολείου και τη διαχείριση των μελών της σχολικής κοινότητας. Η δημιουργία και η διάχυση κοινού οράματος δεν τονίστηκε ιδιαίτερα ίσως γιατί το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει, λόγω οικονομικής κρίσης, πρακτικά προβλήματα λειτουργικότητας και έλλειψης επαρκούς προσωπικού οπότε οι διευθυντές/τριες αναφέρθηκαν σε σταθερότητα και επάρκεια οικονομικών πόρων και προσωπικού, σε αναβάθμιση υλικοτεχνικής υποδομής και βελτίωση των σχολικών κτιρίων θέτοντας σε δεύτερη μοίρα την αποδοτικότητα της μονάδας και το άνοιγμά της στην κοινωνία.

Η άμεση αντιμετώπιση των συγκρούσεων και η προσωπική ή η συλλογική επίλυσή τους μέσα από διάλογο αναφέρθηκαν σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες/ουσες ως κύριες επικοινωνιακές τεχνικές καθώς και η ικανότητα της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης. Ορισμένοι αναφέρθηκαν και στην αυταρχικότητα σε κρίσιμες περιστάσεις.

Η σημασία του θετικού σχολικού κλίματος και της προσπάθειας βελτίωσής του σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται να αποτελεί κύρια επιδίωξη των διευθυντών/τριών καθώς το χαρακτηρίζουν τον πιο σημαντικό παράγοντα εξασφάλισης συνεργασίας, ανάληψης πρωτοβουλιών και ομαδικών δράσεων και βελτίωσης της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου και του σχολείου γενικότερα. Αναφέρθηκαν προβλήματα στην επικοινωνία από ορισμένους αλλά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι αιτίες αυτών αποδόθηκαν στην προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού ή μαθητή και όχι σε τυχόν δικά τους επικοινωνιακά λάθη και παραλείψεις.

Ο σεβασμός της διαφορετικότητας λόγω ετερόκλητων στοιχείων που συγκροτούν τη σχολική κοινότητα, η εμφάνιση και αποδοχή διαφορετικών απόψεων, στάσεων, ιδεών και αξιών θεωρούνται από όλους τους συμμετέχοντες/ουσες απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή συνεργασία μέσα στο σχολείο και τη δημιουργία μιας ποιοτικής κουλτούρας.

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες/ουσες συμφωνούν στο γεγονός ότι ο διευθυντής και ο σύλλογος των εκπαιδευτικών είναι οι κύριοι διαμορφωτές της σχολικής κουλτούρας και τόσο η συμπεριφορά τους όσο και η αποτελεσματική επικοινωνία τους με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου προσδίδει στο σχολείο ιδιαίτερη ποιότητα και το κάνει να ξεχωρίζει.

Ο κάθε ένας από τους συμμετέχοντες/ουσες φιλοδοξεί να θέσει την προσωπική του σφραγίδα στη σχολική μονάδα που υπηρετεί αφού παραδέχεται ότι η εικόνα και η φήμη του σχολείου το ακολουθεί και επηρεάζει τη λειτουργία του. Στην προσπάθειά τους να συνεχίσουν, να βελτιώσουν ή να αλλάξουν τη φήμη του σχολείου θεωρούν ως όπλα τους το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, την ανάληψη καινοτόμων δράσεων και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Επομένως μέσα από την παρούσα έρευνα καταδεικνύεται ο ρόλος της επικοινωνίας του διευθυντή/τριας ως καταλύτη στην αντίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας

καθώς το είδος και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων έχει άμεσο αντίκτυπο στο κλίμα και στο αίσθημα του κοινού οράματος. Αυτός που εμπνέει, καθοδηγεί, παρακινεί και υποστηρίζει τα εμπλεκόμενα μέλη είναι ο διευθυντής/τρια αφού διαμορφώνει το πλαίσιο, τις προϋποθέσεις και τις βασικές συνιστώσες για την υλοποίηση των αποφασισμένων στόχων και της αποστολής του σχολείου ως κοινωνικο-εκπαιδευτικού θεσμού. Επίσης ο διευθυντής/τρια δρα και ως διαμεσολαβητής στη σχέση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία και στη διαμόρφωση θετικής εικόνας και φήμης.

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα δεν επιχειρήθηκε από την ερευνήτρια κατηγοριοποίηση των απόψεων και εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων δεν προέκυψε σύμπτωση ή διάσταση των απόψεων ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών ή τα έτη άσκησης διοίκησης. Όπου παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ή συμφωνία ανάλογα με τις παραπάνω μεταβλητές, αναφέρεται στην ανάλυση. Επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα σημαντικότερα στοιχεία άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης αποτελούν η προσωπικότητα, τα ηγετικά και ηθικά χαρακτηριστικά και η επικοινωνιακή δεξιότητα του διευθυντή/τριας μιας σχολικής μονάδας.

Η διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής διευθυντών το τελευταία χρόνια είναι θέμα πολύ επίκαιρο στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Η εκπαιδευτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα τελευταία πέντε χρόνια, προτείνει νέους τρόπους αξιολόγησης διευθυντών με ελάχιστη επιτυχία στην επίλυση του ζητήματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο μία συμμετέχουσα στην έρευνα θίγει το γεγονός ότι θα έπρεπε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπικότητα, στη νοητική συγκρότηση, στην ψυχολογική, γνωστική και κοινωνική επάρκεια των υποψηφίων και να έπονται τα τυπικά κριτήρια, η ακαδημαϊκή αριστεία και η επιστημονική κατάρτιση σε θέματα συνήθως άσχετα με τη διοίκηση στην εκπαίδευση. Επίσης τα έτη υπηρεσίας και η πολυετής εμπειρία στην άσκηση διοίκησης δεν αποτελούν τεκμήριο επιτυχίας μιας και η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί νέες ιδέες και σύγχρονα οράματα που να συνάδουν με τον οξύτατο ανταγωνισμό, το πολυσύνθετο και ιδιαίτερος ρευστό διεθνές περιβάλλον και την καταλυτική δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Βεργόπουλος, 1999).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τις απόψεις των ίδιων των Διευθυντών/τριών, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος, της κουλτούρας και της φήμης

της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται έτσι ώστε να προκαλέσει τη δέουσα προσοχή από τους ιθύνοντες και τους εμπλεκόμενους στα εκπαιδευτικά δρώμενα στους παραπάνω παράγοντες για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, την αντιμετώπιση διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών προβλημάτων και τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος το οποίο να διαπνέεται από σχέσεις συνεργασίας κοινών στόχων και υπευθυνότητας.

Η άμεση τροποποίηση της νομοθεσίας για την επιλογή των διευθυντών με κριτήρια αξιολόγησης που να λαμβάνουν υπόψη εκτός από τις γνώσεις και τις ψυχικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του υποψήφιου διευθυντή/τριας και η καθιέρωση συνεχούς επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνιακών σχέσεων, διοίκησης και οργάνωσης εκπαιδευτικών μονάδων και τεχνικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού θα οδηγήσει, κατά τη γνώμη της ερευνήτριας, σε αναμόρφωση της σχολικής ηγεσίας με θετικά αποτελέσματα στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών με σκοπό να γίνουν ανταγωνιστικοί και να διαθέτουν στην κοινωνία άτομα παιδευμένα και υπεύθυνους μελλοντικούς πολίτες.

9.2 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη προσωπική συνέντευξη η οποία λειτούργησε ως πηγή χρήσιμων πληροφοριών όσον αφορά την προσωπικότητα και τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών και έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να κατανοήσει πλήρως τις απαντήσεις μέσα από άμεσες διευκρινίσεις. Υπάρχει βέβαια και ο κίνδυνος παραπλανητικών απαντήσεων από τους συμμετέχοντες λόγω της παρουσίας της ερευνήτριας ή της επίδρασης που τυχόν έχουν οι προσωπικές ερωτήσεις που θέτει στους συμμετέχοντες, επειδή θα πρέπει να δώσουν πληροφορίες για τη ζωή και τη συμπεριφορά τους.

Το πλήθος των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα ήταν περιορισμένο και ίσως μια διερεύνηση με μεγαλύτερο πληθυσμό υπό έρευνα να οδηγούσε σε πληρέστερα και εγκυρότερα αποτελέσματα και πληθώρα απόψεων. Επίσης επιλέχθηκαν διευθυντές/τριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Αυτό θέτει περιοριστικά στοιχεία στην έρευνα η οποία θα μπορούσε να επεκταθεί σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε εκπαιδευτικές μονάδες όλης της επικράτειας.

Επίσης η πρόταση για επέκταση της έρευνας που θα εστιάζει το ενδιαφέρον της στις επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και σε σχολεία εκτός επικράτειας που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις σε διεθνείς διαγωνισμούς και εφαρμόζουν καλές πρακτικές, ενδεχόμενα να έδινε ιδέες και λύσεις σε υφιστάμενα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η έρευνα, η σύγκριση και ο παραδειγματισμός σε πετυχημένες εκπαιδευτικές στρατηγικές ως προς την αξιολόγηση των διευθυντών και την επιλογή τους, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τον ρόλο τους ως συνδιαμορφωτών του σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, μπορεί να συμβάλλουν στη βελτίωση της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης γενικότερα.

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε συνεντεύξεις Διευθυντών/τριών και θα μπορούσε να επεκταθεί σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και Προϊσταμένους Εκπαίδευσης έτσι ώστε να προαχθεί η σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε βασικό παράγοντα άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας και ποιοτικής βελτίωσης της απόδοσης των σχολικών μονάδων.

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι τόσο οι στόχοι και η προσδοκίες της συγκεκριμένης έρευνας όσο και η διαδικασία συλλογής και ερμηνείας των δεδομένων αποτελούν παράγωγα απόψεων, στάσεων και προσωπικών εμπειριών της ερευνήτριας γεγονός που ευνόητα προσδίδει μια υποκειμενική χροιά στην ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

- Adler, R., & Elmhorst, J. (1996). Communicating at Work. Principles and practices for Business and the Professions. *The IUP Journal of Soft Skills*, σσ. 32-40.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge*. London: Routledge.
- Argyle, M. (1970). Eye Contact and Distance: a Reply to Stephenson and Rutter. *British Journal of Psychology*, σσ. 359-396.
- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. New York: Methuen.
- Ayres, L. (2008). Semi-structured Interview. Στο L. Given, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (σσ. 810-811). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bakkenes, I., De Brabander, C., & Imants, J. (1999). Teacher Isolation and Communication Network Analysis in primary Schools. *Educational Administration Quarterly*, σσ. 166-202.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berelson, B. (1984). *Content Analysis in Communication Research*. . New York: Hafner.
- Berg, B. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. . Boston: Allyn and Bacon.
- Bindhu, C., & Sudheeshkumar, P. (2006). *Job Satisfaction and Stress Coping Skills of Primary School Teachers*. Ανάκτηση Οκτώβριος 24, 2017, από <http://eric.ed.gov>
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: το απλό βιβλίο*. Αθήνα: Κριτική.

- Brunstein, M. (2007). *Business Communication: Communicate Effectively in any Business Environment*. USA: John Wiley & Sons.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. London: Sage Publications.
- Burgess, R. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: George Allen & Unwin.
- Burns, J. (1978). *"Leadership"*. New York: Harper & Row.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between intelligence and work attitudes, behaviour and outcomes. An examination among senior managers. *Journal of managerial psychology*.
- Clampitt, P. (2005). *Communicating for Managerial Effectiveness*. London: Sage Publications.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*(111), σσ. 180-193.
- Cook, K. (2008). In depth Interview. Στο L. Given, *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Emotional Intelligence in Business*. Orion.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα : Έλλην.
- Daus, C., & Ashkanasy, N. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of organizational behavior*.
- Deal, T., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dinham, S., Cairney, T., & Wilson, S. (1995). School Climate and Leadership: research into three secondary schools. *Journal of Educational Administration*, σσ. 33(4): 36-58.

- Dixon, T., & O' Hara, M. (2006). *The Making Practice-Based Learningwork Project*.
Ανάκτηση Σεπτέμβριος 9, 2017, από www.practicebasedlearning.org.
- Dowling, G. (1994). *Corporate reputations, Strategies for Developing the Corporate*. London
: Kogan Page.
- Drucker, P. (1973). *Management tasks, responsibilities, practices*. New York: Harper & Row.
- Dubrin, A. (2004). *Γενικές Αρχές Managment*. Αθήνα: Έλλην.
- Duverger, M. (1989). *Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών
Ερευνών.
- Eisner, W. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of
educational practice*. New York: Macmillan.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the Human Face*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eller, F., & Eller, J. (2009). *Creative Strategies to transform school culture*. California:
Corwin.
- Fineman, S. (1997). Emotion and Managment Learning. *Managment Learning*.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies*. London: Routledge.
- Gardner, H. (1983, 1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York:
Basic Books.
- George, T., & Bishop, L. (1972). Relationship of Organizational Structure and Teacher
Personality to Organizational Climate. *Administrative Science Quarterly*, σσ. 467-476.
- Geraki, A. (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek
schools: Application of Compenting Values Framework. *Educational Management
Administration & Leadership*, σσ. 45-64.
- Gignac, G. (2010). *Genos Emotional Intelligence Invetory. Technical manual (2nd edition*.
Sydney: Genos.

- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligences*. Bantam.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα : Πεδίο.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goodall, H., & Goodall, S. (2006). *Communicating in Professional Contexts. Ethics, Skills and Technologies*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Habermas, J. (1987). *Theory of Communicative Action Volume Two: Liveworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Hargreaves, D. (1995). "School Culture, School Effectiveness and School improvement". *School Effectiveness and School improvement*, σσ. 23-46.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face. *Leadership*, σσ. 73-87.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2001). Headmasters' Views of Effective School Leadership. *ISEA*, σσ. 29-39.
- Hayes, N. (1994). *Empowering Schools: Process and Outcome Considerations*. School Development Program Research Monograph. New Haven: Yale Child Study Center.
- Hemphill, J. (1968). What is the leadership? *The Canadian Administration*, 5-8.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1977). Management of Organizational behavior: Utilizing Human Resources. *Engle Cliffs*.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

- House, R., & Aditya, R. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis . *Journal of Management*, 409-473.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McGraw- Hill.
- Hoyle, J., English, F., & Steffy, B. (1998). *Skills for Successful 21st Century School Leaders. Standards for peak Performers*. Arlington: American Association of School Administrators.
- <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis.html>. (n.d.). Ανάκτηση Νοέμβριος 25, 2017
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How to distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, σσ. 26 (3) : 565-575.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study in Secondary Education. *Journal of Applied Social Psychology*.
- Johansson, O. (2004). A democratic, learning and communicative leadership? *Journal of Educational Administration*, σσ. 697-707.
- Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley.
- Kihlstrom, J., & Cantor, N. (2000). Social Intelligence. *Handbook of Intelligence 2*, σσ. 359-379.
- Knapp, M., & Hall, J. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Crawfordsville: Thomson Learning.
- Kolesnik, W. (1992). *Ανθρωπισμός ή μιχεβιορισμός στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1982). *Οργάνωση και διοίκηση. Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. (Χ. Βαρδάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης.

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. . London: Sage Publications.
- Markwick, N., & Fill, C. (1997). "Towards a framework for managing corporate identity",. *European Journal in Marketing*, σσ. 396-409.
- Martinez. (1997). The smart that count. *HR Magazine*, σσ. 72-78.
- Mayer, J., & Cobb, C. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review* 12(2), σσ. 163-183.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence* 17 (4), σσ. 433-442.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Στο P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, j., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). *Emotional Intelligence meets traditional standards*. New York: Cambridge Press.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales*.
- McCarley, T., Peters, M., & Decman, J. (2014). Transformational leadership related to school climate: a multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, σσ. 1-21.
- Merhabian, A. (1970). A semantic space for norvebal behavior. *The Journal of Consulting and Clinical Psychology*, σσ. 248-257.
- Moos, L., & Johanson, O. (2009). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, σσ. 657-679.
- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. Στο c. Riches, & G. Morgan , *Human Resource Management in Education* (σσ. 32-37). London: The Open University.

- MTD Training. (2010). *Effective Communication skills. MTD Training and Ventus Publishing Aps.*
- O'Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research.* London: Sage Publications.
- Oatley, K. (2004). Emotional Intelligence and the Intelligence of Emotions. *Psychological Inquiry* 15(3), σσ. 216-238.
- O'Leary. (2004). *The Essential Guide to Doing Research.* . London: Sage Publications.
- Owens, G. (2001). *Organizational behavior in Education. Adaptive Leadership and School Reform.* Boston: Allyn & Bacon.
- Payne, W. (1985). A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relating to Fear; Pain and Desire. *Union for Experimenting Colleges and Universities.*
- Petrides, K., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to establish trait taxonomies. *European Journal of Personality*, σσ. 425-448.
- Piaget, J. (1967). *The Psychology of Intelligence.* Routledge and Regan Paul.
- Prati, L., Douglas, C., Ferris, R., Ammeter, P., & Buckley, M. (2003). Emotional intelligence, leadership, effectiveness and team outcomes. *The international Journal of organizational analysis.*
- Robbins, P., & Judge, A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Κριτική.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* , σ. 189.
- Sashkin, M., & Rosenbach, W. (1998). "A new vision of leadership. Στο W. Rosenbach, & R. Taylor, *Contemporary issues in leadership.* Colorado: West view Press.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership.* San Francisco: Jossey Bass .

- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London and New York: Routledge Farmer.
- Sergiovanni, T., & Moore, J. (1989). *Schooling for Tomorrow. Directing Reforms to Issues That Count.* Boston: Allyn & Bacon.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1993). *Supervision: a Redefinition.* Singapore: McGraw-Hill.
- Silverman, D. (2005). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice.* London: Sage Publications.
- Slater, L. (2008). Pathways to Building Leadership Capacity. *Educational Management administration & Leadership*, σσ. 55-69.
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence.* Viking Pr.
- Stone-Johnson, C. (2014). Responsible Leadership. *Educational Administration & Leadership*, σσ. 55-69.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine 140*, σσ. 227-235.
- Todaro, M. (1996). *Economic Development.* New York: Addison-Wesley Pub.Co.
- Vennebo, K., & Ottesen, E. (2012). School leadership: constitution and distribution. *International Journal of Leadership in Education: Τηρορν ανδ Πραγτιψε*, 255-270.
- Webbink, P. (1986). *The Power of eyes.* New York: Springer Publishing.
- Wechsler, D. (1958). *The Nature of Intelligence.* Chicago.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches.* London: Continnum.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά.* Αθήνα: Έλλην.

- Αποστολίδου, Ε. (2017). *Διεύθυνση και Ηγεσία: Ο ρόλος του Διευθυντή Ως ηγέτη στο "Νέο Σχολείο του 21ου αιώνα" και η συμβολή του στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης και κουλτούρας*. Σύρος.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ. (2007). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Στρατηγικές, στόχοι, προοπτικές. Στο Δ. Χαραλάμπους, *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική πολιτική. Παρόν-παρελθόν- μέλλον* (σσ. 352-399). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση, η Μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού - μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μανατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα Εμπρός, Βήματα Πίσω*. Αθήνα: Πορεία.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2004). *Τρεις Ομιλίες. Μια πτυχή του παιδαγωγικού μου πιστεύω*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). *Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και Εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον*. Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων.

- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2008). *Επικοινωνία Σχολείου- Οικογένειας και ο Ρόλος του Διευθυντή: Εμπειρική Μελέτη σε Διευθυντές Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων. Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κολιάδης, Ε. (1997α). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2002). *Μη Λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσαϊβάζογλου, Ι., & Πασχαλούδης, Δ. (2002). *Οργανωσιακή Επικοινωνία - Η Επικοινωνία για Επιχειρήσεις και Οργανισμούς*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κρεμιάδης, Θ., & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στην Ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η Διευρέυνση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγέतिकού Στύλ, της Κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα Σχολεία της Κύπρου. Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα : Παπαζήσης.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Λεμπέσης, Κ. (2004). *Οι στόχοι και παθολογία της επικοινωνίας στις επιχειρήσεις. Δημόσιος Τομέας(2006)*, σσ. 36-37.

- Μιχόπουλος, Β. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Ε.Π.Ε.
- Μπαράλος, Γ., & Φωτοπούλου, Χ. ((n.d.)). Ανάκτηση Σεπτέμβριος 4, 2017, από <https://filologostpe.files.wordpress.com/2012/02/ceb4ceb9ceb1cf80cf81cebfcf83cf89cf80ceb9cebaseadcf82-cf83cf87ceadcf83ceb5ceb9cf82-ceb5cebacf80ceb1ceb9ceb4ceb5cf85cf84ceb9cebacf8eceed.pdf>
- Μπουραντάς, Δ. (1984). *Διοίκηση του Ανθρώπινου Παράγοντα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ., & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Εισαγωγή στη Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Μπένου.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα. Απόψεις και τάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξηροτύρη- Κουφίδου. (2001). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Αννικουλας.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας*.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Διευρύνοντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και τον ερευνητικό σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος, *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο Σχολείο - Από τη θεωρία ...στην πράξη*. Αθήνα: του συγγραφέα.
- Σαΐτης, Χ. (2008b). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ., & Σαΐτη, Α. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: του συγγραφέα.
- Σταμάτης, Κ. (2005). *Η αβέβαιη "Κοινωνία της Γνώσης"*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Σταμάτης, Π. (2003). *Παιδαγωγική Επικοινωνία: το παράδειγμα της απτικής συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο. Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χυτήρης, Λ. (1996). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και Επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Χυτήρης, Λ. (2013). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η ανθρωπιστική συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Φαίδιμος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις Συνέντευξης

Φύλο:

Ηλικία:

Ειδικότητα:

Τίτλοι σπουδών:

Έτη υπηρεσίας:

Έτη σε θέση Διευθυντή- Διευθύντριας

Είδος Σχολικής Μονάδας:

Αριθμός μελών του Συλλόγου Διδασκόντων:

- 1) Ποια θεωρείτε ως βασικά χαρακτηριστικά και γνώσεις που πρέπει να διαθέτει ο Διευθυντής / η Διευθύντρια ώστε να ανταπεξέλθει επιτυχώς στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας;
- 2) Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ο Διευθυντής / η Διευθύντρια μπορούν να αποτελέσουν πρότυπο με την συμπεριφορά τους και τον τρόπο εργασίας τους ώστε να δημιουργήσουν διαύλους επικοινωνίας με τα εμπλεκόμενα μέλη (Προσωπικό, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία). Ποια είναι η προσωπική σας άποψη;
- 3) Ποιο το όραμά σας για την σχολική μονάδα;
- 4) Πως θα περιγράφατε τον εαυτό σας στον καθημερινό ρόλο σας ως Διευθυντή /τριας;
- 5) Ποιες επικοινωνιακές τεχνικές χρησιμοποιείτε στην αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων ή συγκρούσεων που ανακύπτουν στο σχολείο;
- 6) Πως θα χαρακτηρίζατε το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο ;
-Ποια θετικά και ποια αρνητικά στοιχεία διακρίνετε που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα;

-Με ποιους τρόπους θα προσπαθούσατε να βελτιώσετε, το σχολικό κλίμα (αν το θεωρείτε αναγκαίο) και να αντιμετωπίσετε τη διαφορετικότητα (αν υπάρχει) μεταξύ των μελών του συλλόγου:

- 7) Ποιες τεχνικές παρακίνησης θα χρησιμοποιούσατε, ώστε να επιδιώξετε την αίσθηση του κοινού στόχου, την εμπιστοσύνη, τη δημιουργικότητα και την συνεργασία στη ανάληψη πρωτοβουλιών από τα μέλη του συλλόγου;
- 8) Έχετε διαπιστώσει την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης κουλτούρας στο σχολείο; Πως θα την περιγράφατε;
 - Σας ικανοποιεί και συνάδει με τους στόχους σας ή θα θέλατε να τη διαμορφώσετε ανάλογα;
 - Με ποιους τρόπους θα προσπαθούσατε τη συνέχισή ή την αλλαγή της και την διάχυσή της στην τοπική κοινωνία;
- 9) Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η φήμη ενός σχολείου το ακολουθεί και επηρεάζει τη λειτουργία του. Ποια η προσωπική σας άποψη;
 - Με ποιους τρόπους θα προσπαθούσατε για τη διαμόρφωση της φήμης του σχολείου ή τη βελτίωσή της;
- 10) Έχετε να συμπληρώσετε κάτι;