



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΕΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΕ Σ.Δ.Ε.
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΚΥΡΙΑΚΗ ΤΣΙΤΣΠΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ Σ.Δ.Ε.	14
1.1 Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη δια βίου μάθηση	14
1.2 Θεσμοθέτηση Σ.Δ.Ε.	17
1.3 Σ.Δ.Ε. και ελληνική επικράτεια	21
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	30
2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση	30
2.2 Ηγεσία και οργανισμός	34
2.2.1 Η Θεωρία X και Y του McGregor	35
2.2.2 Η Θεωρία του «Κύκλου της Ζωής»	37
2.2.3 Η συστημική προσέγγιση	38
2.3 Αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά	39
2.3.1 Στυλ ηγεσίας	44
2.3.2 Σχολική διεύθυνση	46
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	52
3.1 Εκπαιδευτική πολιτική	52
3.2 Σχολική μονάδα ως διαμορφωτής εκπαιδευτικής πολιτικής	56
3.2.1 Παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού	57

3.2.1.1 Η Θεωρία του Maslow	60
3.2.1.2 Η Θεωρία του Herzberg	63
3.2.2 Η επικοινωνία στον οργανισμό	65
3.2.2.1 Η επικοινωνιακή διαδικασία	66
3.2.2.2 Μορφές και λειτουργίες επικοινωνίας	68
3.2.2.3 Βελτίωση επικοινωνίας	72
3.2.3 Επίπεδα οργανωτικής κουλτούρας	74
3.2.3.1 Τύποι κουλτούρας	77
3.2.3.2 Σχολική κουλτούρα	78
 4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	 84
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	84
4.2 Μεθοδολογία	85
4.3 Σχεδιασμός	88
4.4 Διεξαγωγή συνεντεύξεων	92
4.5 Μεθοδολογικοί περιορισμοί	97
4.6 Ανάλυση δεδομένων	99
 5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	 103
5.1 Προφίλ σχολικής μονάδας	103
5.2 Εμπειρίες εκπαιδευτικών	106
5.2.1 Επιλογή σχολείου	106
5.2.2 Εκπλήρωση προσδοκιών	109
5.2.3 Προβλήματα	109
5.3 Απόψεις διευθυντή περί σχολικής ηγεσίας	111
5.4 Απόψεις εκπαιδευτικών περί σχολικής ηγεσίας	116
5.5 Απόψεις διευθυντή περί Δ.Α.Δ.	125
5.5.1 Παρώθηση - υποκίνηση εκπαιδευτικών	126
5.5.2 Ενδοσχολική επικοινωνία	129
5.5.3 Σχολική κουλτούρα	134
5.6 Απόψεις εκπαιδευτικών περί Δ.Α.Δ.	141

5.6.1 Παρώθηση - υποκίνηση εκπαιδευτικών	142
5.6.2 Ενδοσχολική επικοινωνία	148
5.6.3 Σχολική κουλτούρα	155
6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	168
6.1 Συμπεράσματα	168
6.1.1 Απόψεις διευθυντή για τον ηγετικό του ρόλο	168
6.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή	170
6.1.3 Απόψεις διευθυντή για τον ρόλο του στη Δ.Α.Δ.	172
6.1.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή στη Δ.Α.Δ.	177
6.2 Προτάσεις	182
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	186
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΠΙΣΤΟΛΗ	197
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΓΚΡΙΣΗ Ι.Δ.ΕΚ.Ε.	198
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	199
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	206

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βάθους καρδίας τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αριστοτέλη Ζμα για την επιμονή, τη μεθοδικότητα και τη συνέπεια με την οποία με καθοδήγησε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου. Επίσης, θερμές ευχαριστίες οφείλω στον διευθυντή και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του Σ.Δ.Ε., για την εμπιστοσύνη που επέδειξαν στο πρόσωπό μου και τον ζήλο με τον οποίο ανταποκρίθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, καταθέτοντας προσωπικά τους βιώματα, όπως επίσης και στο Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. και ειδικά στον κ. Αντώνη Σολδάτο, υπεύθυνο της ομάδας έργου των Σ.Δ.Ε. για την άμεση ανταπόκρισή του στο ζήτημα της άδειας διενέργειας έρευνας. Θα ήταν άτοπο από μέρους μου να μη μνημονεύσω και τους αγαπητούς συναδέλφους-συμφοιτητές για τις πολύτιμες εμπειρίες που μοιραστήκαμε κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, οι οποίες αποτέλεσαν εφαλτήριο για τη μετέπειτα προσπάθειά μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την αμέριστη ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχαν και κυρίως τον σύζυγό μου για την υπομονή και την κατανόηση που επέδειξε στο δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημά μου.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Γ.Γ.Λ.Ε. = Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Δ.Α.Δ. = Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού

Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. = Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης

ΕΠ.Ε.Α.Ε.Κ. = Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση

Ε.Κ.Τ. = Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Ι.Δ.ΕΚ.Ε. = Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ν.Π.Ι.Δ. = Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου

Π.Δ. = Προεδρικό Διάταγμα

Σ.Δ.Ε. = Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τ.Ε.Ε. = Τεχνολογικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο

Φ.Ε.Κ. = Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται ο ρόλος του διευθυντή ενός συγκεκριμένου Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.) και συγκεκριμένα σε σχέση με τρεις διαστάσεις της: την παρώθηση, την επικοινωνία και την κουλτούρα-κλίμα στο σχολικό οργανισμό. Επίσης, διερευνάται το κυρίαρχο ηγετικό προφίλ του Σ.Δ.Ε. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιείται τόσο η άποψη του ιδίου του διευθυντή όσο και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισής τους.

Ως μέθοδος έχει επιλεγεί η ποιοτική προσέγγιση που ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές της έρευνας και ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν ο διευθυντής και οι έξι (από τους δέκα συνολικά) εκπαιδευτικοί ενός Σ.Δ.Ε. της περιφέρειας Θεσσαλίας, που για λόγους δεοντολογίας δεν κατονομάζεται. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στη βάση ενός συγκεκριμένου πρωτοκόλλου, ενώ για την επεξεργασία των δεδομένων ακολουθήθηκε η θεωρία της ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας συζητούνται διεξοδικά από την άποψη των επιπτώσεών τους στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των Σ.Δ.Ε.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ο διευθυντής προσαρμόζει την ηγετική του συμπεριφορά ανάλογα με τις συνθήκες (κατά την ενδεχομενική θεωρία) άλλοτε στους ανθρώπους και άλλοτε στο έργο/αποτέλεσμα. Επίσης, φαίνεται να υιοθετεί ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας, διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο πλαίσιο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσής τους στον οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, προκρίνουν ως σημαντικότερο το πρότυπο του διευθυντή - ηγέτη εν αντιθέσει με το αντίστοιχο του διευθυντή - γραφειοκράτη. Ο διευθυντής καλείται, τέλος, να ανταποκριθεί σε έναν πολυδιάστατο ρόλο, λειτουργώντας άλλοτε παρωθητικά και άλλοτε καθοδηγητικά για το προσωπικό του σχολείου. Όσον αφορά τη Δ.Α.Δ. (παρώθηση, επικοινωνία, κλίμα-κουλτούρα) ο διευθυντής συνδυάζει πολλά από τα στοιχεία ενός μετασχηματιστικού ηγέτη που επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, ανώτερες ιεραρχικά ανάγκες (αυτοπραγμάτωση, κύρος, γόητρο)

ικανοποιούνται σε μικρότερο βαθμό. Σε γενικές γραμμές ο διευθυντής λειτουργεί υποκινητικά για τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την αυτονομία τους και επιδεικνύοντας εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους. Επιπλέον, καλλιεργεί ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα, επιλέγοντας την προφορική (πρόσωπο με πρόσωπο) επικοινωνία και υιοθετώντας την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας». Τέλος, στο Σ.Δ.Ε. είναι δυνατό να αναγνωρίσει κάποιος μία κυρίαρχη ταυτότητα (κουλτούρα) που συγκροτείται από αξίες όπως: συναδελφικότητα, συνεργασία, σεβασμό, αλληλεγγύη, έλλειψη ιεραρχίας, με τον διευθυντή να διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην εδραίωσή της, ενώ το κλίμα (ατμόσφαιρα) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ανοιχτό (καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-υποστήριξη από μέρους του διευθυντή) ή τυπικό-προσωπικό (ο διευθυντής διατηρεί ένα προσωπικό όραμα για το σχολείο και εργάζεται για την υλοποίησή του).

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, ρόλος διευθυντή, αντιλήψεις διευθυντή και εκπαιδευτικών

ABSTRACT

In the present study we explore the role of the principal of a particular Second Chance School (S.C.S.) regarding internal educational policy and in terms of Human Resource Management (H.R.M.), specifically in terms of its three dimensions: motivation, communication and culture-climate in the school organization. Furthermore we tend to explore the main leadership style of the S.C.S. For this purpose we cross – examine the perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers, so as to point out the extent to which there is an agreement between them.

A qualitative approach was selected due to the fact that it best met the needs of the research. As to the main methodological tool semi-structured interview was used. The sample consisted of the principal and six (out of the ten) teachers of a S.C.S. in the periphery of Thessaly, which remains anonymous due to deontological issues. Interviews were conducted according to a common protocol, while data were analyzed according to guidelines for context analysis theory. The research data are discussed briefly in terms of their implications for policy making in S.C.S.

From the overall results seems that the principal adapts his leadership behavior (according to contingency theory) to the circumstances, to the people (human-oriented leadership) as well as to the task (task-orientated leadership). Furthermore he tends to adopt a participative leadership style, providing teachers with higher levels of flexibility in their working environment, which in turn results in higher levels of organizational commitment. From the teachers' perspective the model of principal as a bureaucrat is less preferable compared to that of the principal as a leader. Finally, the principal seems to serve a multidimensional role, which calls for him becoming motivational as well as directive (instructional) for the staff members. As far as H.R.M. is concerned (motivation, communication, culture-climate) the principal combines the basic qualities of a transformational leader, who is concerned with the personal needs of the school staff. However higher-order needs (self-actualization, authority, prestige) are satisfied to a smaller extent. Generally speaking the principal seems to motivate teachers by raising levels of autonomy and interpersonal trust. Furthermore, he cultivates an open-communication climate by showing preference to the oral (face to face, interpersonal) communication and

by adopting an «open door» policy. Finally, one can identify a collective personality (culture) of the school composed of values such as collegiality, cooperation, respect, mutual help, lack of hierarchy, with the principal playing a crucial role as to the communication of that culture, while the school climate (atmosphere) could be described in terms of openness (good interpersonal relations among teachers-principal supportiveness) or typical-personal (the principal conveys a vision of what the school should be and works hard to implement it).

Keywords: Second Chance Schools, internal educational policy, Human Resource Management, role of the principal, principal's and teachers' perceptions

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα κελεύσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση επικεντρώνονται σε μια σειρά προτεραιοτήτων που αφορούν την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, την κοινωνική ένταξη και, τέλος, την απασχολησιμότητα (Γραβάνη & Μαρμαρινός, 2008: 27). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) συνιστούν έναν καινοτόμο θεσμό, ο οποίος εντάσσεται στις στρατηγικές της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και της προσωπικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008: 17).

Βασικά κριτήρια διαφοροποίησης του παρόντος θεσμού -εν συγκρίσει με άλλες δομές τυπικής εκπαίδευσης- συνιστούν, καταρχήν, η σημασία που αποδίδεται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (π.χ. κριτική σκέψη, επιχειρηματικότητα). Επίσης, κάθε Σ.Δ.Ε. λειτουργεί σε ένα αυτόνομο και αποκεντρωμένο θεσμικό πλαίσιο (Βεκρής, 2003: 20· Πηγιάκη, 2006: 110). Έτσι, διανοίγονται νέες προοπτικές για την ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διεύθυνση ως ηγεσία συνιστά εγγενές στοιχείο αυτής της δυναμικότητας, δεδομένου ότι η οργάνωση και η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλά σε σημαντικό βαθμό την προσωπικότητα του διευθυντή. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για ένα είδος εργασίας που απαιτεί αφοσίωση, όραμα, καθοδήγηση και πνευματική διέγερση (Μαυρογιώργος, 1999: 125· Μυλωνά, 2005: 36· Σαΐτης, 2002: 106).

Σημαντική παράμετρος της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.), όπου ο διευθυντής αποτελεί αναμφίβολα σημαίνον πρόσωπο (Μότσιος, 2009: 4-6). Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε, λοιπόν, να αποσαφηνίσουμε τον ρόλο που ο τελευταίος διαδραματίζει σε σχέση με τρεις βασικές διαστάσεις της Δ.Α.Δ.: α) την παρώθηση-υποκίνηση των εκπαιδευτικών, β) την επικοινωνία στο εσωτερικό του σχολικού οργανισμού και γ) τη διαμόρφωση της κυρίαρχης κουλτούρας-κλίματος, μέσα από την οπτική τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του ίδιου του διευθυντή.

Η επιλογή του Σ.Δ.Ε. ως σχολικού θεσμού για τη διερεύνηση των παραπάνω παραμέτρων υπαγορεύτηκε από τη θεωρητική ενασχόληση της γράφουσας με ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων ως μέλους της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επίσης, στην τρέχουσα -ελληνική τουλάχιστον- βιβλιογραφία υπάρχει κενό αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα. Εξάλλου, με βάση την προκήρυξη της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την κάλυψη διοικητικών θέσεων, ανατίθεται στον διευθυντή του Σ.Δ.Ε. ένας ρόλος σαφώς πιο εμπλουτισμένος και ενδυναμωτικός (Χατζηθεοχάρους, 2008: 25), τη δυναμική του οποίου επιχειρούμε να αναδείξουμε. Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

1. Να καταγράψει την αντίληψη του διευθυντή για την ηγετική του συμπεριφορά.
2. Να καταγράψει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή.
3. Να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής αξιολογεί τον ρόλο του στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του Σ.Δ.Ε. σε σχέση με τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (παρώθηση, επικοινωνία, κουλτούρα-κλίμα).
4. Να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του Σ.Δ.Ε. σε σχέση με τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (παρώθηση, επικοινωνία, κουλτούρα-κλίμα).

Η έρευνα διεξήχθη σε ένα από τα Σ.Δ.Ε. της περιφέρειας Θεσσαλίας -που για λόγους δεοντολογίας δεν κατονομάζεται- και διήρκεσε δύο εβδομάδες από 23 Απριλίου έως και 7 Μαΐου του 2010. Την ίδια στιγμή, η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη συγκρότηση του θεωρητικού υποβάθρου της έρευνας μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο δεύτερο γίνεται παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας και ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, στο τρίτο μέρος επιχειρείται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, εξαγωγή συμπερασμάτων και διατύπωση προτάσεων.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση του καινοτόμου θεσμού των Σ.Δ.Ε. και η σύνδεσή του με την ευρωπαϊκή πολιτική για τη δια βίου μάθηση. Αρχικά επιχειρείται μία σύντομη ιστορική αναδρομή σε σημαντικούς ευρωπαϊκούς σταθμούς που αφορούν την υλοποίηση της ιδέας της «δια βίου μάθησης». Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην ευρωπαϊκή πρωτοβουλία για τη θεσμοθέτηση των Σ.Δ.Ε., ώστε να καταδειχθούν οι θεωρητικές απαρχές, η στοχοθεσία, αλλά και τα στοιχεία διαφοροποίησης του παρόντος θεσμού. Επίσης, παρουσιάζεται η ελληνική πρωτοβουλία για την ίδρυση των Σ.Δ.Ε. με βάση το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και σκιαγραφούνται τα βασικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας τους. Τέλος, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης των Σ.Δ.Ε., ώστε να αναδειχθεί η δυναμική της σχολικής μονάδας στον συγκεκριμένο τομέα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από ζητήματα ηγεσίας και σχολικής διεύθυνσης. Σε ένα πρώτο στάδιο επιχειρείται η οριοθέτηση εννοιών, όπως «ηγεσία», «διοίκηση», και «διεύθυνση», ώστε να καταδειχθεί τόσο η σημασία όσο και η μεταξύ τους σχέση. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ηγεσία σε έναν οργανισμό και παρουσιάζονται διαδοχικά τρία διαφορετικά μοντέλα διοίκησης. Τέλος, η προσοχή εστιάζεται στην έννοια της «αποτελεσματικότητας του ηγέτη» και παρουσιάζονται συνοπτικά οι κυρίαρχες κατευθύνσεις της έρευνας γύρω από το ζήτημα αυτό. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά σε τύπους (στυλ) ηγεσίας που περιγράφουν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων ασκείται η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενώ επιχειρείται και μία σύντομη επισκόπηση της έρευνας για τον αποτελεσματικό διευθυντή. Η διερεύνηση των προαναφερθέντων ζητημάτων κρίνεται επιβεβλημένη, προκειμένου να αποτυπωθεί το κυρίαρχο ηγετικό προφίλ του Σ.Δ.Ε.

Στο τρίτο κεφάλαιο διερευνάται η σχέση σχολικής διεύθυνσης και εκπαιδευτικής πολιτικής. Αρχικά επιχειρείται η οριοθέτηση της έννοιας «εκπαιδευτική πολιτική», ώστε να καταστεί σαφής και η σημασία που προσλαμβάνει στην παρούσα εργασία. Στη συνέχεια το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με το ελληνικό συγκείμενο. Τέλος, προσδιορίζονται τα όρια ανάδειξης της σχολικής μονάδας -εν προκειμένω του Σ.Δ.Ε.- σε φορέα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, κυρίως σε ό,τι αφορά τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις της Δ.Α.Δ.: παρώθηση-

υποκίνηση, επικοινωνία στον σχολικό οργανισμό και σχολική κουλτούρα-κλίμα, που σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Όσον αφορά την πρώτη διάσταση γίνεται αναφορά σε δύο βασικές θεωρίες παρώθησης (Maslow, Herzberg), που συγκροτούν και το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας στο ζήτημα αυτό. Αναφορικά με τη διάσταση της επικοινωνίας, επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτησή της, προσδιορίζονται τα θεμελιώδη συστατικά της επικοινωνιακής διαδικασίας, οι κυρίαρχες μορφές-τύποι και τα συνήθη εμπόδια. Ταυτόχρονα, αποτιμάται τόσο η αξία της για τον σχολικό οργανισμό όσο και ο ρόλος του διευθυντή στην εδραίωση ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος. Τέλος, η διάσταση της κουλτούρας-κλίματος διερευνάται μέσα από την παρουσίαση των επιπέδων οργανωτικής κουλτούρας (κατά το μοντέλο του Schein) και των κυρίαρχων τύπων κουλτούρας. Η όλη θεωρητική συζήτηση ολοκληρώνεται με την επεξεργασία ζητημάτων σχολικής κουλτούρας που άπτονται και των ενδιαφερόντων της παρούσας έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται τα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησής της, οι λόγοι που υπαγόρευαν τη συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή καθώς και η διαδικασία κωδικοποίησης και επεξεργασίας των δεδομένων. Η συζήτηση ολοκληρώνεται με αναφορά σε βασικούς μεθοδολογικούς περιορισμούς.

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων της έρευνας, με την παράθεση αυθεντικών αποσπασμάτων των συνεντεύξεων, αφού προηγουμένως σκιαγραφείται το προφίλ της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και αποτυπώνεται η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις δράσεις του Σ.Δ.Ε.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, εξάγονται τα βασικά συμπεράσματα και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ Σ.Δ.Ε.

1.1 Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη δια βίου μάθηση

Η έννοια της δια βίου μάθησης δεν είναι καινούρια. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 η επιτροπή Faure είχε διατυπώσει ένα βασικό πλέγμα αρχών για τη δια βίου εκπαίδευση, δημιουργώντας ένα διευρυμένο πλαίσιο για τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της μάθησης. Μεταξύ των θέσεων που προτάθηκαν αξίζει να σημειώσουμε την αναγκαιότητα αξιοποίησης των εμπειριών στην εκπαίδευση, την έμφαση στην πολλαπλότητα των εκπαιδευτικών μέσων, την προτεραιότητα στην ευελιξία των προγραμμάτων κατάρτισης και, τέλος, την αναθεωρημένη αντίληψη για τον ρόλο του ατόμου στη διαδικασία μάθησης. Η δια βίου εκπαίδευση, σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, καθιστά το άτομο κοινωνό και δημιουργό της πολιτιστικής του εξέλιξης (Βεργίδης, 2003: 29-30).

Κλασικός παραμένει, επίσης, ο ορισμός της δια βίου μάθησης, που υιοθετήθηκε από την UNESCO στο 19^ο συνέδριό της στο Ναϊρόμπι το 1976. Σύμφωνα, λοιπόν, με την UNESCO, με τον όρο «δια βίου μάθηση και εκπαίδευση» δηλώνεται ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού έξω από αυτό. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση. Πολύ περισσότερο, επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, καλύπτοντας όλους τους τομείς γνώσης και, ταυτόχρονα, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα για την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Με λίγα λόγια, η UNESCO προσδίδει στην έννοια της δια βίου μάθησης μία δυναμική διάσταση, ενώ φαίνεται να αποδίδει ίση βαρύτητα στα μέσα και στον σκοπό της μάθησης (σύμφωνα με Βεργίδης, 2001: 129-130). Μία από τις λέξεις-κλειδιά, εντούτοις, που κινητοποίησαν τις τελευταίες δεκαετίες τόσο την κοινή γνώμη όσο και τους δημόσιους πόρους γύρω από την εκπαίδευση ήταν η έμφαση στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου ως μέσου επιτάχυνσης της οικονομικής ανάπτυξης και αύξησης της βιομηχανικής παραγωγής. Αυτό σημαίνει ότι η επένδυση στην εκπαίδευση και συνακόλουθα η ορθολογική διαχείριση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων παρέχουν τα εχέγγυα οικονομικής προόδου (Neave, 1997: 48-49).

Αναντίρρητα η εποχή που διανύουμε φέρει όλα τα γνωρίσματα της ρευστότητας, της αλλαγής, της διαρκούς αμφισβήτησης και του μεταμοντέρνου, κατά τη ρήση του Peter Jarvis (σύμφωνα με Γραβάνη & Μαρμαρινός, 2008: 26). Με την έλευση, λοιπόν, της νέας χιλιετηρίδας η Ευρώπη βρέθηκε αντιμέτωπη με σημαντικές προκλήσεις· αφενός τη διαμόρφωση μιας νέας οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας με έντονο το στίγμα της παγκοσμιοποίησης, αφετέρου την ανάδειξη της λεγόμενης «οικονομίας της γνώσης». Υπό το βάρος των νέων εξελίξεων η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνώρισε ότι οι άνθρωποι αποτελούν σημαντικό «κεφάλαιο» για την ανάπτυξη και την απασχόληση. Στο πλαίσιο αυτό δύο βασικές συνιστώσες κατηύθυναν την κοινοτική πολιτική για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού: η παροχή ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους και η ανάγκη απόκτησης, διατήρησης και επικαιροποίησης των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005).

Η καθιερωμένη -ήδη από τη δεκαετία του 1980- αντίληψη για τη σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής ζωής (όπου η αρχική εκπαίδευση εξασφαλίζει μία σταθερή επαγγελματική πορεία που καταλήγει στη συνταξιοδότηση) άρχισε να αμφισβητείται έντονα υπό το βάρος των εξελίξεων που συντελέστηκαν στην Ευρώπη, όπως η όξυνση του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού και της ανεργίας, η έκρηξη των τεχνολογικών γνώσεων, οι δημογραφικές εξελίξεις, η γήρανση του ενεργού πληθυσμού και τα κοινωνικά προβλήματα που ανέκυψαν (π.χ. κοινωνικός αποκλεισμός, έλευση προσφύγων, διάβρωση του κοινωνικού ιστού) (Βεργίδης: 2001, 130-131).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, πάντως, ο όρος «δια βίου μάθηση» εμφανίζεται με το Λευκό Βιβλίο (1994) για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση. Εκεί επισημαίνεται η ανάγκη αναθεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο τη σύνδεση της τελευταίας με ζητήματα εργασιακής απασχόλησης. Σ' αυτή τη λογική εντάσσεται και η έκδοση του Λευκού Βιβλίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, τον Νοέμβριο του 1995, που ανάγει τη γνώση σε βασική προϋπόθεση για την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη. Για πρώτη φορά αναγνωρίζεται η σημασία της προώθησης μέτρων για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών στην αγορά εργασίας. Μεταξύ των προβλεπόμενων μέτρων συγκαταλέγεται και η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Προκειμένου μάλιστα να ενημερωθεί και να ευαισθητοποιηθεί η κοινή γνώμη για θέματα δια βίου

μάθησης, θεσπίστηκε το έτος 1996 ως Ευρωπαϊκό Έτος για τη Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Καθοριστικός σταθμός, όμως, για την προώθηση του προτάγματος της δια βίου μάθησης στάθηκε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Κορυφής στη Λισσαβόνα τον Μάρτιο του 2000. Στο πλαίσιο του καθορίστηκαν τρεις βασικοί άξονες προτεραιοτήτων: απασχόληση, οικονομική αναμόρφωση και κοινωνική συνοχή. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις τότε διαβουλεύσεις συνοψίστηκαν στο «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (Οκτώβριος 2000). Σε αυτό αφενός μεν αποσαφηνίστηκαν οι αιτίες για μια διευρυμένη προοπτική της μάθησης, αφετέρου προτάθηκε η συνένωση όλων των μορφωτικών δραστηριοτήτων (σχολική, εξωσχολική, άτυπη), ώστε να αποτελέσουν ένα συνεχές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2001β) για την υλοποίηση ενός ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης συνιστά το επιστέγασμα των στόχων του προαναφερθέντος υπομνήματος και έρχεται να συμβάλει στην εδραίωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής Δια Βίου Μάθησης. Κύριοι στόχοι της ήταν η αύξηση της κινητικότητας των πολιτών, η άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, η ενίσχυση της δημοκρατικότητας και εν τέλει η ενδυνάμωση της ευημερίας των κοινωνιών.

Αξίζει, τέλος, να γίνει αναφορά και στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2001α) για τους κοινούς στόχους των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων για τη δεκαετία 2001-2010. Τρεις έννοιες-κλειδιά ανέδυναν τις προτεραιότητες της κοινοτικής πολιτικής σε επίπεδο εκπαίδευσης: ποιότητα, ισότητα, άνοιγμα στην κοινωνία (Σιπητάνου, 2005: 98-151). Δεν θα ήταν άτοπο να ισχυριστεί κάποιος, μελετώντας τα σχετικά κοινοτικά έγγραφα, ότι όλες οι στρατηγικές δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σχεδιάστηκαν, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν με γνώμονα την εξυπηρέτηση μιας σειράς βασικών προτεραιοτήτων. Στις προτεραιότητες αυτές εμπεριέχονται η προσωπική ολοκλήρωση, η ενεργός συμμετοχή των πολιτών, η κοινωνική ένταξη και η απασχολησιμότητα. Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η ευρωπαϊκή πολιτική για τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα (Γραβάνη & Μαρμαρινός, 2008: 27).

Σε γενικές γραμμές, την τελευταία δεκαετία έχει αναπτυχθεί μία βασική ρητορική, η οποία αντανακλάται στα επίσημα κείμενα διεθνών οργανισμών όσο και διάφορων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα (π.χ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας). Σύμφωνα με αυτή, η εκπαίδευση συνιστά το κλειδί προς τον εκσυγχρονισμό, την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα. Κοινή διαπίστωση στον επιχειρηματικό κόσμο είναι ότι στην πορεία προς τον εκσυγχρονισμό απαιτείται στερεή βασική εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, που θα ενισχύει τις ικανότητες πρόσληψης νέων γνώσεων στους αποφοίτους, τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως, επίσης, και την ικανότητα προσαρμογής τους σε μη προβλέψιμες μελλοντικές ανάγκες στην απασχόληση (Κάτσικας & Θεριανός, 2008: 34· Βεργίδης, 2003: 32).

Με αφορμή την παραπάνω διαπίστωση θα επιχειρήσουμε εν συνεχεία να αποτυπώσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού θεσμού, και πιο συγκεκριμένα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, η καθιέρωση του οποίου απορρέει άμεσα από τις διακηρυγμένες θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως περιγράφηκαν στην παραπάνω ενότητα.

1.2 Θεσμοθέτηση Σ.Δ.Ε.

Από το 1996 η Ευρωπαϊκή Ένωση αναπτύσσει μία ευρύτερη στρατηγική για τη δια βίου μάθηση, όπου εντάσσονται συγκεκριμένες δράσεις για την εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων. Για πρώτη φορά το ζήτημα της δια βίου μάθησης τοποθετείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο καθορίζουν οι ανάγκες της αγοράς. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο νεοφιλελεύθερος εκσυγχρονισμός προβάλλει ως η μόνη βιώσιμη οικονομική πολιτική. Η αναπροσαρμογή των οικονομικών και κοινωνικών δεδομένων έχει σαφές και άμεσο αντίκτυπο στον τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, όπου και διαπιστώνεται ένας προσανατολισμός σε στόχους όπως η απασχολησιμότητα, η προσαρμοστικότητα και η ικανότητα για επαγγελματική κινητικότητα (Βεγίδης, 2001: 127).

Εντούτοις, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν θα πρέπει να αντικρίζεται μόνο υπό το πρίσμα της οικονομικής σκοπιμότητας. Σταδιακά αρχίζει να κατακτά έδαφος η αντίληψη ότι η δια βίου μάθηση συνιστά καταλύτη τόσο της κοινωνικής συνοχής όσο και της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Για πρώτη φορά, λοιπόν, η εκπαίδευση ενηλίκων ως αναπόσπαστο μέρος της δια βίου μάθησης τίθεται στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής στρατηγικής (Κόκκος, 2001: 35-36).

Δεδομένου, λοιπόν, ότι η σκοποθεσία που προτείνεται στο πλαίσιο της UNESCO για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ ευρύτερη από τη στενή οικονομική προοπτική, οφείλουμε να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και στις σχετικά πρόσφατες εξελίξεις που έχουν δρομολογηθεί προς αυτή την κατεύθυνση. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, που προβλεπόταν από το Λευκό Βιβλίο (1995), όπου και γινόταν αναφορά «...στην αναγκαιότητα επανακατάρτισης και αναπλαισίωσης των ατόμων που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να τους ξαναδοθεί η αυτοπεποίθηση...» (σύμφωνα με Βεργίδης, 2008: 10).

Πρόκειται στην ουσία για έναν εναλλακτικό εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος παρακολουθεί τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, παρέχοντας αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματική προσαρμογή τους στη σύγχρονη πραγματικότητα. Η Cresson, η τότε αρμόδια επίτροπος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για ζητήματα εκπαίδευσης, είχε προτείνει την ίδρυση των Σ.Δ.Ε. στο πλαίσιο της προσπάθειας καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, υποστηρίζοντας ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ευέλικτα προγράμματα σπουδών, να αναπτυχθούν δίκτυα συνεργασίας με την τοπική αυτοδιοίκηση και να στελεχωθούν από έμπειρους και καταρτισμένους εκπαιδευτές (Χατζησαββίδης, 2003: 1).

Η ευρωπαϊκή πρωτοβουλία για τα Σ.Δ.Ε. στηρίχθηκε, καταρχήν, στην εμπειρία των accelerated schools των ΗΠΑ, τα οποία κατόρθωσαν, μέσω ενός επιτυχούς συνδυασμού επίλεκτων εκπαιδευτικών και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, να επαναφέρουν στην εκπαίδευση νέους που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο αρκετά νωρίς. Ταυτόχρονα, στηρίχθηκε και στην εμπειρία του Ισραήλ, το οποίο με την εκπαιδευτική προσέγγιση του Ινστιτούτου Alyat Honar πέτυχε την κοινωνική ενσωμάτωση εφήβων μεταναστών, δημιουργώντας ένα δίκτυο «χωριών των νέων» (Πηγιάκη, 2006: 109).

Ως βασικός στόχος των Σ.Δ.Ε. τέθηκε η προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής προσαρμογής νέων, ανειδίκευτων, ανθρώπων μεταξύ 16-24 που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες. Τρεις θεμελιώδεις αρχές παρείχαν τις κατευθυντήριες γραμμές του νέου προγράμματος:

- Ευελιξία στην επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων, ώστε να προσαρμόζονται στους ρυθμούς ανάπτυξης, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων.
- Προσέγγιση των αναγκών των εκπαιδευτικών εν όλω και όχι εν μέρει, ώστε να υποστηριχθούν συνολικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Προς αυτή την κατεύθυνση κρίθηκε επιβεβλημένη η στήριξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, των επιχειρήσεων και των κοινωνικών φορέων.
- Αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο νέος θεσμός απαιτούσε εκπαιδευτικούς εγνωσμένου κύρους, με ικανότητα να ανταποκρίνονται στα πολύπλοκα καθήκοντά τους και με αυξημένη διάθεση για εθελοντική προσφορά (Βεκλής, 2003: 17-18).

Στις ιδρυτικές προδιαγραφές των Σ.Δ.Ε. εντάσσεται και η πεποίθηση ότι οι ομάδες-στόχος, οι μη προνομιούχες, δηλαδή, ομάδες στις οποίες απευθύνεται ο θεσμός χρήζουν της καλύτερης δυνατής υποστήριξης και κατάρτισης, ώστε να συμπληρώσουν τα κενά της τυπικής τους εκπαίδευσης και να ενισχύσουν τις προοπτικές επαγγελματικής τους αποκατάστασης. Εξάλλου, για τις ομάδες αυτές η πρόσβαση στη γνώση συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο της εναρμόνισής τους με την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Τα Σ.Δ.Ε. ιδρύονται σε προβληματικές περιοχές όπου παρατηρείται υψηλό ποσοστό μαθητικής διαρροής με τη φιλοδοξία να καταστούν τόποι εκπαιδευτικής συνάντησης για όλη την κοινότητα (Πηγιάκη, 2006: 108-110).

Στην πορεία ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. έχει προσλάβει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν:

α) Την κυριαρχία παιδαγωγικών προσεγγίσεων που εστιάζουν στις προσωπικές μαθησιακές και γνωστικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, ό,τι δηλαδή αποκαλείται διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση.

β) Τον καθορισμό του περιεχομένου των μαθημάτων, ώστε να στοχεύουν στην κατάκτηση τόσο βασικών δεξιοτήτων (π.χ. γραφή, ανάγνωση, αριθμητική), όσο και άλλων δεξιοτήτων που σχετίζονται με κοινωνικές δεξιότητες, τη σύγχρονη τεχνολογία, την εκμάθηση ξένων γλωσσών και την αισθητική καλλιέργεια.

γ) Τη σύμπραξη κοινωνικών φορέων από τον χώρο της εκπαίδευσης, της εργασίας και της εθελοντικής προσφοράς για την ολόπλευρη υποστήριξη των εκπαιδευομένων

δ) Τον τοπικό χαρακτήρα των Σ.Δ.Ε., δεδομένου ότι στο πρόγραμμα λαμβάνεται υπόψη η υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι χώροι στους οποίους κινούνται, ώστε να αξιοποιούνται δυναμικά οι εμπειρίες που κομίζουν (Χατζησαββίδης, 2003: 1· Βεκρής, 2003: 18-20).

Τα Σ.Δ.Ε. ανήκουν στους φορείς της τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων που επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται σε σχολεία ή πανεπιστήμια. Ταυτόχρονα, απευθύνονται σε άτομα που θεωρούνται ηλικιακά ενήλικα, αναγνωρίζουν, δηλαδή, στον εαυτό τους τα στοιχεία της «ωριμότητας» και της τάσης «αυτοπροσδιορισμού», ενώ συγχρόνως αναγνωρίζονται και από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο (Κόκκος, 2005: 45-46).

Αξίζει να επισημανθεί ότι πρωταρχικός σκοπός των αρμόδιων εκπαιδευτικών αρχών ήταν να ενισχυθεί ο καινοτόμος χαρακτήρας των Σ.Δ.Ε.. Προς αυτή την κατεύθυνση υπογραμμίζεται ρητά ότι το πρόγραμμα σπουδών παραμένει ανοιχτό, έγκειται, δηλαδή, στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών να οργανώσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες, στηριζόμενοι στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και αξιοποιώντας την προσωπική τους δυναμική. Επιπλέον, η αξιολόγηση δίνει έμφαση όχι τόσο στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, όσο στη διαδικασία της ίδιας της μάθησης. Βασική επιδίωξη των ιθυνόντων ήταν να μετατραπούν τα Σ.Δ.Ε. από τόπο μετάδοσης σε τόπο παραγωγής της γνώσης (Βεργίδης, 2008: 10).

Οφείλουμε, εντούτοις, να διευκρινίσουμε ότι η έννοια των «Σ.Δ.Ε.» παραμένει πολύσημη, διότι συνδέεται με τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτικές, εκπαιδευτικές, οικονομικές και άλλες συνθήκες που διέπουν κάθε χώρα ξεχωριστά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να «αιωρείται» η έννοια των «Σ.Δ.Ε.» μεταξύ της απόλυτης κατάρτισης σε κάποιες τέχνες (Φινλανδία) και της προσφοράς ακαδημαϊκών γνώσεων (Ελλάδα). Κάθε χώρα, πάντως, εναποθέτει τη δική της σφραγίδα στην οργάνωση και τον χαρακτήρα του προγράμματος. Το ερώτημα που τίθεται αφορά τον προσανατολισμό του θεσμού προς την επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευομένων, τη σύνδεσή τους, δηλαδή, με την αγορά εργασίας ή την επανένταξή τους στο μαθητικό δυναμικό. Σε αρκετές

περιπτώσεις επιτυχής θεωρείται και ο συνδυασμός των δύο παραπάνω κατευθύνσεων στο ίδιο Πρόγραμμα Σπουδών. Κοινή, πάντως, συνισταμένη όλων των προσπαθειών αποτελεί η προσφορά μιας δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας σε άτομα που δεν κατάφεραν να εκμεταλλευτούν την πρώτη ευκαιρία που τούς προσέφερε το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους (Χατζησαββίδης, 2007: 1· Πηγιάκη, 2006: 112).

Όπως καθίσταται εμφανές, τα Σ.Δ.Ε. συνιστούν καρπό των πολιτικών της διαβίου μάθησης και καλούνται να καταστήσουν το αγαθό της μάθησης απτή πραγματικότητα για τους ευρωπαίους πολίτες που εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο συγκεκριμένος θεσμός διαφοροποιείται κυρίως ως προς τη βαρύτητα που αποδίδει τόσο στα δεδομένα της αγοράς εργασίας όσο και στην προσωπικότητα των εκπαιδευομένων, την κριτική τους σκέψη, την επιχειρηματικότητά τους, τις μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητές τους, ώστε να καταστούν μέτοχοι της συλλογικής ζωής. Επίσης, βασικό κριτήριο διαφοροποίησης του παρόντος θεσμού -σε σύγκριση με άλλες δομές τυπικής εκπαίδευσης- είναι το ό,τι λειτουργεί σε ένα αυτόνομο και αποκεντρωμένο θεσμικό πλαίσιο (Βεκρής, 2003: 20· Πηγιάκη, 2006: 110).

1.3 Σ.Δ.Ε. και ελληνική επικράτεια

Ανατρέχοντας στο πρόσφατο σχετικά παρελθόν, διαπιστώνουμε ότι οι πρώτες οργανωμένες προσπάθειες σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα ανάγονται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με την ανάπτυξη προγραμμάτων αλφαριθμητισμού από εκπαιδευτικούς συλλόγους. Οι προσπάθειες αυτές αρχίζουν να καθίστανται περισσότερο εντατικές και συντονισμένες από τη δεκαετία του 1950, οπότε και οργανώνονται υπό την κρατική μέριμνα εκπαιδευτικές δραστηριότητες με έντονα, πάντως, πολιτικοϊδεολογικά στοιχεία. Με την ένταξη, όμως, της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και υπό το βάρος των νέων συνθηκών που έρχονται στο προσκήνιο προβάλλει η ανάγκη συστηματοποίησης των ενεργειών δια βίου μάθησης (Κόκκος, 2005: 19-20).

Πράγματι, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 αρχίζει να τίθεται το αίτημα να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις κοινωνικές ανάγκες των ατόμων, τη σύσφιξη της κοινωνικής συνοχής και τη συμμετοχή όλων στα πεδία που τους αφορούν. Η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να αποκτήσει έναν πιο διευρυμένο χαρακτήρα, με απώτερο στόχο να

παράσχει στους ενήλικους εκπαιδευόμενους την ικανότητα «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (Κόκκος, 2001: 34). Με λίγα λόγια, το παραδοσιακό εκπαιδευτικό μοντέλο καλείται να επαναξιολογηθεί και να εκσυγχρονιστεί, ώστε να αναπτύξει τους μηχανισμούς εκείνους που θα προσφέρουν ένα διευρυμένο πλαίσιο γνώσης με πολλαπλούς σκοπούς.

Ανιχνεύοντας το πεδίο της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι συνιστά ένα καινοφανές πλαίσιο δράσης τόσο σε επίπεδο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο λειτουργικού προγραμματισμού. Την ίδια στιγμή, την τελευταία μόλις δεκαετία έχει ενσωματωθεί ως μακροπρόθεσμη στρατηγική στο νομικό καθεστώς. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική -στηριζόμενη και από την Ευρωπαϊκή Ένωση- έχει, πάντως, στηρίξει ενεργά τις μέχρι τώρα προσπάθειες δημιουργίας ενός αδιάκοπου μαθησιακού συνεχούς (uninterrupted learning continuum) (Sipitanou & Zarifis, 2006: 62).

Σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη του πεδίου εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα συνιστά αναμφίβολα η ψήφιση του Νόμου 2909/2001 με τον οποίο η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.). Στην περιοχή ευθύνης της υπάγεται σήμερα και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε) (Γραβάνη & Μαρμαρινός, 2008: 29). Πιο συγκεκριμένα, η Γ.Γ.Ε.Ε. συνιστά τον επιτελικό φορέα στον τομέα εκπαίδευσης ενηλίκων που σχεδιάζει, υποστηρίζει και υλοποιεί σε εθνικό επίπεδο ενέργειες που αφορούν τη δια βίου μάθηση. Ασφαλώς οι στόχοι της δια βίου μάθησης εναρμονίζονται απόλυτα με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό πλαίσιο, αναφερόμενοι στην ενεργοποίηση ατόμων και ομάδων, την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των πολιτών και την αύξηση των δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης (<http://www.gslll.edu.gr>). Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. με τη σειρά του -η ίδρυση του οποίου πραγματοποιείται με τον Νόμο 2327/1995- αποτελεί Ν.Π.Ι.Δ. Λίγο αργότερα με το Π.Δ. 142 31/5/02 ορίζεται ως πρωταρχικός σκοπός του η τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε. και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν τη δια βίου μάθηση (<http://www.ideke.edu.gr>). Καθένα από τα προγράμματα του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης, εξυπηρετώντας διαπιστωμένες ανάγκες.

Τα Σ.Δ.Ε., θεσμοθετημένα με τον Νόμο 2525/1997, εντάσσονται στις στρατηγικές της συμπληρωματικής κατάρτισης, κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού (Γραβάνη & Μαρμαρινός, 2008: 29). Σύμφωνα με το άρθρο 5 (Νόμος 2525/1997) τα Σ.Δ.Ε. απευθύνονται σε άτομα που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Στα πλαίσια της φοίτησης -που ορίζεται για δύο έτη- εφαρμόζονται προγράμματα ταχύρρυθμης δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης. Στους αποφοίτους χορηγείται αντίστοιχα απολυτήριο τίτλος, ισότιμος προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου.

Το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα Σ.Δ.Ε. καθορίζεται στον Κανονισμό Λειτουργίας, ο οποίος εκδόθηκε αργότερα ως Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1003/22.7.2003) με τον τίτλο «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», στις Προδιαγραφές Σπουδών και στο έντυπο Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, μια νέα ευκαιρία της Γ.Γ.Ε.Ε. και του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Στα παραπάνω έγγραφα ορίζονται οι βασικοί σκοποί που εξυπηρετούν τα Σ.Δ.Ε. ως εξής:

- Ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των νέων 18 ετών και άνω.
- Επανασύνδεση των νέων, που εγκατέλειψαν το σχολείο με την εκπαίδευση και την κατάρτιση.
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.
- Ένταξη των εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας (Χατζηθεοχάρους, 2008: 26)

Τα Σ.Δ.Ε. χρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ) μέσω των ΕΠ.Ε.Α.Ε.Κ. και από το Ελληνικό Δημόσιο. Η λειτουργία τους έχει συνδεθεί κυρίως με το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης που αναφέρεται στην «Προώθηση της ισότητας Ευκαιριών στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για εκείνους που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό». Φορείς υλοποίησης του Προγράμματος στην Ελλάδα είναι η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). Και οι δύο φορείς εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας (Πηγιάκη, 2006: 112).

Στα Σ.Δ.Ε. υιοθετείται η λογική των πολυγραμματισμών (multiliteracies). Συγκεκριμένα οι γραμματισμοί που συνιστούν τον πυρήνα του Προγράμματος Σπουδών είναι οι ακόλουθοι:

- Γλωσσικός Γραμματισμός, με δύο κλάδους, την ελληνική και την αγγλική γλώσσα, όπου βασικά επιδιώκεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, κατανόησης κειμενικών ειδών, κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, παραγωγής μικρών κειμένων και κριτικής ανάγνωσης.
- Αριθμητικός Γραμματισμός και Πληροφορικός Γραμματισμός, οι οποίοι αναφέρονται σε γνωστικούς και πρακτικούς στόχους ως αναγκαίες δεξιότητες της σύγχρονης ζωής.
- Επιστημονικός Γραμματισμός (Φυσικές επιστήμες και Τεχνολογία), όπου προβάλλεται ως βασικός στόχος όχι μόνο η κατανόηση της λειτουργίας του φυσικού κόσμου, αλλά και του ρόλου της τεχνολογίας στη διαμόρφωσή του και μάλιστα η γόνιμη σύζευξή τους (τεχνολογίας-φυσικής).
- Γραμματισμός στην Επικοινωνία ή Οπτικός Γραμματισμός (αισθητική αγωγή), όπως τελικά επικράτησε να ονομάζεται, στα πλαίσια του οποίου επιδιώκεται η επαφή των εκπαιδευομένων με ποικίλες μορφές τέχνης, στις οποίες αξιοποιείται η δύναμη της εικόνας (ζωγραφική, θέατρο, κινηματογράφος).
- Κοινωνικός Γραμματισμός, όπου ποικίλα κοινωνικά θέματα προσεγγίζονται με τη μέθοδο project, ενισχύοντας την κριτική ικανότητα των εκπαιδευομένων και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση προσωπικής, πολιτικής και κοινωνικής αντίληψης.
- Περιβαλλοντικός Γραμματισμός, όπου και επιδιώκεται η διαμόρφωση των προσωπικών στάσεων των εκπαιδευομένων απέναντι σε ζητήματα οικολογικού ενδιαφέροντος (Πηγάκη, 2004: 43-45).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να προβούμε σε μία σημαντική διευκρίνιση αναφορικά με τις στρατηγικές δράσεις στις οποίες εντάσσονται οι δραστηριότητες του συγκεκριμένου θεσμού. Ενώ ως βασικός σκοπός των Σ.Δ.Ε., με βάση τη διακήρυξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ίδρυση και λειτουργία τους, τέθηκε η καταπολέμηση του

κοινωνικού αποκλεισμού, εντούτοις, τα δεδομένα που προέκυψαν από δύο διαδοχικές έρευνες με τη χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου έφεραν στο προσκήνιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Τόσο η έρευνα του Βεργίδη, κατά την πειραματική φάση των Σ.Δ.Ε. όσο και η έρευνα της Λανδρίτση στα Σ.Δ.Ε. Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδος (Πάτρα, Πύργος, Αργίνιο) έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι στα Σ.Δ.Ε. δεν ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες (ομάδα-στόχος των Σ.Δ.Ε.) και δεν θεωρούνται συνεπώς κοινωνικά αποκλεισμένοι. Τα πορίσματα των δύο παραπάνω ερευνών επιβεβαιώνουν ότι ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευομένων προσδοκούν να αποκτήσουν απολυτήριο γυμνασίου, αλλά και επιθυμούν την περαιτέρω συνέχιση των σπουδών τους (σύμφωνα με Ανάγνου & Βεργίδη, 2008: 17-18).

Τέλος, μεταξύ των βασικών τους χαρακτηριστικών συγκαταλέγονται η σύνδεση με τις ανάγκες της ζωής, η ποικιλομορφία και ευελιξία στα προγράμματα σπουδών και η καινοτομία στις μεθόδους διδασκαλίας. Καθίσταται, λοιπόν, εμφανές ότι η λειτουργία των Σ.Δ.Ε. εναρμονίζεται απόλυτα με τις πολιτικές της δια βίου μάθησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Κύριο ζητούμενο είναι η διάπλαση ώριμων και συνειδητοποιημένων πολιτών, οι οποίοι ενισχύουν μέσω μαθησιακών διεργασιών τις προϋποθέσεις κοινωνικής τους ένταξης. Εξάλλου, η Ευρωπαϊκή Ένωση αποδίδει στην έννοια της «δια βίου μάθησης» τη σημασία ενός πρωταρχικού κοινωνικού δικαιώματος, δηλαδή, του δικαιώματος κάθε πολίτη να συμμετέχει ενεργά και να συνδιαμορφώνει το μέλλον (Κόκκος, 2001: 62).

Πέρα από όλα αυτά, η εμπειρία από την πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος στο Σ.Δ.Ε. Περιστερίου -το πρώτο Σ.Δ.Ε. που λειτούργησε κατά το σχολικό έτος 2000-2001- έφερε στο προσκήνιο εγγενείς αδυναμίες του θεσμού, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι διακηρυγμένες προθέσεις περί εφαρμογής καινοτομιών δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα. Κατ' ουσίαν παρατηρήθηκε μία πρόσδεση του Σ.Δ.Ε. με τις συνήθειες πρακτικές της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί τόσο στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτών όσο και στην επένδυση χρόνου και προσπάθειας που απαιτείται προκειμένου να φέρει κάποιος εις πέρας μια καινοτομία (Βεκής, 2003: 23· Ταρατόρη κ.ά., 2008: 24).

Προκειμένου, λοιπόν, να αρθούν τα αρχικά εμπόδια λειτουργίας του θεσμού, στον μετέπειτα σχεδιασμό υπήρξε πρόβλεψη για τη θεωρητική, παιδαγωγική και

πρακτική στήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου μέσα από τη συγκρότηση δύο βασικών ομάδων, με διακριτούς ρόλους και αρμοδιότητες η καθεμία, ως εξής:

- *Τριμελής επιτροπή παρακολούθησης.* Η ομάδα λειτουργεί εξ ολοκλήρου στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε., αρμόδιο φορέα εφαρμογής του Προγράμματος και συγκροτείται από εκπαιδευτικούς, υπαλλήλους του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. που έχουν τη συνολική ευθύνη παρακολούθησης της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. και ανταπόκρισης στις ανάγκες τους, ενώ συμμετέχουν και στην επιστημονική ομάδα.
- *Επιστημονική ομάδα στήριξης.* Η ομάδα απαρτίζεται από πανεπιστημιακούς διδάσκοντες (με συμβάσεις μερικής απασχόλησης) και επιφορτίζεται με το έργο της στήριξης του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών, της αξιολόγησης, του σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών συναντήσεων και της διασφάλισης της ομαλής λειτουργίας των σχολείων, όπως επίσης και της περαιτέρω ανάπτυξης των στόχων τους

Καθεμία από τις παραπάνω αρμοδιότητες της επιστημονικής ομάδας του Προγράμματος αντιστοιχεί και σε έναν συγκεκριμένο υπεύθυνο. Έτσι, προκύπτουν οι ακόλουθοι φορείς ειδικής ευθύνης: υπεύθυνος επιμόρφωσης, θεματικοί υπεύθυνοι, υπεύθυνος αξιολόγησης, επιστημονικοί υπεύθυνοι. Αντίστοιχα οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν υποστήριξη τόσο από τον Σύμβουλο Σταδιοδρομίας όσο και από τον Σύμβουλο Ψυχολογίας (Πηγιάκη, 2006: 114-116).

Κάθε Σ.Δ.Ε. διοικείται από τον διευθυντή, ο οποίος προέρχεται από τη δημόσια εκπαίδευση. Τα Σ.Δ.Ε. βρίσκονται διαχειριστικά και παιδαγωγικά υπό την εποπτεία της Επιτροπής Παρακολούθησης, η οποία συγκροτείται, όπως έχει προαναφερθεί, από υπαλλήλους της Γ.Γ.Ε.Ε. Η Επιτροπή αυτή μαζί με τους Επιστημονικούς Υπεύθυνους των σχολείων συγκροτεί την Επιστημονική Επιτροπή, η οποία συνεδριάζει σε τακτά διαστήματα και λαμβάνει αποφάσεις για θέματα κυρίως παιδαγωγικά, διοικητικά και λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. Μολονότι υπάρχει μία διοίκηση σε κεντρικό επίπεδο, κάθε σχολείο διατηρεί την αυτονομία του, προσαρμόζοντας το Πρόγραμμα Σπουδών, το ωράριο λειτουργίας και άλλα λειτουργικά ζητήματα στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Μία φορά την εβδομάδα πραγματοποιούνται τακτικές συνεδριάσεις, με

απώτερο στόχο την αμφίδρομη ενημέρωση, όπου προτείνονται βελτιωτικές παρεμβάσεις, σχεδιάζεται ο βραχυπρόθεσμος και μακροπρόθεσμος προγραμματισμός και επιμορφώνονται οι εκπαιδευτές σε ειδικά θέματα (Χατζησσαβίδης, 2003: 2).

Δεδομένου ότι η λειτουργία των Σ.Δ.Ε. συνυφαίνεται με έννοιες όπως ευελιξία,, καινοτομία, ανάγκες εκπαιδευομένων, εξατομίκευση, πειραματισμός, συνδιαμόρφωση, συνεργασία, καθίσταται εμφανές ότι ένα γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης, έτσι όπως προβάλλει στη συνείδηση πολλών, δεν κρίνεται αποτελεσματικό για την υλοποίηση των στόχων της δια βίου μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι οι ιδρυτικές προδιαγραφές των Σ.Δ.Ε. υποβάλλουν την έννοια ενός χαλαρού θεσμικού πλαισίου λειτουργίας τους, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός «ανοικτού και ευέλικτου σχολείου», όπου αρθρώνεται λόγος αντισχολικός και όπου δημιουργούνται προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Στα Σ.Δ.Ε. έχουν πράγματι δοθεί πρωτόγνωρες δυνατότητες διοικητικής αυτονομίας ως προς:

- Τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών κάθε σχολείου, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τα περιεχόμενα του προγράμματος και τη μέθοδο διδασκαλίας
- Την ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσων και υλικών
- Τη δικτύωση των σχέσεων με την τοπική κοινωνία
- Τη διαχείριση και την κατανομή χρόνου στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων
- Τη σύμπραξη με άλλους φορείς για την ανάπτυξη του προγράμματος. Ενδεικτικά στα άρθρα 7 και 8 του Κανονισμού Λειτουργίας καθίσταται σαφές ότι ο σύλλογος διδασκόντων είναι σε θέση να διαμορφώσει πρόταση προγράμματος σπουδών και ωρολογίου προγράμματος, την οποία υποβάλλει προς έγκριση μέσα στο πρώτο δίμηνο λειτουργίας κάθε έτους, στο Φορέα υλοποίησης του Προγράμματος (Βεκρής, 2004: 19-21).

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση γύρω από τις βασικές προδιαγραφές λειτουργίας των Σ.Δ.Ε., κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στο γενικό πλαίσιο που καθορίζει τα καθήκοντα του διευθυντή, του οποίου τον ρόλο επιχειρούμε, άλλωστε, να αποσαφηνίσουμε με την παρούσα εργασία. Σύμφωνα, λοιπόν, με την υπουργική

απόφαση για την «Οργάνωση και Λειτουργία των Σ.Δ.Ε.» (Φ.Ε.Κ. Β 34/16.01.2008), ο διευθυντής:

α) Είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γ.Γ.Ε.Ε. την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

β) Συνεργάζεται με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και τους υπόλοιπους τοπικούς παράγοντες για την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του σχολείου.

γ) Φέρει την ευθύνη για ζητήματα που αφορούν στη διοίκηση του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

δ) Προεδρεύει στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

ε) Φροντίζει για την καλή εκπροσώπηση του σχολείου σε δημόσιες συναντήσεις.

στ) Συνεργάζεται με το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., στο οποίο φροντίζει να αποστέλλει άμεσα όλα τα σχετικά στοιχεία που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου (π.χ. στατιστικά στοιχεία, ενημερωτικές εκθέσεις κ.α.) (<http://www.gslll.edu.gr>).

Στην προκήρυξη της Γ.Γ.Ε.Ε. για τις θέσεις των διευθυντών καθορίζονται οι προδιαγραφές που οριοθετούν το προφίλ, τον ρόλο, τις ικανότητες και τις υποχρεώσεις του διευθυντή. Συγκεκριμένα καθίσταται σαφές ότι ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει καλές οργανωτικές, συντονιστικές και επικοινωνιακές ικανότητες, να ενθαρρύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό υποστηρίζοντάς το στην άσκηση των καθηκόντων του, να αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών και να τους ευαισθητοποιεί σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Επιπλέον, οφείλει να διατηρεί καλές σχέσεις με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και κοινωνικούς εταίρους της περιοχής του Σ.Δ.Ε. (Χατζηθεοχάρους, 2008: 25).

Μολονότι ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. από την αρχή της λειτουργίας του (Σεπτέμβριο 2000) αποτέλεσε έναυσμα για διάφορες έρευνες, προκειμένου να αποτυπωθούν οι εμπειρίες των εμπλεκόμενων στην όλη διαδικασία, ο ρόλος του διευθυντή δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο επισταμένης μελέτης. Ενδεικτικά, όμως, θα αναφερθούμε σε δύο έρευνες που επιχειρούν να διασαφηνίσουν τον ρόλο του και φωτίζουν -ως ένα σημείο- το επίμαχο αυτό ζήτημα.

Έρευνα των Ανάγνου και Βεργίδη (2008: 15-18) που πραγματοποιήθηκε το 2004/2005 σε επιλεγμένο δείγμα με εστιασμένες συνεντεύξεις σε διευθυντές/τριες από 18 Σ.Δ.Ε. αναφορικά με τη συμβολή τους στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών για τη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές ως θεσμικά υπεύθυνοι για την υλοποίηση των διακηρυγμένων στόχων του Προγράμματος -και συγκεκριμένα για τη στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων- δραστηριοποιούνται ενεργά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δικτύων συνεργασιών με την τοπική κοινωνία.

Επίσης, σε κείμενο της Χατζηθεοχάρους (2008) σχετικά με το προφίλ και τον ρόλο του διευθυντή του Σ.Δ.Ε. υπογραμμίζεται ότι πρόκειται για έναν ρόλο πολυσύνθετο και πολυσχιδή. Η συγγραφέας στηριζόμενη στην προσωπική της εμπειρία ως διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. Μενιδίου, προσδιορίζει τα βασικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν τόσο τη διοικητική όσο και την ανθρώπινη διάσταση του ρόλου του διευθυντή. Μεταξύ άλλων επισημαίνεται ότι ο διευθυντής οφείλει να συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία, λειτουργώντας τόσο παρωθητικά-εμπυχωτικά όσο και συντονιστικά-καθοδηγητικά για το προσωπικό του σχολείου. Τέλος, ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει στην εδραίωση κλίματος που ευνοεί τον κριτικό προβληματισμό και αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, αλλά και την υλοποίηση των στόχων του Προγράμματος (ό.π: 27).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει, λοιπόν, το κενό που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή του Σ.Δ.Ε. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται πρωτίστως σε ζητήματα διοικητικής φύσεως, ώστε να καταστεί σαφές ποιο μοντέλο ηγεσίας εναρμονίζεται καλύτερα με τη φιλοσοφία του Σ.Δ.Ε. Η έρευνα υπεισέρχεται στη συνέχεια σε ζητήματα που αφορούν τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.), μία από τις βασικές παραμέτρους άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας τα περιθώρια δράσης του διευθυντή προς αυτή την κατεύθυνση. Για τις ανάγκες της έρευνας επελέγη ένα συγκεκριμένο Σ.Δ.Ε., που εδρεύει σε μία επαρχιακή πόλη της Περιφέρειας Θεσσαλίας, τόπο διαμονής της ερευνήτριας. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έχει πραγματοποιηθεί έρευνα κατά το πρόσφατο παρελθόν, όπου και επιχειρήθηκε αποτύπωση των εμπειριών του διευθυντή, των

εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων από τη μέχρι τότε λειτουργία του (Μαρκούτη, 2008: 25).

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση

Στην προσπάθεια να διερευνήσουμε τον ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας -εν προκειμένω του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας- καλούμαστε να επεξεργαστούμε το ακόλουθο ερώτημα:

«Πώς καλείται να λειτουργήσει ο διευθυντής στο πλαίσιο της νόμιμα εκχωρημένης εξουσίας του: ως ηγέτης (leader) ή ως απλώς διεκπεραιωτής γραφειοκρατικών ζητημάτων (manager, administrator); Με άλλα λόγια, που έγκειται η διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης-διεύθυνσης;»

Είναι γεγονός ότι το υπόδειγμα του «διευθυντή-ηγέτη» -σε σύγκριση με αυτό του «διευθυντή-διεκπεραιωτή»- ανταποκρίνεται καλύτερα στο σύγχρονο αίτημα για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Και αυτό, διότι η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων από πλευράς διευθυντών οδηγεί τόσο σε μια ανθρωποκεντρική «εσωτερική» πολιτική, όσο και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 212). Ο διευθυντής επωμίζεται την ευθύνη για τον συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας του. Για να μπορέσει, όμως, να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του, αναμένεται να είναι εξοικειωμένος με τις αρχές της διοίκησης και ιδιαίτερα με τον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα (Σαΐτης, 2002: 107).

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να προβούμε στην εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «ηγεσία» και «διοίκηση». Ο Πασιαρδής (2004: 209) υποστηρίζει ότι η έννοια «ηγεσία» κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης και την καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Εντούτοις, η συγκεκριμένη έννοια δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί με σαφήνεια, όπως αποδεικνύει η πληθώρα ορισμών γύρω από αυτή. Με την άποψη αυτή ευθυγραμμίζεται και ο Σαΐτης (1992: 26), ο οποίος διαπιστώνει τη δυσκολία προσδιορισμού των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον ηγέτη από τον μη ηγέτη. Τέλος, ο Carnal (σύμφωνα με Σαΐτης, 2002: 108) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι μία απροσδιόριστη έννοια, διότι είναι δύσκολο να καθοριστούν με ακρίβεια οι παράγοντες που τη συνθέτουν και την οριοθετούν.

Σύμφωνα, πάντως, με τον Chemers (σύμφωνα με Hoy & Miskel, 2005: 375) «η ηγεσία είναι μία διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία το άτομο κατορθώνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια και την υποστήριξη άλλων ατόμων, προκειμένου να επιτύχει κάποιον κοινό σκοπό». Οι Katz και Kahn (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 209) εντοπίζουν με τη σειρά τους τρία βασικά συστατικά της ηγεσίας: α) την απόδοση μιας θέσης ή ενός αξιώματος, β) τα χαρακτηριστικά του ατόμου και γ) την κατηγορία μιας συγκεκριμένης διοικητικής συμπεριφοράς. Κατά τους Koontz και O'Donnell (σύμφωνα με Σαϊτής, 1992: 27) η ηγεσία εκλαμβάνεται ως «επιρροή, τέχνη, διαδικασία επηρεασμού των ατόμων, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη ομαδικών στόχων». Ο Yukl (σύμφωνα με Πασιαρδής & Brauckmann, 2008: 216) διαπιστώνει ότι οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν προταθεί είναι περισσότερο ορθολογικοί και δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για χαρισματικούς και μετασχηματιστικούς ηγέτες. Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε συναισθηματικά στοιχεία της ηγεσίας, με την έννοια ότι οι ηγέτες κάνουν χρήση της συναισθηματικής τους επιρροής, προκειμένου να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σταθούμε σε έναν σύγχρονο ορισμό της ηγεσίας που έχει προταθεί από τον Μπουραντά (2005). Ο εν λόγω ερευνητής υποστηρίζει ότι η ηγεσία δεν είναι άλλη μία μόδα, αλλά συνιστά κεφαλαιώδες ζήτημα, «το DNA των διαρκώς επιτυχημένων επιχειρήσεων» (ό.π.: 196). Ο ίδιος συγγραφέας αναγνωρίζει δύο θεμελιώδη στοιχεία της έννοιας «ηγεσία», και πιο συγκεκριμένα την άσκηση επιρροής εκ μέρους του ηγέτη και την εθελούσια προσφορά των μελών. Υπό αυτή την έννοια η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως «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 να συνεργάζονται για την υλοποίηση στόχων που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον» (ό.π.: 196-198). Σε κάθε περίπτωση οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας φαίνεται να συγκλίνουν σε δύο βασικά σημεία· πρώτον ότι η ηγεσία είναι μία ομαδική λειτουργία, αφορά, δηλαδή, συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων· και δεύτερον ότι οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ατόμων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 207).

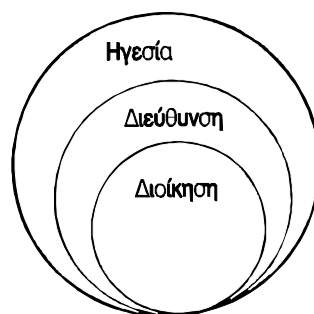
Ένας περαιτέρω διαχωρισμός γίνεται μεταξύ των εννοιών «ηγεσία» (leadership), «διεύθυνση» (management) και «διοίκηση» (administration). Σύμφωνα με τον Σαϊτή (1992), η διοίκηση περικλείει έννοιες, όπως «σκοπός», «καταμερισμός έργου», «συνεργασία», «αξιοποίηση αποτελέσματος», «έλεγχος αποτελέσματος». Με άλλα λόγια, η διοίκηση αφορά «τον ορθολογικό συνδυασμό των διαφόρων δραστηριοτήτων που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια μέσα σε μια οργάνωση, η οποία έχει σχεδιαστεί για να εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς». Ο διευθυντής συγκαταλέγεται μάλιστα μεταξύ των μονομελών διοικητικών οργάνων, των οποίων η άσκηση διοικητικής εξουσίας έχει συγκριτικά πλεονεκτήματα, όπως ταχύτερη λήψη αποφάσεων, ανάπτυξη πρωτοβουλίας, αίσθημα προσωπικής ευθύνης και σαφέστερες εντολές. Μειονέκτημα, ωστόσο, θεωρείται ο κίνδυνος για λήψη υποκειμενικών αποφάσεων και κατάχρηση εξουσίας (ό.π.: 21-24).

Από την άλλη πλευρά, ο όρος «διεύθυνση» (management) εγκαλεί έννοιες, όπως «εξουσία» και «ευθύνη». Ο Σαϊτής αποδίδει στον όρο «μάνατζμεντ» τη σημασία μιας «μεθοδικής προσπάθειας προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου δραστηριοτήτων για την επιτυχία δεδομένων σκοπών». Στην ουσία «μάνατζερ» θεωρείται το άτομο που υλοποιεί ένα έργο, αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους. Σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας ο όρος ταυτίζεται με τις έννοιες «ηγέτης-προϊστάμενος» ή «διευθυντής» ή «ηγετικό στέλεχος». Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι μεταξύ των όρων «διοίκηση» και «διεύθυνση» δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές. Για αυτό οι δύο όροι εμφανίζονται συχνά στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης ως ταυτόσημοι (ό.π.: 24-28).

Η ηγεσία, πάντως, φαίνεται να διαφοροποιείται αισθητά από τις δύο παραπάνω έννοιες, δεδομένου ότι συνιστά μία δυναμική διαδικασία, παρά ένα διαχρονικό γνώρισμα. Επιπρόσθετα, η ηγεσία στοχεύει προπάντων στην παρώθηση ατόμων, τη διαμόρφωση κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Αποτελεί, λοιπόν, μέρος της διοικητικής λειτουργίας, η οποία προϋποθέτει τον κατάλληλο συνδυασμό υλικών και ανθρώπινων πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Εξάλλου, όπως υπογραμμίζουν οι Litzinger και Sehaefer (σύμφωνα με Σαϊτή, 2002: 108-109), «ο ηγέτης μπορεί να διοριστεί ή να αναδυθεί μέσα από μία ομάδα ανθρώπων και μπορεί να επηρεάσει τους άλλους να

παράγουν έργο χωρίς να κάνει χρήση της δύναμης και της εξουσίας που του παρέχει η θέση του».

Σύμφωνα, επίσης, με τους Hoy και Miskel (2005: 377), η ουσιώδης διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης έγκειται στο γεγονός ότι η διοίκηση δίνει έμφαση στη σταθερότητα και την επάρκεια του οργανισμού. Η ηγεσία, με τη σειρά της, επικεντρώνεται σε στοιχεία που αφορούν την προσαρμοστικότητα, την αλλαγή, την παρώθηση-κινητοποίηση των μελών του οργανισμού και την ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών. Ο Πασιαρδής (2004: 211-212) εκφέρει μία διαφορετική άποψη (Σχήμα 1) αναφορικά με τις σχέσεις που διέπουν τις έννοιες «ηγεσία», «διεύθυνση», «διοίκηση». Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι ο όρος «διοίκηση» σχετίζεται με τη γραφειοκρατική δομή και λειτουργία ενός οργανισμού. Ο ίδιος μάλιστα ερευνητής χρησιμοποιεί τον όρο «administrivia» μέσα από τη συνένωση των δύο λέξεων administration και trivial. Ο όρος «διεύθυνση», με τη σειρά του, σχετίζεται με την καθημερινή διοικητική λειτουργία ενός οργανισμού, αλλά και με βραχυπρόθεσμους στόχους που καλούνται να υλοποιηθούν. Τέλος, ο όρος «ηγεσία» φαίνεται να υπερβαίνει τους δύο προηγούμενους, καθότι συνυφαίνεται με τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό του οργανισμού και την αποστολή που αναμένεται να επιτελέσει.



Σχήμα 1 (Πηγή: Πασιαρδής, 2004: 212)

Τέλος, ο Μπουραντάς (2005: 201-203) υπογραμμίζει ότι το μάνατζμεντ και η ηγεσία είναι συμπληρωματικές λειτουργίες, εξίσου απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα των στελεχών και των οργανώσεων που διοικούν (Σχήμα 2). Οι διαφορές τους έγκεινται σε τέσσερις βασικούς τομείς: τους στόχους, το έργο, τις σχέσεις με τους άλλους και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους.

		ΗΓΕΤΗΣ	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΜΑΝΑΤΖΕΡ	ΝΑΙ	Ιδανικός ηγέτης	Διαχειριστής
	ΟΧΙ	Οραματιστής	Ανίκανος προϊστάμενος

Σχήμα 2 (Πηγή: Μπουραντάς, 2005: 202)

2.2 Ηγεσία και οργανισμός

Από τη μέχρι τώρα θεωρητική ανάλυση έχει καταστεί σαφές ότι η ηγεσία διαφοροποιείται αισθητά από τη διοίκηση. Οι δύο έννοιες αντανακλούν διαφορετικό είδος σχέσεων μεταξύ αυτών που ασκούν διοίκηση ή ηγούνται και αυτών που συνιστούν τους αποδέκτες της διοίκησης ή της ηγεσίας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Owens (σύμφωνα με Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 209), η εξουσία ενός προϊσταμένου έχει νομιμοποιητική δύναμη, δηλαδή τού έχει εκχωρηθεί νόμιμα το δικαίωμα να επιβάλλει διαταγές και να αξιώνει υπακοή. Αντίθετα, η εξουσία ενός ηγέτη τού ανατίθεται με εμπιστοσύνη (εμπιστευμένη εξουσία) και ο ηγέτης προβαίνει σε χρήση αυτής, προκειμένου να αφυπνίσει τα μέλη μιας οργάνωσης. Αναμφίβολα η σχέση μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων είναι σχέση «καταναγκασμού», ενώ μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του είναι σχέση που πηγάζει από ελεύθερη επιλογή (αυτοπροαίρετη).

Ο διευθυντής επιφορτίζεται με έναν διττό ρόλο, αυτόν, δηλαδή, της ηγεσίας του σχολείου και εκείνον του διορισμένου υπαλλήλου των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Η διπλή αυτή ιδιότητά του τον αναγκάζει να ενεργεί σύμφωνα τόσο με τις ανάγκες της ομάδας που ηγείται, όσο και με τις προδιαγραφές που υπαγορεύονται από τη θέση του στη διοικητική ιεραρχία. Στην πραγματικότητα καλείται να εκπληρώσει δύο διαφορετικά είδη σκοπών· αφενός τους γενικούς σκοπούς που καθορίζονται από τα ανώτερα θεσμικά όργανα της πολιτείας, αφετέρου τους ειδικούς σκοπούς που εμπίπτουν

στην αρμοδιότητά του. Η επιτυχία και των δύο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ιδιογραφική και τη γραφειοκρατική διάσταση του ρόλου. Η ιδιογραφική διάσταση σχετίζεται με τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες του διευθυντή. Η γραφειοκρατική, με τη σειρά της, αφορά τα αμιγώς υπηρεσιακά και επαγγελματικά στοιχεία (π.χ. ευθύνες, εξουσία, αρμοδιότητες) που εμπλέκονται στην εκτέλεση του έργου του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 211-212).

Επίσης, έχουν εντοπιστεί ποικίλα θεωρητικά μοντέλα διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, που άλλοτε υπερτονίζουν τη γραφειοκρατική δομή και οργάνωσή τους και άλλοτε δίνουν έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, τη δυναμική της ομάδας και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που δρουν στο εσωτερικό τους. Ο Μπουραντάς (2005: 219) σημειώνει ενδεικτικά ότι «ο ηγέτης καλείται να επιτύχει αποτελέσματα με δύο τρόπους, μέσω ανθρώπων και μέσω συστημάτων», υπονοώντας ότι η ηγεσία άλλοτε προσανατολίζεται προς την απόδοση έργου και άλλοτε προς τους ανθρώπους μέσω των οποίων η απόδοση αυτή καθίσταται εφικτή.

Έχοντας υπόψη ότι σε ένα κατάλληλα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στον χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, όπως, επίσης, και ότι η λειτουργία της σχολικής μονάδας αντανάκλα σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του διευθυντή (Σαϊτής, 2002: 106), θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας αρχικά σε δύο βασικά μοντέλα διοίκησης. Τα μοντέλα αυτά, που αντανάκλουν την επιθυμία για περισσότερο ανθρωπισμό στον εργασιακό χώρο, είναι η θεωρία X και Y του McGregor και η θεωρία του «Κύκλου της Ζωής» των Hersey και Blanchard. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε το μοντέλο διοίκησης των Getzels και Guba. Το μοντέλο αυτό προωθεί έναν περισσότερο συστημικό τρόπο θεώρησης του φαινομένου της διοίκησης και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν στο πεδίο της Διοικητικής Επιστήμης.

2.2.1 Η Θεωρία X και Y του McGregor

Στις αρχές του περασμένου αιώνα οι κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στο ζήτημα της ηγεσίας, οι οποίες συγκροτούν και τη λεγόμενη κλασική οργανωτική θεωρία, εστίασαν το ενδιαφέρον στον ορθολογικό σχεδιασμό της οργανωτικής δομής, επιβάλλοντας μία άκρως μηχανιστική αντίληψη για τη θέση του ατόμου στο εργασιακό

περιβάλλον. Στην πορεία, ωστόσο, κατέστη σαφές ότι ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί στοιχείο αποτελεσματικότητας και, ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε σε ψυχολογικές και κοινωνικές όψεις των οργανώσεων. Η κίνηση «ανθρώπινες σχέσεις», η οποία αναπτύχθηκε στις δεκαετίες του 1920 και 1930, ήταν μια συνειδητή προσπάθεια να αποκατασταθεί η ισορροπία στους οργανισμούς. Ειδικότερα, υποστήριξε ότι οι σχέσεις των εργαζομένων με τη διοίκηση και μεταξύ τους μπορούν να συνεισφέρουν σε σημαντικότερο βαθμό στην αύξηση της παραγωγικότητας από ό,τι τα σχήματα που προτείνει η κλασική οργανωτική θεωρία (Παπαναούμ, 1995: 16-17).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Θεωρία των Ανθρώπινων Σχέσεων εκείνο που προέχει δεν είναι ο άνθρωπος ως απρόσωπο εργαλείο, αλλά ως κοινωνική οντότητα, ως μέλος δηλαδή μιας ομάδας, τα μέλη της οποίας διαμορφώνουν σχέσεις δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και επηρεάζουν συνολικά την παραγωγή. Για αυτό οι επιχειρήσεις αποδίδουν εξαιρετική σημασία στην ικανοποίηση των αναγκών των ανθρώπων, τη διαμόρφωση ενός υγιούς εργασιακού κλίματος και την παροχή κινήτρων προς τους εργαζομένους, με την προσδοκία ότι θα μεγιστοποιήσουν την απόδοση έργου και κατ' επέκταση τα κέρδη τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 55).

Υπό το πρίσμα αυτό, η θεωρία του McGregor δίνει έμφαση στην ανθρώπινη συμπεριφορά στο πλαίσιο του περιβάλλοντος εργασίας και στα ανθρώπινα κίνητρα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 57). Ο McGregor παρουσίασε δύο εκ διαμέτρου αντίθετες θεωρίες, τις οποίες ονόμασε Χ και Υ. Καθεμία από αυτές καθρεφτίζει και διαφορετικές αντιλήψεις των διευθυντών για τα κίνητρα των εργαζομένων (Πασιαρδής, 2004: 47).

Οι διευθυντές που τείνουν να υιοθετήσουν τη Θεωρία Χ θεωρούν ότι για την πλειοψηφία των ανθρώπων η εργασία είναι αποκρουστική με αποτέλεσμα να στερούνται τη δυνατότητα ανάπτυξης δημιουργικών πρωτοβουλιών, να κινητοποιούνται μόνο για την ικανοποίηση κατώτερων αναγκών (φυσιολογικές και ανάγκες ασφάλειας) και να επιδιώκουν να βρίσκονται υπό στενή και αυστηρή εποπτεία. Αντιθέτως, διευθυντές που κλίνουν προς τη Θεωρία Υ αντιλαμβάνονται την εργασία ως φυσική προέκταση και πηγή ευχαρίστησης για τους ανθρώπους. Ταυτόχρονα, επιδεικνύουν εμπιστοσύνη στην ικανότητα των εργαζομένων για αυτοκαθοδήγηση και φροντίζουν να λειτουργούν όσο το δυνατόν παρωθητικά γι' αυτούς, προκειμένου να ικανοποιήσουν ανάγκες ιεραρχικώς ανώτερες (Everard & Morris, 1996: 23-24).

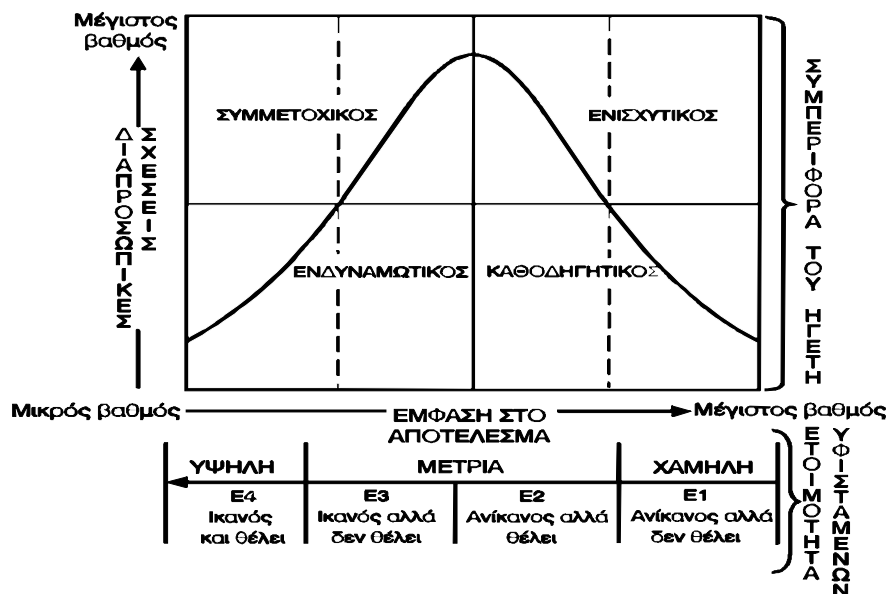
Η θεωρία X και Y εισηγείται εν τέλει μία ενδιαφέρουσα διχοτόμηση σε επίπεδο ηγετικής συμπεριφοράς, αντιπαραθέτοντας δύο εκ διαμέτρου αντίθετα ηγετικά στυλ· ένα που δίνει έμφαση στην επίτευξη στόχων ή στην κατεύθυνση στο καθήκον και ένα άλλο που επικεντρώνεται στη διατήρηση της ομάδας ή αλλιώς στην κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη (Παπαναούμ, 1995: 33). Ασφαλώς ο McGregor υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης (εν προκειμένω ο διευθυντής) αναμένεται να τείνει προς τη θεωρία Y, προκειμένου να επιτύχει μεγαλύτερη απόδοση έργου και καλύτερα αποτελέσματα.

2.2.2 Η Θεωρία του «Κύκλου της Ζωής»

Η θεωρία του «Κύκλου της ζωής» των Hersey και Blanchard στηρίζεται στην αντίληψη που θέλει τον ηγέτη να ενεργεί διαφορετικά κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση (situational leadership theories) (Πασιαρδής, 2004: 58). Ουσιαστικά το εν λόγω μοντέλο προσπαθεί να ενισχύσει την ευελιξία του ηγέτη, ώστε να εφαρμόζει το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας σε διαφορετικές συνθήκες. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου μοντέλου η ηγετική συμπεριφορά προσδιορίζεται με δύο διαστάσεις: τον προσανατολισμό προς τα καθήκοντα και τον προσανατολισμό προς τις ανθρώπινες σχέσεις. Συμπεριφορά προσανατολισμένη προς τα καθήκοντα σημαίνει ότι ο ηγέτης καθορίζει σαφώς τους ρόλους των υφισταμένων του και τις διαδικασίες δράσης τους. Από την άλλη, όταν η συμπεριφορά προσανατολίζεται προς τις ανθρώπινες σχέσεις, αυτό συνεπάγεται ότι ο ηγέτης δίνει έμφαση στη διαμόρφωση κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος και τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος εργασίας, το οποίο στηρίζεται στη φιλία, τη διαπροσωπική επαφή, την εμπιστοσύνη, τη ζεστασιά και την ικανοποίηση ανθρώπινων αναγκών (Μπουραντάς, 2005: 236).

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που εισάγει η παραπάνω θεωρία έγκειται στη συνεξέταση του στυλ ηγεσίας με το επίπεδο «ωριμότητας ή ετοιμότητας» των υφισταμένων. Ο όρος «ωριμότητα» αναφέρεται στην ετοιμότητα για εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνει το επίπεδο ωριμότητας των υφισταμένων τόσο περιορίζεται ο καθοδηγητικός χαρακτήρας της ηγεσίας (Σχήμα 3). Στην ουσία όσο οι υφιστάμενοι προχωρούν σε υψηλότερο βαθμό επαγγελματοποίησης

και καθίστανται γνώστες του αντικειμένου τους, τόσο λιγότερο χρειάζονται τη στήριξη του ανωτέρου τους, για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά (Πασιαρδής, 2004: 58-59).



Σχήμα 3 (Πηγή: Πασιαρδής, 2004: 59)

2.2.3 Η συστημική προσέγγιση

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η Θεωρία των Ανθρωπίνων Σχέσεων θεωρεί ως βασικότερο οργανωσιακό στοιχείο την ανθρώπινη συμπεριφορά. Στα πλαίσια αυτής της θεωρίας η οργάνωση εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο μεταβλητών που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με κυριότερες τον άνθρωπο, την τυπική οργάνωση και την άτυπη οργάνωση. Η άτυπη οργάνωση μάλιστα θεωρείται ότι διαδραματίζει καθοριστικότερο ρόλο, διότι μέσα σ' αυτή ο άνθρωπος αναπτύσσει ιδιαίτερες σχέσεις και επικοινωνιακή συμπεριφορά με την προσδοκία ότι θα ικανοποιήσει καλύτερα τις προσωπικές του ανάγκες. Σε ένα τέτοιο συγκείμενο η ηγεσία δεν θα πρέπει ασφαλώς να εξαντλείται στην υπερβολική σκληρότητα και τη δύσκαμπτη εφαρμογή κανόνων, αλλά να λειτουργεί ως ωθητική δύναμη της συνεργατικής δραστηριότητας που είναι η δημιουργική διαδικασία.

Στα πλαίσια μιας τέτοιας θεώρησης δίνεται βαρύτητα στην εναρμόνιση των στόχων της οργάνωσης με τις ανάγκες των ατόμων. Αυτό συνεπάγεται την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός διοικητικού συντονισμού που είναι ικανός να υποκινεί τα μέλη της οργάνωσης, δεδομένου ότι η αποπροσωποποίηση της εργασίας στερεί από τον εργαζόμενο τη δυνατότητα να συνειδητοποιεί την προσωπική του συμβολή στην εκτέλεση της εργασίας (Μιχόπουλος, 1993: 133-134).

Οι Getzels και Guba μελέτησαν τις κοινωνικές διεργασίες που εμφανίζονται στο σχολικό σύστημα. Οι δύο ερευνητές κατέληξαν στη διατύπωση ενός μοντέλου οργάνωσης, που θεωρεί την κοινωνική συμπεριφορά ως προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ ρόλου και προσωπικότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία τους, σε κάθε σύστημα υπάρχουν δύο βασικές διαστάσεις που καθορίζουν την οργανωσιακή συμπεριφορά: α) η νομοθετική ή οργανωσιακή διάσταση, που σχετίζεται με το θεσμικό στοιχείο του συστήματος (ρόλοι και προσδοκίες) και β) η προσωπική ή ιδιογραφική διάσταση που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις ανάγκες των ατόμων που συμμετέχουν στο σύστημα (Πασιαρδής, 2004: 24-25). Μία τρίτη διάσταση που απεικονίζει τον βαθμό αλληλεπίδρασης των δύο προηγούμενων διαστάσεων χαρακτηρίζεται ως διάσταση συναλλαγής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 65). Αξιοσημείωτη είναι η διασύνδεση που προτείνει το εν λόγω μοντέλο μεταξύ της οργανικής θέσης που κατέχει ένα άτομο μέσα στον οργανισμό και της προσωπικότητας του ατόμου που την κατέχει. Η διασύνδεση αυτή αναμένεται να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής και αξιολόγησης ατόμων για τη στελέχωση διευθυντικών σχέσεων (Πασιαρδής, 2004: 27).

2.3 Αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά

Δεδομένης της βαρύνουσας σημασίας που αποδίδεται στον όρο «ηγεσία», καθίσταται αναγκαίος ο προσδιορισμός των στοιχείων, των ιδιαίτερων δηλαδή χαρακτηριστικών που ξεχωρίζουν τον ηγέτη από τον μη ηγέτη. Ας μην ξεχνάμε ότι ο ηγέτης είναι το άτομο που ασκεί επιρροή στα μέλη μιας ομάδας, προκειμένου να εργαστούν με προθυμία για τη διεκπεραίωση ενός έργου και η δυνατότητα άσκησης επιρροής προϋποθέτει αναμφίβολα την αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Σαΐτης, 2002: 106).

Ο Dave Ulrich και οι συνεργάτες του (σύμφωνα με Μπουραντάς, 2005: 209) υποστηρίζουν, πάντως, ότι η αποτελεσματική ηγεσία συνιστά το γινόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς (περιεχόμενο-χαρακτήρας) και των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνει ο ηγέτης. Ο ηγέτης που δεν επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα, δεν ηγείται στην πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική ηγεσία ορίζεται με βάση τη μαθηματική εξίσωση: αποτελεσματική ηγεσία = ηγετική συμπεριφορά x αποτελέσματα. Ο ηγέτης καλείται μάλιστα να επιτύχει αποτελέσματα ταυτόχρονα με δύο τρόπους: πρώτον, μέσω των ανθρώπων του και, δεύτερον, μέσω «συστημάτων», όπως στρατηγική, σχέδια, μέθοδοι, διαδικασίες, τεχνολογία, εργαλεία, υποδομές και οτιδήποτε άλλο, μη ανθρώπινο (ό.π.: 219).

Με βάση το θεμελιώδες ερώτημα «ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται» η έρευνα για την ηγεσία προσανατολίζεται άλλοτε στην αναζήτηση θεμελιωδών χαρακτηριστικών (attributes) της προσωπικότητας του ηγέτη, άλλοτε στη συμπεριφορά (behavior) των ηγετών και άλλοτε εξετάζει την αλληλεπίδραση μεταξύ χαρακτηριστικών (traits) της προσωπικότητας, ηγετικών συμπεριφορών (leader's behaviors) και συνθηκών (situations), μέσα στις οποίες η ηγεσία λαμβάνει χώρα (Horner, 2003: 27-28).

Η Θεωρία των Προσωπικών Χαρακτηριστικών (Trait Theory) του Stogdill εντάσσεται στην πρώτη βασική κατεύθυνση της έρευνας στον τομέα της Διοικητικής Επιστήμης, που προσδίδει -υπό την επήρεια της αριστοτελικής διδασκαλίας- κληρονομική διάσταση στην έννοια της ηγεσίας. Ο Stogdill προχώρησε στην ομαδοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διακρίνουν τους ηγέτες σε πέντε βασικές κατηγορίες:

- Ικανότητες - εξυπνάδα, εγρήγορση, ευχέρεια λόγου, γνησιότητα, κρίση
- Επιδόσεις - ακαδημαϊκή μόρφωση, αθλητικές επιδόσεις
- Υπευθυνότητα - πρωτοβουλία, επιμονή, επιθετικότητα, αυτοπεποίθηση, επιθυμία να ξεχωρίζει
- Συμμετοχή, δραστηριότητα, κοινωνικότητα, συνεργασία, προσαρμοστικότητα, χιούμορ
- Κύρος, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, δημοτικότητα.

Στην πορεία, όμως, ο Stogdill συνειδητοποίησε ότι η κατοχή των παραπάνω χαρακτηριστικών δεν εγγυόταν από μόνη της την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη. Γι'

αυτό προσέθεσε έναν ακόμη παράγοντα, καθοριστικό της έννοιας της αποτελεσματικότητας: τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης (χαρακτηριστικά των υφισταμένων, στόχοι) (Hoy & Miskel, 2005: 378-379). Ας μη λησμονηθεί, ωστόσο, ότι η φύση της ανθρώπινης συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται από σχετική μόνο σταθερότητα στον χρόνο (Horner, 2003: 33).

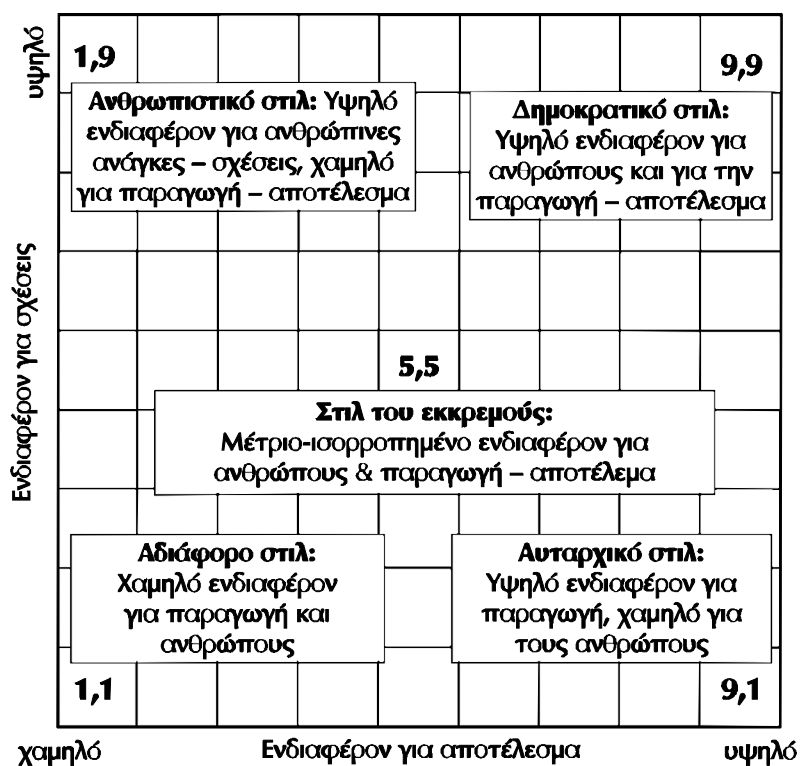
Μία δεύτερη ερευνητική προσέγγιση του ζητήματος της αποτελεσματικής ηγεσίας επιχειρείται μέσω της προσπάθειας να προσδιοριστούν διαφορετικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς. Η έμφαση εν προκειμένω δίνεται όχι στο τι είναι ο ηγέτης, αλλά στο τι κάνει. Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκαν τόσο οι έρευνες του Πανεπιστημίου του Michigan, όσο και του Πανεπιστημίου του Ohio State, από τις οποίες προέκυψαν δύο κύριες μεταβλητές που καθορίζουν και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς: ο άνθρωπος και τα καθήκοντα.

Ο τύπος ηγεσίας που αντιστοιχεί στη μεταβλητή «άνθρωπος» ονομάστηκε «προσανατολισμός προς τους ανθρώπους» (employee orientation-Michigan, consideration-Ohio). Εδώ ο ηγέτης επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στον άνθρωπο, τον οποίο θεωρεί ως βασικό συντελεστή της παραγωγής, ενώ δίνει προτεραιότητα στην ικανοποίηση των αναγκών των υφισταμένων του. Ο τύπος ηγεσίας που αντιστοιχεί στη μεταβλητή «καθήκοντα» ονομάστηκε αντίστοιχα «προσανατολισμός προς τα καθήκοντα» (production orientation-Michigan, initiating structure-Ohio). Σ' αυτή την περίπτωση η προσοχή του ηγέτη εστιάζεται στους βασικούς, προκαθορισμένους στόχους του οργανισμού, με την πεποίθηση ότι οι υφιστάμενοι αντλούν ικανοποίηση, όταν οι στόχοι του οργανισμού υλοποιούνται (Μπουραντάς, 2002: 325). Οι παραπάνω έρευνες επαναπροσδιορίζουν τον τρόπο θεώρησης της ηγεσίας, προβάλλοντας μία διευρυμένη προοπτική της και συνδέοντάς την με συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες, με τη σειρά τους, εμπεδώνονται μέσω συστηματικής εξάσκησης (Horner, 2003: 28).

Μία σημαντική συνεισφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης του αποτελεσματικού ηγέτη αποτελεί η «διοικητική σχάρα» (managerial grid) των Blake και Mouton (1964). Με βάση το διοικητικό πλέγμα (Σχήμα 4) μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο ηγέτης - κατ' επέκταση και ο διευθυντής του σχολείου - κινείται πάνω σε ένα από τα πέντε σημεία που αντιπροσωπεύουν και μία μορφή ηγεσίας, ενώ η αποτελεσματικότητά του

αξιολογείται με κριτήριο το ενδιαφέρον που επιδεικνύει τόσο για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού όσο και για τους υφισταμένους του (Σαΐτης, 2002: 113).

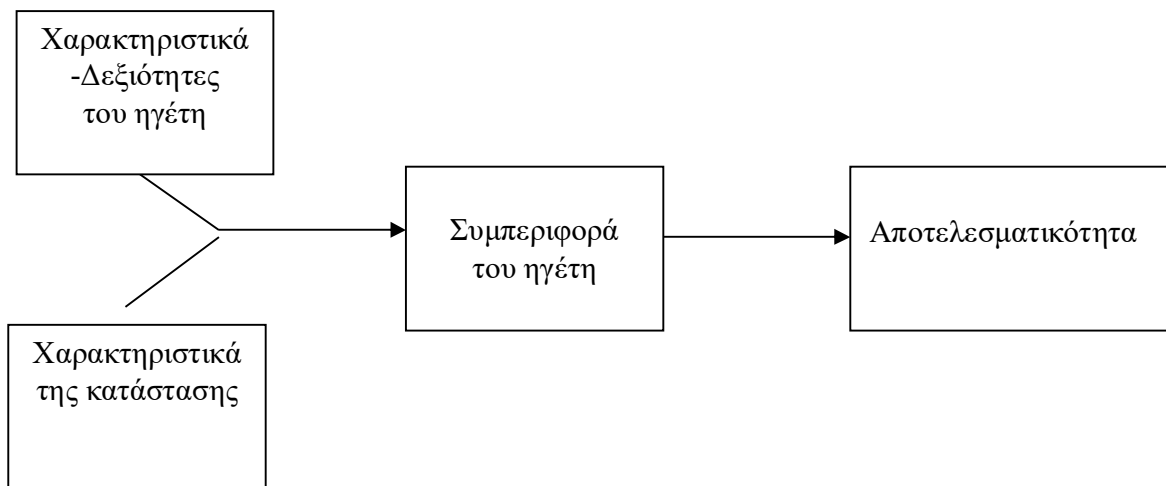
Αυτές οι δύο διαστάσεις της τυπολογίας των Blake και Mouton -που παρουσιάζονται στον οριζόντιο και κάθετο άξονα αντίστοιχα- βασίζονται στις έρευνες του Michigan και του Ohio State. Με βάση, λοιπόν, τις δύο αυτές διαστάσεις διαμορφώνονται τα πέντε πιο αντιπροσωπευτικά στυλ ηγεσίας που τα ονομάζουν: 1,9 ή διοίκηση λésης, 9,1 ή διοίκηση καθηκόντων, 1,1 ή χρεοκοπημένη διοίκηση, 9,9 ή διοίκηση ομάδας και 5,5 ή ενδιάμεση διοίκηση (Μπουραντάς, 2002: 324)



Σχήμα 4 (Πηγή: Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 214)

Εκείνο που οι δύο παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις δεν λαμβάνουν υπόψη είναι ότι τόσο τα χαρακτηριστικά όσο και οι συμπεριφορές του ηγέτη συνδέονται άμεσα με τις συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στις οποίες η ηγεσία λαμβάνει χώρα (situational contingencies) (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2005: 245). Η «ενδεχομενική»

προσέγγιση (contingency approach) της ηγεσίας (Σχήμα 5) δίνει έμφαση σε τέσσερις συνιστώσες της ηγεσίας: χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, χαρακτηριστικά της κατάστασης, συμπεριφορές, αποτελεσματικότητα. Δύο βασικές υποθέσεις προκύπτουν, όπως φαίνεται από το παρακάτω σχήμα. Πρώτον, τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του ηγέτη από κοινού με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης οδηγούν στην εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς εκ μέρους του ηγέτη, που εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητά του. Δεύτερον, περιπτωσιακοί παράγοντες επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Hoy & Miskel, 2005: 389-390).



Σχήμα 5 (Πηγή: Hoy & Miskel, 2005: 389)

Επικρατέστερο στον χώρο της «ενδεχομενικής» προσέγγισης θεωρείται το μοντέλο του Fiedler. Η κεντρική ιδέα του εν λόγω μοντέλου είναι ότι η αποτελεσματικότητα από κάθε στυλ ηγεσίας συναρτάται με την κατάσταση μέσα στην οποία λειτουργεί ο ηγέτης. Οι ερευνητικές προσπάθειες του Fiedler και των συνεργατών του επικεντρώθηκαν στον προσδιορισμό του κατάλληλου στυλ ηγεσίας για κάθε διαφορετικό είδος κατάστασης. Γι' αυτό οι κεντρικές έννοιες πάνω στις οποίες στηρίζεται το μοντέλο αυτό είναι: το στυλ ηγεσίας και η κατάσταση (Μπουραντάς, 2002: 335-336).

Πιο συγκεκριμένα, η κατάσταση αποτελεί συνάρτηση τριών μεταβλητών: των σχέσεων μεταξύ ηγέτη και μελών της ομάδας, της δομής των καθηκόντων και της δύναμης θέσης του ηγέτη. Με βάση τις παραπάνω διαστάσεις ο Fiedler χαρακτηρίζει μία κατάσταση από «πολύ ευνοϊκή» μέχρι «πολύ δυσμενή» για τον ηγέτη, χωρίς να λείπουν ασφαλώς και οι ενδιάμεσες καταστάσεις. Αναφορικά με το στυλ ηγεσίας ο Fiedler επισημαίνει δύο περιπτώσεις: ένα στυλ ηγεσίας «προσανατολισμένο προς τις ανθρώπινες σχέσεις» (ή στυλ ανθρώπινων σχέσεων) και ένα δεύτερο «προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα». Στην πρώτη περίπτωση το ενδιαφέρον του ηγέτη επικεντρώνεται στη διασφάλιση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, που εγγυώνται και την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης. Στη δεύτερη περίπτωση ο ηγέτης λειτουργεί σε μία αυταρχική λογική, αποδίδοντας μεγαλύτερη σημασία στην απόδοση έργου (Μπουραντάς, 2002: 336-339).

2.3.1 Στυλ ηγεσίας

Η σχετική βιβλιογραφία που αναφέρεται στους διευθυντές σχολικών μονάδων επιχειρεί, μεταξύ άλλων, να αναζητήσει τους ιδιαίτερους μηχανισμούς, μέσω των οποίων ο διευθυντής συμβάλλει στην εδραίωση της κυρίαρχης κουλτούρας, επηρεάζοντας την οργάνωση του σχολείου και το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τύπους ηγεσίας που αφορούν τους τρόπους διεκπεραίωσης της σχολικής εργασίας, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2006: 173-174).

Με αφετηρία τις θεωρίες παρώθησης (motivational theories) που θεμελιώνονται στη βασική παραδοχή για παροχή κινήτρων στους εργαζομένους, προκειμένου να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα του οργανισμού, έχουν αναδυθεί δύο διαμετρικά αντίθετοι τύποι ηγεσίας: η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία. Η συναλλακτική ηγεσία πηγάζει από παραδοσιακές αντιλήψεις περί διοίκησης, όπου ο ηγέτης εκμεταλλεύεται τη θέση ισχύος έναντι των υφισταμένων. Αντίθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία εδραιώνεται στην κυρίαρχη αντίληψη για ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων και ενεργότερη εμπλοκή τους στη διαδικασία επιτέλεσης έργου (Horner, 2003: 32).

Οι παραπάνω τύποι ηγεσίας ακολουθούν την τυπολογία του Burns και έχουν αναπτυχθεί περαιτέρω από το ερευνητικό έργο του Bass, ο οποίος διαμόρφωσε ένα πλαίσιο ηγεσίας, το οποίο συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα (full-range leadership continuum) ηγετικών συμπεριφορών (Hoy & Miskel, 2005: 396). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο τύπων ηγεσίας καθορίζονται ως εξής:

- Συναλλακτικός ή διαχειριστικός είναι ο ηγέτης, ο οποίος συντονίζει δραστηριότητες, πρόσωπα και υλικά για να επιτύχει με αποτελεσματικότητα και με μικρό κόστος το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Ματσαγγούρας, 2006: 175). Αυτός ο τύπος ηγέτη βασίζεται περισσότερο στη συναλλαγή, τη συνεργασία και τη συμμόρφωση των υφισταμένων του, προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους με αντάλλαγμα την παροχή υπηρεσιών εκ μέρους τους (Πασιαρδής, 2004: 214· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 219).
- Μετασχηματιστικός είναι ο τύπος ηγέτη που δεν αντιμετωπίζει το αναμενόμενο έργο ως τέλος και τους ανθρώπους ως μέσο για την υλοποίησή του, αλλά εκκινεί από την ανάγκη τους να αποδώσουν σημασία και σκοπό στη δράση τους. Έτσι, η αποστολή του οργανισμού προωθείται μέσα από την ενεργότερη εμπλοκή των υφισταμένων (Ματσαγγούρας, 2006: 174).

Η μετασχηματιστική ηγεσία προχωρά πέρα από την απλή διεκπεραίωση έργου και λαμβάνει χώρα, όταν ο ηγέτης επιδιώκει να ικανοποιήσει υψηλότερες ανάγκες των υφισταμένων και τους ωθεί να θέτουν συνεχώς κοινούς στόχους. Ο Bass, συγκεκριμένα, έχει προσδιορίσει τέσσερις βασικές διαστάσεις (τα τέσσερα I) της μετασχηματιστικής ηγεσίας: χάρισμα (idealized), έμπνευση (inspiration), πνευματική διέγερση (intellectual stimulation), προσωπική προσέγγιση (individualized consideration) (στο Schermerhorn et al., 2005: 257).

Ο Sergiovanni (σύμφωνα με Leech, Smith, Green & Fulton, 2003: 2) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι προκειμένου οι σχολικοί ηγέτες να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της διοίκησης ενός σχολείου, καλούνται να στηρίζονται περισσότερο στη μετασχηματιστική και συμμετοχική ηγεσία. Τα σχολεία δεν θα πρέπει να αντικρίζονται ως επίσημοι οργανισμοί, αλλά ως κοινότητες στις οποίες προέχει η ανάπτυξη μιας

κουλτούρας ενδυνάμωσης, συναδελφικότητας και διάθεσης για αλλαγή. Υπό αυτό το πρίσμα ιδωμένη η ηγεσία δεν στηρίζεται στην άσκηση εξουσίας πάνω σε άλλους, αλλά μέσω άλλων, προκειμένου να εκπληρωθούν οι κοινοί στόχοι και το όραμα του σχολείου.

Η βασική διαφορά των δύο τύπων ηγεσίας έγκειται στο γεγονός ότι ο διαχειριστικός ηγέτης προσανατολίζεται κυρίως προς τη διεκπεραίωση του έργου και φαίνεται να διατηρεί μία ατομικής μορφής επικοινωνία με τους υφισταμένους του. Αντίθετα, ο μετασχηματιστικός τείνει προς το κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα της ομάδας που ηγείται και προκρίνει ως σημαντική τη συλλογικότητα στην επικοινωνία, τον προγραμματισμό και τη δράση. Οι δύο, επίσης, τύποι ηγεσίας δημιουργούν διαφορετικές μορφές οργανωτικής κουλτούρας, με τον μετασχηματιστικό ηγέτη να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στη σύγχρονη τάση για δημιουργία δικτύων χαλαρής δομής, όπου η εξουσία ασκείται συλλογικά και ο ανώτερος περιορίζεται σε ρόλο εμπνευστή-συντονιστή (Ματσαγγούρας, 2006: 175).

Από έρευνα του Bolger (σύμφωνα με Leithwood & Jantzi, 2005: 188) στο Ισραήλ προκύπτει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι αντιλήψεις, λόγου χάρη, των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό κύρος (prestige), την αυτοεκτίμηση, την αυτονομία και την επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζονται από συγκεκριμένες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως η προσωπική προσέγγιση (individual concern) και η πνευματική διέγερση (intellectual stimulation). Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται από τους Barnett και McCormick (2003), σύμφωνα με τους οποίους η προσωπική προσέγγιση συνιστά την πιο κρίσιμη συμπεριφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, οι προαναφερθέντες ερευνητές επισημαίνουν ότι η σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται προπάντων από τις σχέσεις με τα άτομα και είναι δια μέσου των σχέσεων αυτών που ο ηγέτης δύναται να εδραιώσει τη θέση του και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους προσανατολιζόμενοι προς τους στόχους του οργανισμού (ό.π.: 55).

Τέλος, σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Barnett, McCormick και Connors (2001) σε τέσσερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία διαπιστώθηκε ισχυρή συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας -κυρίως σε ό,τι αφορά τη διάσταση της «προσωπικής προσέγγισης»- με αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι στα σχολεία όπου εφαρμόζεται μία μετασχηματιστικού

τύπου ηγεσία οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν τους διευθυντές ως αποτελεσματικούς, να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία και να επιδεικνύουν προθυμία για περαιτέρω προσπάθεια (ό.π.: 32).

2.3.2 Σχολική διεύθυνση

Η έρευνα για τη διεύθυνση του σχολείου αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 με αφετηρία τη διαπίστωση ότι η διεύθυνση σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης. Σημαντική ώθηση στη διερεύνηση της σχολικής διεύθυνσης δόθηκε μάλιστα στα πλαίσια της έρευνας για τα αποτελεσματικά σχολεία, στα εγγενή χαρακτηριστικά των οποίων εγγράφεται και η ισχυρή άσκηση ηγεσίας. Ενώ αρχικά η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία επικεντρώθηκε σε ποσοτικούς δείκτες (επίδοση σε βασικές γνωστικές δεξιότητες), στην πορεία συμπεριέλαβε και διαδικαστικές μεταβλητές ως θεμελιώδεις παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση, όπως: α) οι συναδελφικές και συνεργατικές σχέσεις και η δέσμευση σε κοινούς στόχους, β) οι σαφείς στόχοι και οι υψηλές προσδοκίες που συνδιαμορφώνουν ένα κοινό αξιολογικό σύστημα και γ) η άσκηση της ηγεσίας που υπερβαίνει τον διαχειριστικό της ρόλο (Παπαναούμ, 1995: 31-43).

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή πέρασε από διαδοχικά στάδια. Σε μία πρώτη φάση υποστηρίχθηκε ότι η άσκηση ηγεσίας αποτελεί συνάρτηση δεξιοτήτων και διαχειριστικών χειρισμών με έμφαση στον εντοπισμό κριτηρίων αποτελεσματικότητας (π.χ. θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, σχολική επίδοση) και τη βελτίωσή τους μέσω της κατάλληλης επιλογής και εκπαίδευσης διευθυντών. Επίσης, κατεβλήθη προσπάθεια να καταγραφούν οι συνήθεις πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών, προκειμένου να εντοπιστεί το κατάλληλο στυλ ηγεσίας. Ταυτόχρονα, δόθηκε έμφαση στις κοινές λειτουργίες της ηγεσίας, οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Σε μία δεύτερη φάση άρχισε να γίνεται συνείδηση ότι η άσκηση του έργου του διευθυντή συναρτάται τόσο με στοιχεία του ίδιου ως ατόμου όσο και με τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε σχολικού πλαισίου. Έτσι, η έρευνα προσανατολίστηκε προς το γενικότερο ερώτημα «πώς ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του σχολείου». Με αφετηρία το παραπάνω ερώτημα διαμορφώθηκαν δύο ερευνητικές κατευθύνσεις. Η

πρώτη επιδιώκει να αποσαφηνίσει τις σχέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά του διευθυντή και σε συγκεκριμένα κριτήρια αποτελεσματικότητας. Η δεύτερη στοχεύει στην περιγραφή και κατανόηση του ρόλου του διευθυντή σε όλες τις διαστάσεις του, όπως αυτές εκδηλώνονται μέσα από την αντίληψη που έχουν για τον ρόλο τους και τον τρόπο που λειτουργούν μεμονωμένα άτομα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Οι έρευνες που προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση, δεν έχουν στην πλειονότητά τους προδιαγεγραμμένη αντίληψη για το τι κάνουν ή τι θα έπρεπε να κάνουν οι διευθυντές (Παπαναούμ, 1995: 43-50).

Στηριζόμενοι, λοιπόν, στις κυρίαρχες ερευνητικές τάσεις για την αποτελεσματική ηγεσία (effective leadership) στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού και λαμβάνοντας υπόψη την εννοιολογική οριοθέτηση που έχει προηγηθεί (τι υποδηλώνει ο όρος αποτελεσματική ηγεσία), επιχειρούμε στη συνέχεια μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών, που αφενός μεν αναδεικνύουν τον διευθυντή σε συντελεστή αποτελεσματικότητας του σχολείου, αφετέρου καθορίζουν βασικά κριτήρια αποτελεσματικότητάς του με αφετηρία τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των ίδιων των διευθυντών για τον ρόλο τους.

Ας σημειωθεί ότι η προσοχή μας επικεντρώνεται στην κοινωνική και συναισθηματική φύση της ηγεσίας, δηλαδή στον προσανατολισμό του ηγέτη-διευθυντή στις «ανθρώπινες σχέσεις», όπως, επίσης, και στην πολιτισμική διάσταση του ρόλου του (εδραίωση κουλτούρας του οργανισμού) που εξυπηρετούν και τον ερευνητικό σχεδιασμό της παρούσας εργασίας. Εξάλλου, όπως έχει ήδη υποστηριχθεί από τους Hallinger και Heck (1998: 171), δύο βασικές περιοχές μέσω των οποίων η σχολική ηγεσία δύναται να επηρεάσει το οργανωτικό σύστημα είναι οι άνθρωποι και η οργανωτική κουλτούρα.

Οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2006: 14-19) υποστηρίζουν ότι η οργανωτική αποτελεσματικότητα (υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων) και η ποιότητα (του παρεχόμενου έργου) συνιστούν θεμελιώδεις έννοιες για ανοιχτά συστήματα, όπως τα σχολεία, με τον ρόλο του διευθυντή να θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την επίτευξή τους. Οι ίδιοι συγγραφείς διατείνονται ότι σε διεθνείς έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία επισημαίνονται ως βασικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας η διεύθυνση και οργάνωση του σχολείου καθώς και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις (ό.π.). Η παραπάνω άποψη ευθυγραμμίζεται με τη σύγχρονη αντίληψη για την ηγεσία,

σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές διοικούν τα σχολεία τους μέσω «ανθρωπίνων σχέσεων» και όχι μέσω κανονισμών, δομών και καθηκόντων (Leech et al., 2003: 3). Εξάλλου, έρευνα του Gaziel (2003) στο Ισραήλ απέδειξε ότι ο προσανατολισμός του διευθυντή στους ανθρώπους (human-resource frame) συνιστά τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα αποτελεσματικότητάς του ως ηγέτη και ως διευθυντή (ό.π.: 484).

Σύμφωνα πάλι με τους Kouzes και Posner (σύμφωνα με Leech et al., 2003: 3-8), οι διαπροσωπικές δεξιότητες του ηγέτη προωθούν την επιτυχία στους οργανισμούς. Οι δύο ερευνητές αναφέρονται ειδικότερα σε βασικές πρακτικές της αποτελεσματικής ηγεσίας, υποστηρίζοντας ότι ο ηγέτης:

- Εμπνέει ένα κοινό όραμα.
- Διευκολύνει τους άλλους να ενεργήσουν, προωθώντας τη συνεργασία και ενισχύοντας το πνεύμα ομαδικότητας. Η επιτυχία του ηγέτη συναρτάται με την ικανότητά του να συνταιριάζει τις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού με τις απαιτήσεις του έργου που οφείλουν να εκπληρώσουν. Επίσης, με το να κατανέμει την εξουσία στους υφισταμένους του αυξάνει τη δέσμευσή τους για υλοποίηση των στόχων και την πίστη τους στο πρόσωπό του.
- Λειτουργεί ως πρότυπο/σημείο αναφοράς, κατά την αντίληψη του Schein, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης καλείται να επιδιώκει να διαμορφώνει επιθυμητές συμπεριφορές μέσα από δικές του ενέργειες, να δεσμεύεται, δηλαδή, στην αλλαγή της κυρίαρχης κουλτούρας του οργανισμού.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα του Blasé (1987) στις Η.Π.Α., όπου και διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός Λυκείου (high school) αστικής περιοχής για την αποτελεσματικότητα ή μη της σχολικής ηγεσίας. Αρχικά γίνεται αντιληπτό ότι ο ηγετικός προσανατολισμός του διευθυντή επηρεάζει άμεσα τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, όπως, επίσης, και το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο (σχήματα συμπεριφοράς και νόρμες) του σχολείου. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές φαίνεται να συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάπτυξη συνεκτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών στο σχολείο. Την ίδια στιγμή, ως βασικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας των διευθυντών -που σχετίζονται άμεσα με

την κοινωνικό-συναισθηματική φύση της ηγεσίας- περιγράφονται οι ακόλουθοι: υποστήριξη, συμμετοχή (συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων), δικαιοσύνη (ισότιμη αντιμετώπιση), αναγνώριση/έπαινος και αμοιβή, προθυμία για παραχώρηση εξουσίας (ό.π.: 590-602). Τέλος, από έρευνα των Andrews και Soder (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 216) στην πολιτεία Washington, προκύπτει ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το να είναι «ορατός παντού μέσα στο σχολείο».

Κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να προβούμε σε μία διευκρίνιση. Η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται τόσο από τον τρόπο με τον οποίο τον αντικρίζουν οι άλλοι ως ηγέτη όσο και από το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος το στυλ ηγεσίας του. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να συμπεριφερθούν στον διευθυντή του σχολείου ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει για τον ρόλο του. Σε περίπτωση που διαπιστώνεται σύγκλιση των απόψεων των δύο πλευρών (προσωπικού-διευθυντή), η λειτουργία του σχολείου διεξάγεται ομαλά. Σε κάθε άλλη περίπτωση (π.χ. ασυμφωνία στις αντιλήψεις προσωπικού - διευθυντή), ανακύπτουν προβλήματα συνεργασίας και δυσλειτουργίες στον σχολικό οργανισμό (Πασιαρδής, 2001: 11· Pashiardis, Costa, Mendes & Ventura, 2005: 589).

Με δεδομένη την παραπάνω διαπίστωση αξίζει να αναφερθούμε σε έρευνα του Πασιαρδή (2004) που διεξήχθη στην Κύπρο, προκειμένου να εξετάσει την ποιότητα της παρεχόμενης ηγεσίας στα σχολεία. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε ολόκληρος ο πληθυσμός των διευθυντών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νησιού. Η έρευνα κατέληξε σε σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με τις προτεραιότητες των διευθυντών, αλλά και τους τομείς στους οποίους οι ίδιοι εντοπίζουν τις μεγαλύτερες ανάγκες βελτίωσής τους. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι έμφαση δίνεται στις ανθρώπινες σχέσεις, καθώς αποδίδεται σπουδαιότητα: 1) στην ενδυνάμωση του συναδελφικού και ομαδικού πνεύματος, 2) στη δημιουργία ζεστού, ανθρώπινου κλίματος και 3) στη συνεργασία για τη δημιουργία ενός συλλογικού οράματος για τη βελτίωση του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, οι διευθυντές αναγνώρισαν ως σημαντικότερους τομείς του έργου τους που επιδέχονται βελτίωση τη δυναμική της ομάδας, την αναγνώριση των επιδόσεων και την ενθάρρυνση του προσωπικού (ό.π.: 218-237). Τα παραπάνω συμπεράσματα

επιβεβαιώνουν και προηγούμενες έρευνες του ίδιου ερευνητή στην Κύπρο (Pashiardis, 1997: 273· Pashiardis & Orfanou, 1999: 243-244).

Ας σημειωθεί ότι οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το τυπικό μοντέλο του διευθυντή-γραφειοκράτη έχει πλέον παρέλθει. Ο διευθυντής αναμένεται, λοιπόν, να υπερβεί τον διαχειριστικό του ρόλο που του υπαγορεύει το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης και να αναδειχθεί σε ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου, εκφράζοντας τις προσδοκίες της κοινωνίας. Μάλιστα σε έρευνα μικρής κλίμακας που πραγματοποίησε ο Καμπουρίδης (σύμφωνα με Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 122-127) με μεταπτυχιακούς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο του διευθυντή που φαίνεται να ανταποκρίνεται πληρέστερα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι αυτό του διευθυντή-υπηρέτη-ηγέτη, που υπαγορεύει την ανάγκη του διευθυντή να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του το ανθρώπινο δυναμικό για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται ότι η στάση του διευθυντή προσδιορίζεται από την επιθυμία να επικοινωνεί τακτικά με τους συνεργάτες του, να τους ενθαρρύνει, να δείχνει κατανόηση και να τους βοηθά να κερδίζουν. Η λειτουργία του υπηρέτη-ηγέτη αρχίζει από τη στιγμή που το όραμα και οι στόχοι του οργανισμού είναι ξεκάθαροι. Ταυτόχρονα, στηρίζεται στη γνώση των γνωρισμάτων των συνεργατών και του ρόλου τους στην εργασία ως μέσου για την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

3.1 Εκπαιδευτική πολιτική

Ο τίτλος της παρούσας εργασίας αναγγέλλει την ενασχόλησή μας με ζητήματα οργανωτικής και διοικητικής φύσεως, με κέντρο βάρους τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση της «εσωτερικής» πολιτικής» της σχολικής μονάδας. Ο προβληματισμός μας επικεντρώνεται στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική μονάδα -εν προκειμένω το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας- και στις προοπτικές που διανοίγονται, ώστε να αναδειχθεί σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Προς αυτή την κατεύθυνση ο ρόλος του διευθυντή αναδεικνύεται θεμελιώδης, διότι ο ίδιος αποτελεί μέρος της μικροπολιτικής (micro-politics) της σχολικής μονάδας. Οι νόμιμες αρμοδιότητες που του έχουν εκχωρηθεί τον καθιστούν υπεύθυνο για τη διατήρηση του σχολείου ως επίσημου οργανισμού, ο οποίος ταυτίζεται εν πολλοίς με την εξουσία του (Ball, 1987: 80).

Δεδομένου ότι ο όρος «εκπαιδευτική πολιτική» παραπέμπει σε μία σύνθετη και δυναμική διαδικασία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 21), κρίνουμε σκόπιμο να προβούμε σε μία οριοθέτηση της εν λόγω έννοιας. Έτσι, ο όρος «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» αναφέρεται στο σύνολο των κατευθύνσεων, των ενεργειών και των μέσων που επιλέγονται κατά τις διαδικασίες λήψης απόφασης από τα διοικητικά όργανα του σχολείου για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Ο τρόπος διαχείρισης των λειτουργικών ζητημάτων της σχολικής μονάδας αντανακλά εν πολλοίς και τη φιλοσοφία της σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν. Σε κάθε περίπτωση η σταθερότητα σε μια υιοθετημένη πολιτική συνιστά παράγοντα αποτελεσματικότητας και διανοίγει ευνοϊκές προοπτικές για μελλοντική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Σπαθής, 2006: 5-6). Σύμφωνα, τέλος, με τους Πασιαρδή και Brauckmann (2008), η εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση περιλαμβάνει τους θεσμούς, οι οποίοι αποτελούν μέρος του συστήματος, τους φορείς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με αυτούς τους θεσμούς και τους τρόπους με τους οποίους τα μέρη του συστήματος σχετίζονται μεταξύ τους. Οι πολιτικές, οι νόμοι, οι κανονισμοί και οι ανεπίσημες

πρακτικές αποτελούν μέρος αυτού του πλαισίου και αντικατοπτρίζονται με τον ένα ή άλλο τρόπο στις συμπεριφορές όλων των εμπλεκόμενων (ό.π.: 196-197).

Οφείλουμε, εντούτοις, να διευκρινίσουμε ότι στις εκπαιδευτικές μονάδες συνεχιζόμενης (δια βίου) μάθησης -όπως τα Σ.Δ.Ε.- διάφοροι παράγοντες επιτρέπουν υψηλότερους βαθμούς σχετικής αυτονομίας για τη διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το πρόγραμμα και τη διάρκεια σπουδών, την ηλικία των εκπαιδευομένων, το επίπεδο εκπαίδευσης που προσφέρεται, τη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας (Μαυρογιώργος, 1999: 116). Θα πρέπει, ωστόσο, να καταστεί σαφές ποιά βασική ρητορική αντανάκλα ο όρος «εκπαιδευτική πολιτική». Η ευρεία, λοιπόν, ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης παραπέμπει αφενός στη διαπραγματευτική ικανότητα εμπλεκόμενων ομάδων, αφετέρου στον τρόπο επιμερισμού της εξουσίας ανάμεσα σε αυτούς που διοικούν και σε αυτούς που διοικούνται, όπως επίσης και ανάμεσα στους φορείς καθηκόντων (duty bearers) και στους κατόχους δικαιωμάτων (right holders) (Πασιαρδής & Brauckmann, 2008: 196).

Σε γενικές γραμμές ο όρος «εκπαιδευτική πολιτική» εγκαλεί τη σχέση κοινωνίας, εκπαίδευσης και εξουσίας. Η διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να εκληφθεί ως μορφή άσκησης εξουσίας και ελέγχου, που έχει ως πεδίο αναφοράς την επιδίωξη ή τη διαιώνιση συγκεκριμένων διευθετήσεων στη σχέση σχολείου και κοινωνίας. Συχνά μάλιστα η ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής ανακαλεί έννοιες, όπως βελτίωση, αλλαγή και αποτελέσματα. Επίσης, δεν λείπουν και οι περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες η εθνική εκπαιδευτική πολιτική -προπάντων σε συγκεντρωτικά συστήματα όπως το ελληνικό- ανάγεται σε προσωπική υπόθεση του εκάστοτε υπουργού (Μαυρογιώργος, 1999: 124).

Αναμφίβολα σε κάθε σύστημα -συνεπώς και στο εκπαιδευτικό- ενυπάρχει μία εξουσία, η οποία καλείται να διαχειριστεί την εξέλιξη του συστήματος με τους λιγότερους δυνατούς κραδασμούς και ανισορροπίες. Ασφαλώς στα πλαίσια μιας εκλεγμένης δημοκρατικά εξουσίας δεν τίθεται ζήτημα αποδοχής μιας πολιτικής. Το πρόβλημα αφορά μια καπιταλιστική οργάνωση της εξουσίας, όπου η συγκεκριμένη πολιτική προσανατολίζεται κυρίως στην άσκηση ελέγχου του συστήματος και την αναπαραγωγή αυτής της μορφής εξουσίας μέσα από τη διατήρηση του συγκεκριμένου

ελέγχου. Έτσι, ο χαρακτήρας της εξουσίας καθίσταται πολύπλοκος. Σε κάθε περίπτωση η εξουσία έχει ανάγκη να πείσει το κοινωνικό σύνολο για την εκάστοτε ασκούμενη πολιτική στο πεδίο της εκπαίδευσης παρά να την επιβάλει (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 17-25).

Η προβληματική που έχει ως τώρα εκτεθεί αναδεικνύει ένα επίμαχο ζήτημα που αφορά τη νομιμοποίηση της πολιτικής, εν προκειμένω της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η τελευταία αναδεικνύεται σε διαμεσολαβητή συμφερόντων, τα οποία, όμως, δεν έχουν την ίδια επιρροή. Ανακύπτει, επομένως, το ζήτημα της νομιμοποίησης των πολιτικών επιλογών στις οποίες προβαίνει το κράτος κάθε φορά. Είναι λογικό η κρατική παρέμβαση σε ζητήματα εκπαίδευσης να είναι ιδιαίτερα ανοικτή σε κρίσεις νομιμοποίησης, όταν μάλιστα προσδιορίζεται από όρους αυστηρού συγκεντρωτισμού - όπως στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος- στη λήψη αποφάσεων και την άσκηση ελέγχου. Η κρίση αυτή αντιμετωπίζεται μέσα από την υιοθέτηση συγκεκριμένων διαδικασιών-πρακτικών που υποτάσσονται σε μία λογική «εξαγοράς» της νομιμοποίησης (Μαυρογιώργος, 1999: 121-122).

Την ίδια στιγμή, σύμφωνα με τον Perroux (σύμφωνα με Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 26-27), σε κάθε σύστημα ενυπάρχουν τρία αλληλεξαρτώμενα στοιχεία· η εξουσία, δηλαδή η δύναμη που ενεργοποιεί τις δομές ενός συστήματος· η σχέση μεταξύ των υποσυστημάτων του συστήματος, που καλείται να είναι αρμονική, εάν θέλουμε να επιτύχουμε την ισόρροπη ανάπτυξή του· και ο ορθολογισμός (rationality), στοιχείο που αναφέρεται στο επίπεδο των αποφάσεων που λαμβάνονται από την εξουσία και είναι άμεσα συνυφασμένο με τη ροή και την ποιότητα της πληροφόρησης μέσα στο κάθε σύστημα.

Αν μεταφέρουμε την προηγούμενη θεωρητική ανάλυση σε επίπεδο εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θα μπορούσαμε ενδεχομένως να υποστηρίξουμε ότι η ύπαρξη μιας κεντρικής εξουσίας, με συντονιστικό ρόλο καθίσταται αναγκαία, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να υλοποιήσει προκαθορισμένους στόχους. Τίθεται, όμως, και το ζήτημα της εκτέλεσης αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο, που αναμένεται να διέπεται από το στοιχείο της ορθολογικότητας. Στο σημείο αυτό θίγεται, κατά τη γνώμη μας, το επίμαχο ζήτημα της αυτονομίας ή μη που αναγνωρίζεται στο

σύστημα, στη δυνατότητα, δηλαδή, να διαφοροποιείται ο τρόπος διαχείρισης της κεντρικά χαρασσόμενης πολιτικής.

Κατά γενική ομολογία η διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζεται με όρους αυστηρού συγκεντρωτισμού. Μεταξύ των εγγενών αδυναμιών που εγγράφονται στον εκπαιδευτικό διοικητικό μηχανισμό συμπεριλαμβάνονται: α) η αυστηρότητα της ιεραρχικής δομής, που υπαγορεύει την απόλυτη συμμόρφωση της βάσης (των κατώτερων επιπέδων ιεραρχίας) με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας (ανώτερα κλιμάκια της εκπαίδευσης), β) η έλλειψη πληροφόρησης, που συνιστά θεμελιώδες συστατικό της λειτουργίας ενός διοικητικού μηχανισμού και γ) η έλλειψη εκδημοκρατισμού του συστήματος, που σχετίζεται με την περιορισμένη συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου -εν προκειμένω των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας ευρύτερα- στη διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς και στον προγραμματισμό της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 95-99).

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, στον όρο «εκπαιδευτική πολιτική» εντάσσονται έννοιες όπως στόχοι, μέσα και αποτέλεσμα, γεγονός που αναδεικνύει τον προγραμματισμό-σχεδιασμό σε θεμελιώδη λειτουργία του διοικητικού μηχανισμού. Ο Κουτούζης (1999) προβαίνει σε μία βασική διάκριση ανάμεσα στον στρατηγικό και τον λειτουργικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, διευκρινίζοντας ότι ο πρώτος αφορά στους μακροπρόθεσμους στόχους του οργανισμού, εστιάζεται δηλαδή στη συνολική του λειτουργία και η ευθύνη για την υλοποίησή του μετατίθεται στα ανώτερα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας του οργανισμού. Αντίθετα, ο δεύτερος επικεντρώνεται σε βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, σε ζητήματα καθημερινής λειτουργίας του οργανισμού των οποίων η ευθύνη βαρύνει κυρίως τα κατώτερα στελέχη της εκπαίδευσης (ό.π.: 51-52).

Εκκινώντας, όμως, από την αξιωματική θέση ότι το περιβάλλον (συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό σύστημα) μέσα στο οποίο λειτουργεί ο οργανισμός (σχολική μονάδα) καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τους μακροπρόθεσμους στόχους του οργανισμού, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα περιθώρια στρατηγικού σχεδιασμού περιορίζονται αισθητά. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι η διαμόρφωση των στρατηγικών στόχων από τη σχολική μονάδα έξω από τους περιορισμούς που θέτει η κεντρική εξουσία φαντάζει αδύνατη έως και ουτοπική. Σε κάθε περίπτωση οι μακροπρόθεσμοι στόχοι αποφασίζονται σε άλλα,

ανώτερα επίπεδα διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος και τα σχολεία καλούνται απλά να τους υλοποιήσουν μέσα από μία σειρά διαχειριστικών διαδικασιών.

Εντούτοις, στους οργανισμούς κατάρτισης και δια βίου εκπαίδευσης παρέχεται ένα πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης, άρα και διαμόρφωσης στρατηγικών στόχων, περισσότερο διευρυμένο, με μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας, έξω από τον σφιχτό εναγκαλισμό της κεντρικής εξουσίας (Κουτούζης, 1999: 51-52). Τα Σ.Δ.Ε. -όντας ευνοημένα από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο- θεωρούμε ότι έχουν αυξημένες δυνατότητες για συμμετοχή στη διαμόρφωση ενός εσωτερικού πλαισίου εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Δεν θα ήταν άτοπο να ισχυριστεί κάποιος ότι ο περιορισμός της σχολικής μονάδας σε ρόλο εκτελεστή-διεκπεραιωτή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής λειτουργεί ανασχετικά για τη μελλοντική της ανάπτυξη, στερώντας της σημαντικά περιθώρια δράσης. Ως φυσικό επακόλουθο η εκπαιδευτική μονάδα απεκδύεται των ευθυνών της, τις οποίες μεταθέτει σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αποτιμά κριτικά τον προσωπικό της ρόλο στην αποτυχία ή την επιτυχία. Επίσης, δεν ευνοείται η ανάπτυξη καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας από πλευράς εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι ο παιδαγωγικός και διδακτικός σχεδιασμός πραγματοποιείται ερήμην των άμεσα εμπλεκόμενων (των εκπαιδευτικών). Τέλος, καθίσταται αδύνατη η αντιμετώπιση τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας (π.χ. υποεπίδοση, σχολική διαρροή, πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού κ.α.) (Μαυρογιώργος, 1999: 138-140).

3.2 Σχολική μονάδα ως διαμορφωτής εκπαιδευτικής πολιτικής

Μέχρι στιγμής έχει γίνει αντιληπτό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό. Στο πλαίσιό του η εκπαιδευτική μονάδα συνιστά τον τελικό αποδέκτη· αυτόν, με άλλα λόγια, που οφείλει να εφαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσεται σε κεντρικό επίπεδο και προωθείται για γενικευμένη εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο. Απαιτείται, λοιπόν, ένα νέος οργανωτικός σχεδιασμός που θα επικεντρώνεται όχι τόσο σε γραφειοκρατικά σχήματα όσο σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας και έρευνας δράσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999: 116-117).

Δεν θα πρέπει, εξάλλου, να λησμονηθεί ότι η εκπαιδευτική μονάδα συγκαταλέγεται μεταξύ των φορέων που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς μέσω των μηχανισμών της αξιολόγησης, εποπτείας, διοίκησης και ανατροφοδότησης που διαθέτει αποτιμάται η επιτυχία ή αποτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής (ό.π.: 125). Στη σχετική βιβλιογραφία έχει επικρατήσει τις δύο τελευταίες δεκαετίες ο όρος «επιστημονική διοίκηση» (scientific management) της εκπαιδευτικής μονάδας ως οργανισμού που φέρει την ευθύνη προγραμματισμού, διοίκησης, απολογισμού και λογοδοσίας. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η εκπαιδευτική μονάδα καλείται σταδιακά να μετασχηματιστεί από απλό εντολοδόχο-διεκπεραιωτή γραφειοκρατικών ζητημάτων σε ουσιαστικό φορέα άσκησης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Εύλογα, λοιπόν, ανακύπτει το ερώτημα: Υπό ποιες προϋποθέσεις η εκπαιδευτική μονάδα δύναται να επωμιστεί το βάρος μιας τέτοιας ευθύνης (ό.π.: 128-129);

Αρχικά θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής, μέσα στα σχετικά περιθώρια αυτονομίας που της αναγνωρίζονται, προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, αντιληπτικές ικανότητες και δεξιότητες εκ μέρους του διευθυντή, προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, διάγνωση των ορίων, δυνατοτήτων και αναγκών της σχολικής μονάδας, καθώς και εκτίμηση των συνολικών διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών). Ειδικότερα, η πολιτική που καλείται να σχεδιάσει και να προτείνει ο διευθυντής, οφείλει να συμπλέει με τα καθήκοντά του. Είναι γεγονός ότι όλες οι δράσεις που προγραμματίζονται και υλοποιούνται στη σχολική μονάδα αντανakλούν το προσωπικό της όραμα, απόλυτα εναρμονισμένο με τις αντιλήψεις, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες του προσωπικού, αλλά και ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις του μαθητικού δυναμικού και της ευρύτερης κοινωνίας (Σπαθής, 2006: 8-9).

Μία από τις βασικές περιοχές στις οποίες η εκπαιδευτική μονάδα δύναται να παρεμβαίνει, εφαρμόζοντας μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, σχετίζεται με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Μότσιοις, 2009: 4-6). Αναφορικά με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού διερευνάται ο ρόλος του διευθυντή στην παρακίνηση (motivation) του διδακτικού προσωπικού, τη βελτίωση του επικοινωνιακού

κλίματος της εκπαιδευτικής μονάδας και, τέλος, τη διαμόρφωση της κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας/κλίματος.

3.2.1 Παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού

Όπως έχει ήδη καταστεί σαφές, ο διευθυντής αποτελεί κομβικό άτομο, στο οποίο καταλήγουν όλες οι άνωθεν εντολές και από την άλλη εξακτινώνονται προς όλους τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καλείται, λοιπόν, να διαδραματίσει έναν αναβαθμισμένο ρόλο στο πλαίσιο ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η αποτελεσματικότητά του συνίσταται στη σωστή εκτέλεση τεσσάρων βασικών λειτουργιών της διοίκησης: του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου. Ειδικότερα η διεύθυνση -που άπτεται και των ερευνητικών μας ενδιαφερόντων- αφορά τη λειτουργία μέσω της οποίας επηρεάζεται η συμπεριφορά του ανθρώπινου παράγοντα (ηγεσία, εμπύχωση, ενθάρρυνση, υποκίνηση, καθοδήγηση, επικοινωνία), έτσι ώστε κάθε άτομο χωριστά, αλλά και με αποτελεσματική ομαδική εργασία, να έχει τη διάθεση και την ικανότητα να συμβάλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μπρίνια, 2008α: 33).

Αξίζει να επισημανθεί ότι η ηγεσία αφορά περισσότερο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου οι άνθρωποι θα παρακινούνται να εργάζονται πιο αποδοτικά και να κινούνται προς την κατεύθυνση που έχει προδιαγράψει ο ηγέτης. Αυτή η προοπτική ηγεσίας επικεντρώνεται περισσότερο στους ανθρώπους και τη διάθεσή τους να δεσμευτούν (feel committed) για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Homer, 2003: 30). Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τα κίνητρα επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, προκύπτει ότι στη συνείδηση των εκπαιδευτικών βαρύνουν τόσο ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (μεταβίβαση γνώσης και εμπειρίας), όσο και εξωγενείς παράγοντες, όπως οι εργασιακές συνθήκες, η αυτονομία, το ύψος της αμοιβής, η εργασιακή ασφάλεια, αλλά και το κύρος (status) που αποπνέει η εργασία (Muller, Alliaat & Benninghoff, 2009: 579).

Θα πρέπει, λοιπόν, να γίνει αντιληπτό ότι στη βάση της ανθρώπινης συμπεριφοράς βρίσκεται η επιθυμία ικανοποίησης διάφορων αναγκών. Γι' αυτό κάθε διευθυντικό στέλεχος οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι η παρακίνηση συνυφάνεται με την ικανοποίηση θεμελιωδών ανθρώπινων αναγκών. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι

καλείται να ενεργοποιεί σε κάθε όψη του οργανωτικού κλίματος εκείνα μόνο τα στοιχεία που είναι ικανά να κάνουν τους εργαζόμενους να ενεργούν με τον επιθυμητό τρόπο (Μιχόπουλος, 1993: 143-144).

Η παρακίνηση του προσωπικού θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για τον οργανισμό, καθότι προσφέρει τα εχέγγυα για μία επιτυχή μελλοντική πορεία μέσα σε ένα ανταγωνιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Με λίγα λόγια, η επιτυχία ενός οργανισμού αποτελεί συνάρτηση της ικανότητάς του να προσελκύει, να παρακινεί και να εξασφαλίζει αποτελεσματικά μέλη (Muller et al., 2009: 578). Η Χατζηπαντελή (1999: 61) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι το υψηλό ενδιαφέρον της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού για την παρακίνηση έγκειται στη συνάρτησή της με την απόδοση. Μάλιστα, από τις τρεις βασικές παραμέτρους που φαίνεται να καθορίζουν την απόδοση, δηλαδή τις εργασιακές συνθήκες, τις γνώσεις-ικανότητες και την παρακίνηση, η τελευταία αναγνωρίζεται ως η πλέον κρίσιμη (ό.π.). Η παρακίνηση προσδιορίζει τις πιο κρίσιμες στάσεις των εργαζομένων ως προς την εργασία και τη δέσμευση -αφοσίωση (commitment) στην επιχείρηση-οργανισμό (Μπουραντάς, 2002: 249). Οφείλουμε, εντούτοις, να διευκρινίσουμε ότι τόσο ο συνδυασμός «υψηλή ικανότητα-χαμηλή παρακίνηση» όσο και ο συνδυασμός «υψηλή παρακίνηση-χαμηλή ικανότητα» δεν διασφαλίζουν απαραίτητα υψηλά επίπεδα εργασιακής απόδοσης. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση που παρατηρούνται υψηλά επίπεδα ικανότητας και παρώθησης σε δυσλειτουργικές εργασιακές συνθήκες (Leithwood & Jantzi, 2006: 205-206).

Το ζήτημα της παρακίνησης αναμφίβολα επηρεάζει μεγάλο φάσμα διοικητικών θεμάτων, όπως είναι ο σχεδιασμός της εργασίας, το στυλ ηγεσίας, τα κίνητρα, οι αμοιβές και η οργανωτική κουλτούρα. Για παράδειγμα, η αντίληψη του διευθυντή για την προθυμία των υφισταμένων να εργαστούν καθορίζει και το στυλ ηγεσίας, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο ασκείται στενή εποπτεία και διαρκής έλεγχος. Οφείλουμε, εντούτοις, να διευκρινίσουμε ότι στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού -με δεδομένη την αδυναμία θέσπισης οικονομικών κινήτρων- τα κίνητρα για τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών θα είναι πρωτίστως ηθικού χαρακτήρα (βραβεία, εύφημες μνείες) (Χατζηπαντελή, 1999: 72).

Με δεδομένο, λοιπόν, το ενδιαφέρον της Διοικητικής Επιστήμης για το ζήτημα της παρακίνησης των εργαζομένων, θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε δύο βασικές

θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα, εξετάζοντας συγχρόνως και τα περιθώρια εφαρμογής τους στο σχολικό οργανισμό, τη Θεωρία Κινήτρων του Abraham Maslow και τη Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Frederick Herzberg.

Στη βάση των δύο θεωρητικών μοντέλων βρίσκονται οι ανθρώπινες ανάγκες, οι οποίες διαμορφώνουν μία δυναμική κατάσταση στο εσωτερικό των εργαζομένων, γιατί συνδέονται με μία μορφή στέρησης που εκφράζεται με την έντονη επιθυμία να ικανοποιηθεί. Μάλιστα διαπιστώνεται και μία στενή εννοιολογική συσχέτιση ανάμεσά τους, καθότι το πρότυπο του Maslow δίνει έμφαση στις γενικές ανθρώπινες ανάγκες, ενώ το πρότυπο του Herzberg εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο η εργασία επηρεάζει τις βασικές ανάγκες των ανθρώπων (Μιχόπουλος, 1997: 107-108).

3.2.1.1 Η Θεωρία του Maslow

Η έρευνα για την παρακίνηση συνδέεται συχνά με την έρευνα για την ικανοποίηση από την εργασία. Εντούτοις, ο Scholl υποστηρίζει (στο Muller et al., 2009: 580-581) ότι η παρακίνηση και η ικανοποίηση αντιπροσωπεύουν διακριτές συμπεριφοριστικές δυνάμεις με διαφορετικά αίτια και αποτελέσματα. Ενώ η παρακίνηση είναι σε γενικές γραμμές «προσανατολισμένη στο μέλλον», η ικανοποίηση επικεντρώνεται κυρίως στην παρούσα εργασιακή κατάσταση, καθότι ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ικανοποιούνται οι προσδοκίες του εργαζομένου, γεγονός που συνεπάγεται θετικά συναισθήματα. Πάντως τα ερευνητικά πορίσματα παρέχουν στήριξη στην υπόθεση ότι η υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου συνιστά παράγοντα ικανοποίησης από την εργασία (ό.π.).

Ο Maslow επιχείρησε να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά με βάση τρεις αξιωματικές αρχές που συνιστούν και τον πυρήνα της θεωρίας του: α) Οι άνθρωποι αγωνίζονται για την ικανοποίηση των αναγκών τους. β) Όσο πιο πολύ ικανοποιείται μια ανάγκη τόσο λιγότερο παρακινεί. γ) Οι ανθρώπινες ανάγκες είναι ιεραρχικά δομημένες, σύμφωνα με την προτεραιότητά τους για ικανοποίηση (Μπουραντάς, 2002: 255-256).

Οι ανάγκες κατά το πρότυπο του Maslow βρίσκονται τοποθετημένες σε μια πυραμιδοειδή διάταξη πέντε βασικών επιπέδων, ανάλογα με την υπεροχή καθεμιάς ανάγκης στη συνείδηση του ανθρώπου και την επιτακτικότητα για την επιβίωσή του (Μιχόπουλος, 1997: 108). Η διάταξη αυτή (Σχήμα 6) είναι η εξής:



Σχήμα 6 (Πηγή: Πασιαρδής, 2004: 64)

Μία τροποποιημένη εκδοχή του μοντέλου του Maslow πρότεινε ο Porter, ο οποίος συμπεριέλαβε ανάμεσα στις ανάγκες της αυτοπραγμάτωσης και της αναγνώρισης την ανάγκη για αυτονομία, ενώ παρέλειψε εντελώς τις φυσιολογικές ανάγκες. Η παράλειψη αυτή αποδίδεται στο ότι η ικανοποίηση των φυσιολογικών αναγκών πραγματώνεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μειώνεται η υποκινητική τους δράση (Μιχόπουλος, 1996: 14).

Η δυναμική του παραπάνω μοντέλου στηρίζεται στην επικράτηση ενός επιπέδου αναγκών, όταν ικανοποιείται το επίπεδο αναγκών που προηγείται. Αυτό σημαίνει ότι από τη στιγμή που μία ανάγκη ικανοποιείται παύει να αποτελεί παράγοντα υποκίνησης, μειώνεται δηλαδή η δύναμή της να λειτουργεί ως κίνητρο (Μιχόπουλος, 1993: 144-145). Η Χατζηπαντελή (1999: 65) αναφέρει ενδεικτικά ότι από τις ανάγκες που σκιαγραφεί ο Maslow μόνο η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση δεν καλύπτεται ποτέ. Το βέβαιο, πάντως, είναι ότι καθώς τα άτομα κινούνται προς ανώτερα επίπεδα αναγκών, ωριμάζουν ψυχολογικά. Αξίζει να σταθούμε προπάντων στις προοπτικές που διανοίγονται για την αξιοποίησή της εν λόγω θεωρίας από τη σχολική ηγεσία, με την έμφαση εν προκειμένω να δίνεται στην μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία που διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για το διδακτικό προσωπικό.

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η μετασχηματιστική ηγεσία λαμβάνει χώρα, όταν ένα ή περισσότερα άτομα δεσμεύονται από κοινού, έτσι ώστε τόσο οι ηγέτες όσο και οι υφιστάμενοι να ανάγονται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης (motivation) και ηθικότητας (morality). Σχετικά με το ζήτημα της παρώθησης ο Bass επισημαίνει

χαρακτηριστικά (σύμφωνα με Leithwood & Jantzi, 2005: 177) ότι οι μετασχηματιστικού τύπου ηγέτες αυξάνουν το ενδιαφέρον των υφισταμένων για ικανοποίηση αναγκών που τοποθετούνται στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας του Maslow (ανάγκη για αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση). Αναμφίβολα η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να φανεί εξαιρετικά χρήσιμη για τους επίδοξους σχολικούς ηγέτες, που θέτουν ως βασική προτεραιότητα την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού, αξιοποιώντας όλο το φάσμα των ικανοτήτων του προσωπικού τους και επιδεικνύοντας εξαιρετικό ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των αναγκών τους.

Εξάλλου, όπως έχει προταθεί από τους Bolman και Deal (σύμφωνα με Barnett, et al., 2001: 36), οι άνθρωποι τείνουν να αξιολογούν και να ανταποκρίνονται σε δεδομένες καταστάσεις μέσα από τέσσερα διαφορετικά πρίσματα: το δομικό πλαίσιο, το πολιτικό πλαίσιο, το συμβολικό πλαίσιο και το πλαίσιο ανθρώπινου δυναμικού. Το τελευταίο δίνει έμφαση στις ανθρώπινες ανάγκες, τις δεξιότητες και τη σημασία ενός περιβάλλοντος εργασίας που βασίζεται στο γνήσιο ενδιαφέρον για τα άτομα (individual concern) και την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης. Αν πράγματι διευθυντής και εκπαιδευτικοί αντικρίζουν τη σχολική πραγματικότητα υπό το πρίσμα αυτό, τότε είναι δυνατό η ηγετική -μετασχηματιστικού τύπου- συμπεριφορά του διευθυντή να σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εξαγόμενα (π.χ. αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, ικανοποίηση από την εργασία, διάθεση για περαιτέρω προσπάθεια).

Στον χώρο της σχολικής οργάνωσης δεν υπάρχει ερευνητική δράση ικανή να παράσχει εμπειρική στήριξη στο μοντέλο του Maslow. Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Ζαβλανός (1987) με σκοπό να προσδιορίσει τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης -όπου και χρησιμοποιήθηκε η τροποποιημένη κλίμακα Maslow-Porter σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών της περιοχής Αθηνών- διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτερες ελλείψεις εντοπίζονται στον τομέα της αυτονομίας, της αυτοπραγμάτωσης και του γοήτρου, ενώ οι κατώτερες ιεραρχικά ανάγκες (κοινωνικές, ασφάλειας) παρουσιάζουν μικρότερες ελλείψεις (ό.π.: 29).

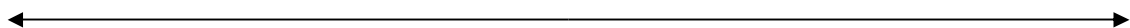
Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα του Μιχόπουλου (1996) σε λειτουργούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιοχών της Κρήτης και της Αττικής. Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται τον μικρότερο βαθμό

ικανοποίησης στα δύο ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα αναγκών (αυτονομία και αυτοπραγμάτωση). Αντίθετα, μεγάλη έλλειψη παρουσιάζεται στις κοινωνικές ανάγκες, γεγονός που αποδίδεται στην αδυναμία ανάπτυξης ουσιαστικής κοινωνικής συναναστροφής, ενώ εντελώς απροσδόκητα οι ανάγκες εκτίμησης/γοήτρου φαίνεται να ικανοποιούνται σε σημαντικό βαθμό (ό.π.: 97-100).

3.2.1.2 Η Θεωρία του Herzberg

Η Θεωρία των Δύο Παραγόντων, γνωστή και ως Θεωρία παρώθησης-υγιεινής του Herzberg, υποστηρίζει ότι ενυπάρχουν διαφορετικοί παράγοντες που καθορίζουν την ικανοποίηση και τη δυσaréσκεια (ή τη μη ικανοποίηση) από την εργασία (Schermerhorn et al., 2005: 124). Η θεωρία αυτή στηρίζεται ουσιαστικά σε μία κατηγοριοποίηση δύο συντελεστών (Σχήμα 7), των παραγόντων υγιεινής ή συντήρησης (hygiene or maintenance factors) και των παραγόντων παρώθησης ή κινήτρων (motivators), δηλαδή συντελεστών δραστηριοποίησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 243). Οι πρώτοι περιγράφουν τη σχέση του εργαζόμενου με το περιβάλλον της εργασίας του, αλλά δεν οδηγούν από μόνοι τους στην παρακίνηση. Αντίθετα, οι δεύτεροι περιγράφουν τη σχέση του εργαζόμενου με το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας του και αφορούν στο περιεχόμενό της, γι' αυτό και λειτουργούν ως κίνητρα (Χατζηπαντελή, 1999: 66-67).

Παράγοντες υγιεινής ή συντήρησης- hygiene or maintenance factors	Παράγοντες παρώθησης ή κινήτρων- motivators
Πολιτική και διοίκηση της επιχείρησης Ποιότητα εποπτείας Συνθήκες εργασίας Μισθός Ποιότητα σχέσεων μεταξύ προσωπικού, των εποπτών και των υφισταμένων Ασφάλεια από την εργασία Σχέσεις με υφισταμένους Κοινωνική θέση-γόητρο	Επίτευξη Αναγνώριση Φύση εργασίας Υπευθυνότητα Πρόοδος Προσωπική εξέλιξη



Σχήμα 7 (Πηγή: προσαρμογή από Schermerhorn et al., 2005: 125)

Οι Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς (2003: 388) υποστηρίζουν ότι όταν οι παράγοντες υγιεινής δεν βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο, δημιουργούν δυσαρέσκεια και έλλειψη διάθεσης για απόδοση, ενώ σε αντίθετη περίπτωση το μόνο που μπορούν να επιτύχουν είναι να εξαλείψουν τη δυσαρέσκεια. Με άλλα λόγια, δεν δημιουργούν παρακίνηση. Παρακίνηση στον εργαζόμενο δημιουργεί η δεύτερη κατηγορία παραγόντων (παράγοντες κινήτρων). Η θεωρία του Herzberg σχετίζεται άμεσα με την ηγεσία υπό την έννοια ότι ο ηγέτης οφείλει να ενδιαφέρεται για τη μείωση της δυσαρέσκειας, των αρνητικών συναισθημάτων στον χώρο εργασίας και την αύξηση της ικανοποίησης των υφισταμένων, φροντίζοντας να διαμορφώσει ένα εργασιακό περιβάλλον που να ενισχύει τη διάθεση για βελτιστοποίηση της απόδοσής τους (Homer, 2003: 31).

Τις συνέπειες της θεωρίας του στον τομέα της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού τις αναπτύσσει ο ίδιος με ό,τι αποκαλεί «εμπλουτισμό της εργασίας» (job enrichment). Η εργασία πρέπει να έχει εκείνο το περιεχόμενο που εξασφαλίζει τις δυνατότητες ικανοποίησης των ανώτερων αναγκών. Έτσι, κάθε εργαζόμενος καλείται -παράλληλα με την εκτέλεση ορισμένων καθηκόντων- να λαμβάνει μέρος και στη διαχείριση της δουλειάς του ή των καθηκόντων του. Με άλλα λόγια, αναμένεται να συμμετέχει σε όλο το φάσμα των διοικητικών εργασιών που αφορούν τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τον έλεγχο του τελικού αποτελέσματος. Η σημασία του κάθετου εμπλουτισμού έγκειται στο γεγονός ότι αυξάνει τα επίπεδα ευθύνης του εργαζόμενου, ενισχύει την πρωτοβουλία του και προσφέρει την αίσθηση της προσωπικής επίτευξης (Μπουραντάς, 2002: 268-269).

Από έρευνα του Μιχόπουλου (1997) για την εφαρμογή του προτύπου αυτού στον χώρο της σχολικής οργάνωσης προέκυψε ότι οι παράγοντες-κίνητρα (motivators) βαρύνουν περισσότερο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών (δασκάλων και καθηγητών) για την αύξηση της απόδοσής τους στην εργασία. Επίσης, η βελτίωση των παραγόντων υγιεινής ή συντήρησης όχι μόνο συμβάλλει στη μείωση της δυσαρέσκειας από την

εργασία, αλλά μπορεί έως ένα σημείο να βελτιώσει και την απόδοσή σ' αυτή (ό.π.: 110). Ο Μιχόπουλος προσπάθησε μάλιστα να παράσχει εμπειρική στήριξη στη συνδυαστική σχέση των παραγόντων του Herzberg με τις ανάγκες του Maslow, να δείξει, δηλαδή, κατά πόσο οι παράγοντες του Herzberg μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες της κλίμακας Maslow-Porter. Το σημαντικό στοιχείο που προέκυψε -και σχετίζεται με τα ερευνητικά μας ενδιαφέροντα- αφορά την αδυναμία του παράγοντα διεύθυνση (καθοδήγηση, εποπτεία, συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου) να λειτουργήσει ως ουσιώδης υποκινητικός παράγοντας προς την κατεύθυνση των κοινωνικών αναγκών (ό.π.: 122-124).

3.2.2 Η επικοινωνία στον οργανισμό

Σύμφωνα με τον Barnard (στο Ζαβλανός, 1987: 93), πρωταρχικό καθήκον του διευθυντή είναι η δημιουργία καλής επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού. Κατ' αρχήν η επικοινωνία κρίνεται αναγκαία για μία αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, διευκολύνει τις διαδικασίες της διοίκησης (δεν αντισταθμίζει έναν κακό προγραμματισμό), ενώ συνιστά και μία από τις πιο σοβαρές ανθρώπινες ανάγκες (ό.π.). Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει εκτιμηθεί ότι τα διοικητικά στελέχη, κατά μέσο όρο, δαπανούν πάνω από το 70% του χρόνου τους για επικοινωνία στον χώρο εργασίας. Είναι γεγονός ότι η καθοδήγηση, η ηγεσία, η παρακίνηση, οι καλές σχέσεις προϊσταμένου-υφισταμένου, γενικά οι ανθρώπινες σχέσεις και το κλίμα του οργανισμού δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν χωρίς αποτελεσματική επικοινωνία (Μπουραντάς, 2002: 429). Σε επίπεδο σχολικού οργανισμού, ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι ο περισσότερος εργάσιμος χρόνος των διευθυντών και υποδιευθυντών αναλίσκεται στην επικοινωνία με άτομα του εσωτερικού τους, κυρίως, περιβάλλοντος (Ανθοπούλου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 138).

Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο η επικοινωνία διαπερνά κάθε όψη της σχολικής ζωής. Υπάρχει σαφής και ξεκάθαρη πληροφόρηση, ώστε όλοι να είναι σε θέση να κατανοούν τις προσδοκίες, όπως και τα αποτελέσματα που αναμένονται από αυτούς. Καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή προς την κατεύθυνση της εδραίωσης μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Είναι εκείνος που θα αναλάβει, με αίσθηση επαγγελματισμού να ενημερώσει το προσωπικό για τα καθήκοντα και τις προσδοκίες που

απορρέουν από τα καθήκοντα αυτά. Ένα καλό επικοινωνιακό κλίμα σε συνδυασμό με ένα συνεργατικό σχολικό περιβάλλον -που αυξάνει τα επίπεδα εργασιακής υποκίνησης/παρώθησης- κρίνονται σημαντικά τόσο για την επίλυση προβλημάτων όσο και για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Pashiardis, 2000: 225).

Έρευνα που διεξήγαγαν οι de Vries, Bakker-Pieper και Oostenveld (2009) ανάμεσα σε 279 εργαζομένους ενός κυβερνητικού οργανισμού έδειξε ότι η ηγεσία που προσανατολίζεται προς τις ανθρώπινες σχέσεις (human-oriented leadership) είναι -σε μεγάλο βαθμό- επικοινωνιακή σε αντίθεση με την ηγεσία που προσανατολίζεται προς τα καθήκοντα (task-oriented leadership). Από τα έξι διαφορετικά στυλ επικοινωνίας που συγκροτούν το θεωρητικό πλαίσιο της παραπάνω έρευνας (λεκτική επιθετικότητα, εκφραστικότητα, ακρίβεια, βεβαιότητα, υποστηρικτικότητα και εριστικότητα), η υποστηρικτικότητα (supportiveness) φαίνεται να χαρακτηρίζει προπάντων την ηγεσία που προσανατολίζεται προς τις ανθρώπινες σχέσεις, ενώ η βεβαιότητα (assuredness) και -σε κάποιο βαθμό- η λεκτική επιθετικότητα (verbal aggressiveness) την ηγεσία που προσανατολίζεται προς τα καθήκοντα. Στην ίδια έρευνα κατέστη σαφές ότι η υποστηρικτικότητα εκ μέρους του ηγέτη συνιστά την πιο κρίσιμη μεταβλητή και μπορεί να εξηγήσει μεγάλο εύρος αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την ηγεσία (ικανοποίηση εργαζομένων, αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, οργανωτική δέσμευση) (ό.π.: 10-11).

Με δεδομένη, λοιπόν, τη σημασία ενός καλού επικοινωνιακού κλίματος για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού, θα προχωρήσουμε αρχικά σε μία εννοιολογική οριοθέτηση της επικοινωνίας, προσδιορίζοντας τα θεμελιώδη συστατικά της επικοινωνιακής διαδικασίας και τις βασικές μορφές επικοινωνίας που απαντώνται σε έναν οργανισμό. Εν συνεχεία θα επιχειρήσουμε μία συνολική αποτίμηση της αξίας της για τον οργανισμό, σε σχέση με τη διαπροσωπική και οργανωσιακή της διάσταση, καθορίζοντας και τις βασικές αρχές αποτελεσματικότητάς της. Τέλος, θα αναφερθούμε στα σημαντικότερα εμπόδια που υπεισέρχονται στην επικοινωνιακή διαδικασία και την καθιστούν προβληματική. Η έμφαση εν προκειμένω θα δοθεί στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού, που

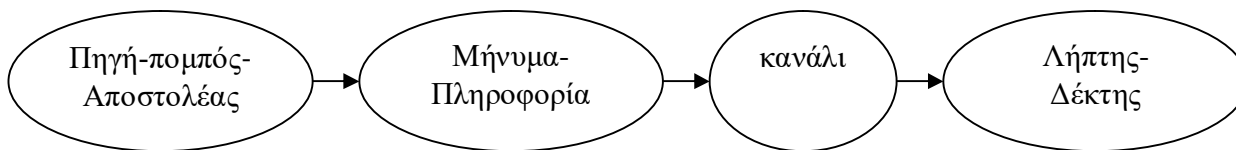
έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με ένα μεγάλο φάσμα προβλημάτων επικοινωνιακής φύσεως.

3.2.2.1 Η επικοινωνιακή διαδικασία

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η επικοινωνία συνιστά καθημερινή εμπειρία, πολύπλοκη δραστηριότητα, ζωτικής σημασίας συστατικό όλων των επιπέδων ζωής, θεμελιώδες στοιχείο για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων και, ειδικά για τις οργανώσεις, αναγκαία προϋπόθεση της ύπαρξής τους (Ανθοπούλου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 140· Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003: 471). Εντούτοις, η πολύμορφη φύση της επικοινωνίας καθιστά δύσκολη την απόδοση ενός συνθετικού ορισμού (Ζαβλανός, 1987: 94). Σταχυολογώντας, λοιπόν, από την τρέχουσα βιβλιογραφία, θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τι εννοούμε με τον όρο «επικοινωνία» και ποιά στοιχεία συνθέτουν την επικοινωνιακή διαδικασία.

Η Χατζηπαντελή (1999: 143-144) υπογραμμίζει ότι σε ένα πρώτο επίπεδο η επικοινωνία εμπεριέχει το στοιχείο της συναλλαγής μεταξύ ανθρώπων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, όμως, μπορούμε να θεωρήσουμε ως στοιχεία της επικοινωνίας την κατανόηση του μηνύματος εκ μέρους του δέκτη, καθώς και τις τυχόν αλλαγές που επέρχονται στις απόψεις, τα συναισθήματα ή τη συμπεριφορά του, ως αποτέλεσμα του μηνύματος που έλαβε. Η επικοινωνία στη συμπεριφοριστική (μπιχεβιοριστική) της διάσταση δεν συνιστά απλή μεταβίβαση πληροφοριών, αλλά κυρίως επίδραση των πληροφοριών στη συμπεριφορά των επικοινωνούντων. Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία αποτελεί διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλοεπηρεασμού μεταξύ ομάδων και ανθρώπων (Μπουραντάς, 2002: 428).

Σε ένα κλασικό σχήμα (Σχήμα 8) επικοινωνίας συναντούμε αρχικά τα ακόλουθα τρία στοιχεία: την πηγή (ή τον αποστολέα), το μήνυμα-πληροφορία και τον λήπτη-δέκτη. Σ' αυτά μπορούμε να προσθέσουμε και ένα τέταρτο στοιχείο, αυτό του καναλιού μέσω του οποίου το μήνυμα μεταβιβάζεται από τον πομπό στον δέκτη (Ανθοπούλου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 143-144). Ασφαλώς καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας επικοινωνίας ποικίλοι «θόρυβοι» υπεισέρχονται και παρεμποδίζουν την αποτελεσματική μετάδοση και παραλαβή του μηνύματος (Χατζηπαντελή, 1999: 144).



Σχήμα 8 (Πηγή: Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 281)

Αξίζει να γίνει ξεχωριστή μνεία στο τελευταίο στάδιο της επικοινωνίας, που αφορά την αναπληροφόρηση του πομπού. Αναφερόμενος στο ζήτημα αυτό ο Ζαβλανός (1987: 97) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας αξιολογείται με κριτήριο το αν υπήρξε ή όχι κάποιο είδος ανατροφοδότησης από τον αποδέκτη προς τον αποστολέα. Δεδομένου ότι η ανατροφοδότηση εμπεριέχει τόσο το στοιχείο του επαίνου, της επιδοκμασίας όσο και το στοιχείο της κριτικής (μομφή, ψόγος, αποδοκμασία), θα πρέπει να λαμβάνει χώρα με τρόπο που να μην μειώνει την αξία του προσώπου προς το οποίο απευθύνεται (Μπουραντάς, 2002: 453).

Από σχετική μελέτη για την επίδραση της ανατροφοδότησης πάνω στην αυτοπεποίθηση, προκύπτει ότι όταν οι οργανισμοί στερούν από τους υπαλλήλους τους τη δυνατότητα να προσλαμβάνουν πληροφορίες σχετικές με την εργασία, μπορεί ασυνείδητα να επιφέρουν μείωση της απόδοσής τους. Από την άλλη πλευρά, και η παροχή πολύ αρνητικής ανατροφοδότησης μπορεί να εκφράζει συγκαλυμμένα μια καθαρά ανταγωνιστική επιθετικότητα, μια επίθεση που εμφανίζεται με το προσωπείο της «παροχής βοήθειας» στο πρόσωπο εναντίον του οποίου στρέφεται η κριτική (Goleman, 2000: 218-219).

Ένα άλλο καθοριστικής σημασίας σημείο για τη διαπροσωπική επικοινωνία είναι το γεγονός ότι σε κάθε συναλλαγή ενυπάρχει και η μη λεκτική επικοινωνία. Πρόκειται για το πλέγμα της συμπεριφοράς που συνοδεύει και ενισχύει τον προφορικό λόγο και περιλαμβάνει: την άρθρωση του λόγου, τον τόνο της φωνής, την έκφραση του προσώπου, τις χειρονομίες και τις κινήσεις του βλέμματος, τη στάση του σώματος, τη θέση μέσα στο χώρο. Η συνύπαρξη της μη λεκτικής επικοινωνίας καθιστά τη διαδικασία της επικοινωνίας αντανάκλαστική, δηλαδή έξω από το συνειδητό έλεγχο του ατόμου (Josien, Βαγιάτης & Γιαννουλέας, 1995: 47).

3.2.2.2 Μορφές και λειτουργίες επικοινωνίας

Σε μία οργάνωση η επικοινωνία διακρίνεται ανάλογα με την κατεύθυνσή της, σε κάθετη (δηλαδή από τα διοικητικά στελέχη προς τους υφισταμένους) και οριζόντια (δηλαδή μεταξύ ισόβαθμων στελεχών ή τμημάτων της οργάνωσης). Μία ακόμη διάκριση αφορά την εσωτερική επικοινωνία (μεταξύ των μελών της κάθε επιπέδου και των μονάδων της) και την εξωτερική επικοινωνία (από την οργάνωση προς το περιβάλλον της και αντίστροφα). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί και ο διαχωρισμός της επικοινωνίας σε τυπική (επίσημη) και άτυπη (ανεπίσημη) (Χατζηπαντελή, 1999: 148-149).

Στην προκειμένη περίπτωση την προσοχή μας εγγαλούν τόσο η εσωτερική επικοινωνία -ως βασική λειτουργία της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού- με τους ειδικότερους στόχους που εξυπηρετεί όσο και η συνύπαρξη επίσημων και ανεπίσημων γραμμών επικοινωνίας στα πλαίσια ενός οργανισμού (εν προκειμένω του σχολικού) (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2005: 471).

Σε ό, τι αφορά τον εκπαιδευτικό οργανισμό η εσωτερική επικοινωνία νοείται ως το περιβάλλον που ορίζεται από τη δομή του οργανισμού και τον καθιστά διακριτό σε επίπεδο ενιαίου οργανωτικού συνόλου, αφορά δε τα πρόσωπα που κατέχουν οργανική ή άλλη θέση μέσα σ' αυτόν. Με την εσωτερική επικοινωνία υποβοηθείται η αποτελεσματικότητα όλων των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως λήψη αποφάσεων, επίλυση διαφορών, στρατηγικός σχεδιασμός και προγραμματισμός έργου, παρακίνηση προσωπικού, ποιότητα ανθρώπινων σχέσεων (Ανθοπούλου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 154-155).

Προκειμένου η εσωτερική επικοινωνία να καταστεί αποτελεσματική για τον οργανισμό, προϋποθέτει αμφίδρομη ροή πληροφοριών από τα ανώτερα προς τα κατώτερα κλιμάκια και αντίστροφα. Μία περαιτέρω, λοιπόν, διάκρισή της γίνεται σε επικοινωνία «από πάνω προς τα κάτω» και σε επικοινωνία «από κάτω προς τα πάνω» (Μπουραντάς, 2002: 433).

Στην πρώτη περίπτωση (από πάνω προς τα κάτω) η επικοινωνία προσλαμβάνει τη μορφή μεταβίβασης μηνυμάτων από τη Διοίκηση προς τους εργαζομένους που αφορούν τις σχέσεις, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματά της γι' αυτούς, όπως, επίσης, τη συνεχή βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Η επικοινωνία αυτής της μορφής στοχεύει

προπάντων στην ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης των εργαζομένων, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στους ρόλους και τα καθήκοντά τους, αισθανόμενοι ικανοποίηση και δέσμευση προς τον οργανισμό (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2005: 478).

Εντούτοις, η προσοχή μας επικεντρώνεται κυρίως στη δεύτερη περίπτωση (από κάτω προς τα πάνω) κατά την οποία η επικοινωνία εκπορεύεται από τα κατώτερα κλιμάκια του οργανισμού και ακολουθεί ανοδική πορεία. Η συμβολή αυτής της μορφής επικοινωνίας κρίνεται αναγκαία, δεδομένου ότι εξασφαλίζει την ουσιαστική συμμετοχή των εργαζομένων, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται περισσότερη ικανοποίηση, υπευθυνότητα, δέσμευση στους στόχους του οργανισμού και ενδυναμώνει τη θέση τους σ' αυτόν. Επιπλέον συνιστά μία άμεση μορφή επικοινωνίας που συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ διοίκησης και κατώτερων ιεραρχικών επιπέδων, διευκολύνει τη συνεργασία και τον συντονισμό ενεργειών και, τέλος, ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν στον οργανισμό (ό.π.: 479-480). Ο Μπουραντάς (2002: 434) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η από πάνω προς τα κάτω επικοινωνία προσιδιάζει σε αυταρχικές οργανώσεις και δεν διευκολύνει την απρόσκοπτη έκφραση απόψεων από πλευράς υφισταμένων. Αντίθετα στην από κάτω προς τα πάνω επικοινωνία δίνεται η δυνατότητα στους υφισταμένους να μεταβιβάσουν αυτά που θέλουν και να αισθάνονται ικανοποίηση.

Οι Goleman, Vayatzis και McKee (2002) αναφερόμενοι, επίσης, στη δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης για τη διοίκηση ενός οργανισμού, υποστηρίζουν ότι η ανώτερη ηγεσία οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη συναισθηματική πραγματικότητα του οργανισμού και να δημιουργεί συντονισμό γύρω από ένα κοινό όραμα. Αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό μέσω της προώθησης μιας στρατηγικής που θα ξεκινά από τη βάση και θα ανεβαίνει προς τα πάνω. Και αυτό διότι ο συντονισμός αναπτύσσεται μόνο, όταν όλοι εναρμονίζονται με την αλλαγή. Το ζητούμενο είναι η ηγεσία να εμπλέκει δυναμικά όσο το δυνατό περισσότερους ανθρώπους, να προωθεί τη συνεργασία μέσα από ανοιχτές διεργασίες, ώστε να εξασφαλίζεται η απαιτούμενη ορμή, αλλά και ο ενθουσιασμός για την προώθηση των στόχων του οργανισμού (ό.π.: 238).

Αν μεταφέρουμε τον παραπάνω θεωρητικό προβληματισμό σε επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού, διαπιστώνουμε ότι η καθοδική επικοινωνία, μολονότι

θεωρείται κρίσιμη για την ομαλή λειτουργία του, εντούτοις απομονώνει τους διευθυντές από τις ανάγκες και τις επιθυμίες του προσωπικού και υποβαθμίζει εν γένει την επικοινωνία. Γι' αυτό τα διευθυντικά στελέχη ενδείκνυται να επιλέγουν περισσότερο ευέλικτες μορφές επικοινωνίας, όπως μία ολιγόλεπτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων ή μια επιτελική συνάντηση με τους υποδιευθυντές, οι οποίοι θα αναλάβουν να μεταβιβάσουν τα μηνύματα της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, η ανοδική επικοινωνία προϋποθέτει την αξιοπιστία του διευθυντή. Το βέβαιο είναι ότι τα στελέχη που επιδεικνύουν ειλικρινές ενδιαφέρον για το τί πραγματικά συμβαίνει στον οργανισμό, φροντίζουν να αποδίδεται η δέουσα βαρύτητα στην ανοδική ροή των πληροφοριών. Με λίγα λόγια, μετατρέπονται συνειδητά σε δέκτες παραπόνων ή ακόμα και προτάσεων από το προσωπικό του οργανισμού, προκειμένου να βελτιώσουν τη συμπεριφορά και τη δράση τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 292-293)

Τέλος, επιβάλλεται να γίνει ξεχωριστή αναφορά σε δύο τύπους επικοινωνίας που βαίνουν παράλληλα σε έναν οργανισμό. Πρόκειται για την επίσημη ή τυπική και την ανεπίσημη ή άτυπη επικοινωνία. Η επίσημη επικοινωνία μεταξύ των μελών του προσωπικού διέρχεται μέσα από τις γραμμές ιεραρχίας που καθορίζονται από τη διοίκηση. Με λίγα λόγια, η διοίκηση χαράζει με απόλυτη αυστηρότητα τις επικοινωνιακές οδούς, μέσω των οποίων οι οδηγίες, οι αποφάσεις, οι εντολές μεταβιβάζονται προς τους υφισταμένους και αντίστροφα οι απόψεις, οι στάσεις, τα συναισθήματα των τελευταίων γίνονται αντιληπτά από τη διοίκηση (Ζαβλανός, 1987: 104).

Ασφαλώς την προσοχή μας εγκαλεί ο δεύτερος τύπος επικοινωνίας που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε έναν οργανισμό. Η άτυπη επικοινωνία ξεφεύγει από τα στενά και ασφυκτικά πλαίσια του προγραμματισμού, του επίσημου σχεδιασμού, των προκαθορισμένων ενεργειών και συνιστά αυθόρμητη συναλλαγή μεταξύ των μελών του προσωπικού, το ασχεδίαστο προϊόν των καθημερινών τους συναντήσεων στον χώρο εργασίας. Η αλήθεια είναι ότι οι διοικήσεις είναι συχνά αρνητικά διακείμενες απέναντι στην άτυπη επικοινωνία και προσπαθούν επίμονα να την περιορίσουν με το σκεπτικό ότι οι πληροφορίες που διαχέονται είναι αποσπασματικές, συγκεχυμένες και ανακριβείς (Χατζηπαντελή, 1999: 149). Στην πραγματικότητα, όμως, η άτυπη επικοινωνία λειτουργεί συμπληρωματικά της τυπικής. Όσο πιο περιορισμένη ή αναποτελεσματική

είναι η άτυπη επικοινωνία, τόσο πιο ανεπτυγμένη είναι η τυπική και το αντίστροφο. Τα διοικητικά στελέχη οφείλουν να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο της άτυπης επικοινωνίας και να προσπαθούν να τη διαχειρίζονται ρεαλιστικά προς όφελος του οργανισμού (Μπουραντάς, 2002: 436).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, λόγω της φύσης του διδακτικού τους έργου, η ανεπίσημη επικοινωνία αναπτύσσεται σε σημαντικό βαθμό, λειτουργώντας τόσο προς την αρνητική όσο και προς τη θετική κατεύθυνση. Από τη μία πλευρά η ανεπίσημη επικοινωνία δεν υπόκειται εύκολα σε έλεγχο και λαμβάνει χώρα με ταχύτατους ρυθμούς, παρέχοντας σε γενικές γραμμές πληροφόρηση ελλιπή και ατεκμηρίωτη (η ροή των πληροφοριών γίνεται με τη μορφή «διαδόσεων» και «φημών»). Συχνά, επίσης, χρησιμοποιείται όχι για τα συμφέροντα του οργανισμού, αλλά για να ικανοποιήσει τις προσωπικές ανάγκες πληροφόρησης των ανθρώπων που τον απαρτίζουν. Προκειμένου τα διευθυντικά στελέχη να αποτρέπουν δυσάρεστες καταστάσεις (συγκρούσεις, προστριβές, αντιπαραθέσεις), οφείλουν να παρέχουν σαφείς και άμεσες πληροφορίες για τα τεκταινόμενα στον οργανισμό τους και να διαμορφώνουν κουλτούρα και ήθος τέτοιο, που να διευκολύνει την ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων (Ανθοπούλου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 158-159).

Ας μην λησμονούμε ότι οι συγκρούσεις αποτελούν σύνηθες φαινόμενο για τους οργανισμούς -πόσο μάλλον τους εκπαιδευτικούς- από τη στιγμή που αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας και αλληλεξάρτησης μεταξύ ανθρώπων, αλλά και επικρατεί ανισοκατανομή ισχύος (τα άτομα βρίσκονται σε διαφορετική ιεραρχική θέση). Μία βασική αιτία των συγκρούσεων συνιστά και η κακή επικοινωνία, που οδηγεί σε λανθασμένη αντίληψη των στόχων, σε παρερμηνείες και εν τέλει παρεξηγήσεις. Ευχής έργο για τον διευθυντή -εν προκειμένω μιας σχολικής μονάδας- είναι να αποτρέπονται συμπεριφορές που μπορεί να δυναμιτίσουν την ατμόσφαιρα του σχολείου. Και αν ακόμη, όμως, η σύγκρουση θεωρείται αναπόφευκτη, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή συνίσταται στο να δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας που ευνοούν την ειλικρίνεια και την ευθύτητα, αυξάνοντας την αμοιβαία κατανόηση των διαφωνούντων (Χατζηπαντελή, 1999: 150-152).

3.2.2.3 Βελτίωση επικοινωνίας

Όπως έχει ήδη καταστεί σαφές, η επικοινωνία αποτελεί τη βάση για την επιτυχία των οργανισμών. Δεδομένου ότι όλες οι λειτουργίες της διοίκησης πραγματοποιούνται μέσω επικοινωνίας, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι κάθε άτομο οφείλει να διαθέτει καλές δεξιότητες επικοινωνίας (Ζαβλανός, 2003: 208). Σύμφωνα με τους Josien και άλλους (1995: 46), στη διαδικασία της επικοινωνίας υπεισέρχονται συχνά διάφοροι θόρυβοι, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητά της. Θα πρέπει, ωστόσο, να διευκρινιστεί ότι ο όρος «θόρυβος» στη θεωρία της επικοινωνίας είθισται να εκλαμβάνεται με τη σημασία του νοητού θορύβου, των ποικίλων δηλαδή παραποιήσεων ή διαστρεβλώσεων που υφίσταται το αρχικό μήνυμα. Στην περίπτωση μάλιστα του εκπαιδευτικού οργανισμού γίνεται φανερό, λόγω της θέσης και της υπευθυνότητας που έχουν τα στελέχη, πόσο σημαντικό είναι να μπορούν να διακρίνουν ή και να εξουδετερώνουν ακόμη αυτούς τους θορύβους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 282-283). Σε σχέση με το προαναφερθέν ζήτημα ο Ζαβλανός (1987: 98) σημειώνει ενδεικτικά ότι «ο σημασιολογικός θόρυβος (semantic noise) συνιστά το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει κάποιος στην επικοινωνία. Οι λέξεις προσλαμβάνουν διαφορετικό μήνυμα και οι συμβολικές παρουσιάσεις έχουν συχνά πολλαπλές χρήσεις».

Έχοντας επισημάνει προ πολλού τον ρόλο της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, ερχόμαστε πλέον στο επίμαχο ζήτημα: «Πώς θα εξασφαλίσουμε μία ποιοτική επικοινωνία που να παρέχει τα εχέγγυα για την περαιτέρω ανάπτυξη του οργανισμού»; Η απάντηση, σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2005), βρίσκεται στη βελτίωση της ατομικής επικοινωνιακής ικανότητας των ηγετικών στελεχών. Οι παραπάνω συγγραφείς κατατάσσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες:

α) Δεξιότητες αποστολής (sending skills), που σχετίζονται με την ικανότητα να γίνεται κάποιος κατανοητός. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης απλής και κατανοητής γλώσσας, της παροχής ξεκάθαρης και ολοκληρωμένης πληροφόρησης, της ελαχιστοποίησης του θορύβου που παρεμποδίζει την επικοινωνία, της χρήσης πολλαπλών και κατάλληλων καναλιών επικοινωνίας και τέλος της επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο.

β) Δεξιότητες ακρόασης (listening skills), που αφορούν προπάντων την ικανότητα ενεργητικής ακρόασης (active listening). Η ενεργητική ακρόαση υποδηλώνει

σεβασμό και ενδιαφέρον για τον συνομιλητή και μπορεί να λειτουργήσει παρωθητικά. Ας σημειωθεί ότι τέτοιου είδους δεξιότητες απαιτούνται σε περιπτώσεις αμφίδρομης συναλλαγής (two-way exchange).

γ) Δεξιότητες ανατροφοδότησης (feedback skills). Η διατύπωση ερωτήσεων, η περιγραφή μιας ανθρώπινης συμπεριφοράς, η παράφραση των λεγομένων του συνομιλητή συνιστούν χαρακτηριστικές μορφές λεκτικής ανατροφοδότησης. Θα πρέπει, εντούτοις, να διευκρινιστεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι άνθρωποι τείνουν να στέλνουν πίσω μηνύματα που δεν αντιπροσωπεύουν τις πραγματικές τους αντιδράσεις, ως ένδειξη διακριτικότητας και ευγένειας ή ακόμη και για λόγους επιβίωσης μέσα στον οργανισμό (ό.π.: 347-349)

Ο Μπουραντάς (2002) αναφερόμενος στην ενεργητική ακοή, τη χαρακτηρίζει ως τη σημαντικότερη προσπάθεια από πλευράς του δέκτη για διασφάλιση μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η ενεργητική ακοή συνίσταται στην προσπάθεια του δέκτη να βοηθήσει τον πομπό να εκφράσει και να μεταβιβάσει με σωστό τρόπο αυτό που επιθυμεί, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση ιδεών, όπως επίσης να κατανοήσει και να αισθανθεί το μήνυμα από την πλευρά του πομπού. Η τελευταία αυτή ενέργεια έχει επικρατήσει να χαρακτηρίζεται με τον γενικό όρο εμπάθεια (empathy) ή ενσυναίσθηση και θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την αποτελεσματικότητα της ακοής, αφού ο δέκτης μπαίνοντας στη θέση του πομπού μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τα όσα ο τελευταίος επιθυμεί να του μεταβιβάσει (ό.π.: 448-449). Οι Goleman και άλλοι (2002) κατατάσσουν μάλιστα την ενσυναίσθηση στις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο ηγέτης που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση είναι ικανός να συντονίζεται με μεγάλο εύρος συναισθηματικών σημάτων και να αισθάνεται τα πραγματικά, αν και μη εκφρασμένα με λόγια, συναισθήματα ενός ατόμου ή μιας ομάδας (ό.π.: 273). Σε κάθε περίπτωση η ακρόαση συνιστά μία τέχνη. Αναφορικά με τον διευθυντή ενός οργανισμού το ζητούμενο είναι να είναι κατ' αρχήν διατεθειμένος να ακούσει. Με άλλα λόγια, να ακολουθεί την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας», να δείχνει, δηλαδή, ότι είναι προσιτός στην επικοινωνία και δεκτικός στην κριτική των υφισταμένων του (Goleman, 2000: 207).

3.2.3 Επίπεδα οργανωτικής κουλτούρας

Το ενδιαφέρον για την κουλτούρα του οργανισμού ανάγεται στις δεκαετίες του 1930 και 1940 και στο ερευνητικό έργο των Elton Mayo και Chester Barnard, οι οποίοι στην προσπάθειά τους να περιγράψουν τη φύση και τις λειτουργίες ενός ανεπίσημου οργανισμού, έδωσαν έμφαση σε έννοιες όπως ομαδικές νόρμες, αισθήματα, αξίες και αλληλεπιδράσεις στο εργασιακό περιβάλλον (Van Houtte, 2005: 74). Η αληθινή, όμως, ώθηση στη μελέτη της οργανωτικής κουλτούρας δόθηκε από τον Philip Selznick και τη θεώρηση του οργανισμού ως θεσμού (institution), ο οποίος εμποτίζεται από αξίες. Οι αξίες αυτές προσδίδουν έναν ιδιαίτερο (διακριτό) χαρακτήρα στον οργανισμό. Στις θεωρητικές αναλύσεις που ακολούθησαν το έργο του Selznick κοινή συνισταμένη αποτελεί η αντίληψη ότι οι αποτελεσματικοί οργανισμοί έχουν ισχυρές και διακριτές εταιρικές κουλτούρες και ότι βασική λειτουργία της ηγεσίας είναι να διαμορφώσει την κουλτούρα ενός οργανισμού (Hoy & Miskel, 2005: 164-165).

Η έννοια της «κουλτούρας» έχει τις ρίζες της στην πολιτισμική ανθρωπολογία και δεν είναι εύκολο να ορισθεί. Ο πληρέστερος ορισμός έχει δοθεί από τον Schein (1985), σύμφωνα με τον οποίο:

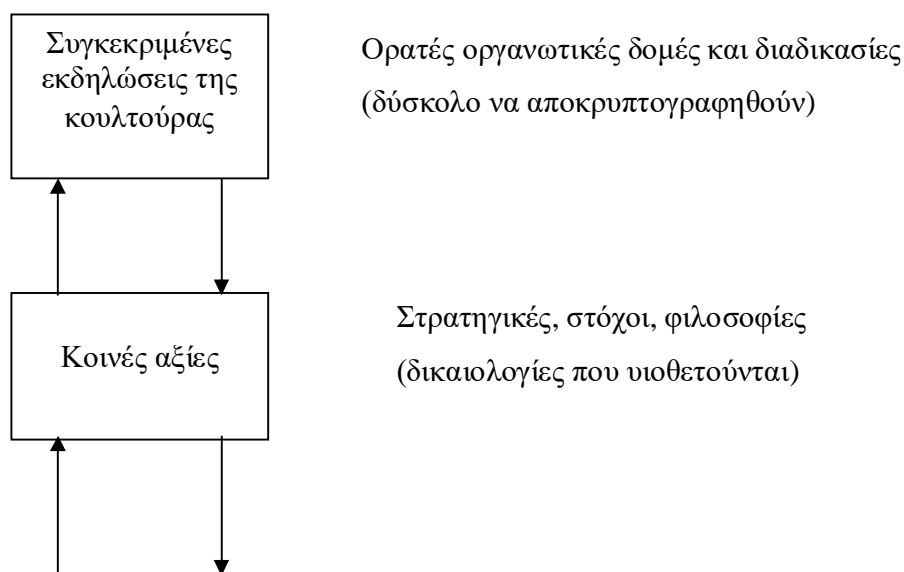
«Κουλτούρα είναι ένα δομημένο σύνολο από βασικές παραδοχές, που έχουν ανακαλυφθεί-εφευρεθεί ή αναπτυχθεί από μια δεδομένη ομάδα καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής ή εσωτερικής ολοκλήρωσης-οι οποίες έχουν αποδώσει ικανοποιητικά στο παρελθόν, ώστε να θεωρούνται ότι ισχύουν γενικά και επομένως μπορούν να διδαχθούν σε νέα μέλη ως σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης, αίσθησης σχετικά με τα προβλήματα αυτά» (στο Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003: 463).

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει σαφέστατα ότι η εδραίωση μιας κυρίαρχης κουλτούρας στον οργανισμό -υπό την έννοια της συλλογικής εμπειρίας των μελών του- ανταποκρίνεται στη θεμελιώδη ανάγκη του να αντιμετωπίσει δύο σημαντικά προβλήματα επιβίωσης. Το πρώτο αφορά την εξωτερική προσαρμογή (external adaptation) του οργανισμού και σχετίζεται με το όραμα που οφείλει να εκπληρώσει. Το δεύτερο αφορά την εσωτερική ολοκλήρωσή του (internal integration) και συνίσταται στη δημιουργία μιας συλλογικής ταυτότητας για τα μέλη του (Schermerhorn et al., 2005: 437-438). Ο Ζαβλανός (1987: 398) υποστηρίζει ότι η οργανωτική κουλτούρα -ως σύνολο αξιών και πεποιθήσεων- διαμορφώνει πρότυπα αποδεκτής συμπεριφοράς για τα μέλη του

οργανισμού και εκπλήρωσης των καθηκόντων τους. Εξάλλου, σημαντικές πτυχές του διοικητικού έργου, όπως η επικοινωνία και το στυλ ηγεσίας, επηρεάζονται άμεσα από την οργανωτική κουλτούρα.

Η μελέτη της κουλτούρας ενός οργανισμού οφείλει να λαμβάνει υπόψη τρία σημαντικά επίπεδα ανάλυσης, όπως εμφανίζονται στο θεωρητικό μοντέλο του Shein (Σχήμα 9). Στη βάση, λοιπόν, του οργανισμού (βαθύτερο επίπεδο κουλτούρας) βρίσκονται οι βασικές πεποιθήσεις (basic assumptions), που αφορούν την από κοινού κατανόηση και αντίληψη της φύσης των πραγμάτων (συλλογικές παραδοχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια, το περιβάλλον) και του τρόπου χειρισμού προβληματικών καταστάσεων και θεωρούνται δεδομένες, σε σημείο που είναι δύσκολο να τις εκμαιεύσει κανείς μέσα από μία παρατήρηση ή συνέντευξη.

Στο δεύτερο επίπεδο συναντούμε τις αξίες που υιοθετούνται (espoused values) από τα μέλη του οργανισμού, ένα σύστημα δηλαδή κοινών αξιών που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οι επιδιώξεις του οργανισμού. Τέλος, στην κορυφή της πυραμίδας τοποθετούνται οι συγκεκριμένες εκδηλώσεις της κουλτούρας του οργανισμού (artifacts), οι συμβολικές δηλαδή αναπαραστάσεις της κουλτούρας, οι οποίες μεταδίδονται μέσω ιστοριών και τελετουργιών στα μέλη του (Schoen & Teddlie, 2008: 137-138).



<p>Βασικές πεποιθήσεις</p>

Ασυνείδητες, δεδομένες αντιλήψεις
πεποιθήσεις, σκέψεις, συναισθήματα
(τελευταία πηγή αξιών και δράσης)

Σχήμα 9 (Πηγή: προσαρμογή από Schoen & Teddlie, 2008: 137)

Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει χαρακτηριστικά παραδείγματα για τις λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα σε καθένα από τα τρία επίπεδα κουλτούρας ενός σχολικού οργανισμού. Τονίζει, λοιπόν, ότι το ανώτερο επίπεδο περιλαμβάνει όχι μόνο ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού, αλλά και νόρμες συμπεριφοράς, που βοηθούν τα μέλη του οργανισμού να αποκτήσουν σαφή αντίληψη των λειτουργιών του οργανισμού. Τέτοιου είδους νόρμες συνιστούν η υποστήριξη των συναδέλφων, η αποφυγή κριτικής του διευθυντή, η καλύτερη γνωριμία με τους συναδέλφους. Στο δεύτερο (ενδιάμεσο) επίπεδο, αντίστοιχα, συναντά κάποιος αξίες που συνέχουν τα μέλη του οργανισμού και μετασχηματίζονται σταδιακά σε νόρμες συμπεριφοράς. Ενδεικτικά επισημαίνονται αξίες όπως η ανοιχτοσύνη, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η οικειότητα και η ομαδικότητα. Τέλος, στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο (βάθος του οργανισμού) ανάγονται σιωπηρές παραδοχές που συνιστούν προϋπόθεση της δομής ενός οργανισμού. Παραδείγματα τέτοιων παραδοχών αποτελούν η αντίληψη ότι τα μέλη του οργανισμού αποδέχονται, σέβονται και φροντίζουν το ένα το άλλο και είναι ικανά να ελέγξουν τον εαυτό τους (ό.π.: 151).

3.2.3.1 Τύποι κουλτούρας

Όπως έχει ήδη γίνει αντιληπτό, η κουλτούρα έχει αναδειχθεί σε σημαντική παράμετρο για τη διασφάλιση της συνοχής ενός οργανισμού. Η διαμόρφωση της κουλτούρας ανάγεται σε επίπεδο κοινωνικών δικτύσεων στον χώρο του οργανισμού, είναι δηλαδή το αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τα άτομα σχετίζονται μεταξύ τους (Goffee & Jones, 2005: 2). Μία βασική τυπολογία για την κουλτούρα ενός οργανισμού παραθέτουν οι Cameron και Quinn (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 153-154), οι οποίοι ορίζουν τέσσερις τύπους κουλτούρας με κριτήρια: α) τον βαθμό ελαστικότητας και τα

περιθώρια διάκρισης του οργανισμού και β) τον βαθμό στον οποίο ο οργανισμός χρησιμοποιεί εσωτερικά ή εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης.

Το μοντέλο των ανταγωνιστικών αξιών (Competing Values Model) της οργανωτικής κουλτούρας, όπως έχει επικρατήσει στη διεθνή ορολογία, προσφέρει μία ταξινόμηση των πολιτισμικών αξιών που αντανakλούν προτιμώμενα δομικά χαρακτηριστικά και επιθυμητούς τρόπους λειτουργίας του οργανισμού. Η βασική ιδέα του εν λόγω μοντέλου είναι ότι οι οργανισμοί βιώνουν ανταγωνιστικές τάσεις κατά μήκος δύο διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση αφορά το συνεχές ευελιξία-σταθερότητα/έλεγχος και η δεύτερη το συνεχές εσωτερική-εξωτερική εστίαση. Οι δύο αυτές διαστάσεις συνδυασμένες δημιουργούν τέσσερα είδη αξιών που συσχετίζονται με έναν από τους παρακάτω τύπους οργανωτικής κουλτούρας: την κουλτούρα της παρέας, την κουλτούρα των συνθηκών, την ιεραρχική κουλτούρα και την κουλτούρα της αγοράς (Σχήμα 10) (Giberson et al, 2009: 124).

Η κουλτούρα της παρέας προωθεί στον οργανισμό τη συνεργασία, την αφοσίωση και τη συμμετοχικότητα. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, ο έλεγχος είναι εσωτερικός, ενώ ο ηγέτης επιδεικνύει φιλική στάση απέναντι στα μέλη του οργανισμού.

Η κουλτούρα των συνθηκών δίνει έμφαση σε αξίες όπως η ανταγωνιστικότητα, η ανάληψη ρίσκου, η επιδίωξη της αλλαγής. Ο έλεγχος ασκείται εξωτερικά και ο ηγέτης δε φοβάται να αναλάβει ευθύνες και να πειραματιστεί με καινοτομίες.

Η ιεραρχική κουλτούρα αντανakλά το παραδοσιακό γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber, όπου κυριαρχούν δύσκαμπτες δομές και διαδικασίες και προέχουν αξίες όπως η σταθερότητα, η προβλεψιμότητα και η αρμονία του οργανισμού. Επικρατεί η εσωτερική εστίαση, ενώ ο ηγέτης ενσαρκώνει το κλασικό πρότυπο γραφειοκράτη.

Τέλος, η κουλτούρα της αγοράς δίνει έμφαση στην ανταγωνιστικότητα του οργανισμού και στη δυνατότητά του να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος. Κυριαρχεί η εξωτερική εστίαση (έλεγχος) και ο ηγέτης είναι άτομο που δίνει προτεραιότητα στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004: 154).

Εσωτερική αξιολόγηση

Εξωτερική αξιολόγηση

	και ενότητα	και διαφοροποίηση
Σταθερότητα και ευκαιρίες διάκρισης	Κουλτούρα της «παρέας» Πυρηνικές αξίες <ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία • Συμμετοχικότητα • Συνοχή • Αφοσίωση 	Κουλτούρα των «συνθηκών» Πυρηνικές αξίες <ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργικότητα • Ανάληψη ρίσκου • Αλλαγή • Ανάπτυξη
Σταθερότητα και έλεγχος	Ιεραρχική κουλτούρα Πυρηνικές αξίες <ul style="list-style-type: none"> • Επάρκεια • Σταθερότητα • Προβλεψιμότητα • Αρμονία 	Κουλτούρα της αγοράς Πυρηνικές αξίες <ul style="list-style-type: none"> • Ανταγωνισμός • Αποτελεσματικότητα • Επιτυχία • Νίκη

Σχήμα 10(Πηγή: Πασιαρδής, 2004: 155)

3.2.3.2 Σχολική κουλτούρα

Η οργανωτική κουλτούρα έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των θεωρητικών της Διοίκησης, επειδή θεωρείται ότι η επιτυχής διαχείρισή της μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένες επιδόσεις από πλευράς οργανισμών. Έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι οι εργαζόμενοι αποδίδουν στην εργασία τους, επειδή το επιθυμούν ή επειδή αισθάνονται την υποχρέωση να το κάνουν και όχι επειδή παρακινούνται από οικονομικά κίνητρα ή γραφειοκρατικές εντολές (Μπρίνια, 2008β: 34).

Μολοντί η έννοια της οργανωτικής κουλτούρας κατακτά σταδιακά έδαφος στη διοικητική επιστήμη, η έρευνα παρέχει ελάχιστη εμπειρική στήριξη αναφορικά με την κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού. Η συζήτηση γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα παραμένει στο μεγαλύτερο μέρος της αναλυτική και ρητορική (Hoy & Miskel, 2005: 171). Το βέβαιο, πάντως, είναι ότι κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός παρουσιάζει τα δικά του χαρακτηριστικά, που καθορίζουν την «ατμόσφαιρα» που επικρατεί μέσα σ' αυτόν και συνθέτουν το ιδιαίτερο προφίλ του αναφορικά με ό,τι αποκαλείται κλίμα (climate), κουλτούρα (culture), οικολογία (ecology) και ήθος (ethos). Η κουλτούρα διαχέεται στον σχολικό οργανισμό και γίνεται άμεσα αντιληπτή από την πρώτη κιόλας επίσκεψη σ' αυτόν. Η κουλτούρα αναπαριστά αυτό που τα μέλη πιστεύουν συλλογικά για τον εαυτό

τους: είναι η εικόνα του εαυτού τους. Όπως η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του διαμορφώνει την προσωπικότητά του, έτσι και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται ένας οργανισμός τον εαυτό του διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται ή αυτό που εκπροσωπεί για τους άλλους (Ανθοπούλου, 1999: 21).

Η οργανωτική κουλτούρα στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται τα πράγματα μέσα σ αυτόν και επηρεάζει τη συμπεριφορά και την απόδοση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί, διοίκηση). Στη βιβλιογραφία η σχολική κουλτούρα ορίζεται ως ένα σύνολο κοινά αποδεκτών και κυρίαρχων στάσεων, αξιών, παραδοχών, πρακτικών, ενώ καθορίζει τον προσανατολισμό, το ηθικό, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διαδικασίες ρουτίνας (π.χ. λήψη αποφάσεων), τη χρήση θεσμών και υλικών από τα άτομα, το στυλ διοίκησης, την επικοινωνία (Μπρίνια, 2008β: 35-36).

Επίσης, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η γνώση της προέλευσης της κουλτούρας θεωρείται σημαντική όχι μόνο για ερευνητικούς αλλά και για πρακτικούς σκοπούς (αλλαγή κουλτούρας). Η έρευνα έχει εντοπίσει τρεις κύριες πηγές κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, που είναι οι εξής:

- Το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, που δύσκολα μπορεί να διαχειριστεί κάποιος, καθώς προϋποτίθεται αλλαγή της κυρίαρχης νοοτροπίας
- Η εσωτερική δομή του σχολείου (νομιμότητα)
- Η σχολική ηγεσία

Αναφορικά με την τελευταία αυτή παράμετρο της σχολικής κουλτούρας οι ερευνητές αποφαίνονται για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο ηγέτης, με το να μετασχηματίζει την κουλτούρα σύμφωνα με τις επιθυμίες του. Για παράδειγμα, οι σχολικοί ηγέτες έχουν ως ένα βαθμό λόγο στην επιλογή του προσωπικού του σχολείου (όπως συμβαίνει με τις δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων) καθώς και στην επικοινωνία των αξιών, των στόχων, των αντιλήψεων στα νεοεισερχόμενα μέλη του οργανισμού (Van Houtte, 2005: 80-81). Ο Miller και οι συνεργάτες του υπογραμμίζουν μάλιστα ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη συσχετίζονται με δείκτες δομικών χαρακτηριστικών του οργανισμού (π.χ. συγκεντρωτισμός, τυπικότητα). Ο Schein διατείνεται, επίσης, ότι οι οργανισμοί δεν διαμορφώνονται αυθόρμητα.

Απεναντίας είναι προσανατολισμένοι σε στόχους, ενώ οι ηγέτες επιστρατεύουν μία σειρά από μηχανισμούς διαμόρφωσης και ενδυνάμωσης της κουλτούρας, όπως σχέδια αποφάσεων, ιστορίες, μύθους και επίσημες δηλώσεις (σύμφωνα με Giberson et al., 2009: 125).

Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999) η επιτυχής διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού μιας σχολικής μονάδας προϋποθέτει ανάλυση της ταυτότητας του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τελούνται οι λειτουργίες του οργανισμού. Η ταυτότητα αυτή (κουλτούρα) περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: α) την εξωτερική που αφορά τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή, την αισθητική του περιβάλλοντος χώρου, η οποία αναμφίβολα επηρεάζει τη διάθεση των ατόμων που εργάζονται μέσα σ' αυτόν και β) την εσωτερική που αναφέρεται στο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσεται, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία συγκεκριμένη ατμόσφαιρα. Ο διευθυντής αποτελεί εδώ την κινητήρια δύναμη. Προκειμένου να πείσει και τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού να ενστερνιστούν τις κυρίαρχες αξίες του οργανισμού, οφείλει να λειτουργήσει ο ίδιος ως σημαντικό πρόσωπο αναφοράς. Με λίγα λόγια, οφείλει να συναναστρέφεται με τους πάντες, να περιφέρεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό και να επιδεικνύει εκείνες τις στάσεις και συμπεριφορές που αναμένει να υιοθετήσουν και οι υπόλοιποι. Προς αυτή την κατεύθυνση εξαιρετικά σημαντική θεωρείται η ενίσχυση εκ μέρους του διευθυντή της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε να αποκτήσουν μία αίσθηση συλλογικής ταυτότητας, να καταστούν δηλαδή κοινωνοί του οράματος και των στόχων του οργανισμού (ό.π.: 22-24).

Εξάλλου, ένα επίμαχο ζήτημα που σχετίζεται με τη σχολική κουλτούρα αφορά τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατό να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Σε ένα πρώτο επίπεδο θεωρείται ότι η υιοθέτηση της κυρίαρχης κουλτούρας του οργανισμού αποτελεί ζήτημα κοινωνικοποίησης. Τα άτομα σταδιακά ενστερνίζονται τις αξίες και νόρμες μιας ομάδας, προκειμένου να μπορούν να λειτουργήσουν μέσα σ' αυτή. Έπειτα οι ομάδες τείνουν να ασκούν πίεση στα άτομα για να συμμορφωθούν με τις επικρατούσες νόρμες. Η ομάδα καθορίζει, δηλαδή, τι είναι σωστό να γίνεται και τι όχι. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο που επιδεικνύει αντικομοφορμιστική συμπεριφορά δεν κατορθώνει να γίνει αποδεκτό από την ομάδα και σε ορισμένες περιπτώσεις

περιθωριοποιείται. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η συμμόρφωση με τις νόρμες της ομάδας προϋποθέτει την απόδοση σημασίας από πλευράς του ατόμου στην εκτίμηση και την αποδοχή από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Van Houtte, 2005: 81-82).

Η έρευνα, πάντως, έχει αναδείξει τρεις κυρίαρχους τύπους σχολικής κουλτούρας:

α) Κουλτούρα επάρκειας (A Culture of Efficacy). Πρόκειται για τις κοινές αντιλήψεις για την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών τους.

β) Κουλτούρα εμπιστοσύνης (A Culture of Trust). Η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, καθότι ενισχύει την ανοιχτοσύνη (openness), προωθεί τη συνοχή της ομάδας (group cohesiveness) και συμβάλλει στη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης (student achievement).

γ) Κουλτούρα ελέγχου (A Culture of Control) που αντανakλά την προσπάθεια που καταβάλλεται στα πλαίσια ενός σχολικού οργανισμού για έλεγχο της μαθητικής διαγωγής (Hoy & Miskel, 2005: 176-182).

Κατά την άποψη της Πασιαρδή (2001: 26-27) οι έννοιες κουλτούρα-κλίμα βρίσκονται σε αλληλένδετη σχέση μεταξύ τους. Η κουλτούρα αναφέρεται σε θέματα που είναι κοινά αποδεκτά και συνέχουν τα μέλη του οργανισμού, προσδίδοντάς του μια ξεχωριστή ταυτότητα. Το σχολικό κλίμα από την άλλη σχετίζεται με την ερμηνεία που δίνει κάποιος στον όρο της κουλτούρας, αφού η κουλτούρα αποτελεί αντανάκλαση του σχολικού κλίματος. Υπό αυτή την έννοια η κουλτούρα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα του οργανισμού, συνεπώς και την αποτελεσματικότητά του. Άλλοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το κλίμα ως έννοια εκφράζει το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι σε έναν οργανισμό, ενώ η κουλτούρα τις αξίες, τα πιστεύω, τις σημασίες, τις παραδοχές, τους άτυπους κανόνες (Μπουραντάς, 2002: 544).

Στην πρώτη συστηματική έρευνα για το σχολικό κλίμα στο δημοτικό σχολείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για τις Διαστάσεις Οργανωτικού Κλίματος (Organizational Climate Dimensions Questionnaire) των Hoy και Clover. Σύμφωνα με το παραπάνω ερωτηματολόγιο ο βαθμός συνεργατικότητας/επαγγελματικής στάσης (collegiality), οικειότητας/φιλίας (intimacy) και απάθειας/απομάκρυνσης (disengagement) των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την υποστήριξη (supportiveness), την κατευθυντική

στάση (directiveness) και τον περιορισμό (restrictiveness) εκ μέρους του διευθυντή διαμορφώνουν τέσσερα είδη οργανωτικού κλίματος:

α) το ανοιχτό κλίμα (open climate), κατά το οποίο όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται από κοινού, διατηρούν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και έχουν την πλήρη υποστήριξη του διευθυντή, ο οποίος δεν τους κατευθύνει ούτε τους περιορίζει.

β) το κλειστό κλίμα (closed climate), όπου ο διευθυντής τείνει να λειτουργεί περιοριστικά και κατευθυντικά για τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να υιοθετούν μια παθητική στάση απέναντι στον οργανισμό.

γ) το κλίμα της συμμετοχής/αφοσίωσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς με ανοιχτή συμπεριφορά και διευθυντές με κλειστή συμπεριφορά.

δ) το κλίμα της αποχής/αποφυγής, στο οποίο η ανοιχτή συμπεριφορά του διευθυντή συνδυάζεται με κλειστή συμπεριφορά από πλευράς των εκπαιδευτικών (αδιαφορία, απάθεια) (Καβούρη, 1998: 182-184).

Τέλος, ο Πασιαρδής (2004: 171-172) αναφερόμενος στη συνεισφορά του διευθυντή στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, επισημαίνει τρία είδη κλίματος ανάλογα με το βαθμό εξισορρόπησης ανάμεσα στην ανεπίσημη (διαπροσωπικές σχέσεις) και στην επίσημη (δομές ιεραρχίας) οργάνωση του σχολείου: α) το τυπικό-απρόσωπο, β) το άτονο και γ) το τυπικό-προσωπικό. Στο τυπικό-απρόσωπο κλίμα κυριαρχεί πλήρης απουσία διαπροσωπικών σχέσεων, συνεργασίας και επικοινωνίας, στοιχεία που υπονομεύονται από τις τυπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού. Στο άτονο επικρατεί παντελής άγνοια των κανονισμών που υπαγορεύουν τις αρμοδιότητες των μελών του προσωπικού. Το τυπικό-προσωπικό προβάλλεται ως το πλέον κατάλληλο για την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και αυτό επιτυγχάνεται με τον διευθυντή να έχει ένα «προσωπικό όραμα» για το τι θα μπορούσε να είναι το σχολείο, που αν το διατύπωνε και εργαζόταν ενεργά και συλλογικά για την επίτευξή του, θα καθόριζε με αυτόν τον τρόπο το κλίμα εργασίας του σχολείου.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της περίπτωσης ενός από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Περιφέρειας Θεσσαλίας και ειδικότερα η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής σε σχέση με τρεις βασικές παραμέτρους της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφορούν τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού: *την παρώθηση/υποκίνηση του διδακτικού προσωπικού, τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος και την εδραίωση μιας κυρίαρχης κουλτούρας-κλίματος στον οργανισμό*. Επίσης, διερευνάται το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που προσδίδει και το ιδιαίτερο στίγμα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Προκειμένου να αποτιμήσουμε συνολικά τον ρόλο του διευθυντή, αξιοποιούμε τόσο την προσωπική του άποψη και εμπειρία όσο και τις απόψεις και εμπειρίες που κομίζουν τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Τα επιμέρους ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απάντηση αφορούν:

- 1) Την αντίληψη που έχει ο διευθυντής του σχολείου για την ηγετική του συμπεριφορά, δηλαδή το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει.
- 2) Την αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου για την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή.
- 3) Την αξιολόγηση εκ μέρους του διευθυντή του ρόλου που διαδραματίζει στη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου με έμφαση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (παρώθηση, επικοινωνία, κουλτούρα-κλίμα).
- 4) Την αξιολόγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου με έμφαση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (παρώθηση, επικοινωνία, κουλτούρα-κλίμα).

Η αποτελεσματικότητα, εξάλλου, ενός ηγέτη εξαρτάται τόσο από τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι τον αντικρίζουν ως ηγέτη όσο και από το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος το στυλ ηγεσίας του (Πασιαρδής, 2001: 11· Pashiardis et al., 2005: 589).

4.2 Μεθοδολογία

Την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης υπαγόρευσαν σε σημαντικό βαθμό ο σκοπός της έρευνας και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Δεδομένου ότι ο αρχικός σχεδιασμός προσανατολίστηκε προς την ανάγκη να αποτυπώσουμε τις αντιλήψεις των υποκειμένων, να διερευνήσουμε τα βαθύτερα κίνητρα συμπεριφοράς τους και να αποκτήσουμε μία συνολική εποπτεία των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού, θεωρήσαμε ότι η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ανταποκρινόταν πλήρως στις προσδοκίες μας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Verma και Mallick (2004: 66), η ποιοτική προσέγγιση περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων που αντικατοπτρίζουν τα αισθήματα, τις κρίσεις, τα βιώματα των υποκειμένων που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση η ποιοτική έρευνα ασχολείται με κοινωνικές διαδικασίες, η ερμηνεία των οποίων προϋποθέτει μία ουσιώδη αναγνώριση της κουλτούρας και της κοσμοθεωρίας των ατόμων που εμπλέκονται σ' αυτές (ό.π.).

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, επικεντρώνεται αφενός στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Σ.Δ.Ε. αναφορικά με το κυρίαρχο ηγετικό προφίλ του διευθυντή και τον ρόλο του στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, αφετέρου στην αντίληψη του ίδιου του διευθυντή, ώστε να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο διαπιστώνεται σύγκλιση απόψεων μεταξύ τους στο συγκεκριμένο θέμα. Δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας το γεγονός ότι η σύγκλιση απόψεων μεταξύ διευθυντή και μελών του προσωπικού διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του σχολικού οργανισμού, όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα (Πασιαρδής, 2001: 11· Pashiardis et al., 2005: 589).

Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο επελέγη η συνέντευξη, η χρήση της οποίας σηματοδοτεί μία *«μετατόπιση από την προσέγγιση των υποκειμένων ως απλών αντικειμένων χειρισμού και των δεδομένων ανεξάρτητα από τα άτομα, στην προσέγγιση της γνώσης ως παραγώγου των ατόμων και συχνά μάλιστα ως προϊόντος των μεταξύ τους συζητήσεων»* (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 449).

Βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα. Αυτό σημαίνει ότι ένας ικανός συνεντευκτής μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα, στοιχεία που δεν είναι δυνατόν να εκμαιευτούν από ένα ερωτηματολόγιο. Στα πλαίσια μιας συνέντευξης ο τρόπος με τον οποίο

εμφανίζεται μια αντίδραση (επιτονισμός φωνής, εκφράσεις προσώπου, δισταγμός, παύσεις), παρέχει πληροφορίες τις οποίες μια γραπτή απάντηση θα απέκρυπτε (Bell, 1997: 144). Θα πρέπει, επίσης, να καταστεί σαφές ότι η συνέντευξη δεν αποσκοπεί μόνο στη συλλογή δεδομένων για θέματα που σχετίζονται με τη ζωή, αλλά συνιστά μέρος της ίδιας της ζωής και ως εκ τούτου ο εμποτισμός της από το ανθρώπινο στοιχείο είναι αναπόδραστος (Cohen et al., 2008: 449). Ο Dexter (σύμφωνα με Ribbins, 2007: 207) περιγράφει μάλιστα τη συνέντευξη ως μία συνομιλία με σκοπό (conversation with a purpose).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αξιοποιήσαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, που συνιστά έναν ενδιάμεσο τύπο συνέντευξης ανάμεσα σε δύο άκρα: τη δομημένη, στην οποία ο συνεντευκτής έχει στη διάθεσή του ένα προκαθορισμένο σχέδιο ερωτήσεων από το οποίο αδυνατεί να παρεκκλίνει, και τη μη δομημένη ή ανοιχτή, όπου ο συνεντευκτής καθορίζει μεν κάποιους αντικειμενικούς στόχους, αλλά αφήνεται στον ερωτώμενο μεγάλη ευχέρεια να απαντήσει (Verma & Mallick, 2004 246-247). Εξάλλου, στόχος μας ήταν να μελετήσουμε τις προσωπικές απόψεις των εμπλεκομένων δίχως να καταφύγουμε σε προκαθορισμένα εννοιολογικά σχήματα και κατηγορίες.

Στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης ορίζεται ένα γενικό πλαίσιο επιλεγόμενων θεμάτων γύρω από τα οποία οδηγείται η συνέντευξη, ώστε να βεβαιωθούμε ότι καλύπτονται όσα θεωρούνται σημαντικά, αλλά επιτρέπεται στον ερωτώμενο και μια αρκετά μεγάλου βαθμού απόκλιση από το προκαθορισμένο πλαίσιο. Η τεχνική αυτή υπερέχει στο ότι απλοποιείται σε σημαντικό βαθμό η διαδικασία, κάτι που ενδείκνυται σε περιορισμένου χρόνου μελέτες (Bell, 1997: 147-148). Πρόκειται κατ' ουσίαν για μία μορφή εστιασμένης συνέντευξης, κατά την τυπολογία του Kvale, με την έννοια ότι δεν είναι ούτε απόλυτα δομημένη με τυποποιημένα θέματα, ούτε, όμως, και απολύτως μη κατευθυνόμενη. Εστιάζεται στις υποκειμενικές απαντήσεις των συμμετεχόντων για μια γνωστή κατάσταση στην οποία έχουν εμπλακεί και η οποία έχει αναλυθεί από τον ερευνητή πριν από τη συνέντευξη. Ο τελευταίος μπορεί, λοιπόν, να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα από τη συνέντευξη για να στηρίξει ή να απορρίψει προηγουμένως διατυπωμένες θεωρίες (Cohen et al., 2008: 457-458).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, το σχέδιο βοηθάει, ώστε να παρακολουθεί κάποιος ποια ζητήματα έχουν καλυφθεί στη συνέντευξη και τι απομένει ακόμη να συζητηθεί.

Επίσης, μειώνει την πιθανότητα προκατάληψης εκ μέρους του συνεντευκτή και αυξάνει τα επίπεδα κατανόησης και συγκρισιμότητας των απαντήσεων των ερωτώμενων, διευκολύνοντας την τελική ανάλυση δεδομένων (Ribbins, 2007: 210).

Αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη τεχνική, είχαμε τη δυνατότητα αφενός να κατευθύνουμε τις απαντήσεις των ερωτώμενων προς το επιθυμητό σημείο, ώστε να επιτευχθεί με αποτελεσματικό τρόπο η σύνδεση του θεωρητικού με το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, αφετέρου να εκμαιεύσουμε πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης και αντίληψης των προσώπων, να αποκαλύψουμε σκέψεις ή συναισθήματα και να ανιχνεύσουμε κίνητρα συμπεριφοράς. Τα όσα εκτέθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αλλά και στις άτυπες συζητήσεις μας με τον διευθυντή και τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αποτυπώνουν τη βαθύτερη φιλοσοφία που διαπνέει τη λειτουργία του Σ.Δ.Ε., η οποία αποτελεί συναίρεση ετερόκλητων μεταξύ τους στοιχείων (διαφορετικών αρχών, αξιών, αντιλήψεων).

Όσο και αν τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα, δεν παύει να συγκροτείται νέα γνώση, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στο επίπεδο διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Βασική φιλοδοξία μας, πέραν των εκπεφρασμένων στόχων της έρευνας, είναι να κατανοήσουμε τη δυναμική που αναπτύσσεται στα πλαίσια ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού θεσμού και να διαπιστώσουμε τον βαθμό στον οποίο η λειτουργία του συγκεκριμένου Σ.Δ.Ε. ανταποκρίνεται στις διακηρυγμένες προθέσεις του θεσμού, όπως αυτές διατυπώνονται στα επίσημα κείμενα του φορέα υλοποίησης.

Ας μην ξεχνάμε ότι οι στόχοι της καινοτομίας του Σ.Δ.Ε., εάν ικανοποιηθούν συστηματικά, συνιστούν διαμόρφωση μιας νέας σχολικής κουλτούρας, με κύριο χαρακτηριστικό της τη χειραφετική χρήση της ελευθερίας του εκπαιδευτικού στον εργασιακό τους χώρο. Η χειραφετική κουλτούρα συνιστά μία επαναστατική και προκλητική προοπτική για την τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπό την έννοια ότι επιβάλλει επαναπροσδιορισμό της σχέσης κράτους-εκπαιδευτικού, με τον τελευταίο να απεγκλωβίζεται από τα δεσμά της επίσημης κρατικής πολιτικής, να σκέπτεται και να λειτουργεί αυτοβούλως (Πηγιάκη, 2006: 21).

Σ' αυτήν την προοπτική εντάσσεται και η ερευνητική μας προσπάθεια. Εκείνο που προέχει είναι να αναδειχθούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της οργάνωσης και

διοίκησης του σχολείου, ώστε να ενεργοποιηθεί συνολικά το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων και να αναζητηθούν περαιτέρω δυνατότητες βελτίωσης και αλλαγής, σε επίπεδο Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Εξάλλου, είναι σημαντικό να πραγματοποιείται συσχετισμός της ερευνητικής εργασίας με τα πραγματικά ενδιαφέροντα του ιδρύματος / οργανισμού που ερευνάται. Ίσως, αυτός να είναι ένας τρόπος να υπερνικηθεί η διχοτόμηση μεταξύ έρευνας και πρακτικής και να πειστούν οι εμπλεκόμενοι ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα θα είναι τόσο ωφέλιμη γι' αυτούς όσο και για τον ερευνητή (Bell, 1997: 98).

4.3 Σχεδιασμός

Ο σχεδιασμός της έρευνάς μας υπαγορεύτηκε από τις βασικές αρχές δεοντολογίας που διέπουν -ή καλούνται να διέπουν- κάθε ερευνητικό εγχείρημα. Σε ένα πρώτο στάδιο -ήδη από το καλοκαίρι του περασμένου έτους και πριν ακόμη διαμορφωθεί το τελικό ερευνητικό σχέδιο- πραγματοποιήσαμε επαφή με τον διευθυντή του Σ.Δ.Ε., ώστε να δώσουμε μία πρώτη σύσταση και να διερευνήσουμε το κλίμα της σχολικής μονάδας. Η αρχική επαφή μαζί του δεν ανταποκρίθηκε με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στις προσδοκίες μας, καθώς -κατά μία ατυχή σύμπτωση- τον πετύχαμε σε εντελώς άκαιρη στιγμή, στο κλείσιμο της σχολικής χρονιάς, αντιμέτωπο με τεράστιο όγκο γραφειοκρατικής εργασίας που έπρεπε άμεσα να διεκπεραιωθεί.

Τη συγκεκριμένη ημέρα, μάλιστα, που επιλέξαμε να τον συναντήσουμε, κάποιο δυσάρεστο περιστατικό είχε δυναμιτίσει την ατμόσφαιρα στο σχολείο και ο διευθυντής φαινόταν αρκετά φορτισμένος συναισθηματικά. Παρόλα αυτά, μάς υποδέχθηκε στο γραφείο του, ζητώντας περαιτέρω διευκρινίσεις για τον σκοπό της παρουσίας μας εκεί. Μετά από μία σύντομη συζήτηση που είχαμε μαζί του και αφού τού εξηγήσαμε τον αντικειμενικό σκοπό της επίσκεψής μας, μάς καθησύχασε διαβεβαιώνοντάς μας ότι θα μπορούσαμε να συνεργαστούμε εποικοδομητικά μαζί του. Ευχάριστη έκπληξη αποτέλεσε, επίσης, το γεγονός ότι ο διευθυντής ήταν εξοικειωμένος με την έρευνα, καθώς στα πλαίσια του θεσμικού του ρόλου είχε κατά το παρελθόν συμμετάσχει σε ανάλογα εγχειρήματα.

Αυτό καθιστούσε ακόμη πιο εύκολο το έργο μας, Εξασφάλιζε, με άλλα λόγια, τη συναίνεσή του, η οποία, σύμφωνα με τους Cohen και άλλους (2008: 81), θεωρείται

αναγκαία για την επιτυχή έκβαση μιας έρευνας, γιατί βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεσή του. Η σπουδαιότητα της αρχής της συναίνεσης καθίσταται εμφανής στο αρχικό στάδιο του ερευνητικού προγράμματος, που αφορά την πρόσβαση στο ίδρυμα ή τον οργανισμό. Προσφέρει πράγματι την καλύτερη ευκαιρία στον ερευνητή να παρουσιάσει τα διαπιστευτήριά του και να εδραιώσει τη δεοντολογική του στάση σε σχέση με την έρευνα (ό.π.: 86).

Λίγους μήνες αργότερα (Νοέμβριος του 2009) και ενώ είχαμε ξεκινήσει από τη συγκρότηση του θεωρητικού πλαισίου τη εργασίας, πάνω στο οποίο θα θεμελιωνόταν και η παρούσα έρευνα, πραγματοποιήσαμε μία δεύτερη επαφή με τον διευθυντή. Κύρια αιτία της εν λόγω επίσκεψης ήταν αφενός για να υπενθυμίσουμε την υπόσχεση συνεργασίας που μάς είχε δώσει, αφετέρου για να διερευνήσουμε τις διαθέσεις του. Αυτή τη φορά μάς υποδέχθηκε με πολύ εγκάρδιο τρόπο, όντας χαλαρός και αρκετά ευδιάθετος. Όπως εξήγησε, η προηγούμενη συνάντησή μας δεν έλαβε χώρα με τους καλύτερους καιρούς, διότι η λήξη της σχολικής χρονιάς σηματοδοτεί για τον ίδιο μια περίοδο μεγάλης έντασης και άγχους. Ακολούθησε επαναδιαπραγμάτευση των όρων συμμετοχής τόσο της δικής του όσο και των εκπαιδευτικών του σχολείου στην έρευνα με τη ρητή διαβεβαίωση εκ μέρους μας να λάβουμε επίσημη έγκριση από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. για διεξαγωγή έρευνας, κάτι που ως τότε αγνοούσαμε συστηματικά λόγω έλλειψης προηγούμενης ερευνητικής εμπειρίας.

Κανείς ερευνητής δεν μπορεί, εξάλλου, να αξιώσει την πρόσβασή του σε έναν οργανισμό. Σε ένα αρχικό στάδιο απαιτείται οπωσδήποτε άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας. Γι' αυτό κάθε μελετητής ενδείκνυται να καθορίζει μια επίσημη, γραπτή προσέγγιση αυτών που αφορά η έρευνα, παρουσιάζοντας, ταυτόχρονα, τις βασικές προδιαγραφές της. Σε κάθε περίπτωση ο ερευνητής οφείλει να διασφαλίσει ότι τα άτομα είναι πρόθυμα να εμπλακούν και απαιτείται σεβασμός του κώδικα δεοντολογίας, ώστε να μην υπερβαίνονται τα ηθικά όρια (Bell, 1997: 91-92). Το σίγουρο είναι ότι με το να απευθυνθεί κάποιος στην ιεραρχία του οργανισμού για την εξασφάλιση της αναγκαίας συγκατάθεσης και συνεργασίας εξασφαλίζεται πραγματική οικονομία χρόνου (Cohen et al., 2007: 88).

Ο διευθυντής είχε την ευγενή καλοσύνη να μας δώσει το τηλέφωνο του αρμόδιου υπεύθυνου του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., με τον οποίο θα καλούμασταν να έρθουμε σε επαφή

προκειμένου η έρευνά μας να τύχει ανάλογης έγκρισης. Πράγματι, μετά από τηλεφωνική επικοινωνία μαζί του, περί τα μέσα Μαρτίου, ενημερωθήκαμε γύρω από τη διαδικασία που αναμενόταν να ακολουθήσουμε. Εν συνεχεία αποστείλαμε τα απαιτούμενα έγγραφα (πρβλ. Παράρτημα Ι) στην Ομάδα Έργου των Σ.Δ.Ε. και αναμέναμε την τελική επιβεβαίωση. Πράγματι, σε τρεις περίπου εβδομάδες ο υπεύθυνος του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. επικοινωνήσε τηλεφωνικά μαζί μας, ανακοινώνοντάς μας ότι η έρευνα είχε τύχει της απαιτούμενης έγκρισης και ότι θα μπορούσαμε να κινήσουμε τη σχετική διαδικασία. Συγκεκριμένα το σχετικό έγγραφο μάς απεστάλη αρχικά σε ηλεκτρονική μορφή, ενώ την ίδια στιγμή κοινοποιήθηκε και στον διευθυντή του σχολείου (πρβλ. Παράρτημα ΙΙ). Δύο εβδομάδες αργότερα λάβαμε την έγκριση και ταχυδρομικά. Την ίδια στιγμή, παρείχαμε διαβεβαιώσεις για άμεση κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε., ώστε να υπάρξει η σχετική ανατροφοδότηση.

Η έρευνά μας διήρκεσε συνολικά δύο εβδομάδες από 23 Απριλίου έως και 7 Μαΐου. Η πρώτη μέρα της επίσκεψής μας αναλώθηκε στη γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και στην ενημέρωσή τους γύρω από τον σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθηθεί. Ευτυχώς συγκυρία υπήρξε το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είχαν εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε άλλου τύπου έρευνες στο παρελθόν. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι ανταποκρίθηκαν και άμεσα στο κάλεσμά μας.

Η αλήθεια είναι ότι κατά την πρώτη επαφή μας με τους εκπαιδευτικούς βρεθήκαμε αντιμέτωποι με μία κατάσταση ανάλογη με εκείνη που καταθέτει ο Forster από την προσωπική του εμπειρία ως ερευνητής, ότι δηλαδή: *«Όταν τα άτομα νιώθουν ανασφαλή, όταν ο κόσμος τους απειλείται με αλλαγές που είναι πέραν του ελέγχου τους, συνήθως αντιδρούν με απρόβλεπτο τρόπο σε άτομα των οποίων ο ρόλος δεν είναι σαφής, και ο ρόλος του ερευνητή σπάνια κατανοείται απ' αυτούς που δεν ασχολούνται με την έρευνα»* (σύμφωνα με Bell, 1997: 87).

Αυτό σημαίνει ότι, ενώ αρχικά οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν δεκτικοί στο να συμμετάσχουν οικειοθελώς στην έρευνα, στην πορεία- και αφού συνειδητοποίησαν ότι επρόκειτο για ποιοτική έρευνα και μάλιστα εστιασμένη αποκλειστικά στη δική τους σχολική μονάδα- άρχισαν να υπαναχωρούν ως προς την αρχική τους τοποθέτηση. Η βασική επιφύλαξη, που εκφράστηκε από όλο τον σύλλογο διδασκόντων, είχε να κάνει με

το κατά πόσο θα μπορούσαν να μιλήσουν ανοιχτά για ζητήματα «λεπτά», όπως επεσήμαναν χαρακτηριστικά, ζητήματα δηλαδή διαπροσωπικών τους σχέσεων με τον διευθυντή, χωρίς, όμως, να προδίδονται στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας.

Ετέθη επιτακτικά, λοιπόν, το ζήτημα της διασφάλισης του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων, ένα ζήτημα επίμαχο, που πρέπει να τυγχάνει ιδιαίτερης προσοχής από τον ερευνητή. Σύμφωνα με τους Fontana και Frey (2003: 89), η ηθική δεοντολογία στην έρευνα περιστρέφεται γύρω από τα ακόλουθα θέματα: α) τη συναίνεση, συγκατάθεση των συμμετεχόντων, β) το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα και γ) την προστασία από οποιασδήποτε μορφής βλάβη (σωματική, ψυχική, ηθική).

Κάθε ερευνητής οφείλει να έχει κατά νου ότι η όλη διαδικασία σηματοδοτείται από μία σύγκρουση ανάμεσα σε δύο θεμελιώδη δικαιώματα· το δικαίωμα της έρευνας και της απόκτησης γνώσης και το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην αυτοδιάθεση, την προστασία της ιδιωτικής τους ζωής και την αξιοπρέπεια. Σε κάθε περίπτωση ο συμμετέχων είναι ευάλωτος. Υπάρχουν, εντούτοις, δύο βασικοί τρόποι προκειμένου να διασφαλιστεί το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα: η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα. Η συμμετοχή σε μία συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο αναιρεί την ίδια την έννοια της ανωνυμίας. Γι' αυτό, στην καλύτερη περίπτωση, ο ερευνητής μπορεί να παράσχει αξιόπιστη υπόσχεση εμπιστευτικότητας ότι τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων δεν θα αποκαλυφθούν (Cohen et al., 2008: 97-100).

Αυτό ακριβώς και πράξαμε, ώστε να αυξήσουμε τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην έρευνά μας. Ούτως ή άλλως η αίτηση (πρβλ. Παράρτημα Ι) που είχαμε υποβάλει στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε. περιείχε διαβεβαιώσεις εκ μέρους μας αναφορικά με την τήρηση ορισμένων θεμελιωδών κανόνων του κώδικα ηθικής δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, παρείχαμε διαβεβαιώσεις αναφορικά με τα παρακάτω ζητήματα:

- η παρουσία μας στον χώρο του σχολείου θα ήταν σε κάθε περίπτωση διαπραγματεύσιμη
- οι εκπαιδευόμενοι δεν θα υποχρεούνταν να συμμετάσχουν στην έρευνα με οποιονδήποτε τρόπο (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη κ.ά.)
- δεν επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί κασετόφωνο, φωτογραφική μηχανή ή κάμερα, χωρίς τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα

- ο σύλλογος διδασκόντων θα μπορούσε, σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας, να ανακαλέσει την έγκρισή του για οποιουδήποτε λόγους
- σε κάθε περίπτωση θα διασφαλιζόταν το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των εμπλεκόμενων στην ερευνητική διαδικασία
- τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα κοινοποιούνταν στον αρμόδιο φορέα (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) μετά την ολοκλήρωσή της.

Λόγοι δεοντολογίας, λοιπόν, μας ανάγκασαν να αποκρύψουμε τα στοιχεία της σχολικής μονάδας και των συμμετεχόντων των εκπαιδευτικών. Καμία αναφορά δεν γίνεται στην εργασία μας αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, την υπηρεσιακή κατάστασή τους. Επισημαίνονται μόνο τα στοιχεία της ταυτότητας του διευθυντή, του οποίου και ο ρόλος διερευνάται.

4.4 Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Βασικό προαπαιτούμενο στην έρευνά μας, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, ήταν να διαμορφώσουμε ένα οικείο, φιλικό περιβάλλον τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τον διευθυντή, ώστε να κατορθώσουμε να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη τους. Οι Hitchcock και Hughes (σύμφωνα με Cohen et al., 2008: 106-107) αναφέρουν ενδεικτικά ότι όταν παίρνουμε συνέντευξη από συναδέλφους-εκπαιδευτικούς ανακύπτουν δεοντολογικά προβλήματα, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη φύση της ερευνητικής τεχνικής που χρησιμοποιείται. Αναφύονται ερωτήματα του τύπου: Πού τελειώνει για τον ερευνητή η επίσημη παρατήρηση και πού αρχίζει η ανεπίσημη; Δικαιολογείται να είναι ο ερευνητής ανοιχτός με ορισμένους εκπαιδευτικούς και κλειστός με άλλους; Συνεπώς το κλειδί της επιτυχίας έγκειται στην εδραίωση καλών σχέσεων. Αυτό περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας αίσθησης επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων, που θα διασφαλίσει την πίστη και την εμπιστοσύνη τους.

Ας σημειωθεί ότι -πέραν του διευθυντή με τον οποίο είχαμε έρθει αρχικά σε επαφή- στην έρευνά μας συμμετείχαν οι έξι από τους δέκα συνολικά εκπαιδευτικούς του Σ.Δ.Ε. Οι εκπαιδευτικοί που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν επικαλέστηκαν προσωπικούς λόγους, οι οποίοι έγιναν απόλυτα σεβαστοί από την ερευνήτρια. Αναφορικά με τον τόπο και χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, φροντίσαμε ώστε η όλη διαδικασία να μην επιβαρύνει το ωρολόγιο πρόγραμμα των συμμετεχόντων. Οι πέντε (από τις έξι συνολικά)

συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου, είτε στο γραφείο των διδασκόντων είτε σε αίθουσα διδασκαλίας που μάς παραχωρήθηκε για τον σκοπό αυτό και σε ώρες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ήταν απαλλαγμένοι από διδακτικά καθήκοντα. Μόνο μία συνέντευξη έλαβε χώρα εκτός σχολείου, στο σπίτι ενός από τους εκπαιδευτικούς και σε ώρα που είχε καθοριστεί από κοινού με την ερευνήτρια. Επίσης, η συνέντευξη με τον διευθυντή πραγματοποιήθηκε σε καθορισμένη ώρα και ημέρα στο γραφείο του τελευταίου.

Ο μέσος όρος διάρκειας κάθε συνέντευξης ήταν τα 25 με 30 λεπτά, αν εξαιρέσει κάποιος και τις απρόσμενες διακοπές της συζήτησης σε κάποιες από τις συνεντεύξεις. Μόνο η συνέντευξη με τον διευθυντή υπερέβη τη μία ώρα, δεδομένου ότι η ερευνήτρια ήταν υποχρεωμένη να κρατάει λεπτομερείς σημειώσεις, ενώ και σε αρκετές περιπτώσεις ο διευθυντής διέκοπτε τη ροή της συζήτησης κάνοντας παρεκβάσεις ή διατυπώνοντας άτυπα σχόλια.

Στις πέντε από τις έξι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς έγινε χρήση μαγνητοφώνου, πάντα με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων. Σε μία μόνο περίπτωση εκπαιδευτικού αξιοποιήθηκε η τεχνική των σημειώσεων, όπως επίσης και στη συνέντευξη με τον διευθυντή του Σ.Δ.Ε., για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους. Ο/η εκπαιδευτικός που αρνήθηκε την ηχογράφηση προέβαλε ως βασικό επιχείρημα ότι αισθανόταν άβολα, γνωρίζοντας ότι θα καταγραφούν επί λέξει τα όσα επρόκειτο να μάς καταθέσει. Πόσο μάλλον όταν τα ζητήματα στα οποία θα αναφερόταν είχαν, κατά τη γνώμη του/της, έναν πιο προσωπικό χαρακτήρα. Ο διευθυντής από την πλευρά του απέφυγε τη διαδικασία της ηχογράφησης με το αιτιολογικό ότι θα παρεμπόδιζε την απρόσκοπτη διεξαγωγή της μεταξύ μας συζήτησης. Κατά τη γνώμη του η ηχογράφηση δεν επιτρέπει στον ερωτώμενο να ξεδιπλώσει ελεύθερα τις σκέψεις του, ενώ γενικά καθιστά την όλη διαδικασία περισσότερο δύσκαμπτη, καθώς δεν αφήνει περιθώρια για επανατοποθετήσεις, συμπληρώσεις ή ακόμη και διορθώσεις των όσων έχουν ήδη καταγραφεί. Στις δύο παραπάνω περιπτώσεις ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες ο ρυθμός ομιλίας τους να είναι όσο το δυνατόν πιο αργός, ώστε η ερευνήτρια να είναι σε θέση να αποτυπώνει με πιστότητα και ακρίβεια τα λεγόμενά τους, κάτι που έγινε απόλυτα σεβαστό.

Οι Verma και Mallick (2004: 253) διατείνονται ότι από την πλευρά του ερευνητή η ηχογράφηση συνιστά τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο αποτύπωσης μιας συζήτησης όχι μόνο γιατί παρέχει τη δυνατότητα ακριβούς καταγραφής αυτών που έχουν ειπωθεί, αλλά και γιατί η διακύμανση της φωνής μπορεί να αποτελέσει επιπρόσθετη και πολύτιμη πηγή πληροφοριών. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής δύναται να επικεντρώσει την προσοχή του στον ερωτώμενο και συγκεκριμένα στις εκφράσεις και τη γλώσσα του σώματός του, που ασφαλώς παρέχουν νύξεις για τη διαμόρφωση της επόμενης ερώτησης. Υπογραμμίζουν, ωστόσο, ότι σε περίπτωση συναίνεσης των συμμετεχόντων στη χρήση του μαγνητοφώνου οι ερωτήσεις δεν έχουν υποχρεωτικό-δεσμευτικό χαρακτήρα και η συνέντευξη μπορεί να διακοπεί ανά πάσα στιγμή. Συγχρόνως θα πρέπει να καταστεί σαφές από τον ερευνητή ότι οι λέξεις που ειπώθηκαν δεν θα σβηστούν, αλλά θα πρέπει να παραμείνουν ως μέρος της καταγραφής της συνέντευξης.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η μαγνητοφώνηση μπορεί να αποβεί χρήσιμη στον έλεγχο των λέξεων σε οποιαδήποτε απάντηση επιθυμούμε να καταγράψουμε, καθώς και στον έλεγχο της εγκυρότητας των σημειώσεων. Επίσης, μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματική στην ανάλυση περιεχομένου, οπότε και χρειάζεται να ακούσουμε κάτι αρκετές φορές, ώστε να σχηματίσουμε κατηγορίες των απαντήσεων των ερωτώμενων (Bell, 1997: 150). Κατ' άλλους ερευνητές το μαγνητόφωνο καθιστά άμεση την πρόσβαση σε αυθεντικές συνομιλίες, οπότε και αναδεικνύονται οι αληθινές λεπτομέρειες μιας πλευράς της κοινωνικής ζωής. Επίσης, τα μαγνητοφωνημένα αρχεία αποτελούν επίσημο ντοκουμέντο και ως εκ τούτου μπορούν ανά πάσα στιγμή να τεθούν στη διάθεση της επιστημονικής κοινότητας για πιο ενδελεχή ανάλυση. Ένα τελευταίο συγκριτικό πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής σχετίζεται με την ικανότητα να ανατρέχει κάποιος σε ολόκληρες σειρές λέξεων, χωρίς να περιορίζεται από τα επιλεκτικά αποσπάσματα που παρατίθενται για λόγους οικονομίας (Silverman, 2003: 354-355).

Για τις ανάγκες της συνέντευξης καταρτίστηκε ένα γενικό σχέδιο (πλάνο) με ερωτήσεις, οι οποίες δομήθηκαν γύρω από τους ακόλουθους θεματικούς άξονες (πρβλ. Παράρτημα ΙΙΙ):

Προφίλ σχολικής μονάδας: Εδώ περιλαμβάνονται ερωτήσεις αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό, τους εκπαιδευόμενους, την κτιριακή (και γενικότερη υλικοτεχνική) υποδομή του Σ.Δ.Ε., τον βαθμό υλοποίησης του καινοτόμου χαρακτήρα

του, τις αντικειμενικές δυσκολίες στη διεκπεραίωση ζητημάτων διοικητικής φύσεως και τις προοπτικές που διανοίγονται για τη μελλοντική λειτουργία του σχολείου. Ο παραπάνω θεματικός άξονας περιλαμβάνεται στο έντυπο της συνέντευξης με τον διευθυντή.

Εμπειρίες εκπαιδευτικών: Εδώ οι ερωτήσεις επικεντρώνονται στους λόγους επιλογής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς, στην επίδραση της παρουσίας του διευθυντή στην επιλογή τους, στον βαθμό στον οποίο οι συνθήκες εργασίας ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους και στην επισήμανση των αδύνατων σημείων του Σ.Δ.Ε. και των αλλαγών που θεωρούνται εφικτές. Ο παραπάνω θεματικός άξονας περιλαμβάνεται στο έντυπο της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς του Σ.Δ.Ε.

Απόψεις διευθυντή και εκπαιδευτικών περί σχολικής ηγεσίας: Στην ενότητα αυτή υπάρχουν ερωτήσεις που διερευνούν το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας του διευθυντή, την αντίληψη για τις ηγετικές του ικανότητες/ δεξιότητες, τη σχέση που διαμορφώνει με τους υφισταμένους του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του.

Απόψεις διευθυντή και εκπαιδευτικών περί Δ.Α.Δ.: Η συγκεκριμένη θεματική επιμερίζεται σε τρεις υποκατηγορίες θεμάτων:

I. Παρώθηση-υποκίνηση: Στην ενότητα αυτή συναντάμε ερωτήσεις που διερευνούν τις κυρίαρχες ανάγκες των εκπαιδευτικών, τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σ' αυτές, τον τρόπο με τον οποίο υποκινεί τα μέλη του προσωπικού και, τέλος, τον βαθμό στον οποίο λειτουργεί παρωθητικά γι' αυτά.

II. Ενδοσχολική επικοινωνία: Εδώ εμπεριέχονται ερωτήσεις που αφορούν τη σημασία που αποδίδει ο διευθυντής στην επικοινωνία, τη γραμμή επικοινωνίας που χρησιμοποιεί, τις περιπτώσεις που αξιοποιεί την επικοινωνία, τις επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτει και, τέλος, τα προβλήματα επικοινωνίας που ορθώνονται καθημερινά.

III. Σχολική κουλτούρα: Η τελευταία αυτή ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που εστιάζουν στην κυρίαρχη κουλτούρα της σχολικής μονάδας, τη συμβολή του διευθυντή στην εδραίωσή της, τον τρόπο με τον οποίο καθίσταται εμφανής, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το γενικότερο κλίμα (ατμόσφαιρα) που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Ας σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις των δύο τελευταίων θεματικών (ηγετικό προφίλ και Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού) έχουν προσαρμοστεί κατάλληλα, ώστε να απαντηθούν τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τον ίδιο τον διευθυντή. Ο πλήρης οδηγός των συνεντεύξεων τόσο με τον διευθυντή όσο και με τους εκπαιδευτές παρατίθεται στο Παράρτημα.

Αν, όμως, ένα καλό σχέδιο εξασφαλίζει μια καλή συνέντευξη, το ίδιο ισχύει και για τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Ένας αποτελεσματικός συνεντευκτής χρησιμοποιεί ερωτήσεις που επιτρέπουν στον ερωτώμενο να διατυπώσει αυτό ακριβώς που βρίσκεται στο μυαλό του (του συνεντευκτή) και αποφεύγει να θέτει ερωτήσεις που προιδεάζουν τον ερωτώμενο, τον προσανατολίζουν, δηλαδή, σε συγκεκριμένη απάντηση. Οι κλειστές ερωτήσεις αναζητούν πραγματικές πληροφορίες, ενώ αντίθετα οι ανοιχτές ερωτήσεις -οι οποίες συνιστούν και το βασικό πυρήνα της ποιοτικής συνέντευξης- επιδέχονται πολλές και διαφορετικές απαντήσεις (Ribbins, 2007: 215).

Ενδεικτικά παραθέτουμε ορισμένα παραδείγματα κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων που αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια των συνεντεύξεών μας:

Κλειστές ερωτήσεις: Πού πιστεύετε ότι δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα ο διευθυντής, στην καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων ή στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή στις διαπροσωπικές σχέσεις; Σε γενικές γραμμές πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας ως διευθυντή-ηγέτη; (υποστηρικτικός, εμπνευστικός, καθοδηγητικός).

Ανοιχτές ερωτήσεις: Πώς πήρατε την απόφαση να αναλάβετε τη διοίκηση ενός τέτοιου σχολικού οργανισμού; Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;

Ο σκελετός, όμως, των ερωτήσεων για μια ημιδομημένη συνέντευξη καλείται, επίσης, να λαμβάνει υπόψη τις προτροπές (probing) και τους ελέγχους (checking). Οι προτροπές δίνουν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να ζητήσει από τους συμμετέχοντες να επεκταθούν, να αναλύσουν, να προσθέσουν να δώσουν λεπτομέρειες, να διασαφηνίσουν ή να προσδιορίσουν περαιτέρω την απάντησή τους, ενώ οι έλεγχοι επιτρέπουν στο συνεντευκτή να διασαφηνίσει θέματα ή ερωτήσεις (Cohen et al., 2008: 468). Τόσο οι έλεγχοι όσο και οι προτροπές αξιοποιήθηκαν κατάλληλα στη διάρκεια των συνεντεύξεων, ώστε να διασφαλιστεί η ανάλογη ποιότητα των απαντήσεων των

ερωτωμένων. Όπως διευκρινίζεται, τέλος, από τους Fontana & Frey (2003: 86) ο αποτελεσματικός συνεντευκτής θα πρέπει να αποφεύγει να εμπλέκεται σε μια αληθινή συζήτηση, όπου θα απαντάει σε ερωτήσεις των υποκειμένων ή θα εκφράζει προσωπικές απόψεις σε ζητήματα που συζητούνται, είτε παραμερίζοντας τις προσωπικές του απόψεις είτε προσποιούμενος άγνοια.

4.5 Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Οποιαδήποτε διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών και αν επιλέξει κάποιος, θα πρέπει να την υποβάλλει σε κριτική επεξεργασία, ώστε να ανταποκρίνεται σε δύο θεμελιώδη κριτήρια, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ένα τεστ ή μια δοκιμασία παράγει τα ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις. Στην περίπτωση της συνέντευξης τίθενται ερωτήματα του τύπου: Θα μπορούσαν δύο συνεντευκτές που χρησιμοποιούν το ίδιο πρόγραμμα ή διαδικασία να εξαγάγουν τα ίδια αποτελέσματα; Θα αποκτούσε ο συνεντευκτής μια παρόμοια εικόνα χρησιμοποιώντας τις ίδιες διαδικασίες σε διαφορετικές περιπτώσεις; Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των δεδομένων γίνεται στο στάδιο της πιλοτικής διατύπωσης των ερωτήσεων και της ρύθμισης των ερευνητικών εργαλείων.

Η εγκυρότητα πάλι αφορά τον έλεγχο για το κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει. Ένας καλός τρόπος να εξακριβώσει κάποιος -σε πρώτο επίπεδο- αν πληρείται η προδιαγραφή της εγκυρότητας είναι να εξηγήσει στους γύρω του (π.χ. συναδέλφους) τι ακριβώς προτίθεται να διερευνήσει και να ζητήσει τη γνώμη τους σχετικά με το αν οι ερωτήσεις ή οι θεματικές της συνέντευξης που έχουν επινοηθεί ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο σκοπό (Bell, 1997: 107-108).

Για τον σκοπό αυτό και προτού προχωρήσουμε στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες, κρίναμε σκόπιμο να τους δώσουμε να μελετήσουν τις ερωτήσεις, ώστε να είναι σε θέση να εκφράσουν αντιρρήσεις, να ζητήσουν περαιτέρω διευκρινίσεις ή ακόμη και να αξιώσουν την τροποποίηση ορισμένων από αυτές. Με μεγάλη έκπληξη διαπιστώσαμε σύγκλιση των απόψεων όλων των εκπαιδευτών αναφορικά με τις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα διατυπώθηκαν ενστάσεις για την καταγραφή των προσωπικών

στοιχείων (όπως προέβλεπε ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας) και για την ενότητα: Σχολική κουλτούρα. Το πρώτο ζήτημα αντιμετωπίστηκε με διαβεβαίωση εκ μέρους της ερευνήτριας για απόλυτη εχεμύθεια και τήρηση του ιδιωτικού απορρήτου, στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί εκτενώς. Για το δεύτερο ζήτημα φροντίσαμε να δώσουμε αναλυτική εξήγηση των όρων στους συμμετέχοντες, ώστε να καταστεί σαφές με ποια σημασία χρησιμοποιούνται οι δύο όροι (τόσο στην έρευνά μας όσο και στη βιβλιογραφία γενικότερα), ενώ προχωρήσαμε και στην προσθήκη τεσσάρων ακόμη ερωτήσεων (ερωτήσεις 6-10 της σχετικής ενότητας) με την πεποίθηση ότι θα μάς παρείχαν αναλυτικότερη περιγραφή της μελετώμενης κατάστασης.

Γενικά στα ποιοτικού τύπου δεδομένα η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, μέσω των συμμετεχόντων που προσεγγίζονται και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή. Κατά ομολογία ορισμένων ερευνητών η έννοια της εγκυρότητας στην ποιοτική έρευνα θα πρέπει να αντικατασταθεί με την έννοια της αυθεντικότητας. Ας μην ξεχνάμε ότι ο ερευνητής αποτελεί μέρος του κόσμου που ερευνά και ως εκ τούτου δεν μπορεί να είναι απόλυτα αντικειμενικός γι' αυτόν. Αυτό που έχει σημασία είναι το νόημα που το κάθε άτομο αποδίδει στα δεδομένα και τα συμπεράσματα που εξάγονται απ' αυτό (Cohen et al., 2008: 175-178).

Συνεπώς, ο περιορισμός της μεροληψίας του ερευνητή μπορεί να διασφαλίσει σε σημαντικό βαθμό την εγκυρότητα της έρευνας. Από την άλλη, ένας τρόπος ελέγχου της αξιοπιστίας είναι μια εξαιρετικά καλά δομημένη συνέντευξη με την ίδια δομή και αλληλουχία λέξεων και ερωτήσεων για κάθε απαντώντα, χωρίς καμία τροποποίηση στη φυσική διατύπωση. Είναι σημαντικό για κάθε άτομο που δίνει συνέντευξη να κατανοήσει την ερώτηση με τον ίδιο τρόπο (ό.π.: 205-206).

Με δεδομένα τα παραπάνω προσπαθήσαμε αφενός να περιορίσουμε όσο το δυνατόν την προσωπική μας εμπλοκή στη συνέντευξη, ώστε να μην προκαταβάλουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αφετέρου να τηρήσουμε με σχετική αυστηρότητα την προκαθορισμένη σειρά των ερωτήσεων, ώστε να μην υπάρξει σημαντική απόκλιση από τον αρχικό μας σχεδιασμό. Ο λόγος που αρθρώνεται τόσο από τον διευθυντή όσο και από τους εκπαιδευτές αποτυπώνει με πιστότητα και ακρίβεια τα όσα διαδραματίζονται στη σχολική μονάδα. Θα λέγαμε μάλιστα ότι έχει και τη θερμή της προσωπικής

εξομολόγησης. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα μας κατέθεσε ένας/μία από τους συμμετέχοντες, στο τέλος της συνέντευξης. Δεν δίστασε να παραδεχτεί ότι η συνέντευξη όχι μόνο ικανοποίησε τις προσδοκίες του/της, αλλά και λειτούργησε ψυχοθεραπευτικά, ήταν μια αληθινή κατάθεση ψυχής.

Δεν θα ήταν άτοπο να ισχυριστούμε ότι το κριτήριο της εσωτερικής εγκυρότητας ικανοποιείται στην περίπτωση μας. Η εσωτερική εγκυρότητα έγκειται στην ακρίβεια με την οποία περιγράφονται τα αντικείμενα που μελετώνται (Cohen et al., 2008: 180). Αναμφίβολα η συνέντευξη ως υποκειμενική τεχνική ενέχει τον κίνδυνο της προκατάληψης. Πολλές φορές, δηλαδή, προκύπτει ασυνέπεια ανάμεσα σ' αυτό που ισχυρίζονται τα υποκείμενα και σ' αυτό που πραγματικά σκέπτονται. Γι' αυτό απαιτείται τριγωνισμός, που σημαίνει ότι ο ερευνητής οφείλει στο στάδιο της συλλογής δεδομένων να αναζητά περαιτέρω στοιχεία μέσω άλλων τεχνικών, όπως η παρατήρηση, η συνομιλία με σχετικούς άλλους και η μελέτη εγγράφων (Ribbins, 2007: 208). Εντούτοις, στη δική μας περίπτωση ο τριγωνισμός δεν κατέστη εφικτός λόγω των χρονικών περιορισμών της έρευνας, αλλά και του σχετικά μικρού δείγματος της έρευνας (π.χ. η χρήση ερωτηματολογίου δεν ενδείκνυνται για τόσο μικρό δείγμα).

Ένα τελευταίο ζήτημα μεθοδολογικής φύσεως αφορά τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, ό,τι αποκαλείται, με άλλα λόγια, εξωτερική εγκυρότητα. Η γενικευσιμότητα έχει να κάνει με τον βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό σε γενικότερες περιπτώσεις ή καταστάσεις. Πρόκειται για ένα ζήτημα προβληματικής υφής, δεδομένου ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι απείρως πολυπλοκότερη, δεν επιδέχεται απλουστεύσεις, εντάσσεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και είναι μοναδική. Γενικά στην ποιοτική έρευνα ερμηνεύεται ως δυνατότητα σύγκρισης και μεταβίβασης. Απαιτείται μια καθαρή, λεπτομερής και εις βάθος περιγραφή, ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευτούν σε μια άλλη κατάσταση (Cohen et al., 2008: 182-183). Προσπαθήσαμε, λοιπόν, στο στάδιο της τελικής καταγραφής των αποτελεσμάτων να είμαστε όσο το δυνατό πιο αναλυτικοί στις περιγραφές μας, να διασταυρώνουμε τις πληροφορίες των συμμετεχόντων και να παρουσιάζουμε περιπτώσεις απαντήσεων που δεν εμπίπτουν σε καμία από τις ταξινομικές κατηγορίες, ώστε να αναδειχθεί η δυναμική, αλληλεπιδραστική διάσταση της ερευνητικής διαδικασίας.

4.6 Ανάλυση δεδομένων

Το πρώτο στάδιο στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και δη δεδομένων που προέρχονται από συνέντευξη είναι η μεταγραφή, δηλαδή ο μετασχηματισμός σε γραπτό λόγο όσων έχουν μαγνητοφωνηθεί. Πρόκειται για ένα καίριο βήμα, καθώς ελαχιστοποιεί την πιθανότητα μαζικής απώλειας, παραχάραξης και απλούστευσης στοιχείων. Εντούτοις, δεν θα πρέπει να παραβλέψει κάποιος το γεγονός ότι η μεταγραφή συνιστά μία μετάφραση από ένα κανονιστικό σύστημα (προφορικό και διαπροσωπικό) σε ένα άλλο πολύ διαφορετικό σύστημα (γραπτός λόγος) και γι' αυτό εξ ορισμού παραβλέπει σημαντικές πλευρές της ζωντανής πραγματικότητας της συνέντευξης (μη λεκτικές πλευρές). Αυτό σημαίνει ότι μία μεταγραφή βρίσκεται έξω από τα συμφραζόμενα της συνέντευξης, δε συνδέεται με τον χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής της ούτε με τις κοινωνικές, αλληλεπιδραστικές και ρευστές διαστάσεις της (Cohen et al., 2008: 474).

Έχοντας κατά νου ότι η μεταγραφή αδυνατεί να αποτυπώσει όλα όσα λαμβάνουν χώρα σε μία αλληλεπιδραστική διαδικασία, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε με ακρίβεια και πιστότητα όχι μόνο τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, αλλά και στοιχεία που αποτελούν τα συμφραζόμενα των συνεντεύξεων (π.χ. παύσεις, διακοπές, διάθεση των υποκειμένων), ώστε ο αναγνώστης να διαμορφώσει μία συνολική εποπτεία των όσων διαδραματίστηκαν.

Εν συνεχεία προχωρήσαμε στην επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου έχει περιγραφεί ως μια ερευνητική τεχνική για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του προφανούς περιεχομένου της επικοινωνίας. Μία από τις συνηθισμένες χρήσεις της είναι να περιγράψει τη σχετική συχνότητα και σημασία συγκεκριμένων θεμάτων που αναδεικνύονται από τα ποιοτικά δεδομένα (Verma & Mallick, 2004: 223-224).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι αναπότρεπτα ερμηνευτική, δεν αποτελεί ακριβή απεικόνιση κατά τα πρότυπα της θετικιστικής προσέγγισης. Θα λέγαμε ότι ενέχει τον χαρακτήρα μιας αντιδραστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ερευνητή και των αποσπασμένων από το περιβάλλον δεδομένων, που ήδη συνιστούν ερμηνείες μιας κοινωνικής συνάντησης. Η φάση της ανάλυσης περιλαμβάνει μία σειρά από διαδοχικά

στάδια, τα οποία είναι: α) η παραγωγή φυσικών μονάδων νοήματος, β) η ταξινόμηση, η κατηγοριοποίηση και η κατάταξη των μονάδων νοήματος, γ) η δόμηση αφηγήσεων που περιγράφουν τα περιεχόμενα της συνέντευξης και δ) η ερμηνεία των δεδομένων της συνέντευξης (Cohen et al., 2008: 476).

Ουσιαστικά το αποφασιστικό βήμα στην ανάλυση είναι η ανάπτυξη ενός διαχειρίσιμου σχεδίου ταξινόμησης ή κωδικοποίησης. Χωρίς την ταξινόμηση επικρατεί χάος και σύγχυση (Patton, 2002: 463). Η κωδικοποίηση συνιστά έναν τρόπο συμπίεσης του υπερβολικού όγκου ποιοτικών δεδομένων και έχει οριστεί ως η μετάφραση των απαντήσεων και των πληροφοριών των απαντώντων σε συγκεκριμένες κατηγορίες με σκοπό την ανάλυση. Πρόκειται για την απόδοση μιας ταμπέλας ή η ένταξη ενός δεδομένου σε μια κατηγορία, η οποία είτε έχει αποφασιστεί εκ των προτέρων είτε έχει οριστεί εκ των υστέρων σε σχέση με αυτά που προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων (μετα-κωδικοποίηση) (Cohen et al., 2008: 477).

Ακολουθώντας την παραπάνω συλλογιστική, επιχειρήσαμε -σε ένα πρώτο στάδιο- να αναγάγουμε το πρωτογενές υλικό που προέκυψε από τη μεταγραφή των συνεντεύξεων σε βασικά νοηματικά σχήματα, ώστε να δημιουργηθεί μία υποτυπώδης ταξινόμηση. Αυτό κατέστη εφικτό μέσα από προσεκτική ανάγνωση, ώστε τα δεδομένα να οργανωθούν σε θεματικές περιοχές. Ένας φυσικός διαχωρισμός των δεδομένων επιβάλλεται ήδη από την ταξινόμηση των ερωτήσεων της συνέντευξης σε θεματικές περιοχές. Ανατρέξαμε αρκετές φορές τόσο στα ηχογραφημένα αρχεία των συνεντεύξεων -ώστε να συλλάβουμε και τις παραγλωσσικές πλευρές της επικοινωνίας- όσο και στα χειρόγραφα που προέκυψαν από τη μεταγραφή τους. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Hycner (σύμφωνα με Cohen et al., 2008: 481), η τακτική αυτή επιτρέπει να σκιαγραφήσουμε ένα περιβάλλον στο οποίο αργότερα θα αναδυθούν μονάδες νοημάτων και θεμάτων.

Σ' αυτό το στάδιο προέχει να διαμορφώσουμε ένα πλαίσιο που θα μας επιτρέψει να οργανώσουμε και να περιγράψουμε τι έχει συλλεχθεί κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αυτή η περιγραφική φάση της ανάλυσης θέτει τα θεμέλια για την ερμηνευτική φάση, όπου τα νοήματα αποσπώνται από τα δεδομένα, γίνονται συγκρίσεις, εξάγονται συμπεράσματα, καθορίζεται τι είναι σημαντικό και σε ορισμένες περιπτώσεις παράγεται θεωρία (Patton, 2002: 463-465).

Έννοιες επίμαχες κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης/ταξινόμησης είναι η σύγκλιση και η απόκλιση των δεδομένων. Αρχικά η σύγκλιση έχει να κάνει με την αναζήτηση επαναλαμβανόμενων ομοιοτήτων στα δεδομένα. Αυτές οι ομοιότητες αποκαλύπτουν σχήματα που μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες, οι οποίες στη συνέχεια ελέγχονται με βάση δύο κριτήρια: την εσωτερική ομοιογένεια (τα δεδομένα που ανήκουν σε μια κατηγορία ταιριάζουν μεταξύ τους) και την εξωτερική ομοιογένεια (είναι ξεκάθαρες και εμφανείς οι διαφορές ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες). Είμαστε αναγκασμένοι να διατρέξουμε αρκετές φορές τα δεδομένα, προκειμένου να εξακριβώσουμε τη σημασία και την ακρίβεια των κατηγοριών καθώς και την τοποθέτηση των δεδομένων σε αυτές. Το τελευταίο βήμα είναι να υποβάλουμε σε προσεκτική εξέταση δεδομένα που συνιστούν «αποκλίνουσες περιπτώσεις» και δεν εμπίπτουν σε καμία από τις υπάρχουσες κατηγορίες (ό.π.: 465-466).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή σε κάθε ερώτηση αντιπαραβλήθηκαν, ώστε να αναδειχθούν κοινές μονάδες νοήματος, όπως επίσης και μονάδες νοήματος που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Εξάλλου, απώτερος στόχος μας ήταν η σύνδεση των εμπειρικών δεδομένων με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ώστε να καταστεί εφικτή και η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί. Οφείλουμε, εντούτοις, να επισημάνουμε ότι η διατύπωση γενικεύσεων (μέσα από τη μέτρηση επαναλαμβανόμενων θεμάτων) δεν πραγματοποιείται αυτόματα, στην πρώτη φάση κωδικοποίησης. Ο ερευνητής μπορεί, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, να εντάξει κωδικούς σε ευρύτερες ομάδες που η καθεμιά έχει τον δικό της κωδικό, δηλαδή να αρχίσει να κινείται προς την κατεύθυνση της παραγοντοποίησης των δεδομένων (Cohen et al., 2008: 478).

Από τα κείμενα που προέκυψαν -τόσο από τη μεταγραφή των ηχογραφημένων συνεντεύξεων όσο και από την καταγραφή των γραπτών σημειώσεων- επιλέξαμε για επεξηγηματικούς σκοπούς χαρακτηριστικά αποσπάσματα, τα οποία εκφράζουν τη φωνή των συμμετεχόντων και απηχούν ένα πνεύμα συλλογικότητας. Ταυτόχρονα, δεν παραλείψαμε να συμπεριλάβουμε και γνώμες-απόψεις που εκφράζουν μοναδικά θέματα και περιγράφονται ως αποκλίνουσες περιπτώσεις.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Προφίλ σχολικής μονάδας

Όπως έχει καταστεί σαφές, η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται αποκλειστικά σε μια σχολική μονάδα, που για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας δεν κατονομάζεται. Πρόκειται για ένα από τα έξι συνολικά Σ.Δ.Ε. που λειτουργούν στην Περιφέρεια Θεσσαλίας, η οποία, σύμφωνα με τους Ευστράτογλου και Νικολοπούλου (2008), καταλαμβάνει υψηλή θέση ως προς τον αριθμό των ατόμων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εντούτοις, ο αριθμός των αιτήσεων που φαίνεται να υποβλήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008 (414 συνολικά αιτήσεις) δεν είναι αντίστοιχος με τον συνολικό αριθμό ατόμων χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση (270.506 άτομα) (ό.π.: 4-5). Αναμφίβολα, λοιπόν, το Σ.Δ.Ε. λειτουργεί σε μία προβληματική περιοχή, στοχεύοντας να καταστεί τόπος εκπαιδευτικής συνάντησης για όλη την κοινότητα, όπως εξάλλου προβλέπεται και από τη σχετική νομοθεσία (Πηγιάκη, 2006: 109).

Τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας προέρχονται από τη συνέντευξη που μάς παραχώρησε ο διευθυντής, ο οποίος υπήρξε αρκετά κατατοπιστικός, ώστε να διαμορφώσουμε μία συνολική εικόνα του τρόπου λειτουργίας του Σ.Δ.Ε. Έτσι, στο υπό διερεύνηση Σ.Δ.Ε. υπηρετούν συνολικά δέκα εκπαιδευτικοί (μαζί με τον διευθυντή), όλοι τους μόνιμοι, αποσπασμένοι για το τρέχον διδακτικό έτος, όπως επίσης και μία ωρομίσθια. Ο διευθυντής θεωρεί σημαντικό το γεγονός ότι το Σ.Δ.Ε. απαρτίζεται από μόνιμο προσωπικό και δικαιολογεί την άποψή του ως εξής: «[...]ο μόνιμος θα καθίσει να προσφέρει υπηρεσίες, ενώ ο ωρομίσθιος θα παραμείνει μόνο τις ώρες που απασχολείται...» (Ερώτηση B1, σ. 206).

Οι εκπαιδευτικοί καλύπτουν τους εξής γραμματισμούς: α) ελληνικό γραμματισμό (3 ώρες εβδομαδιαίως), β) αγγλικό γραμματισμό (3 ώρες εβδομαδιαίως), γ) αριθμητικό γραμματισμό (3 ώρες εβδομαδιαίως), δ) επιστημονικό (Φυσική και Τεχνολογία) γραμματισμό (2 ώρες εβδομαδιαίως), ε) περιβαλλοντικό γραμματισμό (2 ώρες εβδομαδιαίως) και στ) αισθητική αγωγή (μονόωρο μάθημα).

Σύμφωνα μάλιστα με τον διευθυντή «αν και εφόσον το άτομο είναι ικανό και κατάλληλο, το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής αυξάνεται κατά μία ώρα εβδομαδιαίως» (Ερώτηση Β1, σ. 206).

Το Σ.Δ.Ε. αριθμεί 60 συνολικά εκπαιδευόμενους, οι οποίοι κατανέμονται σε δύο επίπεδα-κύκλους σπουδών (επίπεδο Α και επίπεδο Β). Ο πραγματικός αριθμός τους, βέβαια, ανέρχεται περίπου στους 50 μετά τις διαρροές. Ο διευθυντής αποδίδει τέτοιου είδους φαινόμενα μαθητικής διαρροής στην αδυναμία των εκπαιδευομένων να εγκλιματιστούν και στην αναποφασιστικότητα που τους χαρακτηρίζει. Διευκρινίζει, ωστόσο, ότι

«[...] Το πρόγραμμα πάντως είναι απλό και όποιος έχει διάθεση, μπορεί να το ολοκληρώσει. Οι άνδρες, αν έρθουν για μία εβδομάδα, παραμένουν μέχρι το τέλος. Αντίθετα, οι γυναίκες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να προσαρμοστούν» (Ερώτηση Β2, σ. 206).

Το κτιριακό αποτελεί ένα ζήτημα άμεσης προτεραιότητας για το συγκεκριμένο Σ.Δ.Ε., δεδομένου ότι από την αρχής της λειτουργίας του, τα τελευταία δηλαδή 6 χρόνια, συστεγάζεται μαζί με άλλο σχολείο. Κλίμα αισιοδοξίας διαγράφεται, όμως, καθώς από την επόμενη χρονιά το Σ.Δ.Ε. θα έχει στη διάθεσή του ένα ολοκαίνουριο κτίριο, προσαρμοσμένο απόλυτα στις λειτουργικές ανάγκες του σχολείου. Προς το παρόν η υφιστάμενη κτιριακή υποδομή του Σ.Δ.Ε. περιλαμβάνει: Γραφείο Διευθυντή και Διδασκόντων, 4 αίθουσες (θεωρητικά τουλάχιστον) και 1 εργαστήριο Πληροφορικής (Ερώτηση Β3, σσ. 206-207).

Οι διευθυντές ως θεσμικά υπεύθυνοι για την υλοποίηση των διακηρυγμένων στόχων του Προγράμματος δραστηριοποιούνται ενεργά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δικτύων συνεργασιών με την τοπική κοινωνία (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008: 18). Το στοιχείο αυτό προκύπτει και μέσα από τα λεγόμενα του διευθυντή, ο οποίος τόνισε επανειλημμένα ότι:

«Προβλέπεται άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, όπως συναντήσεις με Νομάρχη (ή αντινομάρχες), Δήμαρχο (ή αντιδημάρχους) και κάθε χρόνο πραγματοποιείται ημερίδα Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας, όπου και γίνεται αναφορά στο ρόλο του Σ.Δ.Ε., στον τρόπο λειτουργίας του (Πρόγραμμα Σπουδών, καινοτόμος χαρακτήρα [...]). Επίσης

προβλέπονται και επισκέψεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα (π.χ. σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, τοπικές επιχειρήσεις κ.α.)» (Ερώτηση Β4, σ. 207).

Η λειτουργία των Σ.Δ.Ε. συνυφαίνεται με έννοιες, όπως «ευελιξία», «καινοτομία», «ανάγκες εκπαιδευομένων», «εξατομίκευση», «πειραματισμός», «συνδιαμόρφωση», «συνεργασία» (Βεκρής, 2004: 19), και το συγκεκριμένο Σ.Δ.Ε. υλοποιεί σε σημαντικό βαθμό τον καινοτόμο χαρακτήρα του Προγράμματος:

«[...] Δεν υπάρχουν βιβλία, χρησιμοποιείται η μέθοδος project, έμφαση δίνεται στον εργαστηριακό χαρακτήρα των μαθημάτων. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική, ενώ δεν δημιουργούνται κενά στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Σε περίπτωση που προκύψει κενό στο ωρολόγιο πρόγραμμα λόγω απουσίας ενός συναδέλφου, αυτό αναπληρώνεται αμέσως από κάποιον άλλο [...]» (Ερώτηση Β5, σ. 207).

Επίσης, το Σ.Δ.Ε. ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες άλλων περιοχών, δεν διαφοροποιείται, δηλαδή, από τον τρόπο λειτουργίας, όπως τον καθορίζουν οι ιδρυτικές προδιαγραφές του θεσμού (Ερώτηση Β6, σ. 207). Εντούτοις, ο διευθυντής επισημαίνει ορισμένα στοιχεία δυσλειτουργίας του σχολείου, σε επίπεδο διαχείρισης υλικών, αλλά και ανθρώπινων πόρων. Ο ίδιος αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Μικροδαπάνες και μικροέξοδα καλύπτονται από τον ίδιο το διευθυντή. Εκπαιδευτικοί με μειωμένη διάθεση, με αδυναμία κατανόησης του καινοτόμου προγράμματος και του ενήλικου χαρακτήρα των εκπαιδευόμενων [...] Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι δυο φορές πιο υπεύθυνοι και σοβαροί έναντι των εκπαιδευόμενων, με διάθεση να δείξουν κατανόηση στα προβλήματά τους [...]» (Ερώτηση Β7, σ. 206).

Η ανησυχία που φαίνεται να διαπνέει τον διευθυντή αναφορικά με τη διάθεση των εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από τα καθιερωμένα πλαίσια και να εναρμονιστούν με τη διδακτική φιλοσοφία που διέπει τα Σ.Δ.Ε. δικαιολογείται απόλυτα δεδομένου ότι θεμελιώδης αρχή του νέου Προγράμματος είναι η αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Τα Σ.Δ.Ε. αναμένεται να στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς εγνωσμένου κύρους, με δυνατότητα ευελιξίας και αυξημένη διάθεση για εθελοντική προσφορά (Βεκρής, 2003: 18).

Τέλος, η υπάρχουσα κτιριακή υποδομή συγκαταλέγεται μεταξύ των σημαντικότερων προβλημάτων, αν και το Σ.Δ.Ε. αναμένεται να αποκτήσει πολύ σύντομα (από την επόμενη σχολική χρονιά) δικό του κτίριο, οπότε θα αυτονομηθεί πλήρως. Την πίστη και αισιοδοξία του για τη μελλοντική πορεία του σχολείου εκφράζει και ο ίδιος ο διευθυντής:

«Το σχολείο, με την απόκτηση νέου κτιρίου, θα γίνει περισσότερο ευέλικτο και ανεξάρτητο, ικανό να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του προγράμματος και να προσφέρει τις καλύτερες υπηρεσίες [...]» (Ερώτηση Β8, σ.208).

5.2 Εμπειρίες εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διαμορφώσουμε μία συνολική εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας του Σ.Δ.Ε. κρίναμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε την προσωπική εμπειρία που τα ίδια τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων καταθέτουν. Εξάλλου, οι άνθρωποι συνιστούν την «πεμπουσία της διαρκώς επιτυχημένης επιχείρησης», άποψη ιδιαίτερα δημοφιλής στον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων που εξάγει τη στρατηγική σημασία των ανθρώπινων πόρων (Μπουραντάς, 2005: 50-51). Γι' αυτό και η άποψη των εκπαιδευτών του Σ.Δ.Ε. αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα.

Από την ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και των γραπτών σημειώσεων αντλούμε πολύτιμες πληροφορίες για το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στο Σ.Δ.Ε. Τα στοιχεία που προέκυψαν έχουν ομαδοποιηθεί με βάση τις κοινές τους συνισταμένες και παρουσιάζονται ως ξεχωριστές ενότητες για ανάλυση και ερμηνεία. Συγκεκριμένα, λοιπόν, αναλύονται: α) οι λόγοι επιλογής του Σ.Δ.Ε. και η επίδραση του διευθυντή, β) ο βαθμός εκπλήρωσης των προσδοκιών τους και γ) τα προβλήματα που δυσχεραίνουν το έργο τους καθώς και οι αλλαγές που είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν.

5.2.1 Επιλογή σχολείου

Θεμελιώδες στοιχείο στη λειτουργία του θεσμού είναι η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης που εστιάζει την προσοχή της στις ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες των εκπαιδευομένων (Βεκρής, 2003:

19). Το στοιχείο αυτό φαίνεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και από τους εκπαιδευτές της έρευνάς μας. Πράγματι, οι εκπαιδευτές στην πλειοψηφία τους έχουν επιλέξει το Σ.Δ.Ε. λόγω της ευελιξίας του προγράμματος, που προσφέρει σημαντικά περιθώρια αυτενέργειας στο διδάσκοντα, αλλά και λόγω της πρόκλησης να εργαστούν με ενήλικες εκπαιδευόμενους, οι οποίοι προσέρχονται στο Σ.Δ.Ε. απολύτως συνειδητοποιημένοι, με αυξημένη διάθεση για μάθηση. Εξάλλου, από έρευνες προκύπτει ότι τα Σ.Δ.Ε. εντάσσονται κυρίως στη στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπλέον σημαντικό ποσοστό εκπαιδευομένων προσέρχεται σ' αυτά με την προσδοκία απόκτησης απολυτηρίου Γυμνασίου ή ακόμη και περαιτέρω συνέχισης των σπουδών (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008: 18). Χαρακτηριστικά, πάντως, είναι όσα οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν:

«Για μένα ήταν μια ιδιαίτερα ελκυστική πρόκληση να ασχοληθώ με άλλες ηλικίες που δεν είχαν την ευκαιρία να μάθουν κάποια πράγματα [...] μου δινόταν η ευκαιρία να κινηθώ ελεύθερα» (Υπ.1, Ερώτηση Α1, σ. 215).

«[...] ήθελα να έχω μια εμπειρία σε ένα τέτοιο σχολείο, με μαθητές ενήλικες, όπου θα είναι διαφορετικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας, έξω απ' τα καθιερωμένα, να μην βασίζεται δηλαδή σε ένα τυποποιημένο πρόγραμμα [...]» (Υπ. 2, Ερώτηση Α1, σ. 223).

«Μου άρεσε γενικώς η ιδέα να μεταδίδω γνώσεις σε ενήλικες, οι οποίοι και αντιλαμβάνονται καλύτερα τη γνώση που προσλαμβάνουν [...]» (Υπ. 4, Ερώτηση Α1, σ. 243).

«[...] τα Σ.Δ.Ε. είναι ο ιδανικός τύπος εργασίας για μένα, που μου αρέσει να κάνω προγράμματα, διαθεματικά, project και τέτοια» (Υπ. 5, Ερώτηση Α1, σ. 249).

«Στο Σ.Δ.Ε. επέλεξα να εργαστώ, γιατί ήταν μια πρόκληση για μένα [...] ήταν κάτι διαφορετικό. Θέλησα να δοκιμάσω τη διδασκαλία μου σε ενηλίκους» (Υπ. 6, Ερώτηση Α1, σ. 259).

Μία διαφορετική άποψη εκφράζεται από έναν/μία εκπαιδευτικό που επέλεξε το Σ.Δ.Ε. με την προσδοκία ότι στο μέλλον μπορεί να συνεχίσει τις σπουδές του/της σε μεταπτυχιακό επίπεδο στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

«[...] επειδή είχα μια πιστοποίηση από το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. σε ενήλικες, με ενδιαφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων και γενικώς κοιτάζω μήπως κάνω κάποιο μεταπτυχιακό, οπότε ήθελα μια επιπλέον επαφή» (Υπ. 3, Ερώτηση Α1, σ. 235).

Τέλος, στην απόφαση των εκπαιδευτών να εργαστούν στο Σ.Δ.Ε. βαρύνουν και αμιγώς προσωπικοί λόγοι:

«[...] το γεγονός ότι το Σ.Δ.Ε. βρίσκεται στην πόλη όπου διαμένω, όπως και το ωράριο που είναι αρκετά βολικό, επηρέασαν καταλυτικά την απόφασή μου» (Υπ. 4, Ερώτηση Α1, σ. 243).

«[...] όσο και να φαίνεται λίγο παράξενο, εμένα μου άρεσε το ωράριο το απογευματινό» (Υπ. 2, Ερώτηση Α1, σ. 223).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παρουσία του διευθυντή επηρέασε καταλυτικά την απόφασή τους να εργαστούν ή να παραμείνουν στο συγκεκριμένο σχολείο. Εκφράζονται με θετικά λόγια για το άτομό του, περιγράφοντάς τον ως έναν άνθρωπο οικείο, συνεργάσιμο, με θετική και ενθαρρυντική στάση, που διαμορφώνει μία δυναμική δραστηριοποίησης στον σχολικό οργανισμό:

«Καθοριστικά θα έλεγα, γιατί σου δίνει τη δυνατότητα και την ευκαιρία να δραστηριοποιηθείς, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες» (Υπ. 1, Ερώτηση Α2, σ. 215).

«Σημαντικά, σε καταλυτικό βαθμό [...] Λυπάμαι που δεν ήρθα νωρίτερα» (Υπ. 2, Ερώτηση Α2, σ. 223).

«Πολύ. Αυτός διαμορφώνει το καλό κλίμα. Πρόκειται αναμφίβολα για ένα συνεργάσιμο άτομο» (Υπ. 4, Ερώτηση Α2, σ. 243).

«Όταν αρχικά έκανα αίτηση για να έρθω εδώ, δεν γνώριζα τον διευθυντή του σχολείου [...] Ωστόσο, επιθύμησα να παραμείνω στο σχολείο, γιατί ο διευθυντής ήταν πολύ ενθαρρυντικός σε όλες τις προτάσεις που έκανα [...]» (Υπ. 5, Ερώτηση Α2, σ. 249).

«Η παρουσία του διευθυντή μπορώ να πω είναι καθοριστική για την παραμονή μου εδώ έξι συναπτά έτη από αρχής λειτουργίας, ιδρύσεως του σχολείου. Η στάση του είναι πολύ θετική, ενθαρρυντική [...]» (Υπ. 6, Ερώτηση Α2, σ. 259).

Εντούτοις ένας/μία από τους εκπαιδευτές/τριες υποστηρίζει ότι ο διευθυντής δεν διαδραμάτισε κανέναν απολύτως ρόλο στην απόφασή του/της να εργαστεί στο Σ.Δ.Ε. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Δεν με επηρέασε καθόλου. Απλά ήθελα το συγκεκριμένο σχολείο. Δεν κοίταξα γενικά ποιοι ήταν, ούτε τους εκπαιδευτικούς ούτε τον διευθυντή» (Υπ. 3, Ερώτηση Α2, σ. 235).

5.2.2 Εκπλήρωση προσδοκιών

Όλοι οι εκπαιδευτές εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από τις συνθήκες εργασίας τους, θεωρώντας ότι το Σ.Δ.Ε. υποστηρίζει σε σημαντικό βαθμό τον ρόλο του. Όσο για τις δυσκολίες με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι στην αρχή, αυτές ξεπεράστηκαν γρήγορα:

«Ειλικρινά στο μέγιστο βαθμό, γιατί περίμενα δυσκολίες ως προς το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων και στη διάθεσή τους να μάθουν» (Υπ. 1, Ερώτηση Α3, σ. 215).

«Σε καλό βαθμό, σε καλό έως μεγάλο βαθμό οι συνθήκες που βρήκα ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες μου [...]» (Υπ. 2, Ερώτηση Α3, σ. 223).

«Σε μεγάλο βαθμό. Εντάξει...το σχολείο υποστηρίζει το ρόλο του, οπότε δεν είχα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα» (Υπ. 3, Ερώτηση Α3, σ. 235).

«Σε μεγάλο βαθμό. Πολύ καλύτερα από ό,τι περίμενα» (Υπ. 4, Ερώτηση Α3, σ. 243).

«Οι συνθήκες είναι αρκετά καλές στα πλαίσια που μπορεί να κινηθεί κάποιος, με κάποια έλλειψη χρημάτων, υποδομών κλπ, είναι αρκετά υποστηρικτικές. Κάποια από τα πράγματα που ήθελα να κάνω μπόρεσα να τα πραγματοποιήσω [...]» (Υπ. 5, Ερώτηση Α3, σ. 249).

«Μπορώ να πω ότι οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο ανταποκρίθηκαν τα μέγιστα στις προσδοκίες μου, γιατί βρήκα αυτό το οποίο υπέθεσα στην αρχή ότι θα υπάρχει [...]» (Υπ. 6, Ερώτηση Α3, σ. 259).

5.2.3 Προβλήματα

Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου χαρακτηρίζεται από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτές του Σ.Δ.Ε. ως ζήτημα μείζονος σημασίας, καθώς το υπάρχον κτίριο στο οποίο στεγάζεται δεν επαρκεί για να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Ας μην ξεχνάμε

ότι ο σχολικός χώρος δεν παρέχει μόνο το στεγασμένο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά στηρίζει, ταυτόχρονα, κοινωνικές σχέσεις ή αξίες (Ματσαγγούρας, 2006: 74). Εκφράζεται, ωστόσο, η πεποίθηση ότι με τη μεταφορά του σχολείου σε νέα πτέρυγα, που έχει κατασκευαστεί για αυτό τον σκοπό, το μέλλον διαγράφεται ευοίωνα:

«Τα τρωτά σημεία έχουν να κάνουν με την υλικοτεχνική υποδομή των χώρων διδασκαλίας και υπάρχει δίπλα ένα κτίριο που ευελπιστούμε ότι θα δοθεί στο Σ.Δ.Ε. [...]» (Υπ. 1, Ερώτηση Α4, σ. 215).

«Η υλικοτεχνική υποδομή, ναι είναι ένα θέμα. Δεν έχουμε καλή υλικοτεχνική υποδομή ούτε καν κτίριο [...]» (Υπ. 2, Ερώτηση Α4, σσ. 223-224).

«[...] Η υποδομή σίγουρα εκκρεμεί» (Υπ. 4, Ερώτηση Α4, σ. 243).

«[...] Οι αλλαγές που χρειάζονται περισσότερο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το υλικοτεχνικό μέρος, ας πούμε, του σχολείου, το οποίο από ό,τι γνωρίζουμε θα βελτιωθεί άμεσα, καθώς πρόκειται να μεταφερθούμε σε καινούριο κτίριο» (Υπ. 5, Ερώτηση Α4, σ. 249).

«... Θα έλεγα ότι τρωτά υπάρχουν [...] στο χώρο της φιλοξενίας του [...] Αλλά, επειδή ήδη έχει χτιστεί το καινούριο κτίριο, ευελπιστώ ότι θα μεταφερθούμε κάποια στιγμή εκεί και θα μπορέσουμε να κάνουμε τη δουλειά μας καλύτερα» (Υπ. 6, Ερώτηση Α4, σ. 259).

Σύμφωνα με τους Ευστράτογλου και Νικολοπούλου (2008: 8), οι υφιστάμενες υποδομές σε συνδυασμό με την ύπαρξη κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού και τη διαθεσιμότητα σε οικονομικούς πόρους συγκαταλέγονται μεταξύ των παραγόντων που παρεμποδίζουν την επέκταση του Προγράμματος των Σ.Δ.Ε. Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζουν και μεμονωμένες απόψεις εκπαιδευτικών, που φωτίζουν διαφορετικές πλευρές του θέματος, όπως το ζήτημα της ευελιξίας στη διδακτική πρακτική και της έλλειψης κινήτρων για τους εκπαιδευόμενους. Γεγονός είναι ότι στην αρχή λειτουργίας του θεσμού παρατηρήθηκε μία πρόσδεση του Σ.Δ.Ε. με τις συνήθειες πρακτικές της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς να αδυνατούν να προσαρμοστούν σε ένα ευέλικτο κλίμα διδασκαλίας και μάθησης (Βεκρής, 2003: 23). Χαρακτηριστικά είναι όσα αναφέρουν δύο από τους εκπαιδευτικούς:

«[...] εμάς ο ρόλος μας είναι πιο χαλαρός και να είμαστε πιο κοντά στους εκπαιδευόμενους» (Υπ. 3, Ερώτηση Α4, σ. 235).

«Αρχικά φοβόμουν την ευελιξία, αλλά τώρα τη βρίσκω πιο αποτελεσματική (Υπ. 4, Ερώτηση Α4, σ. 243).

Το ζήτημα των κινήτρων από την άλλη πλευρά θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας. Ως γνωστό η συμμετοχή στο σχετικό πρόγραμμα οδηγεί στη χορήγηση τίτλου ισότιμου με αυτόν του απολυτηρίου γυμνασίου, κίνητρο που δεν κρίνεται πλέον επαρκές. Γι' αυτό απαιτείται η ανάδειξη επιπρόσθετων κινήτρων, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προς θετική κατεύθυνση (Ευστράτογλου & Νικολοπούλου, 2008: 8-9). Ένας/μία από τους εκπαιδευτικούς συστήνει:

«Να υπάρχουν περισσότερα για τους εκπαιδευόμενους να είναι εδώ [...]» (Υπ. 2, Ερώτηση Α4, σσ. 223-224).

5.3 Απόψεις διευθυντή περί σχολικής ηγεσίας

Πρωταρχικός στόχος ήταν να διερευνήσουμε το κυρίαρχο ηγετικό στυλ της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας μέσα από την οπτική γωνιά του ίδιου του διευθυντή. Τα αποσπάσματα που παραθέτουμε στη συνέχεια προέρχονται από τις γραπτές σημειώσεις που κρατήσαμε κατά τη διάρκεια της συνέντευξής μας με τον διευθυντή. Την ίδια στιγμή, οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν δομούνται γύρω από τις ακόλουθες θεματικές: α) αιτίες ανάληψης διοικητικού έργου, β) προσανατολισμός στο έργο (αποτέλεσμα) ή τις ανθρώπινες σχέσεις, γ) εφαρμογή ή μη συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα, δ) στοιχεία προσωπικότητας και συμπεριφοράς, ε) παράμετροι που επηρεάζουν τον τρόπο λειτουργίας του ως ηγέτη και προσωπικές απόψεις για τον ρόλο του.

Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής του υπό διερεύνηση Σ.Δ.Ε. είναι πτυχιούχος Ανωτάτης Βιομηχανικής με ειδίκευση στον τομέα της Διοίκησης Επιχειρήσεων, γεγονός που διευκολύνει το έργο του. Διαθέτει μάλιστα μακρά θητεία σε επίπεδο σχολικής διεύθυνσης, καθώς το Σ.Δ.Ε. είναι το δεύτερο σχολείο που έχει λειτουργήσει, οργανώνοντάς το κυριολεκτικά *«από το μηδέν»*. Φέτος είναι η έκτη συνεχόμενη χρονιά που αναλαμβάνει τη διεύθυνσή του και, όπως προκύπτει από άτυπα σχόλιά του, φιλοδοξία του είναι να ολοκληρώσει επιτυχώς το έργο του, χωρίς να αφήσει εκκρεμότητες στο σχολείο, ακόμη και αν αναγκαστεί να αποχωρήσει. Στο παρελθόν μάλιστα έχει διατελέσει επί πέντε συναπτά έτη διευθυντής σε Τ.Ε.Ε., εμπειρία πολύτιμη

για το μετέπειτα διοικητικό του έργο, ενώ η συνολική εκπαιδευτική του θητεία ανέρχεται στα είκοσι έτη:

«Μου αρέσουν τα δύσκολα. Η οργάνωση, εξάλλου, είναι το αντικείμενό μου και σχετίζεται με τις βασικές μου σπουδές. Αν έχεις τις γνώσεις, είναι εύκολο να ασχοληθείς με την οργάνωση. Επίσης, για απόκτηση εμπειρίας. Έρχεσαι, όμως, προετοιμασμένος για το χειρότερο» (Ερώτηση Γ1, σ. 208).

Η άποψη που εκφράζει ο διευθυντής επιβεβαιώνεται και από έρευνα της Στραβάκου (2003) για την αντίληψη που εκφράζουν τόσο τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Όπως προκύπτει, τα «ηγετικά χαρίσματα» θεωρούνται σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων, ενώ απαραίτητη κρίνεται και η δωδεκάχρονη εκπαιδευτική πείρα (ό.π.: 271). Σύμφωνα μάλιστα και με το άρθρο 12 του πρόσφατα ψηφισθέντος Ν. 3848/19-05-2010 για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 71), κριτήρια για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν: α) Η γνώση του αντικειμένου του, η οποία αποτελεί συνάρτηση της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης και της εμπειρίας του υποψηφίου, β) η προσωπικότητα και η γενικότερη συγκρότησή του και γ) η συμβολή του στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει.

Επιπλέον, ο Μπουραντάς (2005: 219) σημειώνει ενδεικτικά ότι «ο ηγέτης καλείται να επιτύχει αποτελέσματα με δύο τρόπους, μέσω ανθρώπων και μέσω συστημάτων», υπονοώντας ότι η ηγεσία άλλοτε προσανατολίζεται προς την απόδοση έργου και άλλοτε προς τους ανθρώπους μέσω των οποίων η απόδοση αυτή καθίσταται εφικτή. Σε σχετική ερώτηση ο διευθυντής απαντά ότι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί ζήτημα άμεσης προτεραιότητας γι' αυτόν, χωρίς ωστόσο να παραβλέπονται και οι λοιπές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις με τις οποίες είναι επιφορτισμένος. Ο ίδιος επισημαίνει:

«Άμεση προτεραιότητα δίνω στον ανθρώπινο παράγοντα, στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και εκπαιδευόμενων, χωρίς να παραλείπω και τις υπόλοιπες υποχρεώσεις» (Ερώτηση Γ2, σ. 208).

Και συνεχίζει υποστηρίζοντας:

«Να υπάρχει ευέλικτο πλαίσιο και πάντα σύμφωνα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας. Το παιχνίδι χάνεται, όταν εμμένεις σε κανονισμούς. Σε ένα ευέλικτο πλαίσιο αυξάνεται το επίπεδο κατανόησης, διαμορφώνεται ένα φιλικό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καλύτερα. Το σκληρό και άκαμπτο ενδείκνυται στις δύσκολες περιστάσεις, όταν δεν υπάρχει διάθεση συνεργασίας» (Ερώτηση Γ3, σ. 208).

Η «ευελιξία» για την οποία κάνει λόγο ο διευθυντής ανταποκρίνεται στην αντίληψη που θέλει τον ηγέτη να ενεργεί διαφορετικά κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση (situational leadership theories), όπως υποστηρίζει η θεωρία του «Κύκλου της ζωής» των Hersey και Blanchard (Πασιαρδής, 2004: 58). Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής του Σ.Δ.Ε. διαφοροποιεί το στυλ ηγεσίας του ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητας ή ετοιμότητας των υφισταμένων του, περιορίζοντας τον καθοδηγητικό του ρόλο, όπως πρεσβεύει η εν λόγω θεωρία (ό.π.). Επίσης, ο διευθυντής τείνει προς τη θεωρία Υ του McGregor, καθώς αποδίδει μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, ικανού να αυξήσει τα επίπεδα παρώθησης των εκπαιδευτικών (Everard & Morris, 1996: 24) και γενικότερα στην κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξή τους (Παπαναούμ, 1995: 33).

Πέρα από όλα αυτά, το ανθρώπινο δυναμικό συνιστά την πνευματική παρακαταθήκη, που προσδίδει αξία στον οργανισμό και εγγυάται την αποτελεσματικότητα των στόχων του (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2003: 55). Ο διευθυντής του Σ.Δ.Ε. αποδίδει μεγάλη αξία στη γνώμη των εκπαιδευτικών, φροντίζει να τους ενημερώνει για καθετί που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και γενικά τους καθιστά κοινωνούς και συμμετόχους στις αποφάσεις που λαμβάνονται. Ο ίδιος τονίζει emphatically:

«Ο σύλλογος είναι ενήμερος, γνωρίζει τα πάντα για το σχολείο. Συνήθως με το να πληροφορώ και να ζητώ την άποψη των συναδέλφων με τρόπο. Δεν αναθέτω εντολές, ζητώ τη γνώμη τους (π.χ. για τη στελέχωση της γραμματείας του Σ.Δ.Ε.)» (Ερώτηση Γ4, σ. 208).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενισχύει τη δέσμευση και αφοσίωσή τους και καλλιεργεί το αίσθημα της συνυπευθυνότητας για την υλοποίηση των επιθυμητών στόχων (Ρες, 2004: 44-45). Τα ερευνητικά δεδομένα,

εντούτοις, δεν υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αισθάνονται αποκλεισμένοι από αποφάσεις διοικητικού χαρακτήρα, αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους ως «επιβεβλημένη εκ των άνω καθοδήγηση» και νιώθουν ότι δεν επηρεάζουν ουσιαστικά την τελική απόφαση (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 78-79).

Την ίδια στιγμή, η έρευνα για την ηγεσία προσανατολίζεται άλλοτε στην αναζήτηση θεμελιωδών χαρακτηριστικών (attributes) της προσωπικότητας του ηγέτη, άλλοτε στη συμπεριφορά (behavior) του και άλλοτε εξετάζει την αλληλεπίδρασή τους με τις συνθήκες μέσα στις οποίες η ηγεσία λαμβάνει χώρα (Hornet, 2003: 27-28). Με αφορμή την παραπάνω διαπίστωση προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τα στοιχεία που συγκροτούν την προσωπική ταυτότητα του διευθυντή, αλλά και εκείνα που συνδέονται με συγκεκριμένες εκδηλώσεις της διοικητικής του συμπεριφοράς. Ο διευθυντής χαρακτηρίζει τον εαυτό του ως οργανωτικό, σοβαρό, με αίσθημα υπευθυνότητας, ειλικρινή, με σεβασμό -στοιχείο που προκρίνεται ως εξαιρετικά σημαντικό- καθώς και διάθεση για παροχή βοήθειας στα πλαίσια λογικών απαιτήσεων. Ταυτόχρονα, βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση, στοιχεία που παραπέμπουν στη Θεωρία των Ατομικών Χαρακτηριστικών του Stogdill (Hoy & Miskel, 2005: 378-379). Χαρακτηριστικά είναι τα όσα μας αναφέρει:

«Οργανωτικότητα, σοβαρότητα, υπευθυνότητα. Φροντίζω να είμαι ενήμερος για καθετί. Επίσης ειλικρίνεια, λόγω και της ιδιαιτερότητας του σχολείου και σεβασμός. Ο αμοιβαίος σεβασμός είναι αναγκαίος. Δεν μπορείς να ζητήσεις σεβασμό, αν δεν προσφέρεις. Σκοπός είναι να μπορείς να βοηθάς-αυτό είναι βασική αρχή στη ζωή μου-σε λογική πάντοτε βάση» (Ερώτηση Γ5, σσ. 208-209).

Όσο αφορά τη συμπεριφορά του σε διοικητικό επίπεδο, αυτή υπαγορεύεται σε σημαντικό βαθμό από την ανάγκη να ικανοποιούνται οι ανθρώπινες ανάγκες στον εργασιακό χώρο. Αυτό σημαίνει ότι υιοθετεί ένα στυλ ηγεσίας προσανατολισμένο στον άνθρωπο και όχι στο καθήκον (Μπουραντάς, 2002: 325). Σε ερώτησή μας σχετικά με τον ηγετικό του προσανατολισμό, με το αν, δηλαδή, αποδίδει μεγαλύτερη σημασία στο έργο/καθήκον ή στον ανθρώπινο παράγοντα, δηλώνει χαρακτηριστικά:

«Αναμφίβολα στον ανθρώπινο παράγοντα. Έχω ήδη αναφερθεί σ' αυτό το

σημείο» (Ερώτηση Γ6, σ. 209)

Στα πλαίσια του μοντέλου των ανθρωπίνων σχέσεων (ένα από τα μοντέλα αξιολόγησης της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας) καθορίζονται βασικοί δείκτες ποιότητας της εργασίας, που συμβάλλουν στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, μεταξύ των οποίων: α) σεβασμός από τους άλλους ενήλικες (λ.χ. το διοικητικό προσωπικό) και β) συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που δίνει στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση ότι επηρεάζουν καταστάσεις ή ελέγχουν την εργασία τους (Μυλωνά, 2005: 35). Και τα δύο παραπάνω κριτήρια επιβεβαιώνονται στη δική μας περίπτωση.

Επίσης, η διεύθυνση σχολείου στα πλαίσια μιας σύγχρονης θεώρησής της νοείται ως λειτουργία πολυδιάστατη, η οποία διαμορφώνεται και ασκείται σε δύο επίπεδα: α) ένα επίπεδο δομικό-οργανωτικό που συνδέεται με τις θεσμικές προδιαγραφές του ρόλου του διευθυντή και β) ένα επίπεδο ατομικό-διαπροσωπικό που αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα που ασκούν διεύθυνση αντιλαμβάνονται το έργο τους και το επιτελούν μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας. Στη δεύτερη περίπτωση η άσκηση της διεύθυνσης νοείται ως μία αλληλεπιδραστική διαδικασία (πρόσωπο με πρόσωπο) (Παπαναούμ, 1995: 56-57). Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα η διεκπεραίωση του διοικητικού έργου διέρχεται μέσα από το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού. Καθ' ομολογία του διευθυντή του Σ.Δ.Ε. η ηγετική του συμπεριφορά καθορίζεται προπάντων από τις σχέσεις συνεργασίας που έχει αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που -κατά τη γνώμη του- δικαιολογεί και την επιθυμία των τελευταίων να ανανεώσουν την απόσπασή τους για την επόμενη χρονιά:

«Για να υλοποιήσει το Σ.Δ.Ε. τους στόχους του θα πρέπει ο διευθυντής να συνεργάζεται άμεσα με τους εμπλεκόμενους. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν ανά τακτά διαστήματα ενημέρωση. Ανταποκρίνομαι με ευχέρεια, γι' αυτό και οι συνάδελφοι ζήτησαν την εκ νέου ανανέωση των αποσπάσεών τους. Συνεπώς, οι σχέσεις μου με το προσωπικό θα έλεγα ότι βαραίνουν περισσότερο» (Ερώτηση Γ7, σ. 209).

Επιβεβαιώνεται στο σημείο αυτό η θεωρία των Getzels και Guba, η οποία προτείνει μία ενδιαφέρουσα διασύνδεση ανάμεσα στη νομοθετική/οργανωσιακή και την

ιδιογραφική/προσωπική διάσταση του ρόλου του διευθυντή. Με λίγα λόγια, αυτό που προέχει δεν είναι μόνο η οργανική θέση που κατέχει ένα άτομο -εν προκειμένω ο διευθυντής- μέσα στη σχολική οργάνωση και επιβάλλει συγκεκριμένες προδιαγραφές ρόλου, αλλά και η προσωπικότητά του και οι ανάγκες των ατόμων που συμμετέχουν σ' αυτή (Πασιαρδής, 2004: 24-27).

Τέλος, ο διευθυντής παραδέχεται ότι ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος και ότι η συμπεριφορά του εν τέλει προσαρμόζεται στην εκάστοτε περίπτωση κατά το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler, σύμφωνα με το οποίο η αποτελεσματικότητα από κάθε στυλ ηγεσίας συναρτάται με την κατάσταση μέσα στην οποία λειτουργεί ο ηγέτης (Μπουραντάς, 2002: 335). Επίσης, η άποψη του διευθυντή εναρμονίζεται με την αντίστοιχη της Χατζηθεοχάρους (2008: 8), σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής οφείλει να προσαρμόζεται ανάλογα με τα δεδομένα, λειτουργώντας τόσο παρωθητικά-εμπυχωτικά όσο και συντονιστικά-καθοδηγητικά για το προσωπικό του σχολείου. Σε σχετική ερώτηση ο διευθυντής υπογραμμίζει:

«Θα έλεγα με όλους τους προαναφερθέντες τρόπους (υποστηρικτικά, εμπυχωτικά, καθοδηγητικά) και στο βαθμό που απαιτείται. Ο διευθυντής πρέπει να χαρακτηρίζεται από όλες τις παραπάνω ιδιότητες. Εξάλλου, αν δεν έχεις τη διάθεση να βοηθήσεις, μην αναλαμβάνεις» (Ερώτηση Γ8, σ. 209).

5.4 Απόψεις εκπαιδευτικών περί σχολικής ηγεσίας

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε σχετίζεται με τη διερεύνηση του κυρίαρχου ηγετικού στυλ της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας μέσα από τη ματιά τώρα των εκπαιδευτικών, ώστε να διαπιστώσουμε τον βαθμό σύγκλισης ή απόκλισης των απόψεών τους με τις αντίστοιχες που εκφράζει ο διευθυντής. Ο προβληματισμός μας εκκινεί από την αξιωματική θέση του Bandura, σύμφωνα με την οποία τα άτομα αντιλαμβάνονται ενεργά το περιβάλλον τους και επηρεάζονται περισσότερο από τις αντιλήψεις τους παρά από την αντικειμενική πραγματικότητα (σύμφωνα με Moye, Henkin & Egley, 2004: 264).

Τα αποσπάσματα που παραθέτουμε στη συνέχεια προέρχονται από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των πέντε (από τους έξι συνολικά εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνομιλήσαμε), αλλά και από γραπτές σημειώσεις που κρατήσαμε κατά

τη διάρκεια της συνέντευξής μας με έναν/μία εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α αρνήθηκε τη διαδικασία της μαγνητοφώνησης. Οι πληροφορίες που συλλέξαμε έχουν κατηγοριοποιηθεί ως εξής: α) προσανατολισμός του διευθυντή στο έργο (αποτέλεσμα) ή στις ανθρώπινες σχέσεις, β) εφαρμογή ή μη συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα, γ) στοιχεία προσωπικότητας και συμπεριφοράς του διευθυντή, δ) αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε. υποστηρίζουν ομόφωνα ότι ο διευθυντής εμμένει πρωτίστως στις σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, χωρίς, ωστόσο, να επιδεικνύει αμέλεια για τη διεκπεραίωση των ποικίλων γραφειοκρατικών ζητημάτων. Γι' αυτόν άμεση προτεραιότητα συνιστά η διαμόρφωση ενός εργασιακού περιβάλλοντος που στηρίζεται στις σχέσεις αμοιβαίας συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και κατανόησης, όπως, επίσης, η ικανοποίηση των αναγκών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα επισημαίνονται:

«[...] δίνει μεγάλη βαρύτητα ο διευθυντής στο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον αμοιβαίας συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, κατανόησης, έτσι ώστε να θέλεις να δώσεις όσο το δυνατόν περισσότερα σ' αυτό το σχολείο» (Υπ.1, Ερώτηση B1, σ. 216).

«[...] Όχι τόσο στα γραφειοκρατικά θέματα. Νομίζω ότι δίνει σημασία στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά όχι για το διδακτικό προσωπικό του. Ανθρώπινο παράγοντα εννοούμε των εκπαιδευομένων [...]» (Υπ.2, Ερώτηση B1, σ. 224).

«Πρώτα από όλα οι σχέσεις μεταξύ μας και από κει και πέρα προσπαθούμε να διεκπεραιώσουμε κάποια άλλα ζητήματα γραφειοκρατικά» (Υπ.3, Ερώτηση B1, σ.235).

«Δεν παραμελεί τα γραφειοκρατικά, αλλά δεν θυσιάζει και τους εκπαιδευτικούς στο βωμό της γραφειοκρατίας. Προέχει ο ανθρώπινος παράγοντας» (Υπ.4, Ερώτηση B1, σ. 243).

«[...] έχει αρκετές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις [...] Αλλά ασχολείται σίγουρα πάρα πολύ και με εμάς. Συζητάει αρκετά συχνά τι προβλήματα έχουμε, τι ανάγκες έχουμε και στέκεται πάρα πολύ καλά στις μεταξύ μας σχέσεις, βοηθάει πάρα πολύ» (Υπ.5, Ερώτηση B1, σ. 250).

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε. σκιαγραφούν την εικόνα ενός διευθυντή, ο οποίος κατά τον Μπουραντά (2005: 201) συνδυάζει τόσο τις ιδιότητες ενός ηγέτη όσο και εκείνες ενός μάνατζερ (ιδανικός ηγέτης), εξασφαλίζοντας την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζει και η άποψη που εκφράζει ένας/μία εκπαιδευτικός, για τη μεγάλη σημασία που αποδίδει ο διευθυντής στην ορθή επιτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, αξιώνοντας τυπικότητα, συνέπεια, υπευθυνότητα, στοιχεία που προσιδιάζουν σε μία ηγεσία προσανατολισμένη προς το έργο (αποτέλεσμα), όπου η προσοχή εστιάζεται σε προκαθορισμένους στόχους του οργανισμού, με την πεποίθηση ότι οι υφιστάμενοι αντλούν ικανοποίηση από την υλοποίησή τους (Μπουραντάς, 2002: 325). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει:

«[...] τον ενδιαφέρει πάνω απ' όλα από τους συναδέλφους του σχολείου η τυπικότητα, η συνέπεια, η συνεργασία και η υπευθυνότητα. Και αντιπαθεί την ανευθυνότητα και την ασυνέπεια [...]» (Υπ.6, Ερώτηση B1, σ. 260).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γίνονται πιο ξεκάθαρες, όταν ερωτώνται για την προτίμησή τους στην ευελιξία στον χώρο εργασίας ή την αυστηρή εποπτεία, τον έλεγχο και τον περιορισμό, με την πλειοψηφία να προκρίνει την ευελιξία ως σημαντικότερη για την προώθηση των στόχων του σχολείου, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται και ο θεσμικός ρόλος του διευθυντή. Ενδεικτικά επισημαίνονται:

«[...] ο αποτελεσματικός διευθυντής οπωσδήποτε θα πρέπει να τηρεί το θεσμικό του ρόλο ως προς την εφαρμογή κανονισμών. Από την άλλη μεριά όμως [...] θα έλεγα ότι είναι ιδιαίτερα δημοκρατικό να υπάρχει ένα ευέλικτο πλαίσιο και νομίζω ότι αυτό θα προωθούσε ίσως περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία» (Υπ.1, Ερώτηση B2, σ. 216).

«[...] Ανέκαθεν ήμουν άνθρωπος της ουσίας. Οι τύποι δηλαδή, πιο πολύ με ενοχλούσαν [...]» (Υπ.2, Ερώτηση B2, σ. 224).

«Θεωρώ, ότι καλύτερα να υπάρχει ένα ευέλικτο πλαίσιο, γιατί διαμορφώνοντας και την επικοινωνία μεταξύ τους, μπορείς να οδηγήσεις σε ένα έργο κάποιους εκπαιδευτικούς» (Υπ.3, Ερώτηση B2, σ. 236).

«Καλύτερα να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας, διαφορετικά είναι σαν να διοικεί μαριονέτες [...] Με άλλη όρεξη εργάζεσαι,

όταν νιώθεις ότι μπορείς να λειτουργήσεις έξω από όρια και καταναγκασμούς, όταν νιώθεις ότι κάποιος δεν σε περιορίζει στο έργο σου» (Υπ.4, Ερώτηση B2, σσ. 243-244).

«[...] πρέπει να έχει τον καλύτερο συνδυασμό και των δύο, βασικά δίνοντας προτεραιότητα στον ανθρώπινο παράγοντα. Γιατί, ας μην ξεχνάμε, το σχολείο αποτελείται από ζωντανούς οργανισμούς, δεν είναι μια απλά γραφειοκρατική δουλειά [...]» (Υπ.6, Ερώτηση B2, σ. 260).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι το υπόδειγμα του «διευθυντή-ηγέτη» -σε σύγκριση με αυτό του «διευθυντή-διεκπεραιωτή»- ανταποκρίνεται καλύτερα στο σύγχρονο αίτημα για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, διότι οδηγεί αφενός σε μια ανθρωποκεντρική «εσωτερική» πολιτική, αφετέρου στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 212).

Ωστόσο, ένας/μία από τους/τις εκπαιδευτικούς διαφοροποιείται αισθητά από την παραπάνω αντίληψη, υποστηρίζοντας την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων και κανονισμών, που διασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου, όπως έχει διαπιστωθεί (Ψειροπούλου, 2007: 113). Έτσι, υποστηρίζει:

«Η προσωπική μου άποψη είναι ότι όλοι οι άνθρωποι, όσο αυτορρυθμιζόμενοι και να είναι, χρειάζεται να λειτουργούν μέσα σε πλαίσια και κανόνες [...] αν θέλουμε να λειτουργήσει σωστά το σχολείο, θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχουν κανόνες, οι οποίοι θα τηρούνται και από τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο από τους εκπαιδευόμενους» (Υπ.5, Ερώτηση B2, σ. 250).

Συμπερασματικά, η έννοια της ευελιξίας στην οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε. παραπέμπει στη θεωρία των Hersey και Blanchard (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 58-59), για τη δυνατότητα προσανατολισμού της ηγεσίας άλλοτε προς το καθήκον και άλλοτε προς τις ανθρώπινες σχέσεις, ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητας ή ετοιμότητας των υφισταμένων.

Όπως, εξάλλου, έχουμε ήδη επισημάνει, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να εργαστούν στα Σ.Δ.Ε. οφείλουν να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους, να επιδείξουν ετοιμότητα και διαθεσιμότητα για ευέλικτη δράση, εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μάνθου, 2008: 33). Η

τελευταία, μάλιστα, αναγνωρίζεται ως σημαντικότερος παράγοντας παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και αυξάνει τα επίπεδα δέσμευσής του για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002: 28).

Και στο σημείο αυτό διαπιστώνεται ομοφωνία απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποφαινόμενοι για τα αυξημένα περιθώρια συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, αλλά και για την προσπάθεια που καταβάλλει ο διευθυντής, ώστε όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να εμπλέκονται ενεργά στην παραπάνω διαδικασία. Επίσης, αναγνωρίζεται από όλους η μεγάλη σημασία που αποδίδει ο διευθυντής στην ολόπλευρη ενημέρωση, στη διάχυση δηλαδή πληροφοριών προς όλες τις κατευθύνσεις, η οποία κατά τους Blanchard, Carlos και Randolph (σύμφωνα με Σπυράκη & Σπυράκης, 2008: 72) συνιστά βασική ενέργεια ενδυνάμωσης των εργαζομένων. Χαρακτηριστικά είναι όσα επισημαίνονται:

«[...] θα έλεγα ότι είναι ιδιαίτερα δεκτικός στο να ακούει όλες τις απόψεις, μάς ρωτάει καθημερινά για τυχόν αποφάσεις που πρέπει να παρθούν, λειτουργεί ιδιαίτερα δημοκρατικά και υπάρχει καθημερινός διάλογος» (Υπ.1, Ερώτηση B3, σ. 216).

«[...] του αρέσει οι αποφάσεις να είναι και να φαίνονται ότι είναι καρπός συλλογικής ενέργειας» (Υπ.2, Ερώτηση B3, σσ. 224-225).

«Ναι, μας δίνει ελεύθερη συμμετοχή, να διοργανώνουμε κάποια πράγματα. Αυτό μπορεί να είναι εκπαιδευτικές εκδρομές, κάποιες συνθετικές εργασίες. Γενικά ναι, δεν υπάρχει περιορισμός (Υπ.3, Ερώτηση B3, σ. 236).

«Είμαστε λίγοι, γι' αυτό και υπάρχουν περιθώρια συμμετοχής σε μεγαλύτερο βαθμό. Ο διευθυντής καλεί σε διάλογο, φέρει θέματα σε συζήτηση, θέτει υπόψη τα πάντα στο σύλλογο, δίνει μεγάλη βαρύτητα στην ενημέρωση» (Υπ.4, Ερώτηση B3, σ. 244).

«[...] Πολύ συχνά ζητά την άποψή μας για διάφορα θέματα [...] Δηλαδή μας εμπλέκει όλους ενεργά. Δεν ξεχωρίζει ούτε καθηγητές, ούτε περιπτώσεις και θέματα» (Υπ.5, Ερώτηση B3, σ. 250).

«[...] θέλει ο σύλλογος των καθηγητών να λαμβάνει μέρος έμπρακτα στην οποιαδήποτε λήψη απόφασης, να λέει τη γνώμη του ο σύλλογος για διάφορα

θέματα τα οποία μάς αφορούν [...] Δηλαδή, η συμμετοχή του συλλόγου στη λήψη αποφάσεων είναι ενεργός» (Υπ.6, Ερώτηση Β3, σ. 260).

Οι παραπάνω απόψεις δεν συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σημαντικά περιθώρια συμμετοχής σε αποφάσεις διοικητικού χαρακτήρα, αισθάνονται ότι δεν επηρεάζουν ουσιαστικά τις τελικές αποφάσεις, ενώ ο ρόλος τους περιορίζεται κυρίως στην εκπλήρωση των διδακτικών τους καθηκόντων (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 78-79· Στεργιοπούλου, 2008: 81).

Πέρα από όλα αυτά, στα πλαίσια της συστημικής προσέγγισης η ηγεσία εκλαμβάνεται ως ένα ανοικτό σύστημα, με εισροές (inputs), διεργασία (process) και εκροές (outputs), ενώ ασφαλώς ενυπάρχει και το συγκείμενο (context) μέσα στο οποίο ασκείται. Οι εισροές αφορούν τα στοιχεία που αναμένεται να διαθέτει ο ηγέτης (δύναμη, ικανότητες, αξίες-πιστεύω, χαρακτηριστικά προσωπικότητας), ενώ η διεργασία σχετίζεται με το περιεχόμενο της ηγετικής του συμπεριφοράς (λειτουργίες, ρόλοι, στυλ ηγεσίας). Απώτερος στόχος είναι να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, τόσο για τον οργανισμό, όσο και για το ανθρώπινο δυναμικό (Μπουραντάς, 2005: 206). Με αφετηρία, λοιπόν, τον παραπάνω θεωρητικό προβληματισμό, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τα στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του διευθυντή, κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Σε γενικές γραμμές ο διευθυντής του σχολείου σκιαγραφείται ως ένας άνθρωπος με διαπροσωπικές και ηγετικές δεξιότητες. Η προσωπικότητά του συγκροτείται από στοιχεία, όπως φιλικότητα, ευθύτητα, ειλικρίνεια, εντιμότητα, αμεσότητα στην επικοινωνία, συνεργασία, διάθεση για υποστήριξη-εμπύχωση του προσωπικού, πολλά από τα οποία απαντώνται στη Θεωρία των Προσωπικών Χαρακτηριστικών του Stogdill, για τους αποτελεσματικούς ηγέτες (σύμφωνα με Hoy & Miskel, 2005: 378-379), ενώ προσιδιάζουν και σε μία μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία (Schermerhorn et al., 2005: 257). Ενδεικτικά οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τα εξής:

«[...] ιδιαίτερα φιλικός, αντικειμενικός, ειλικρινής και ευθύς [...]» (Υπ.1, Ερώτηση Β4, σ. 216).

«[...] είναι ειλικρινής και έντιμος με τους συναδέλφους του [...]» (Υπ.2, Ερώτηση Β4, σ. 225).

«Πολύ συνεργάσιμος, επικοινωνιακός, καθοδηγητικός σε κάποια πράγματα που πρέπει να μας διευθύνει, με ποιόν τρόπο να κάνουμε κάποιες εργασίες» (Υπ.3, Ερώτηση Β4, σ. 236).

«Είναι φιλικός, οικείος, όχι αποστασιοποιημένος, προσηνής, ανακατεύεται με το σύλλογο. Εξάλλου, είμαστε παλιοί γνώριμοι» (Υπ.4, Ερώτηση Β4, σ. 244).

«Ο διευθυντής του σχολείου μας είναι πάρα πολύ ειλικρινής. Είναι πάρα πολύ ευθύς άνθρωπος [...] Είναι περισσότερο σαν υπόδειξη και στη δική μας περίπτωση, που είμαστε νέοι, είναι σαν πατρική υπόδειξη και όχι σαν παρατήρηση αυστηρή» (Υπ.5, Ερώτηση Β4, σσ. 250-251).

«[...] ότι είναι πάνω απ' όλα υπεύθυνο άτομο, είναι σοβαρό, είναι συνεπέστατος και τυπικός και απαιτεί τα ίδια και από εμάς, δηλαδή να είμαστε τυπικοί στη δουλειά μας [...]» (Υπ.6, Ερώτηση Β4, σ. 260).

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του διευθυντή ως ηγέτη, αυτή καθορίζεται προπάντων από τις σχέσεις που διαμορφώνει με το προσωπικό του σχολείου. Γενικά περιγράφεται ως ένας οξυδερκής άνθρωπος, ο οποίος λειτουργεί εμψυχωτικά για το προσωπικό, δεν δρα περιοριστικά, αποφεύγει τις εντάσεις στον χώρο εργασίας και γενικά φροντίζει να καλλιεργείται ένα χαλαρό και ανθρώπινο κλίμα για τους υφισταμένους του. Οι εκπαιδευτικοί δεν διστάζουν να ομολογήσουν ότι:

«Πρωτίστως νομίζω στις ανθρώπινες σχέσεις. Ως προς τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το διευθυντή είναι ιδιαίτερα διορατικός, εύστροφος, εμψυχωτικός, χαρισματικός» (Υπ.1, Ερώτηση Β5, σ. 217).

«Πρώτα στις ανθρώπινες σχέσεις και σε συνεργασία μ' αυτό προσπαθεί να μας ωθήσει να κάνουμε κάποιο έργο» (Υπ.3, Ερώτηση Β5, σ. 236).

«[...] Δε λειτουργεί πιεστικά. Ενδιαφέρεται κυρίως για την καλλιέργεια καλού ανθρώπινου περιβάλλοντος [...]» (Υπ.4, Ερώτηση Β5, σ. 244).

Την προτεραιότητα του διευθυντή στις ανθρώπινες σχέσεις ως στοιχείο αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες (Pashiaridis, 1997: 273· Pashiaridis & Orfanou, 1999: 243-244· Leech et al., 2003: 3· Gaziel, 2003: 484· Πασιαρδής, 2004: 223).

Τρεις εκπαιδευτικοί, ωστόσο, διατείνονται ότι ο διευθυντής αποδίδει εξίσου μεγάλη σημασία και στο παραγόμενο έργο (αποτέλεσμα), επιβεβαιώνοντας ότι

προσιδιάζει το στυλ ηγεσίας που περιγράφεται ως δημοκρατικό (υψηλό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και το έργο) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 214) ή διοίκηση ομάδας (Μπουραντάς, 2002: 324). Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν:

«[...] Θέλει να έχει καλές σχέσεις με τους υφισταμένους του [...], αλλά τον ενδιαφέρει και το έργο [...]» (Υπ.2, Ερώτηση B5, σ. 225).

«Δίνει πάρα πολύ μεγάλη σημασία στις ανθρώπινες σχέσεις. Θέλει πάρα πολύ να μην υπάρχουν εντάσεις και συγκρούσεις σχολίων και ασχολείται πάρα πολύ [...] Αλλά σαν διευθυντής, το καλό είναι ότι δεν εξηγεί μόνο σε προσωπικό επίπεδο, βασίζεται στους νόμους [...] και είναι κάθετος σ' αυτό. Το οποίο για μένα είναι πάρα πολύ θετικό» (Υπ.5, Ερώτηση B5, σ. 251).

«Τα στοιχεία συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν το διευθυντή μας σαν ηγέτη θεωρώ ότι είναι η αποφασιστικότητα και η οργανωτικότητα πάνω στη δουλειά του» (Υπ.6, Ερώτηση B5, σ. 261).

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, στα πλαίσια του μοντέλου οργάνωσης των Getzels και Guba η οργανωσιακή συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή μέσα από δύο βασικές διαστάσεις: την ιδιογραφική-προσωπική και τη νομοθετική-οργανωσιακή (Πασιαρδής, 2004: 24-25). Για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα κύριο ζητούμενο ήταν να διαπιστώσουμε ποια από τις παραπάνω διαστάσεις της διεύθυνσης βαρύνει περισσότερο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο του διευθυντή.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανεπιφύλακτα την άποψη ότι η αντίληψη για τον διευθυντή διέρχεται μέσα από το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων που έχουν αναπτύξει μαζί του, ενώ και ο θεσμικός του ρόλος γίνεται απόλυτα σεβαστός. Απεναντίας δεν διαπιστώνεται καμία διάθεση για προβολή της θέσης ισχύος του. Οι ίδιοι υποστηρίζουν:

«[...] βασικό κριτήριο για μένα είναι οι σχέσεις που έχει διαμορφώσει με το εκπαιδευτικό προσωπικό [...]» (Υπ.1, Ερώτηση B6, σ. 217).

«Θα έλεγα ότι ισχύει ένας συνδυασμός των δύο πρώτων επιλογών, αλλά στη συνείδησή μου βαραίνουν προπάντων οι σχέσεις μου μαζί του. Τον βλέπεις ως διευθυντή, αλλά αυτό φιλτράρεται μέσα από την προσωπική σχέση που

διαμορφώνεις μαζί του. Η θέση ισχύος σε καμία περίπτωση δεν προβάλλεται» (Υπ.4, Ερώτηση Β6, σ. 244).

«[...] Βέβαια, σαν διευθυντής εννοείται ότι κρατάμε κάποιες αποστάσεις και είμαστε τυπικοί και σοβαροί απέναντί του, αλλά δεν παύουμε να τον βλέπουμε περισσότερο σαν έναν άνθρωπο που μας καθοδηγεί και είναι εδώ για να βοηθάει και για να επιλύει» (Υπ.5, Ερώτηση Β6, σ. 251).

«...και τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά του διευθυντή και τη θέση ισχύος που κατέχει, να μπορεί να βγει καλύτερα η απεικόνιση και η θέση, ο ρόλος τον οποίο κατέχει στο σχολείο. Δηλαδή συνδυασμός ανθρωπίνων χαρακτηριστικών και ηγετικής θέσης» (Υπ.6, Ερώτηση Β6, σ. 261).

Δεν λείπουν, ωστόσο, και μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στις σχέσεις ιεραρχίας με το διευθυντή:

«Η νομοθετική διάσταση του ρόλου του. Πρώτα αυτό είναι που τον βλέπω σαν διευθυντή [...]» (Υπ.2, Ερώτηση Β6, σσ. 225-226).

«[...] Πρώτα απ' όλα υπάρχει η θέση διευθυντή –εκπαιδευτικού, αλλά από κει και πέρα οι σχέσεις είναι πολύ καλές, οπότε υπάρχει και ένα πιο φιλικό κλίμα για να διεκπεραιωθούν κάποια πράγματα» (Υπ.3, Ερώτηση Β6, σ. 261).

Τέλος, διαπιστώνεται σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο που λειτουργεί γι' αυτούς ο διευθυντής. Στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του είναι πολυεπίπεδος και πολυδιάστατος (Χατζηθεοχάρους, 2008: 27), καθώς λειτουργεί τόσο καθοδηγητικά όσο και υποστηρικτικά και εμπνευστικά για το προσωπικό:

«Και τα τρία θα έλεγα. Καθοδηγητικός, όπως νομίζω προείπα, υποστηρικτικός, ιδιαίτερα στο να μας εμπνεύσει και να μας δίνει κουράγιο να συνεχίσουμε και αυτό νομίζω ότι παίζει ιδιαίτερα θετικό ρόλο» (Υπ.1, Ερώτηση Β7, σ. 217).

«Καθοδηγητικός, ναι, είναι. Αυτά τα τρία νομίζω ότι τα έχει. Κυρίως θέλει να εμπνεύσει και να καθοδηγεί. Μας καθοδηγεί. Και κάποιες φορές μας υποδεικνύει για κάποια πράγματα» (Υπ.2, Ερώτηση Β7, σ. 226).

«Καθοδηγητικός, σε πρώτο επίπεδο. [...] ωθεί [...] τα πράγματα να γίνουν προς μιας πορεία [...] Ναι μας υποστηρίζει σε κάποιες δικές μας ιδέες για να κάνουμε κάποιες εργασίες...» (Υπ.3, Ερώτηση Β7, σ. 237).

«Ο ρόλος του διευθυντή είναι εντελώς καθοδηγητικός [...] Υποστηρίζει το έργο, τη δουλειά μας, και γενικά υποστηρίζει τους καθηγητές του. Από κει και πέρα όμως εμπνέει πάρα πολύ και τους εκπαιδευόμενους [...]. Οπότε νομίζω ότι συνδυάζει πολλά χαρακτηριστικά μαζί» (Υπ.5, Ερώτηση Β7, σσ. 251-252).

«Ο διευθυντής μας μπορώ να πω βασικά ότι είναι ο καθοδηγητής του σχολείου, είναι ο εμπνευστής των συναδέλφων όλων, υποστηρικτικός σε μας, στους εκπαιδευόμενους και γενικά η θέση του είναι καταλυτική» (Υπ.6, Ερώτηση Β7, σ. 261).

Μόνο ένας/μία εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι ο διευθυντής δεν παρέχει καθοδήγηση, υπό την έννοια ότι αφήνει πολλά περιθώρια αυτενέργειας:

«Δεν είναι καθοδηγητικός, αφήνει περιθώρια. Θα τον χαρακτήριζα ανεπιφύλακτα εμπνευστικό και υποστηρικτικό» (Υπ.4, Ερώτηση Β7, σσ. 244-245).

5.5 Απόψεις διευθυντή περί Δ.Α.Δ.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αφορά την αξιολόγηση εκ μέρους του διευθυντή του ρόλου που διαδραματίζει στη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου και συγκεκριμένα σε μία από τις βασικές της παραμέτρους, που σχετίζεται με τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Ειδικότερα, επιχειρούμε να αποσαφηνίσουμε τον ρόλο του σε σχέση με τρεις συνιστώσες, όσες και οι θεματικές περιοχές στις οποίες κατατάσσονται οι επιμέρους ερωτήσεις: α) την παρώθηση-υποκίνηση των εκπαιδευτικών, β) την επικοινωνία στον σχολικό οργανισμό και γ) τη διαμόρφωση της κουλτούρας και του κλίματος της σχολικής μονάδας.

Οι πληροφορίες που συγκεντρώσαμε από τη συνέντευξή μας με τον διευθυντή επιτρέπουν να διαμορφώσουμε μία σαφή εικόνα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον ρόλο του και τη σημασία που αποδίδει εν γένει στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων. Προκειμένου η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων να καταστεί ευκολότερη, προχωρήσαμε σε κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων κάθε επιμέρους θεματικής. Έτσι, προέκυψαν οι ακόλουθες δέσμες ενοτήτων:

Α) Παρώθηση-Υποκίνηση εκπαιδευτικών - Ι) ενδιαφέρον του διευθυντή για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών-ανάγκες στις οποίες ανταποκρίνεται, ΙΙ) τρόπος με τον οποίο

ο διευθυντής αυξάνει τα επίπεδα παρώθησης των εκπαιδευτικών και αντίληψη για τον παρωθητικό-υποκινητικό του ρόλο, ΙΙΙ) συγκεκριμένα περιστατικά που επιβεβαιώνουν τον παρωθητικό-υποκινητικό του ρόλο.

Β) Επικοινωνία στον σχολικό οργανισμό - Ι) η σημασία που ο διευθυντής αποδίδει στην επικοινωνία, ΙΙ) πότε χρησιμοποιείται η επικοινωνία και ποια γραμμή επικοινωνίας ακολουθείται, ΙΙΙ) επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή, ΙV) ποια προβλήματα επικοινωνίας ανακύπτουν και πώς αντιμετωπίζονται.

Γ) Κουλτούρα-κλίμα στον σχολικό οργανισμό - Ι) ύπαρξη ή μη κυρίαρχης κουλτούρας στον οργανισμό και η συνεισφορά του διευθυντή στην εδραίωσή της, ΙΙ) ύπαρξη ή μη κυρίαρχων αξιών, αντιλήψεων στον οργανισμό, ΙΙΙ) οι σχέσεις του διευθυντή με το προσωπικό του σχολείου, το κυρίαρχο κλίμα στον σχολικό οργανισμό και η συνεισφορά του διευθυντή στη διαμόρφωσή του.

5.5.1 Παρώθηση - υποκίνηση εκπαιδευτικών

Η διεύθυνση, ως μία από τις τέσσερις θεμελιώδεις διοικητικές λειτουργίες -οι άλλες τρεις είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση και ο έλεγχος- ενέχει τον χαρακτήρα μιας υποκινητικής δύναμης που ωθεί τα μέλη του προσωπικού να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους, ώστε να συμβάλουν αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Μπρίνια, 2008α: 33), προοπτική που επικεντρώνεται περισσότερο στους ανθρώπους και στη διάθεσή τους να δεσμευτούν (Homer, 2003: 30).

Αυτή η προοπτική ηγεσίας εντοπίζεται και στα λεγόμενα του διευθυντή, ο οποίος καταβάλλει προσπάθεια, ώστε οι ανάγκες των εκπαιδευτικών να ικανοποιούνται στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Πρωταρχική σημασία αποδίδεται στις προσωπικές ανάγκες τους, υπονοώντας καταστάσεις που υπερβαίνουν την ενδοϋπηρεσιακή τους ιδιότητα (π.χ. ποικίλα προβλήματα οικογενειακής φύσεως, ασθένεια κ.ά.). Δεν είναι σαφές αν οι προσωπικές ανάγκες, για τις οποίες ο διευθυντής κάνει λόγο, σχετίζονται με την κατηγορία των κοινωνικών αναγκών ή των αναγκών ασφαλείας της πυραμίδας του Maslow. Αν θεωρηθεί ότι οι ανάγκες των δύο κατώτερων επιπέδων (φυσιολογικές και ασφάλειας) ικανοποιούνται για τους εκπαιδευτικούς με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (ενιαίο μισθολόγιο, μονιμότητα) (Σαΐτης, 1995: 48), τότε οι προσωπικές ανάγκες μάλλον παραπέμπουν στο επίπεδο των κοινωνικών αναγκών (ανάγκη για αγάπη, αποδοχή, φιλία,

ενδιαφέρον) (Μιχόπουλος, 1996: 18). Σε κάθε περίπτωση ο διευθυντής υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα να επικοινωνήσουν ανοιχτά μαζί του για τυχόν προσωπικά τους προβλήματα, με την πεποίθηση ότι θα βρουν άμεση ανταπόκριση, καθώς τους παρέχει -όπως οφείλει να πράξει- μία αίσθηση ασφάλειας (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002: 28).

Οι ανώτερες ιεραρχικά ανάγκες (π.χ. ανάγκες εκτίμησης) έρχονται σε δεύτερη μοίρα, γεγονός που επιβεβαιώνει παλαιότερη έρευνα του Ζαβλανού (1987: 29), σύμφωνα με την οποία οι ανώτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών (π.χ. αυτονομία, αυτοπραγμάτωση, γόητρο) ικανοποιούνται σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι κατώτερες ιεραρχικά ανάγκες (κοινωνικές, ασφάλειας). Σε ερώτησή μας σχετικά με το αν επιδεικνύει ή όχι ενδιαφέρον για τις ανάγκες του προσωπικού ο διευθυντής υπογραμμίζει:

«Για λογικές ανάγκες και γίνεται προσπάθεια να ικανοποιηθούν όλοι οι συνάδελφοι» (Ερώτηση ΔΙ1, σ. 209).

Ενώ λίγο παρακάτω αναφέρεται σε συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις οποίες επιχειρεί να διαχειριστεί ορθολογικά:

«Σε προσωπικές ανάγκες. Παρέχω διευκολύνσεις σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όταν ενυπάρχει κάποιο προσωπικό πρόβλημα. Προτείνω στους εκπαιδευτικούς να αλληλοεξυπηρετηθούν, αλλά αυτό να γίνεται εν γνώσει του διευθυντή. Επίσης στις ανάγκες αναγνώρισης, καταξίωσης και κύρους. Θεωρώ, επίσης, υποχρεωτική την εξίσωση των εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίηση των αναγκών τους. Σε αρκετές περιπτώσεις παροτρύνω το προσωπικό: π.χ. Μπορείς να κάνεις εισήγηση στο αντικείμενό σου» (Ερώτηση ΔΙ3, σ. 210).

Ο διευθυντής, λοιπόν, τείνει προς ένα υποστηρικτικό μοντέλο οργάνωσης εργασίας, που αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές και ικανότητες των εργαζομένων και ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τη συνεργασία, ενώ την ίδια στιγμή αφήνει περιθώρια για την κάλυψη ατομικών κινήτρων και την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών (Κουφάκου, 1989: 97).

Ταυτόχρονα, έχει υποστηριχτεί η άποψη ότι οι διευθυντές έχουν περιορισμένες δυνατότητες να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς σε δράση, καθώς η διαδικασία δημιουργίας κινήτρων έγκειται στον αποκλειστικό έλεγχο των εργαζομένων (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002: 25). Εντούτοις, ο διευθυντής δείχνει να μη συμμερίζεται την

παραπάνω άποψη. Υποστηρίζει κατηγορηματικά ότι κάθε διευθυντικό στέλεχος οφείλει να εκδηλώνει έμπρακτα και συστηματικά τη στήριξή του προς το προσωπικό. Ο ίδιος θεωρεί ότι το επιτυγχάνει, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου περιθώρια αυτονομίας, αυτενέργειας στο έργο τους, και δείχνοντάς εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους:

«Οι συνάδελφοι αποφασίζουν μόνοι τους. Κανένας δεν έρχεται έτσι, γνωρίζει τις απαιτήσεις ή τις υποχρεώσεις του έναντι στο Σ.Δ.Ε. Εξάλλου, έχουν εύκολο έργο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι διψούν για μάθηση. Ένας ενήλικος δεν αφήνει άσκοπα τη δουλειά του. Επίσης, φροντίζω να επιδεικνύω εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του προσωπικού, κι αυτό νομίζω ότι γίνεται αντιληπτό από όλους» (Ερώτηση ΔΙ2, σσ. 209-210).

Και συνεχίζει υποστηρίζοντας:

«Πρέπει ο διευθυντής να λειτουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο και να το δείχνει έμπρακτα σε τακτά διαστήματα. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Σ.Δ.Ε. ζητούν εκ νέου απόσπαση, δείχνει ότι εκτιμούν τη συνεισφορά του διευθυντή» (Ερώτηση ΔΙ4, σ. 210).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (1995: 50), αποτελεσματικές στρατηγικές υποκίνησης των εκπαιδευτικών συνιστούν η θετική ενίσχυση, η ενθάρρυνση, δηλαδή, για περαιτέρω συνέχιση της προσπάθειας και η συμμετοχή στη διοίκηση, που ικανοποιεί την ανάγκη για κοινωνικούς δεσμούς και αποδοχή, και το σημαντικότερο, δίνει στον εργαζόμενο την αίσθηση της ολοκλήρωσης. Με το να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και με το να εκδηλώνει την πίστη του στις δυνάμεις τους, ο διευθυντής πραγματοποιεί ένα σημαντικό βήμα προς την εξασφάλιση της δέσμευσης και της αφοσίωσής τους για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002: 28).

Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στο ζήτημα της εμπιστοσύνης στο οποίο αναφέρεται ο διευθυντής, δεδομένου ότι μία πλειάδα ερευνών γύρω από την ηγεσία αναγνωρίζει τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη (interpersonal trust) ως παράγοντα ομαλής λειτουργίας ενός οργανισμού. Σε επίπεδο, μάλιστα, σχολικού οργανισμού η εμπιστοσύνη έχει κατά καιρούς συνδεθεί με ποικίλα οργανωτικά χαρακτηριστικά μεταξύ των οποίων η αποδοτικότητα, το θετικό κλίμα, η αποτελεσματική επικοινωνία, η συμμετοχική λήψη

αποφάσεων και οι σχέσεις εκπαιδευτικών-διευθυντή. Επίσης, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η αξιοπιστία εκ μέρους του διευθυντή συνιστά παράγοντα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιηθούν στο έπακρο το δυναμικό τους (Moye et al., 2004: 260-261).

Προκειμένου να επιβεβαιώσουμε την αντίληψη του διευθυντή για τον υποκινητικό του ρόλου, ζητήσαμε να ανακαλέσει στη μνήμη του κάποιο περιστατικό από τη μέχρι σήμερα διευθυντική του σταδιοδρομία. Μάς επεσήμανε μία περίπτωση δύο συναδέλφων εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας, για την παραμονή των οποίων στο σχολείο έδωσε προσωπικό αγώνα. Αυτό επιβεβαιώνει, κατά τα λεγόμενά του, την επιθυμία του να ανταποκριθεί στις προσωπικές τους ανάγκες:

«Στο παρελθόν έκανα τα αδύνατα δυνατά να παραμείνουν στο Σ.Δ.Ε. δύο εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας. Προσπάθησα, δηλαδή να τους ευχαριστήσω προσωπικά» (Ερώτηση ΔΙ5, σ. 210).

Λίγο παρακάτω, όμως, αναφέρεται με απογοήτευση στην περίπτωση μιας συναδέλφου που αποχώρησε εντελώς απροσδόκητα από το σχολείο, τερματίζοντας μία επιτυχή συνεργασία τριών ετών, όταν πια δεν προσδοκούσε κανένα όφελος από την παραμονή της στο σχολείο. Ο διευθυντής δεν δίστασε να χαρακτηρίσει «αγνώμων» τη συμπεριφορά της:

«Μία συνάδελφος στο παρελθόν αποχώρησε μετά από τριετή συνεχή παρουσία στο Σ.Δ.Ε., αφού πρώτα είχαν ικανοποιηθεί οι προσωπικές της ανάγκες. Θεώρησα τη συμπεριφορά της αγνωμοσύνη στο πρόσωπό μου. Το Σ.Δ.Ε. δεν είναι μόνο για εξυπηρέτηση προσωπικών αναγκών. Πρέπει αυτά που μαθαίνουμε να μπορούμε και να τα μεταβιβάσουμε, αλλά και να τα εφαρμόζουμε στην πράξη» (Ερώτηση ΔΙ5, σ. 210).

Σύμφωνα με τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg η ικανοποίηση των παραγόντων υγιεινής (π.χ. συνθήκες εργασίας, σχέσεις με υφισταμένους, ασφάλεια κ.ά.) δεν αυξάνει από μόνη της τη διάθεση των εργαζομένων για απόδοση, δεν λειτουργεί, δηλαδή, παρωθητικά-υποκινητικά. Παρακίνηση δημιουργούν οι παράγοντες κινήτρων, που αντιστοιχούν στα δύο ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας του Maslow (αναγνώριση, επίτευξη, πρόοδος) (σύμφωνα με Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003: 388). Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Μιχόπουλου (1997: 110), σύμφωνα με την οποία οι

εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στους παράγοντες κίνητρα από ό,τι στους παράγοντες υγιεινής, προκειμένου να αυξήσουν τα επίπεδα απόδοσής τους.

Τσως, λοιπόν, η συμπεριφορά της εν λόγω εκπαιδευτικού να αντανάκλα την επιθυμία της να διαμορφώσει ο διευθυντής ένα υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας, που θα αυξάνει τα επίπεδα ευθύνης του εργαζόμενου, θα ενισχύει την πρωτοβουλία του και θα προσφέρει την αίσθηση της προσωπικής επίτευξης, ό,τι, δηλαδή, ο Herzberg χαρακτηρίζει ως κάθετο εμπλουτισμό της εργασίας (σύμφωνα με Μπουραντάς, 2002: 269).

5.5.2 Ενδοσχολική επικοινωνία

Σύμφωνα με τον Barnard (σύμφωνα με Ζαβλανός, 1987: 93), πρωταρχικό καθήκον του διευθυντή είναι η δημιουργία ενός καλού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στον οργανισμό, ενώ καθοριστικός θεωρείται και ο ρόλος του προς την κατεύθυνση της εδραίωσης μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας (Pashiardis, 2000: 225), κάτι που ο διευθυντής του Σ.Δ.Ε. δείχνει να αντιλαμβάνεται. Όπως υποστηρίζει:

«Για να έχουμε άριστα αποτελέσματα, η επικοινωνία είναι σημαντικό γεγονός. Χωρίς αυτήν δεν υπάρχουν επιθυμητά αποτελέσματα. Οποτεδήποτε χρειαστεί, δαπανάται ο απαιτούμενος χρόνος» (Ερώτηση ΔΠ1, σς. 210-211).

Η σημασία που αποδίδει στην επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου επιβεβαιώνεται και από το ότι ο ίδιος ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν ανοιχτά μαζί του:

«Σε μεγάλο βαθμό. Δίνω μεγάλη βαρύτητα και το προσωπικό το γνωρίζει αυτό. Το προσωπικό πρέπει να ενημερώνεται, ώστε να μπορεί να βοηθήσει στην επίμαχη στιγμή. Ενημέρωση υπάρχει για σοβαρά και μη θέματα» (Ερώτηση ΔΠ3, σ. 211).

Από την προηγούμενη απάντηση του διευθυντή διαφαίνεται η προτεραιότητα που αποδίδει στο ζήτημα της ολόπλευρης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, ώστε τίποτε να μη βρίσκεται «υπό σκιά». Ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στην ιεραρχία του συστήματος, πρέπει όχι μόνο να λαμβάνουν ενημέρωση για κάθε ζήτημα που τους αφορά άμεσα, αλλά και να έχουν λόγο στην αντιμετώπισή του (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002: 27). Εξάλλου, η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή αξιολογείται

και με κριτήριο την ικανότητά του να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και να καθιστά γνωστό στους εκπαιδευτικούς τι αναμένεται από αυτούς, ώστε να είναι σε θέση να εργαστούν με ζήλο και αποφασιστικότητα για την εκπλήρωση των προσδοκιών του σχολικού οργανισμού (Πασιαρδή, 2001: 48). Απεναντίας, η στέρηση από το προσωπικό της δυνατότητας να προσλαμβάνει πληροφορίες αναφορικά με την εργασία, μπορεί ασυνείδητα να επιφέρει μείωση της απόδοσής του (Goleman, 2000: 218).

Το γεγονός ότι η πόρτα του γραφείου του παραμένει ανοιχτή κάθε ώρα και στιγμή και για όλους τους συναδέλφους -κάτι που είχαμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε προσωπικά- αποδεικνύει περίτρανα ότι η επικοινωνία διαπερνά κάθε όψη της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, δείκτης αποτελεσματικότητας ενός σχολικού οργανισμού (Pashiaridis, 2000: 225). Δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει της προσοχής ότι η ανοιχτή επικοινωνία θεωρείται και πολύ σημαντικός παράγοντας υποκίνησης του προσωπικού (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002: 27). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο διευθυντής:

«[...] Όταν μία συνάδελφος εκμυστηρεύεται κάτι, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει την κρισιμότητα και σπουδαιότητα του θέματος. Πάντως το γραφείο είναι ανοιχτό για όλους. Πρέπει να είναι δυνατή η πρόσβαση για όλους»
(Ερώτηση ΔΠ6, σσ. 211-212).

Επιβεβαιώνεται για μία ακόμη φορά ότι ο διευθυντής υιοθετεί μια αντίληψη περί ηγεσίας που προσιδιάζει στο μοντέλο Υ του McGregor, όπου υπερτονίζεται η σημασία ενός ανοιχτού συστήματος επικοινωνίας, με ευκαιρίες πληροφόρησης σε όλες τις κατευθύνσεις μέσα από ένα σύστημα ανατροφοδότησης (Κουφάκου, 1989: 96).

Είναι, επίσης, γεγονός ότι η καθοδήγηση, η παρακίνηση, οι καλές σχέσεις προϊσταμένου-υφισταμένου, οι ανθρώπινες γενικά σχέσεις και το κλίμα του οργανισμού δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν χωρίς αποτελεσματική επικοινωνία (Μπουραντάς, 2002: 429), άποψη με την οποία συμφωνεί ο διευθυντής του υπό διερεύνηση Σ.Δ.Ε. Κάθε διοικητική λειτουργία περνάει μέσα από διαύλους επικοινωνίας. Την ίδια στιγμή, μεγάλη σημασία αποδίδεται και στην επικοινωνία με τον επιτελικό φορέα του θεσμού (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.), ώστε να υπάρχει συνεχής και αμφίδρομη ενημέρωση γύρω από κρίσιμα ζητήματα λειτουργίας του σχολείου:

«Δύο με τρεις φορές την εβδομάδα υπάρχει επικοινωνία με τους υπεύθυνους

της ομάδας έργου των Σ.Δ.Ε. (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) για το αν υλοποιείται ή όχι και σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα(π.χ. αποστολή στατιστικών, ενημέρωση γύρω από λειτουργικές ανάγκες του Σ.Δ.Ε. κ.α. » (Ερώτηση ΔΠ2, σ. 211).

Όσο αφορά τη γραμμή επικοινωνίας που κατά κανόνα χρησιμοποιείται στη σχολική μονάδα, ο διευθυντής αποτιμά με τον ίδιο τρόπο τόσο την τυπική όσο και την άτυπη μορφή της, ενάντια στην κοινή αντίληψη που εκφράζουν τα διοικητικά στελέχη για την περιορισμένη αποτελεσματικότητά της τελευταίας (Χατζηπαντελή, 1999: 149) και επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι οι δύο τύποι επικοινωνίας βαίνουν παράλληλα σε έναν οργανισμό (Ζαβλανός, 1987: 104):

«Και τις δύο μορφές. Όταν υπάρχουν ζητήματα ημερήσιας διάταξης, σίγουρα χρησιμοποιείται η τυπική επικοινωνία. Για φαινόμενα μαθητικής διαρροής φέρ' ειπείν χρησιμοποιείται η άτυπη. Δεν μπορεί ανά πάσα στιγμή να γίνεται συνεδρίαση. Πρέπει να συντρέχει σημαντικός λόγος. Επίσης, για ένα προσωπικό πρόβλημα ζητείται άτυπα και η γνώμη των συναδέλφων» (Ερώτηση ΔΠ4, σ. 211).

Από την παραπάνω απάντηση καθίσταται εμφανές ότι ο διευθυντής εφαρμόζει τη διαπροσωπική (πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ή επικοινωνία πειθούς) επικοινωνία σε σχέση με τους συναδέλφους του και όχι τη γραπτή (με τη μορφή εντολών και διαταγών) μεταβίβαση μηνυμάτων, επιβεβαιώνοντας την έρευνα της Στραβάκου (2003: 270), σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές ανεξαρτήτου βαθμίδας δείχνουν σαφή προτίμηση προς την προφορική (πρόσωπο με πρόσωπο) επικοινωνία. Η σημασία της διαπροσωπικής επικοινωνίας έγκειται στο ότι καλλιεργεί κλίμα οικείο και φιλικό, ώστε τα μέλη του προσωπικού να απευθύνονται με άνεση και ευχέρεια στον διευθυντή για κάθε είδους προσωπικό ή επαγγελματικό τους πρόβλημα, επιζητώντας την άμεση στήριξη και συμπαράστασή του (Μπρίνια, 2008γ: 84).

Πέρα από όλα αυτά, η έρευνα κατατάσσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες στα βασικά κριτήρια επιλογής των μελλοντικών διευθυντικών στελεχών, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητά τους για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών, δεδομένου ότι είναι εκείνες που γίνονται άμεσα αντιληπτές και εμφανείς σε μία πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Kwan & Walker, 2009: 58). Ο διευθυντής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ένα εν γένει επικοινωνιακό άτομο, με ευελιξία στη χρήση εναλλακτικών

μορφών επικοινωνίας και με κύρια χαρακτηριστικά την ειλικρίνεια και την ανοιχτοσύνη στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού. Ενδεικτικά αναφέρει:

«Ο διευθυντής οφείλει να είναι επικοινωνιακός, για να χρησιμοποιεί ανάλογα με τις καταστάσεις διάφορες μορφές επικοινωνίας (ομαδική, κατ' ιδίαν/προσωπική επικοινωνία). Θεωρώ ότι είμαι επικοινωνιακός, ειλικρινής, ανοιχτός, οτιδήποτε πρέπει το μοιράζομαι με το προσωπικό του σχολείου. Εξάλλου, δεν πρέπει να προβληματίζεται μόνο ο διευθυντής, αλλά πρέπει και το προσωπικό να συμμερίζεται τον προβληματισμό του. Να σημειωθεί, επίσης, ότι χρησιμοποιώ σε μεγάλο βαθμό τη μη λεκτική επικοινωνία» (Ερώτηση ΔΠ5, σ. 211).

Η ειλικρίνεια μάλιστα για την οποία κάνει λόγο μαζί με την ευαισθησία και την αντικειμενικότητα συνιστούν -ή θα έπρεπε να συνιστούν- τους βασικούς άξονες της επικοινωνιακής πολιτικής του διευθυντή. Με λίγα λόγια, ο διευθυντής οφείλει πρώτα και πάνω από όλα να είναι ειλικρινής τόσο απέναντι στον εαυτό του όσο και απέναντι στους συναδέλφους του (Αναστασόπουλος, 2004: 361). Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι μία βασική δεξιότητα επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τον διευθυντή είναι αυτή της ενεργητικής ακρόασης. Η τελευταία, κατά τον Μπουραντά (2002: 449), συνίσταται στην προσπάθεια του δέκτη να βοηθήσει τον πομπό να εκφράσει με σωστό τρόπο αυτό που επιθυμεί, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση ιδεών, όπως, επίσης, και να κατανοήσει το μήνυμα από την πλευρά του πομπού, ότι αποκαλείται εμπάθεια ή συναίσθηση. Το ζητούμενο για τον διευθυντή είναι να ακολουθεί την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας», να είναι δηλαδή ανοιχτός στην επικοινωνία και δεκτικός στην κριτική των υφισταμένων του (Goleman, 2000: 207), κάτι που επιβεβαιώνει η συμπεριφορά του συγκεκριμένου διευθυντή. Το γεγονός, επίσης, ότι ο ίδιος φροντίζει να καθιστά όλους τους εκπαιδευτικούς κοινωνούς και συνυπεύθυνους σε κάθε πρόβλημα που ανακύπτει αποδεικνύει περίτρανα ότι απώτερος στόχος του είναι η δημιουργία κατά τους Goleman και άλλων (2002: 238) ενός κοινού συντονισμού όλων των μελών του προσωπικού και η δυναμική εμπλοκή τους, ώστε να εξασφαλίζεται η απαιτούμενη ορμή και ο ενθουσιασμός για την προώθηση των στόχων του οργανισμού.

Τέλος, την προσοχή μας εγκαλεί η αξιοποίηση της μη λεκτικής πλευράς της επικοινωνίας από τον διευθυντή, η οποία, σύμφωνα με τους Josien και άλλων (1995: 47),

καθιστά τη διαδικασία της επικοινωνίας αντανάκλαστική, δηλαδή έξω από το συνειδητό έλεγχο του ατόμου. Από την προσωπική μας επαφή με τον διευθυντή διαπιστώσαμε ότι η μη λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό και σε όλες τις περιπτώσεις των καθημερινών του συναλλαγών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από μέλη του διδακτικού προσωπικού.

Την ίδια στιγμή, στα πλαίσια της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας τα προβλήματα επικοινωνίας εστιάζονται, σύμφωνα πάντα με τον διευθυντή, στην αδυναμία ορισμένων εκπαιδευτικών να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα του έργου που τους έχει ανατεθεί καθώς και στο γεγονός ότι είναι αναγκασμένοι να προσαρμόσουν τη διδακτική τους συμπεριφορά στις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων. Στο σημείο αυτό ο διευθυντής επισημαίνει χαρακτηριστικά:

«Προβλήματα ανακύπτουν, όταν κάποιος είναι αρνητικός, δεν έχει συνειδητοποιήσει πού βρίσκεται και ότι έχει να κάνει με ενήλικες εκπαιδευόμενους. Προσωπικά αξιώνω τυπικότητα, υπευθυνότητα, συνέπεια. Δεν θέλω να γίνονται διευκολύνσεις μονομερώς».

Ενώ λίγο παρακάτω δηλώνει:

«Χρόνο με το χρόνο ο πήχης των προσδοκιών ανεβαίνει αναφορικά με τη λειτουργία του Σ.Δ.Ε. οι απαιτήσεις αυξάνονται, γι' αυτό και δε δικαιολογώ καταστάσεις ασυνέπειας» (Ερώτηση ΔΠ7, σ. 212).

Τα προβλήματα, λοιπόν, επικοινωνίας που ορθώνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και εγκαλούν την προσοχή του διευθυντή οφείλονται σε κακή αντίληψη -από μέρους των εκπαιδευτικών- των στόχων του σχολικού οργανισμού, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε προστριβές και διαφωνίες ικανές να δυναμιτίσουν την ατμόσφαιρα μέσα σ' αυτόν (Χατζηπαντελή, 1999: 150). Εντύπωση προκάλεσε, ωστόσο, το γεγονός ότι ο διευθυντής, ενώ είναι ένας άνθρωπος που εμφορείται από δημοκρατικές αρχές και εκδηλώνει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του στις δυνάμεις του προσωπικού, με ένα στυλ ηγεσίας που προσανατολίζεται προς τις ανθρώπινες σχέσεις, όταν αναφέρεται στο ζήτημα της ιδιαίτερης μεταχείρισης των εκπαιδευομένων, γίνεται αρκετά επικριτικός με τους συναδέλφους του, προκρίνοντας ως σημαντικότερο το καθήκον από τις ανθρώπινες σχέσεις. Επιβεβαιώνεται στο σημείο αυτό η έρευνα των de Vries και άλλων (2009: 10-11), σύμφωνα με την οποία η ηγεσία που προσανατολίζεται προς τις

ανθρώπινες σχέσεις (human-oriented leadership) αξιοποιεί κυρίως την υποστηρικτικότητα (supportiveness), εν αντιθέσει με την ηγεσία που προσανατολίζεται προς το καθήκον (task-oriented leadership), όπου κυριαρχούν η βεβαιότητα (assuredness) και ως ένα σημείο η λεκτική επιθετικότητα (verbal aggressiveness). Πάντως, σε σχετική ερώτηση για το αν ενυπήρχαν στο παρελθόν σημαντικά προβλήματα επικοινωνίας, ο διευθυντής δεν κατόρθωσε να ανακαλέσει στη μνήμη του κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό (Ερώτηση ΔΠ8, σ. 212).

5.5.3 Σχολική κουλτούρα

Η οργανωτική κουλτούρα στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται τα πράγματα και επηρεάζει τη συμπεριφορά και την απόδοση όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρίνια, 2008β: 35), ενώ ασκεί επίδραση και σε ένα ευρύ φάσμα διοικητικών λειτουργιών (π.χ. στυλ ηγεσίας, επικοινωνία) (Ζαβλανός, 1987: 398). Στο συγκεκριμένο Σ.Δ.Ε. η κουλτούρα διαμορφώνεται υπό το βάρος των ειδικών συνθηκών που επικρατούν και απαιτούν το συντονισμό όλων των μελών του προσωπικού γύρω από ένα κοινό όραμα, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που φαίνεται να απασχολεί έντονα τον διευθυντή του σχολείου. Αναφερόμενος στο ζήτημα αυτό, υπογραμμίζει ότι:

«Η κουλτούρα του Σ.Δ.Ε. διέπεται από στοιχεία σοβαρότητας, υπευθυνότητας, αλλά και αίσθησης επιτυχίας, συνεργασία, δυνατότητα να ελίσσεται ή να δίνει λύσεις, να προσφέρει υπηρεσίες και έργο. Σκοπός, τονίζει, είναι να γινόμαστε καλύτεροι, να είμαστε σε θέση να μεταφέρουμε τις λογής γνώσεις μας. Το σύνθημα που κατευθύνει τη συνολική δράση και συμπεριφορά είναι: Όχι όπως ξέρετε, αλλά όπως θα βρείτε» (Ερώτηση ΔΠ1, σ. 212).

Από την προηγούμενη απάντηση του διευθυντή αναδύονται ενδιαφέροντα στοιχεία για την κυρίαρχη ταυτότητα του σχολικού οργανισμού. Δεν θα ήταν άτοπο να ισχυριστούμε ότι στο Σ.Δ.Ε. ενυπάρχουν στοιχεία που μας παραπέμπουν σε διαφορετικούς τύπους κουλτούρας, συνταιριασμένα, όμως, αρμονικά μεταξύ τους, ώστε το τελικό αποτέλεσμα να προσφέρει δικαίωση των προσδοκιών. Η συνεργασία, για παράδειγμα, προσιδιάζει σε μία κουλτούρα της παρέας, κατά την τυπολογία των Quin

και Cameron, όπου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ ηγέτη-υφισταμένων. Από την άλλη πλευρά, έννοιες, όπως «υπευθυνότητα», «σοβαρότητα», «επιτυχία», «παραγωγή έργου» (αποτέλεσμα) και «ευελιξία», απαντώνται κυρίως σε μία κουλτούρα της αγοράς, στα πλαίσια της οποίας επιδιώκεται η προσαρμογή του οργανισμού στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και ο ηγέτης δίνει άμεση προτεραιότητα στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 154).

Με βάση τη θεωρητική ανάλυση του Schein (σύμφωνα με Schoen & Teddlie, 2008: 137-138) για τα επίπεδα κουλτούρας σε έναν οργανισμό, στο μεσαίο επίπεδο ανάλυσης κατατάσσονται έννοιες, όπως σοβαρότητα, υπευθυνότητα, συνεργασία που συγκροτούν τον πυρήνα αξιών που έχουν υιοθετήσει από κοινού τα μέλη του Σ.Δ.Ε. και συνιστούν τις επιδιώξεις του οργανισμού. Την ίδια στιγμή, στο ανώτερο επίπεδο ανάλυσης συναντούμε συγκεκριμένες νόρμες συμπεριφοράς που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μελών. Τέτοιου είδους νόρμες συνιστούν κατά τον διευθυντή του σχολείου: η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ελίσσονται, να επιλύουν προβλήματα που αναφύονται στην καθημερινή διδακτική τους πραγματικότητα, να βελτιώνονται συνεχώς, να μεταγγίζουν τη γνώση στους εκπαιδευόμενους.

Ο διευθυντής θεωρεί, μάλιστα, καθοριστική τη συνεισφορά του στην εδραίωση μιας κυρίαρχης κουλτούρας, επιβεβαιώνοντας ότι γενικά ο διευθυντής συνιστά την κινητήρια δύναμη στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας του οργανισμού. Προκειμένου να πείσει και τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού να ενστερνιστούν τις κυρίαρχες αξίες του οργανισμού, οφείλει να λειτουργεί ο ίδιος ως σημαντικό πρόσωπο αναφοράς (Ανθοπούλου, 1999: 24). Ενδεικτικά επισημαίνει:

«Σημαντική, καθοριστική θα έλεγα. Ο διευθυντής δίνει το καλό παράδειγμα (π.χ. θα καπνίσω εκτός του χώρου του σχολείου). Ο σεβασμός κερδίζεται, δεν επιβάλλεται. Και η συνεργασία, επίσης. Εντούτοις, θα πρέπει να υφίσταται και ένας στοιχειώδης έλεγχος» (Ερώτηση ΔΠ2, σσ. 212-213).

Εξάλλου, η έρευνα γύρω από τη σχολική ηγεσία ως μία από τις βασικές παραμέτρους της κουλτούρας, έχει προ πολλού επισημάνει τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο ηγέτης με το να μετασχηματίζει την κουλτούρα σύμφωνα με τις επιθυμίες του, όπως στην περίπτωση που έχει κυρίαρχο λόγο στην επιλογή του

προσωπικού (κάτι που ισχύει για τα Σ.Δ.Ε.) ή στην επικοινωνία των αξιών, στόχων και αντιλήψεων στα νεοεισερχόμενα μέλη του οργανισμού (Van Houtte, 2005: 80-81).

Ο ίδιος ο διευθυντής, εξάλλου, επισημαίνει σε αρκετά σημεία ότι το μότο -εν είδη συνθήματος- που κατευθύνει τη συνολική δράση στον οργανισμό είναι: «Όχι όπως ξέρεις, αλλά όπως θα βρεις», γεγονός που καταδεικνύει την προσπάθειά του να καταστήσει σαφές το όραμα και την αποστολή του σχολείου στους καινούριους εκπαιδευτικούς. Η άποψη που εκφράζει ο διευθυντής ευθυγραμμίζεται με την αντίστοιχη του Schein, σύμφωνα με τον οποίο κανένας οργανισμός δεν διαμορφώνεται αυθόρμητα. Αντιθέτως όλοι οι οργανισμοί -συνεπώς και οι σχολικοί- είναι προσανατολισμένοι σε στόχους και οι ηγέτες επιστρατεύουν μία σειρά από μηχανισμούς διαμόρφωσης και ενδυνάμωσης της κουλτούρας, όπως σχέδια αποφάσεων, σύμβολα, ιστορίες, επίσημες εκδηλώσεις (στο Giberson et al., 2009: 125). Ερωτώμενος για τον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να εδραιώσει μια κυρίαρχη κουλτούρα στον οργανισμό, απαντά:

«Σας έχω ήδη αναφέρει ένα σύνθημα που στερεότυπα χρησιμοποιώ, ώστε να προσανατολίσω τους συναδέλφους στους στόχους του σχολείου: Όχι όπως ξέρετε, αλλά όπως θα βρείτε. Κυρίως όμως μέσα από εκδηλώσεις του σχολείου, στα πλαίσια των οποίων επιχειρείται άνοιγμα στην τοπική κοινωνία. Εκεί, προσπαθώ να καταστήσω σαφή την ταυτότητα του σχολείου, να πείσω για τη χρησιμότητα λειτουργίας του, να ευαισθητοποιήσω γύρω από ζητήματα αλφαριθμητισμού, να δημιουργήσω κίνητρα συμμετοχής στις δράσεις του Σ.Δ.Ε.»
(Ερώτηση ΔΙΙ3, σ. 213).

Ένα βασικό σημείο στο οποίο αξίζει να σταθούμε είναι η προσπάθεια που καταβάλλει ο διευθυντής για άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, ώστε να προβληθεί το έργο που παράγεται στο Σ.Δ.Ε., να υπάρξει ευαισθητοποίηση των τοπικών φορέων και της κοινής γνώμης γενικότερα και να δημιουργηθούν περαιτέρω κίνητρα συμμετοχής στις δράσεις του Σ.Δ.Ε. Έτσι, επιβεβαιώνεται η έρευνα των Ανάγνου και Βεργίδη (2008: 17), σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές των Σ.Δ.Ε. δραστηριοποιούνται ενεργά προς την κατεύθυνση της δικτύωσης κοινωνικών σχέσεων με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Ανάλογη άποψη εκφράζεται και από τη Μάνθου (2008: 33), που ως διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων -από τις απαρχές της λειτουργίας του-εργάστηκε επίμονα για τη συγκρότηση σχέσεων με την τοπική κοινωνία σε πολλαπλά επίπεδα

(γνωστοποίηση του σχολείου, προβολή από τα Μ.Μ.Ε. κ.α.), επιτυγχάνοντας την ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής συνεργασίας.

Όπως, επίσης, έχουμε ήδη επισημάνει, σε κάθε οργανισμό ενυπάρχει ένα βασικό σύστημα αξιών που λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του οργανισμού και μετασχηματίζονται σταδιακά σε νόρμες συμπεριφοράς (Πασιαρδής, 2004: 151). Τέτοιου είδους αξίες επιχειρήσαμε να εκμαιεύσουμε και από τη συνέντευξή μας με τον διευθυντή, ώστε να διαπιστώσουμε αν και σε ποιο βαθμό τα μέλη του προσωπικού διέπονται από κοινά αποδεκτές στάσεις, αξίες, παραδοχές (π.χ. για τη φύση της δουλειάς τους, τις ανθρώπινες σχέσεις), που καθορίζουν τον προσανατολισμό, το ηθικό και τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Μπρίνια, 2008β: 35-36). Ο Hodgkinson (σύμφωνα με Parkes & Thomas, 2007: 207) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση συνδέεται με όλο το φάσμα των ανθρώπινων αξιών και ο διευθυντής οφείλει να έχει επίγνωση της βαθύτερης αποστολής που συνιστά και τη βάση του σχολείου του.

Στο Σ.Δ.Ε. ενυπάρχει ένας βασικός πυρήνας αξιών, που κατά τη γνώμη του διευθυντή, χαρακτηρίζει τη συλλογική δράση και συμπεριφορά των μελών του προσωπικού. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει:

«Τόσο η συμμετοχικότητα και η δημιουργικότητα όσο και η επιτυχία είναι στοιχεία που μας χαρακτηρίζουν. Νομίζω, όμως, ότι σας καλύπτουν οι προηγούμενες απαντήσεις μου» (Ερώτηση ΔΙΙ4, σ. 213).

Η άποψη του διευθυντή υποστηρίζεται και από έρευνα των Parkes και Thomas (2007: 223) για τις αξίες που υιοθετούν οι αποτελεσματικοί διευθυντές και παρέχουν στήριξη στις εργασιακές τους πρακτικές, και οι οποίες κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: διαπροσωπικές σχέσεις, συλ ηγεσίας, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ερωτώμενος στη συνέχεια για το αν κατορθώνει ή όχι να μεταγγίσει τις αξίες αυτές στους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής με κατηγορηματικό τρόπο δηλώνει: «Σε μεγάλο βαθμό» (Ερώτηση ΔΙΙ5, σ. 213).

Η δήλωσή του αυτή συμπληρώνεται λίγο παρακάτω, όταν ερωτάται για τον βαθμό στον οποίο λαμβάνει υπόψη τις αξίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαμορφώσει μία συλλογική ταυτότητα για τον σχολικό οργανισμό. Η άποψη που εκφράζει παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενώ διαπιστώνεται και μία σχετική αντίφαση στα λεγόμενά του. Υπογραμμίζει, λοιπόν: «Σε μεγάλο βαθμό».

Παρόμοια άποψη εκφράζει και η Χατζηθεοχάρους (2008: 28) ως διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. Αχαρνών, σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής οφείλει να μεταφέρει στη διοίκηση τις απόψεις, τις αντιλήψεις, τις αξίες των μελών του προσωπικού, χωρίς να τις νοθεύει, αναπτύσσοντας διαύλους επικοινωνίας μαζί τους. Λίγο αργότερα, όμως, ο διευθυντής επαναλαμβάνει ότι:

«Όχι όπως ξέρεις, αλλά όπως βρίσκεις, πώς οφείλεις να ενεργήσεις στο νέο περιβάλλον. Αλλάζουν οι συσχετισμοί, οι μέθοδοι διδασκαλίας. Θα πρέπει κάποιος εκπαιδευτικός και να φαντάζεται και να δίνει. Πρέπει να είμαστε πανέτοιμοι να αντιμετωπίσουμε τις ανάγκες των εκπαιδευομένων» (Ερώτηση ΔΠ6, σ. 213)

Η αντίφαση για την οποία γίνεται λόγος, αφορά το γεγονός ότι, ενώ ο διευθυντής ισχυρίζεται ότι λαμβάνει σε σημαντικό βαθμό υπόψη του τις αντιλήψεις και τις αξίες που τα μέλη του προσωπικού κομίζουν στον οργανισμό, εντούτοις εμμένει αποφασιστικά στην ανάγκη των τελευταίων να συμμορφώνονται απόλυτα με προκαθορισμένες επιλογές, όπως υπαγορεύει το σύνθημα: «Όχι όπως ξέρεις, αλλά όπως βρίσκεις». Έτσι, αποδεικνύεται ότι ο διευθυντής είναι επιτετραμμένος να διαβιβάζει τις κατά καιρούς αποφάσεις της επιβλέπουσας αρχής και να φροντίζει να γίνονται κατανοητές και να εφαρμόζονται στο πλαίσιο του σχολείου (Χατζηθεοχάρους, 2008: 28).

Το σίγουρο είναι ότι ο διευθυντής φροντίζει όχι μόνο να παραδειγματίζει τα μέλη του προσωπικού με τη συνολική στάση και συμπεριφορά του, αλλά και να διαμορφώνει, εν τέλει, μία συλλογική ταυτότητα για το σχολικό οργανισμό, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς κοινωνούς του οράματος και των στόχων του (Ανθοπούλου, 1999: 22-24). Αναμφίβολα κυρίαρχο όραμα του συγκεκριμένου Σ.Δ.Ε. -αλλά και κάθε Σ.Δ.Ε. γενικότερα- συνιστά η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Χατζηθεοχάρους, 2008: 28), ενώ μία κουλτούρα χειραφέτησης του εκπαιδευτικού, που προσφέρει δυνατότητες ευελιξίας και δημιουργικότητας, κρίνεται ως η πλέον αποτελεσματική (Πηγιάκη, 2006: 21).

Μία τελευταία δέσμη ερωτήσεων προς τον διευθυντή αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο αποτιμά τις σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου και τον ρόλο που διαδραματίζει στην διαμόρφωση του κλίματος, που κατά μία έννοια εκφράζει το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι μέσα στον οργανισμό (Μπουραντάς, 2002: 544). Στο ζήτημα των

διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ο διευθυντής είναι κατηγορηματικός, υποστηρίζοντας ότι ο ίδιος όχι μόνο επιδιώκει τη σύσφιξη σχέσεων μαζί τους, αλλά προβάλλει και την αξίωση να τους αντιμετωπίζει ισότιμα, να υπολείπεται τη γνώμη τους:

«Οι καλύτερες δυνατές. Ο διευθυντής δεν πρέπει να επιτρέπει στεγανά μεταξύ εκπαιδευτικών. Καθετί που υποπίπτει στην αντίληψή του πρέπει να επιλύεται. Άριστες σχέσεις πρέπει να υπάρχουν. Ο διευθυντής θα πρέπει όχι μόνο να δείχνει, αλλά και να συμπεριφέρεται ως ίσος προς ίσο» (Ερώτηση ΔΙΠ7, σσ. 213-214).

Επίσης, ερωτώμενος σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θεωρεί ότι λειτουργεί για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, υπογραμμίζει ότι προτιμά να τους υποστηρίζει και να τους καθοδηγεί παρά να δρα περιοριστικά στο έργο τους:

«Οπωσδήποτε υποστηρικτικά και καθοδηγητικά. Δεν μπορείς, εξάλλου, να περιορίσεις το συνάδελφο. Αξιοποιώ πάντα τη γνώμη των συναδέλφων» (Ερώτηση ΔΙΠ8, σ. 214).

Με λίγα λόγια, ο διευθυντής δείχνει να στηρίζεται περισσότερο στη μετασχηματιστική και συμμετοχική ηγεσία, που κατά τον Sergiovanni (σύμφωνα με Leech et al., 2003: 2) ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην πρόκληση της διοίκησης ενός σχολείου. Υπό αυτό το πρίσμα ιδωμένη ηγεσία δεν στηρίζεται στην άσκηση εξουσίας πάνω σε άλλους, αλλά μέσω άλλων, προκειμένου να εκπληρωθούν οι κοινοί στόχοι και το όραμα του σχολείου. Τέλος, ο διευθυντής αναφερόμενος στο κλίμα (ατμόσφαιρα) που κυριαρχεί στον σχολικό οργανισμό, εκφράζει την πεποίθηση ότι αυτό ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις προσδοκίες των συναδέλφων:

«Το καλύτερο δυνατό. Όταν υπάρχουν άριστες σχέσεις, τότε τα λόγια είναι περιττά» (Ερώτηση ΔΙΠ9, σ. 214)

Την ίδια στιγμή, αποτιμά ως ιδιαίτερα σημαντική τη συνεισφορά του στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος, καθώς φροντίζει να λειτουργεί ο ίδιος ως πρότυπο συμπεριφοράς, αλλά και να δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον για τους συναδέλφους, ικανό να αυξήσει την αποδοτικότητά τους:

«Κάνω το καλύτερο δυνατό. Ένα κλίμα δε διαμορφώνεται από μόνο του. Αν ο διευθυντής είναι ανεύθυνος από μόνος του, δεν μπορεί να αξιώσει

υπευθυνότητα από τους συναδέλφους. Έχει να κάνει με το τι συνθήκες επιθυμεί κανείς να διαμορφώσει. Πρέπει ένας διευθυντής να δίνει περισσότερα από όσα παίρνει. Θέλω μεταξύ των συναδέλφων να υπάρχει απόλυτη ειλικρίνεια. Ο συνάδελφος πρέπει να έρχεται χαμογελαστός, να χαίρεται κατά την παραμονή του στο σχολείο, γιατί αυτό του δίνει κουράγιο και δύναμη να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στο έργο του» (Ερώτηση ΔΠ10, σ. 214).

Εξάλλου, κοινός τόπος αποτελεί ότι η συμπεριφορά της διοίκησης ασκεί επίδραση στο κλίμα του οργανισμού. Έχει μάλιστα αποδειχθεί ότι οι διευθυντές που παρέχουν στους υφισταμένους τους περισσότερη ανατροφοδότηση και αυτονομία στο έργο τους, συμβάλλουν θετικά προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός κλίματος που αποσκοπεί στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού, ενός κλίματος στο οποίο τα μέλη συναισθάνονται την ευθύνη για την υλοποίηση των στόχων (Ζαβλανός, 2002: 391).

Στηριζόμενοι, λοιπόν, στην αντίληψη που ο διευθυντής εκφράζει και ακολουθώντας την τυπολογία του Πασιαρδή (2004: 172), θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το διαμορφούμενο κλίμα στον σχολικό οργανισμό ως τυπικό-προσωπικό, υπό την έννοια ότι ο διευθυντής διατηρεί ένα προσωπικό όραμα για το σχολείο και εργάζεται επίμονα προκειμένου να το καταστήσει σαφές και στα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού. Βέβαια, κατά τους Hoy & Clover (σύμφωνα με Καβούρη, 1998: 182-183) το κλίμα στο Σ.Δ.Ε. -κατά την αντίληψη του διευθυντή- θα μπορούσε να περιγραφεί ως ανοιχτό. Ένα κλίμα δηλαδή, κατά το οποίο όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται από κοινού, διατηρούν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και έχουν την πλήρη υποστήριξη του διευθυντή, ο οποίος δεν τους κατευθύνει ούτε τους περιορίζει.

5.6 Απόψεις εκπαιδευτικών περί Δ.Α.Δ.

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αφορά την αξιολόγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου και συγκεκριμένα σε μία από τις βασικές της παραμέτρους, που σχετίζεται με τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, λαμβάνοντας υπόψη τρεις βασικές συνιστώσες: α) την παρώθηση-υποκίνηση των εκπαιδευτικών, β) την επικοινωνία στον σχολικό οργανισμό και γ) τη διαμόρφωση της κουλτούρας και του κλίματος της σχολικής μονάδας.

Εξάλλου, όπως έχουμε επισημάνει, στα σχολεία ενυπάρχουν δυνατότητες που επιτρέπουν την προσαρμογή τους σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό περιβάλλον, οι οποίες περιγράφονται ως «το δυναμικό διαμόρφωσης πολιτικής στα σχολεία» και η «ανανεωμένη δυναμικότητα των σχολείων» και η διεύθυνση (ως ηγεσία) συγκαταλέγεται μεταξύ των οργανωτικών χαρακτηριστικών που συμβάλλουν σ' αυτό το δυναμικό (Μυλωνά, 2005: 36).

Οι πληροφορίες που συγκεντρώσαμε από τις συνεντεύξεις επιτρέπουν να διαμορφώσουμε μία σαφή εικόνα του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του διευθυντή και της σημασίας που αποδίδει εν γένει στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να διαπιστώσουμε αν και σε τι βαθμό οι απόψεις που εκφράζονται συμπίπτουν με τις αντίστοιχες του διευθυντή. Προκειμένου η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων να καταστεί ευκολότερη, προχωρήσαμε σε κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων κάθε επιμέρους θεματικής. Έτσι προέκυψαν οι ακόλουθες δέσμες ενοτήτων:

A) Παρώθηση-Υποκίνηση εκπαιδευτικών: I) ενδιαφέρον του διευθυντή για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών-ανάγκες στις οποίες ανταποκρίνεται, II) τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής αυξάνει τα επίπεδα παρώθησης των εκπαιδευτικών και αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον παρωθητικό-υποκινητικό του ρόλο, III) συγκεκριμένα περιστατικά που επιβεβαιώνουν τον παρωθητικό-υποκινητικό του ρόλο.

B) Επικοινωνία στον σχολικό οργανισμό: I) η σημασία που ο διευθυντής αποδίδει στην επικοινωνία, II) πότε χρησιμοποιείται η επικοινωνία και ποια γραμμή επικοινωνίας ακολουθείται, III) επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή, IV) ποια προβλήματα επικοινωνίας ανακύπτουν και πώς αντιμετωπίζονται.

Γ) Κουλτούρα-κλίμα στον σχολικό οργανισμό: I) ύπαρξη ή μη κυρίαρχης κουλτούρας στον οργανισμό και η συνεισφορά του διευθυντή στην εδραίωσή της, II) ύπαρξη ή μη κυρίαρχων αξιών, αντιλήψεων στον οργανισμό, III) οι σχέσεις του διευθυντή με το προσωπικό του σχολείου, το κυρίαρχο κλίμα στο σχολικό οργανισμό και η συνεισφορά του διευθυντή στη διαμόρφωσή του.

5.6.1 Παρώθηση - Υποκίνηση εκπαιδευτικών

Αρχικά προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε αν και σε τι βαθμό ο διευθυντής του σχολείου επιδεικνύει -κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών- ενδιαφέρον για τις ανάγκες

του προσωπικού, έχοντας υπόψη ότι στη βάση της ανθρώπινης συμπεριφοράς βρίσκεται η επιθυμία ικανοποίησης διάφορων αναγκών και κάθε διευθυντικό στέλεχος οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι η παρακίνηση συνυφαίνεται με την ικανοποίηση θεμελιωδών ανθρώπινων αναγκών (Muller et al., 2009: 578).

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αποτιμούν θετικά τη στάση του διευθυντή, υποστηρίζοντας ότι όχι μόνο δηλώνει έμπρακτα και σε καθημερινή βάση το ενδιαφέρον του γι' αυτούς, αλλά και βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση, ώστε να ανταποκρίνεται άμεσα στις απαιτήσεις τους ή να δίνει λύσεις σε προβλήματα και δυσκολίες που τυχόν ανακύπτουν. Αξιοσημείωτο είναι ότι στέκεται αρωγός στο έργο των εκπαιδευτικών και δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα επισημαίνονται:

«[...έμπρακτα, σε καθημερινή βάση, δείχνει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του»
(Υπ.1, Ερώτηση ΓΙ1, σ. 217).

«Συζητάμε κάποια πράγματα, οπότε κάποιες ανάγκες-δηλαδή μπορεί να είναι κάποια άδεια-στα πλαίσια του λογικού σαν εκπαιδευτική μονάδα, ναι, υπάρχει αυτή..» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΙ1, σ. 237).

«Ο διευθυντής επιδεικνύει ενδιαφέρον. Είναι εμψυχωτικός, τονωτικός. Δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις σου, σε βάζει στο κλίμα, ενδυναμώνει το ρόλο σου»
(Υπ.4, Ερώτηση ΓΙ1, σ. 245).

«Βασικά ό,τι έχω ζητήσει εγώ ως τώρα από το διευθυντή, βρήκε άμεση ανταπόκριση [...]. Πάντα ήταν διαθέσιμος (Υπ.5, Ερώτηση ΓΙ1, σ. 252).

Βεβαίως επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες μας [...] προσπαθεί να επιλύσει διάφορα προβλήματά μας [...] πάντα πιστεύω ότι είναι στο μέρος μας. Για παράδειγμα, αν χρειαστεί εγώ να λείπω εκτάκτως, γιατί μου έτυχε κάτι [...] θα προσπαθήσει να με καλύψει και να συμπαρασταθεί (Υπ.6, Ερώτηση ΓΙ1, σ. 262).

Η χρήση των όρων «εμπιστοσύνη», «ενδυνάμωση», «ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς» κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Πρόκειται για στοιχεία που χαρακτηρίζουν, κατά τον Ball (1987: 88-89), ένα διαπροσωπικό στυλ ηγεσίας (interpersonal style), όπου η έμφαση δίνεται στην προσωπική αλληλεπίδραση και στην πρόσωπο με πρόσωπο επαφή του διευθυντή με το προσωπικό του σχολείου. Η εμπιστοσύνη,

μάλιστα, αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας ομαλής λειτουργίας ενός οργανισμού, ενισχύει την προθυμία για εθελοντική συνεργασία, ενώ ενθαρρύνει και συμπεριφορές που διευκολύνουν την παραγωγικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Moye et al., 2004: 260). Η ενδυνάμωση από την άλλη ενέχει τη σημασία της εθελοντικής δέσμευσης του εργαζόμενου μέσω της αυτουποκίνησης και αυτοκαθοδήγησής, χωρίς να υπόκειται σε τυχόν καταναγκασμούς. Η εμπλοκή της διεύθυνσης έγκειται στον καθορισμό των στόχων και την αρωγή προς τους εργαζομένους, ώστε οι ίδιοι να επιτύχουν τους στόχους αυτούς (Σπυράκη & Σπυράκης, 2008: 66).

Ωστόσο, ένας/μία εκπαιδευτικός εκφέρει διαφορετική γνώμη, καθώς υποστηρίζει ότι ουδείς λόγος γίνεται για τις ατομικές ανάγκες του προσωπικού, με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται προπάντων στην υλοποίηση έργου. Ενδεικτικά επισημαίνει:

«[...] η ανάγκη που υπάρχει εδώ είναι να εξυπηρετηθεί το σχολείο [...] Οι προσωπικές μας ανάγκες μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα και από το διευθυντή [...], ο διευθυντής [...] δεν καταλαβαίνει τόσο τις ανάγκες μας» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΙ1, σσ. 226-227).

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία τους για ικανοποίηση αναγκών όπως, έπαινος, επιβράβευση των προσπαθειών, αναγνώριση του έργου που προσφέρουν, που κατατάσσονται στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας του Maslow (Πασιαρδής, 2004: 64), επιβεβαιώνοντας έρευνα του Ζαβλανού (1987: 29), σύμφωνα με την οποία οι ανώτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών (π.χ. αυτονομία, αυτοπραγμάτωση, γόητρο) ικανοποιούνται σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι κατώτερες ιεραρχικά ανάγκες (κοινωνικές, ασφάλειας). Χαρακτηριστικά σημειώνουν:

«Βασικό στοιχείο για μένα να συνεχίσεις να δίνεις πράγματα είναι ιδιαίτερα η αναγνώριση και τα επαινετικά σχόλια (Υπ.1, Ερώτηση ΓΙ2, σ. 217).

«Ναι, θα ήθελα λίγο για την επιβράβευση, αν και με επιβραβεύει. Δεν έχω πρόβλημα πάνω σ' αυτό. Ναι, το κάνει. Όταν, δηλαδή, είμαστε εδώ και κάνουμε τη δουλειά μας μάς επιβραβεύει (Υπ.2, Ερώτηση ΓΙ2, σ. 227).

«Συνήθως αναγνώριση για το έργο μου ή γενικά για τη στάση μου στη σχολική μονάδα» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΙ2, σσ. 237-238).

«[...] κάθε φορά που κάνουμε κάποια εργασία μας επαινεί και το αναγνωρίζει και αυτό φαίνεται και στις αξιολογήσεις για το άτομό μας, οι οποίες είναι πάρα πολύ θετικές [...]» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΙ2, σ. 252).

«[...] κάθε διευθυντής αυτό που οφείλει προσωπικά σε μένα είναι αναγνώριση της προσφοράς μου και αναγνώριση της συνέπειάς μου απέναντι στο σχολείο και τις υποχρεώσεις μου» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΙ2, σ. 262).

Δεν λείπουν, εντούτοις, και μεμονωμένες φωνές, όπως:

«Δεν θέλω οπωσδήποτε να αποδείξω κάτι. Ένας συνεπής εκπαιδευτικός θα κάνει ούτως ή άλλως τη δουλειά του. Δεν περιμένω από το διευθυντή να αναγνωρίσει το έργο μου. Δεν το θεωρώ προαπαιτούμενο» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΙ2, σ. 245).

Η δυνατότητα των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης να ενεργοποιήσουν το προσωπικό μέσω διαφόρων συστημάτων υποκίνησης είναι αρκετά περιορισμένη, συγκριτικά με άλλες οργανώσεις. Αυτό συμβαίνει, διότι το θεσμικό πλαίσιο δεν καθιερώνει τα στελέχη αυτά ως όργανα αποφασιστικής αρμοδιότητας, αλλά απλά εκτελεστικής (Σαϊτης, 1995: 49). Εντούτοις, το χαλαρό θεσμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν τα Σ.Δ.Ε. (Βεκρής, 2004: 20), προσφέρει τη δυναμική για διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και σ' αυτό το επίπεδο, άποψη με την οποία ευθυγραμμίζονται και οι εκπαιδευτικοί. Οφείλουμε, εντούτοις, να διευκρινίσουμε ότι στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού -με δεδομένη την αδυναμία θέσπισης οικονομικών κινήτρων- τα κίνητρα για τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών θα είναι πρωτίστως ηθικού χαρακτήρα (βραβεία, εύφημες μνείες) (Χατζηπαντελή, 1999: 72).

Όπως, χαρακτηριστικά επισημαίνουν, ο διευθυντής επιχειρεί να αυξήσει τα επίπεδα ενεργοποίησής τους και να τους παρωθήσει σε μεγαλύτερη αποδοτικότητα, διαμορφώνοντας ένα άνετο και ευχάριστο περιβάλλον εργασίας γι' αυτούς, αναπτύσσοντας διαύλους επικοινωνίας μαζί τους, παρέχοντάς τους σημαντικά περιθώρια αυτονομίας, διευκολύνοντας το έργο τους, αλλά και επιστρατεύοντας το χιούμορ και τη συναισθηματική επιρροή. Οι ίδιοι υποστηρίζουν:

«Νομίζω ότι η καλή διάθεση, το να αισθάνεσαι άνετα στο σχολείο και να νομίζεις ότι κινείσαι σ' έναν δικό σου χώρο, αυτό σου δίνει μεγάλη

ενεργητικότητα και διάθεση να καταβάλλεις το μέγιστο των δυνατοτήτων σου» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΙ3, σ. 218).

«[...] με κάποιες εκδηλώσεις που ίσως φροντίζει να κάνουμε με τους εκπαιδευόμενους, ας πούμε, κάποιες επισκέψεις σε βιομηχανικές μονάδες, σε σημεία πολιτισμού ...» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΙ3, σσ. 227-228).

«Επειδή γενικά ο ρόλος του σχολείου είναι διαφορετικός από τα άλλα σχολεία, γενικά πρέπει, από την πρώτη στιγμή μας είπε ότι πρέπει να υπάρχει ένας εμπνευστικός και ενθαρρυντικός ρόλος μας προς τους εκπαιδευόμενους [...] Οπότε, ναι κάναμε μια συζήτηση στην αρχή [...]» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΙ3, σ. 238).

«Με απλό τρόπο, με χιούμορ (π.χ. μας λέει συνεχώς «Ηθικό ακμαίο»), με κατ' ιδίαν συζητήσεις. Ελίσσεται ανάλογα με την περίπτωση. Δεν θεωρώ βέβαια ότι υπάρχει κάποιος συνάδελφος που «αράζει» και χρειάζεται ιδιαίτερη παρακίνηση» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΙ3, σ. 245).

«[...] απλά προσπαθεί να μας ενθαρρύνει με το να μας κάνει εύκολες τις ενδιάμεσες γραφειοκρατικές διαδικασίες [...]» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΙ3, σσ. 252-253).

«Προσπαθεί να μας χτυπήσει, εντός εισαγωγικών χτυπήσει, στο φιλότιμο για να δείξουμε ενδιαφέρον [...]» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΙ3, σ. 262).

Ο διευθυντής, λοιπόν, φαίνεται να ενδιαφέρεται για τη μείωση της δυσαρέσκειας, των αρνητικών συναισθημάτων στον χώρο εργασίας και την αύξηση της ικανοποίησης του προσωπικού, φροντίζοντας να διαμορφώσει ένα εργασιακό περιβάλλον που να ενισχύει τη διάθεση για βελτιστοποίηση της απόδοσής τους, όπως υποστηρίζει η θεωρία των Δύο Παραγόντων του Herzberg (Horner, 2003: 31). Εφαρμόζει έμπρακτά ό,τι ο Herzberg αποκαλεί «κάθετο εμπλουτισμό της εργασίας», με το να αυξάνει τα επίπεδα ευθύνης των εκπαιδευτικών, να ενισχύει την πρωτοβουλία τους και να προσφέρει την αίσθηση της προσωπικής επίτευξης (Μπουραντάς, 2002: 268-269). Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται ανεπιφύλακτα, λοιπόν, για τον υποκινητικό-παρωθητικό ρόλο του διευθυντή. Όπως υποστηρίζουν:

«[...] θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικός, στηρίζει οποιαδήποτε προσπάθεια μας, είναι αρωγός» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΙ4, σ. 218).

«Και στηρίζει το έργο και λέει να πάρουμε πρωτοβουλίες. Χαίρεται για τις πρωτοβουλίες» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΙ4, σ. 228).

«Ναι, μας ενθαρρύνει να κάνουμε κάποια πράγματα και από κει και πέρα αν αναλάβουμε εμείς κάποιες πρωτοβουλίες, το συζητάμε μαζί του, οπότε μας υποστηρίζει. Δεν υπάρχει δηλαδή κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΙ4, σ. 238).

«Οπωσδήποτε» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΙ4, σ. 245).

«...είναι το στήριγμα του σχολείου μας, είναι καθοριστικός ο ρόλος του και γενικά ενθαρρύνει όλους τους συναδέλφους στη δουλειά τους» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΙ4, σσ. 262-263).

Ενώ ένας/μία εκπαιδευτικός εκφέρει διαφορετική άποψη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υποβαθμίζει τον ρόλο του διευθυντή:

«[...] επειδή εγώ έτσι κι αλλιώς από μόνη μου είμαι άνθρωπος που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και είμαι υπερκινητική, δεν είναι ότι χρειάζομαι ακριβώς κάποιο σπρώξιμο ή ώθηση [...] (Υπ.5, Ερώτηση ΓΙ4, σ. 253).

Προκειμένου να επιβεβαιώσουμε την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον υποκινητικό ρόλο του διευθυντή, ζητήσαμε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους κάποιο περιστατικό από τη μέχρι τώρα συνεργασία τους. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο ζήτημα της ευελιξίας, της ελευθερίας κινήσεων που τους παρείχε ο διευθυντής, από την πρώτη στιγμή της συνεργασίας τους, αποδεικνύοντας έμπρακτα ότι στηρίζει με όλες του τις δυνάμεις το έργο και τις πρωτοβουλίες τους:

«Ανατρέχοντας στον πρώτο καιρό που ξεκίνησε η συνεργασία μας, θυμάμαι τις πρωτοβουλίες που μου έδινε, την ελευθερία κινήσεων, πιστεύοντας στις ικανότητές μου και αυτό πραγματικά λειτούργησε θετικά» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΙ5, σ. 218).

«Να πω ότι σαν οικονομολόγος που είμαι, πέρυσι μου είπε να αναλάβω, να κάνουμε μια επίσκεψη σε μια οικονομική μονάδα εδώ. Και μου είπε να το αναλάβω, να πάμε στο οινοποιείο. Και το κάναμε» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΙ5, σ. 228)

Δύο ακόμη εκπαιδευτικοί καταθέτουν την προσωπική τους εμπειρία, αναδεικνύοντας μία ενδιαφέρουσα πτυχή του θέματος:

«[...] βοήθησε πάρα πολύ στη γραφειοκρατία, για να κάνω ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση Grundwig και υπέγραψε κατευθείαν. Το γεγονός ότι μου έδωσε τα τηλέφωνα των υπευθύνων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για να έρθω σε επαφή, να κανονίσω πρόγραμμα περιβαλλοντικό. Το γεγονός ότι συμμετείχαμε από κοινού στο να διαλέξουμε τους ανθρώπους με τους οποίους θα συνεργαστούμε για τις τέσσερις υποδομές που πρόκειται να κάνουμε. Αυτά και μόνο...» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΙ5, σ. 253).

«[...] Θυμάμαι τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του σχολείου και τον δεύτερο επίσης ο διευθυντής ανέτρεξε στα κεντρικά και φρόντισε να ψάξει και, ειδικά επειδή δε μας δικαιολογούν βιβλία στα Σ.Δ.Ε., φρόντισε να καλύψει την ανάγκη αυτή τη δικιά μου, να ψάξει να βρει βιβλία απευθυνόμενα σε ενηλίκους με χαμηλότερη μόρφωση και να καλύψει αυτό το έξοδο με διάφορους τρόπους. Γιατί σίγουρα δεν καλύπτονται αυτά τα έξοδα στα Σ.Δ.Ε. και αυτό το θυμάμαι και μου έμεινε μέχρι τώρα» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΙ5, σ. 263).

Το ενδιαφέρον του διευθυντή για το προσωπικό του σχολείου, η επιθυμία του για ικανοποίηση των αναγκών του, η διάθεση για δημιουργία κλίματος αποδοχής και συνεργασίας καθώς και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων -πάντα σε ένα πλαίσιο διαδικασιών τήρησης της ιεραρχίας- συνιστούν αποτελεσματικές στρατηγικές παροχής κινήτρων για αύξηση της αποδοτικότητας στον χώρο εργασίας (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002: 27-28).

5.6.2 Ενδοσχολική επικοινωνία

Οι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε. αναγνωρίζουν την προσπάθεια που καταβάλλει ο διευθυντής, προκειμένου να καλλιεργήσει ένα υγιές επικοινωνιακό κλίμα, επιβεβαιώνοντας ότι η ηγεσία συνιστά την πιο κρίσιμη μεταβλητή στην εδραίωση μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας (Pashiardis, 2000: 225). Οι απαντήσεις τους αποκαλύπτουν ενδιαφέρουσες πτυχές των διεργασιών επικοινωνίας που λαμβάνουν χώρα στον σχολικό οργανισμό. Κρίσιμα ζητήματα συνιστούν η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η συλλογικότητα των αποφάσεων, η διαρκής και αμφίδρομη ενημέρωση, καθώς και οι σχέσεις ισοτιμίας που διέπουν τη μεταξύ τους επικοινωνία, το γεγονός, δηλαδή, ότι διαμορφώνεται ένα κλίμα

«παρεϊστικό». Φαίνεται ότι η επικοινωνία δε συνιστά απλή μεταβίβαση πληροφοριών, αλλά κυρίως επίδραση των πληροφοριών στη συμπεριφορά των επικοινωνούντων. Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς του Σ.Δ.Ε. διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλοεπηρεασμού μεταξύ ομάδων και ανθρώπων (Μπουραντάς, 2002: 428). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν:

«[...] λειτουργούμε σαν μια μεγάλη οικογένεια. Καθημερινά μιλάμε, επικοινωνούμε, δεν υπάρχει θέση ισχύος για κανέναν [...]» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ1, σ. 218).

«[...] Είμαστε, έτσι, μια ομάδα και συζητάμε για το καθετί. Πρέπει να πούμε κιόλας ότι οποιοδήποτε, πρόβλημα εμφανίζεται, έτσι, μικρότερο ή λίγο μεγαλύτερο, αμέσως είμαστε κοινωνοί όλοι» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ1, σσ. 228-229).

«Δίνει μεγάλη σημασία. Θα ρωτήσει για τα προβλήματά σου» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ1, σ. 246)

«Αυτό είναι μια διαρκής διαδικασία [...] Ανά πάσα στιγμή ασχολείται με το τι συμβαίνει, με το τι συζητείται και με το που προκύπτει κάποια ένταση ή κάποια απορία, αμέσως είναι διαθέσιμος, αν θέλουμε κάτι» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ1, σσ. 253-254).

«[...] ο διευθυντής δεν λαμβάνει μια απόφαση μόνος του, δεν προχωρεί σε μια ενέργεια αυτοβούλως, αλλά κοιτάζει, προσπαθεί να ενημερώνει και εμάς, να επικοινωνεί μαζί μας, να ζητάει τη γνώμη μας, και γενικά να παίρνει τις αποφάσεις συλλογικά» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ1, σ. 263).

Διαφορετική, ωστόσο, άποψη εκφράζει ένα από τα μέλη του προσωπικού:

«Ναι. Η επικοινωνία, νομίζω, παίζει πρωταρχικό ρόλο γενικά στα μέλη του προσωπικού, γενικά των εκπαιδευτών μεταξύ μας. Τώρα ο διευθυντής πόσο χρόνο αναλώνει... Στα πλαίσια του ωραρίου, όχι κάτι ιδιαίτερο» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ1, σ. 238).

Εξάλλου, το ζητούμενο κατά τους Goleman και άλλους (2002: 238) είναι η ηγεσία να εμπλέκει δυναμικά όσο το δυνατό περισσότερους ανθρώπους, να προωθεί τη συνεργασία μέσα από ανοιχτές διεργασίες, ώστε να εξασφαλίζεται η απαιτούμενη ορμή, αλλά και ο ενθουσιασμός για την προώθηση των στόχων του οργανισμού. Ερωτώμενοι

στη συνέχεια για τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής προτρέπει σε επικοινωνία μαζί του, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν με κατηγορηματικό τρόπο:

«Προσωπικά στο μέγιστο βαθμό» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ4, σ. 219).

«Σε μεγάλο βαθμό. Δεν έχει κανένα πρόβλημα πάνω σ' αυτό» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ4, σ. 229).

«Σε μεγάλο βαθμό. Ναι, γενικώς, υπάρχει μια συναδελφικότητα και μια αλληλεγγύη και μια επικοινωνία μεταξύ μας» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ4, σ. 239)

«Σε μεγάλο βαθμό. Δε σκέφτεσαι να χτυπήσεις την πόρτα του» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ4, σ. 246).

«Όπως λέμε πολύ καλά όλοι οι συνάδελφοι εδώ, η πόρτα του γραφείου του είναι πάντα ανοιχτή και ο ίδιος είναι πάντα παρών, μέσα, διαθέσιμος» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ4, σ. 254).

«...έχει δείξει τη διάθεσή του για επικοινωνία με το σύλλογο, έχει δείξει τη φιλικότητά του, την ενθάρρυνσή του, την απλότητά του απέναντι στο σύλλογο. Επομένως φαντάζομαι ότι ο καθένας ή σχεδόν όλοι από μας έχουμε το θάρρος να επικοινωνήσουμε μαζί του και να του ζητήσουμε οτιδήποτε χρειαστούμε» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ4, σ. 264).

Το γεγονός ότι «η πόρτα του γραφείου του είναι πάντα ανοιχτή» και ο ίδιος παραμένει το ίδιο «απλός», «προσιτός» και «ενθαρρυντικός» με όλους τους συναδέλφους αποδεικνύει έμπρακτα ότι ο διευθυντής υιοθετεί ένα διαπροσωπικό στυλ ηγεσίας, προσανατολισμένο στις ανθρώπινες σχέσεις (Ball, 1987: 90· de Vries et al., 2009: 10-11). Επίσης, υποδηλώνει την αμφίδρομη ροή πληροφοριών μέσα στον σχολικό οργανισμό, η οποία εξασφαλίζει τόσο την ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών όσο και την ουσιαστική συμμετοχή τους, που τους κάνει να αισθάνονται ικανοποίηση, υπευθυνότητα, δέσμευση και αφοσίωση για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2002: 438· Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2005: 478-480).

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, το Σ.Δ.Ε. χαρακτηρίζεται από ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα, με τον διευθυντή να είναι πάντοτε διαθέσιμος για το προσωπικό, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν απρόσκοπτα σκέψεις, απόψεις, συναισθήματα, να λειτουργεί αξιόπιστα γι' αυτούς, αλλά και να τους καθιστά κοινωνούς

σε κάθε «σημαντικό ή ασήμαντο ζήτημα». Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν το κλίμα επικοινωνίας του σχολείου τους ως εξής:

«Ποτέ άλλοτε δεν ένιωσα τόσο μεγάλη άνεση να μιλήσω με ένα ηγετικό στέλεχος του σχολείου, να πω ανοιχτά τη γνώμη μου, να ακουστεί η άποψή μου και να συζητηθεί» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ7, σ. 219).

«[...] Για οποιοδήποτε θέμα νιώθουμε πολύ άνετα να επικοινωνήσουμε ανοιχτά [...] Εκείνος θέλει, λίγο, αν θέλετε, η όποια ευθύνη των αποφάσεών μας να επιμεριστεί (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ7, σ. 230).

«Ναι. Ναι, θα έλεγα ότι είμαι σε θέση» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ7, σ. 240).

«Ναι, είμαι σε θέση. Λόγω του χαρακτήρα του δε σε κρατάει σε απόσταση. Διαμορφώνει ένα κλίμα παρεισθιακό» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ7, σ. 246).

«Θεωρώ ότι το κλίμα είναι άριστο [...] εθελοντικά επιλέγουμε να βρισκόμαστε και εκτός σχολείου, όχι ένας δύο καθηγητές, αλλά όλος ο σύλλογος μαζί. Αυτό δηλώνει πόσο καλή είναι η σχέση και... με τη συμμετοχή του διευθυντή» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ7, σ. 255).

«Βεβαίως. Το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου μας είναι ενθαρρυντικό, είναι πολύ φιλικό, όπως σας είπα, είναι καλό, γιατί ο διευθυντής δείχνει εμπιστοσύνη σε μας κι εμείς δείχνουμε εμπιστοσύνη σ' αυτόν» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ7, σ. 265).

Ας σημειωθεί ότι ένα καλό επικοινωνιακό κλίμα σε συνδυασμό με ένα συνεργατικό σχολικό περιβάλλον -που αυξάνει τα επίπεδα εργασιακής παρώθησης- κρίνονται σημαντικά τόσο για την επίλυση προβλημάτων όσο και για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Pashiaridis, 2000: 225). Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, η επικοινωνία διαπερνά κάθε όψη της σχολικής πραγματικότητας και χρησιμοποιείται σε όλες τις περιπτώσεις, άλλοτε για τη διευθέτηση των μεταξύ τους διαφωνιών, άλλοτε για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων, αλλά και για την ολόπλευρη ενημέρωση του προσωπικού και την υποδοχή των νεοεισερχόμενων μελών του σχολείου:

«Νομίζω σε όλες. Και όταν υπάρχουν πιθανόν τριβές μεταξύ των συναδέλφων, κάποιες διαφορές ή αντιπαλότητες, στα θέματα διαφωνίας. Χρησιμοποιούμε

τον διάλογο με ειλικρίνεια, έτσι ώστε να επιλύονται τυχόν διαφορές». (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ2, σσ. 218-219).

«Για να αντιμετωπίσει συγκρούσεις, προβληματάκια που αναφύονται, θέματα απουσιών, που θέλουν να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι, επειδή είναι και εργαζόμενοι. Μπαίνει ένα θέμα με τις απουσίες. Κάθε τρεις και λίγο, για τέτοια θέματα οπωσδήποτε και για οποιοδήποτε πρόβλημα. Όπως είπα και προηγούμενα, μικρό ή μεγάλο πρόβλημα, είμαστε όλοι κοινωνοί (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ2, σ. 229).

«Πάντα, σε κάθε περίπτωση. Δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη περίπτωση που να την χρησιμοποιεί ή να μην τη χρησιμοποιεί. Προσπαθεί, δηλαδή, πάντα με την επικοινωνία να λυθούν κάποια πράγματα» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ2, σσ. 224-239).

«Σε όλες τις περιπτώσεις. Όλα γίνονται γνωστά σε όλους. Φροντίζει να κοινοποιεί τα πάντα. Είναι ανοιχτός, η κρυψίνοια δεν τον χαρακτηρίζει, δεν χρειάζεται να μαντέψεις τη σκέψη του» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ2, σ. 246).

«Και στη διευθέτηση συγκρούσεων και πολύ συχνά σε απορίες που μπορεί να έχουμε, γιατί οι νόμοι αλλάζουν, τα νομοσχέδια αλλάζουν και είναι διαθέσιμος πολύ να μας βοηθά με τις απορίες» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ2, σ. 254).

«Ο διευθυντής χρησιμοποιεί την επικοινωνία, για να βρίσκεται κοντά στο σύλλογο, ίσως μερικές φορές να λύνει τις παρεξηγήσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου, να φέρει πιο κοντά τους καθηγητές, να υποδέχεται με ζεστασιά τους καινούριους καθηγητές που έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο μας [...]» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ2, σ. 264).

Όπως σημειώνουν οι Ανθοπούλου και Αθανασούλα-Ρέππα (1999: 154-155), με την εσωτερική επικοινωνία υποβοηθείται η αποτελεσματικότητα όλων των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως λήψη αποφάσεων, επίλυση διαφορών, στρατηγικός σχεδιασμός και προγραμματισμός έργου, παρακίνηση προσωπικού, ποιότητα ανθρώπινων σχέσεων. Όσον αφορά τη γραμμή επικοινωνίας που κατά κανόνα χρησιμοποιείται στις καθημερινές συναλλαγές με το προσωπικό του σχολείου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν. Ο διευθυντής αξιοποιεί τόσο την τυπική-επίσημη μορφή επικοινωνίας, που διέρχεται μέσα από τις γραμμές της επίσημης ιεραρχίας -

κυρίως για κρίσιμα ζητήματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας- όσο και την άτυπη, η οποία συνιστά αυθόρμητη συναλλαγή μεταξύ των μελών του προσωπικού, το ασχεδιάστο προϊόν των καθημερινών τους συναντήσεων στον χώρο εργασίας (Ζαβλανός, 1987: 104· Χατζηπαντελή, 1999: 149). Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν:

«Δεν θα έλεγα την τυπική. Θα έλεγα περισσότερο με φιλική διάθεση, στο πνεύμα μιας συζήτησης, ενός διαλόγου» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 219).

«Εγώ θα έλεγα την άτυπη, με την έννοια όχι κουτσομπολιά, φήμες...» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 229).

[..] την τυπική θα έλεγα» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 239).

«Σίγουρα την τυπική (πρακτικό, συλλογικές αποφάσεις). Ασφαλώς υπάρχουν και συνεδριάσεις που στήνονται άτυπα, έξω από τις τυπικές γραφειοκρατικές διαδικασίες, όπως για παράδειγμα την περασμένη εβδομάδα με αφορμή τη σύγκρουση δύο εκπαιδευόμενων» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 246).

«Τα συνδυάζει και τα δύο. Όταν ένα θέμα είναι σοβαρό και αφορά όλο το σχολείο, καθαρά καταφεύγει στην τυπική διαδικασία. Όταν όμως είναι ένα θέμα πιο προσωπικό [...] δεν εμπλέκουμε όλο το σύλλογο, για να δημιουργήσουμε αναστάτωση ή θέμα» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 254).

«Τις περισσότερες φορές ακολουθεί την τυπική. Δηλαδή καλεί όλο το σύλλογο σε συνεδρίαση, συζητάμε όλα τα προβλήματα από κοινού. Την άτυπη θα' λεγα όχι» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 264).

Οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι η άτυπη επικοινωνία δεν προσλαμβάνει για τους εκπαιδευτικούς τη σημασία του ψόγου, της μομφής, του επικριτικού σχολιασμού, της αλληλοϋπονόμευσης μεταξύ των συναδέλφων, αλλά ενέχει τον χαρακτήρα μιας θερμής, ανθρώπινης επικοινωνίας, και αυτό προκύπτει σαφώς από τα λεγόμενά τους. Προκειμένου, πάντως, τα διευθυντικά στελέχη να αποτρέπουν δυσάρεστες καταστάσεις (συγκρούσεις, προστριβές, αντιπαραθέσεις) που σχετίζονται με την παράλληλη λειτουργία της άτυπης επικοινωνίας, οφείλουν να παρέχουν σαφείς και άμεσες πληροφορίες για τα τεκταινόμενα στον οργανισμό τους και να διαμορφώνουν κουλτούρα και ήθος τέτοιο, που να διευκολύνει την ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων (Ανθοπούλου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 158-159).

Οι de Vries και άλλοι (2009: 10) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία που

προσανατολίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις είναι -σε μεγάλο βαθμό- επικοινωνιακή σε αντίθεση με την ηγεσία που προσανατολίζεται προς τα καθήκοντα, γεγονός που επιβεβαιώνεται στην περίπτωση του διευθυντή του Σ.Δ.Ε. Κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών είναι ένας άνθρωπος με εκπληκτικές δεξιότητες επικοινωνίας, ανοιχτός στον διάλογο, ειλικρινής στις συναλλαγές καθώς και επικοινωνιακός «με τη γλώσσα του σώματος». Σε σχετική ερώτηση οι εκπαιδευτικοί δίνουν τις ακόλουθες απαντήσεις:

«Κατά την προσωπική μου άποψη θα έλεγα ότι πληροί όλες τις απαιτήσεις, έχει τη δυνατότητα να είναι επικοινωνιακός με τα μέλη του προσωπικού. Ναι θα έλεγα ότι διαθέτει την ικανότητα επικοινωνίας» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ5, σ. 219).

«Είναι επικοινωνιακός άνθρωπος με τη γλώσσα του σώματος [...]» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ5, σσ. 229-230).

«Ναι. Ναι, τις διαθέτει» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ5, σ. 239).

«Ασφαλώς. Είναι ανοιχτός στο διάλογο, στα παράπονα, ειλικρινής στις συναλλαγές του» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ5, σ. 246).

«Ναι ειδικά όσον αφορά τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, θεωρώ ότι έχει εκπληκτικά προσόντα» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ5, σσ. 254-255).

«Βεβαίως. Το πιστεύω ακράδαντα» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ5, σ. 264).

Τέλος, επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τυχόν προβλήματα που ορθώνονται στην καθημερινή συνδιαλλαγή των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή και τα οποία υπονομεύουν τη μεταξύ τους επικοινωνία, λαμβάνοντας υπόψη ότι σε κάθε οργανισμό - όπου αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας και αλληλεξάρτησης- οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και η αποτελεσματικότητα του διευθυντή συνίσταται στο να δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας που ευνοούν την ειλικρίνεια και την ευθύτητα και αυξάνουν την αμοιβαία κατανόηση των διαφωνούντων (Χατζηπαντελή, 1999: 150-152). Σημαντικά προβλήματα επικοινωνίας δεν καταγράφονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κάνουν λόγο μόνο για μικροπροβλήματα για λειτουργικά ζητήματα της σχολικής μονάδας ή για έλλειψη συντονισμού μεταξύ τους λόγω ασυμφωνίας ωραρίου, ενώ πρόβλημα δημιουργείται και στην περίπτωση που «γίνεται κατάχρηση της ανεκτικότητάς του». Σύμφωνα με τους ίδιους:

«Προσωπικά δεν έχω εντοπίσει κάποιο σημαντικό. Τώρα αν υπάρχουν κάποια μικροπροβλήματα στο θέμα της σωστής λειτουργίας του σχολείου, επιχειρεί πάντα να τα υπερβεί και να τα διευθετήσει» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ6, σ. 219).

«Ναι, όταν υπάρχουν διαστάσεις απόψεων πιστεύω ότι γίνεται αυτό, δε μιλάει, κλείνεται έτσι λίγο, κάπως στον εαυτό του, αυτό, αφήνει να περάσει η μπόρα, η διαφωνία, το κακό κλίμα [...]» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ6, σ. 230).

«Όχι, δεν υπάρχουν» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ6, σ. 239).

«Δεν υπάρχει κάτι να χωρίσουμε» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ6, σ. 246).

«Προβλήματα επικοινωνίας δεν υπάρχουν. Απλά κάποιες φορές, λόγω ωραρίου, ενδεχομένως να μην προλαβαίνουμε να βρεθούμε όλοι συγχρόνως στον ίδιο χώρο [...]» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ6, σ. 255).

«Κάποια προβλήματα επικοινωνίας με το διευθυντή σε καθημερινή βάση μπορεί να υπάρχουν, όταν...μάλλον όταν γίνεται κάποια κατάχρηση της ανεκτικότητάς του [...]» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ6, σσ. 264-265).

Ως φυσικό επακόλουθο, κανένα σημαντικό περιστατικό που να επιβεβαιώνει δυσαρμονία σε επίπεδο επικοινωνίας με τον διευθυντή δεν έχει χαραχτεί στη μνήμη των εκπαιδευτικών, το οποίο να χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς. Σε δύο περιπτώσεις μόνο γίνεται λόγος αφενός για δυσκολία του εκπαιδευτικού να ζητήσει αφειδώς διευκολύνσεις από τον διευθυντή, αφετέρου για «ατυχή παρατήρηση» εκ μέρους του διευθυντή, η οποία, όμως, δεν στάθηκε ικανή να κλονίσει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί του:

«Δεν έχω να πω κάτι. Απλά, επειδή είμαι μητέρα πολλές φορές έρχομαι εγώ σε δύσκολη θέση, γιατί δεν θέλω να του ζητάω κάποιες μέρες άδειας. Παρόλα αυτά πάντοτε με ρωτάει αν υπάρχουν κάποια προβλήματα υγείας και προσπαθεί να με βοηθήσει αποτελεσματικά» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ8, σσ. 219-220)

«Σε μια περίπτωση [...] μου έκανε μια ατυχή παρατήρηση κι εγώ θύμωσα. Τίποτα. Αυτό έγινε σήμερα. Την άλλη μέρα όμως μιλήσαμε κανονικά» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ8, σσ. 230-231).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η αμεσότητα και η ελεύθερη διατύπωση απόψεων, που εν γένει χαρακτηρίζουν τις σχέσεις συναλλαγής μεταξύ εκπαιδευτικών-διευθυντή-εκτός από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούν, συμβάλλουν, επίσης, στο

να προλαμβάνονται και να αποσοβούνται τυχόν διενέξεις και συγκρούσεις (Παναγιωτοπούλου, 1997: 236).

5.6.3 Σχολική κουλτούρα

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η κουλτούρα ενός οργανισμού προσλαμβάνεται τόσο με όρους εξωτερικής προσαρμογής (το όραμα του οργανισμού) όσο και με όρους εσωτερικής ολοκλήρωσης, η οποία συνίσταται στη δημιουργία μιας συλλογικής ταυτότητας για τα μέλη του (Schermerhorn et al., 2005: 437-438).

Ένας τρόπος για να γίνει κατανοητή η «κατασκευή» και η «φύση» της κουλτούρας που επικρατεί σε κάθε οργανισμό, είναι να εξετάσει και να παρατηρήσει κάποιος τις ιδιαιτερότητές της ως εξωτερικός παρατηρητής, που δεν εμπλέκεται στην καθημερινή λειτουργία του οργανισμού (Παναγιωτοπούλου, 1997: 366). Επιχειρήσαμε, λοιπόν, να εκμαιεύσουμε μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εκείνα τα στοιχεία που προσδίδουν στον σχολικό οργανισμό την ιδιαίτερη ταυτότητά του, όπως, επίσης, και τους όρους συγκρότησής της, έχοντας υπόψη ότι η σχολική κουλτούρα ως σύνολο κοινά αποδεκτών αξιών, στάσεων, παραδοχών και πρακτικών καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα του έργου και των ανθρώπινων σχέσεων (Μπρίνια, 2008β: 35-36).

Οι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε. είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την ύπαρξη μιας κυρίαρχης κουλτούρας στον σχολικό τους οργανισμό, η οποία συγκροτείται από στοιχεία, όπως συναδελφικότητα, σεβασμό, αλληλεγγύη, έλλειψη ιεραρχίας (παλαιότητα), που συνιστούν κατά τον Schein (σύμφωνα με Schoen & Teddlie, 2008: 137-138) έναν πυρήνα κοινά αποδεκτών αξιών, ενώ σταδιακά μετασχηματίζονται σε νόρμες συμπεριφοράς (Πασιαρδής, 2004: 151), όπως η αποφυγή κριτικής, η ισότιμη αντιμετώπιση των συναδέλφων και η έλλειψη αλληλοϋπονόμευσης. Κατά τους Cameron και Quinn, τα παραπάνω στοιχεία προσιδιάζουν σε μια κουλτούρα της παρέας, όπου άμεση προτεραιότητα δίνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, ο έλεγχος είναι εσωτερικός και ο διευθυντής επιδεικνύει φιλική στάση απέναντι στα μέλη του προσωπικού (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 154). Δια στόματος, λοιπόν, εκπαιδευτικών διατυπώνονται τα εξής:

«[...] Σαφώς ισχύει το θέμα της συναδελφικότητας και του αμοιβαίου σεβασμού [...]» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠΠ1, σ. 220).

«[...] Συναδελφικότητα, αλληλεγγύη, συμμετοχικότητα [...]» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠΠ1, σ. 240).

[...] το μόνο σίγουρο είναι ότι εδώ οι συνάδελφοι λειτουργούν περισσότερο σαν παρέα και σαν συνεργασία. Δεν έχουμε ενικό και πληθυντικό αριθμό, δεν έχουμε αρνητικό ανταγωνισμό του ποιος θα φανεί περισσότερο στα μάτια του διευθυντή ότι είναι καλύτερος ή πιο εργατικός [...] (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠΠ1, σσ. 255-256).

[...] σαφώς και υπάρχει η ιεραρχία του διευθυντή, αλλά από κει και πέρα όμως δεν υπάρχει ανάμεσα στο σύλλογο η παλαιότητα [...] γιατί όλοι θεωρούμε ότι είμαστε ίσοι μεταξύ μας [...] (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠΠ1, σ. 265).

Επίσης, γίνεται αναφορά στον καινοτόμο χαρακτήρα, τη διάθεση για εθελούσια προσφορά, τη συναίσθηση της ιδιαιτερότητας του έργου που πρέπει να έρθει εις πέρας και το οποίο προϋποθέτει σχέσεις αγωγής συνεργασίας και σύμπνοιας μεταξύ των μελών του προσωπικού. Κατά την τυπολογία των Cameron και Quinn, τα παραπάνω στοιχεία απαντώνται σε μια κουλτούρα της αγοράς, στα πλαίσια της οποίας επιδιώκεται η προσαρμογή του οργανισμού στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και ο ηγέτης δίνει άμεση προτεραιότητα στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού, ενώ το στοιχείο της καινοτομίας παραπέμπει και στην κουλτούρα των συνθηκών, όπου ο ηγέτης δεν διστάζει να αναλάβει ρίσκο και να αναδειχθεί πρωτοπόρος (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 154):

«[...] μια διάθεση να προχωρήσει λίγο το σχολείο με [...] νεαρότερα άτομα, που φέρνουν έναν καινούριο αέρα [...] (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠΠ1, σ. 220).

«[...] η τάση που υπάρχει σε όλους μας, εδώ, να βοηθήσουμε, να δώσουμε, ας πούμε, τα φώτα μας στους εκπαιδευόμενους [...] (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠΠ1, σ. 231).

« [...] Επειδή και ο ρόλος του σχολείου σαν δεύτερης ευκαιρίας είναι διαφορετικός από τα άλλα σχολεία [...] υπάρχει και ένας εμψυχωτικός ρόλος μεταξύ μας [...]» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠΠ1, σ. 240).

«Εγώ προσωπικά έχω εισπράξει την ιδιαιτερότητα της αποστολής του συγκεκριμένου σχολείου. Να μην ασκείται, δηλαδή, κριτική, να μην υπάρχει αλληλοϋπονόμευση των συναδέλφων, να επικρατεί σεβασμός και αλληλεγγύη, ώστε το σχολείο να είναι βιώσιμο. Επίσης να γίνεται (με επισημότητα

συνήθως) γνωστό το έργο που υλοποιείται στο Σ.Δ.Ε.» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΙΠ1, σ. 247).

Μία από τις βασικές κατευθύνσεις της έρευνας ερμηνεύει, εξάλλου, την κουλτούρα ως σχέσεις ενσωμάτωσης, υποδηλώνοντας τους κοινούς στόχους και τις κοινές επιδιώξεις της οργάνωσης μέσω της δημιουργίας κοινών νοηματικών και συμβολικών κωδίκων (Παναγιωτοπούλου, 1997: 364), κάτι που προκύπτει από τις εκπεφρασμένες απόψεις των εκπαιδευτικών του Σ.Δ.Ε. Προς αυτή την κατεύθυνση ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμος, γι' αυτό και όλοι οι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε. αποτιμούν με θετικό τρόπο τη συνεισφορά του, κάνοντας λόγο για έναν άνθρωπο που επιδιώκει την «υπέρβαση στο κατεστημένο», «φίλικό», «δημοκρατικό», «ανθρώπινο»:

«Νομίζω ότι ο ίδιος ο διευθυντής οδηγεί τα πράγματα εκεί, θέλει να κάνει υπέρβαση στο κατεστημένο [...] (Υπ.1, Ερώτηση ΓΙΠ2, σ. 220).

«Έχει, φυσικά συνεισφορά. Αν θέλετε, από εκείνον, έτσι, ξεκινάει ότι αυτό είναι το έργο μας εδώ [...] Εξυπηρέτηση αυτών των ανθρώπων, μια διέξοδος (Υπ.2, Ερώτηση ΓΙΠ2, σσ. 231-232).

«Θα έλεγα σημαντικά, αλλά, εντάξει, παίζουν ρόλο και οι συνάδελφοι» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΙΠ2, σ. 240).

«Σε μεγάλο βαθμό» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΙΠ2, σ. 247).

«Πιστεύω ότι σαφώς βοηθάει και ο διευθυντής σ' αυτό το πράγμα, γιατί και ο ίδιος ο διευθυντής προσπαθεί να είναι προσιτός και ανθρώπινος και φιλικός, και όταν βλέπεις έναν άνθρωπο θετικά διατεθειμένο απέναντί σου, εκ φύσεως μετά θα γίνεις κι εσύ [...]» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΙΠ2, σσ. 255--256).

«Λοιπόν, ο διευθυντής προσπαθεί, όπως προανέφερα, τα μέγιστα για την εδραίωση της κουλτούρας και γενικότερα θέλει το σχολείο να βγει από τα στενά του όρια τα σχολικά, να γίνει γνωστό στην ευρύτερη κοινωνία. Πέρα από τα ζητήματα τα ενδοσχολικά, δηλαδή η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, η προσέλκυση όσο το δυνατό περισσότερων εκπαιδευομένων στο σχολείο, από κει και πέρα γίνονται διάφορες εκδηλώσεις, για να βγει το σχολείο από τα στενά του πλαίσια και να γίνει γνωστό στην ευρύτερη κοινωνία» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΙΠ2, σσ. 265-266).

Η Ανθοπούλου (1999: 24) σημειώνει ενδεικτικά ότι ο διευθυντής συνιστά την κινητήρια δύναμη, το σημαντικό πρόσωπο αναφοράς. Γι' αυτό οφείλει να περιφέρεται στον οργανισμό, να συναναστρέφεται τους πάντες και να επιδεικνύει εκείνες τις στάσεις και τις συμπεριφορές που αναμένει να υιοθετήσουν τα μέλη του οργανισμού. Όσον αφορά, τέλος, τον τρόπο με τον οποίο καθίσταται εμφανής η κυρίαρχη ταυτότητα του σχολικού οργανισμού, ο διευθυντής καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε το Σ.Δ.Ε. να αποκτήσει έναν πιο εξωστρεφή χαρακτήρα, με άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, με εκδηλώσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης, αλλά και εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα εντός πλαισίων του σχολείου, όπου και υπερτονίζεται η δυναμική και η ιδιαίτερη αποστολή του (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008: 18· Χατζηθεοχάρους, 2008: 29· Μάνθου: 2008: 33). Σημαντικό, επίσης, στοιχείο αποτελεί η διάθεση για προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς -και ιδίως τα νεοεισερχόμενα μέλη-, ώστε να καταστούν κοινωνοί του συλλογικού οράματος του σχολείου:

«[...] Και το εθμικό στοιχείο υπάρχει, με την έννοια ότι καλωσορίζει, δέχεται, ανοίγει τις πόρτες για τα καινούρια άτομα που έρχονται. Γίνονται κάποιες εκδηλώσεις, έτσι ώστε να λειτουργήσουν ως συνεκτικοί κρίκοι ανάμεσα στους συναδέλφους, υπάρχει μια εν γένει διάθεση να λειτουργήσουν όλα αυτά σε δικλείδα ασφαλείας» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 220).

[...] με τον τρόπο που μιλάει στους νέους εκπαιδευτικούς, τους ενημερώνει για όλο αυτό, τους βάζει μέσα στο κλίμα, ας πούμε, της λειτουργίας του Σ.Δ.Ε. και του σκοπού του [...] φροντίζει να γίνονται κάποιες εκδηλώσεις, ας πούμε, οι οποίες ενημερώνουν τους εκπαιδευόμενους για την παραπέρα πορεία τους» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 232).

«Ναι, γίνονται κάποιες εκδηλώσεις στα πλαίσια των εορτών και εκτός σχολικού περιβάλλοντος» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ3, σσ. 240-241).

«Στις εκδηλώσεις θέλει να δείξει το έργο που γίνεται στο Σ.Δ.Ε. Επιδιώκει έντονα το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Φροντίζει λ.χ. ώστε να διανέμονται ενημερωτικά έντυπα για τη λειτουργία του Σ.Δ.Ε. και γενικά κινητοποιείται άμεσα, ώστε το Σ.Δ.Ε. να βγει από τον εαυτό του» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 247).

«Κάνουμε κάποιες εκδηλώσεις είτε στα πλαίσια του σχολείου είτε στα πλαίσια του δήμου, στις οποίες προσπαθούμε να τονίσουμε δύο πράγματα, την πάταξη του αναλφαριθμητισμού και τη διαπολιτισμικότητα [...]» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 256).

«[...] Πρώτα πρώτα έχουμε τις σχολικές μας γιορτές με τις αντίστοιχες ομιλίες και την εκφώνηση του πανηγυρικού της ημέρας, έχουμε ακόμα διάφορες εκπαιδευτικές επισκέψεις τόσο σε τοπικό επίπεδο, σε αρχαιολογικούς χώρους κλπ. Επίσης, έχουμε συνάντηση με τοπικούς φορείς, π.χ. το νομάρχη, έχουμε επισκέψεις σε διάφορους πολιτιστικούς χώρους της πόλης μας, τη δημοτική πινακοθήκη, το λαογραφικό μουσείο, και επίσης έχουμε επισκέψεις σε τοπικές επιχειρήσεις. Για παράδειγμα το οινοποιείο της πόλης μας. Αυτά» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ3, σ. 266).

Η αντίληψη για την οργανωσιακή κουλτούρα ως παράγοντα ενσωμάτωσης και δημιουργίας προτύπων συμπεριφοράς αναθέτει στην ηγεσία έναν πρωταρχικό σκοπό: τη δημιουργία μιας ισχυρής, ενοποιητικής κουλτούρας με τη βοήθεια μιας δέσμης αξιών, τις οποίες ενισχύει με τυπικές αποφάσεις και άτυπες δραστηριότητες (π.χ. άγραφοι κανόνες, τελετές, ιστορίες), που θα κερδίσουν τον στόχο και την αφοσίωση των μελών της οργάνωσης (Παναγιωτοπούλου, 1997: 365-367). Ο Schein (σύμφωνα με Schoen & Teddlie: 137-138) τοποθετεί στο δεύτερο (μεσαίο) επίπεδο ανάλυσης τις αξίες αυτές, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως επιδιώξεις του οργανισμού. Το αξιακό σύστημα που κυριαρχεί στο Σ.Δ.Ε. -κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών- διέπεται από στοιχεία συνεργασίας, ευγενούς άμιλλας, συναδελφικότητας, αλληλεγγύης, ισότιμης μεταχείρισης, που λειτουργούν ως ισχυροί συνεκτικοί δεσμοί και κατευθύνουν τη συλλογική δράση και συμπεριφορά μέσα στον οργανισμό. Ενδιαφέρει, όμως, και το έργο που παράγεται:

*«[...] υπάρχει ένα αξιακό σύστημα που παρατηρείται και σ' αυτό το σχολείο [...] Έχει να κάνει, όπως προείπα, με τη συνεργασία, την άμιλλα, το διάλογο, τα δημοκρατικά δεδομένα, την ομαλή συνύπαρξη, έτσι ώστε να δημιουργείται ένα ευχάριστο κλίμα για τους συναδέλφους» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ4, σσ. 220-221).
«Αντίληψη και αξία σημαντική είναι η συναδελφικότητα» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ4, σ. 232).*

«Συμμετοχικότητα, αλληλεγγύη, συναδελφικότητα. Τι άλλο... Όχι υπάρχει αυτό. Προσπαθούμε γενικά με το έργο μας να αναδεικνύουμε κι άλλα πράγματα, εκτός δηλαδή από τη συναδελφικότητα. Να, με κάποιες συνθετικές εργασίες ή κάποια προγράμματα» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ4, σ. 241).

«Οπωσδήποτε αλληλεγγύη. Ενδιαφέρει όμως και το έργο που παράγεται» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ4, σ. 247).

«[...] λειτουργούμε σε πνεύμα σύμπνοιας και ισότητας. Γιατί αν εμείς δε λειτουργούμε με ισότητα και έχουμε ιεραρχίες, ανταγωνισμούς, παλαιότητα κλπ., δεν μπορούμε να περάσουμε στον υπόλοιπο κόσμο αυτό που είμαστε σαν σχολείο [...]» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ4, σσ. 256-257).

«[...] ο σύλλογος των καθηγητών του Σ.Δ.Ε. μέχρι τώρα έχει χαρακτηριστεί...πρώτα πρώτα χαρακτηρίζεται από τις συνεχείς ανανεώσεις αποσπάσεων [...]. Αυτό πιστεύω ότι δείχνει κάτι. Δείχνει ότι και μας αρέσει το σχολείο για να εργαστούμε και οι σχέσεις μας με το διευθυντή είναι οι καλύτερες και από κει και πέρα υπάρχει η συνεργασία ανάμεσά μας κλπ» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ4, σ. 266).

Ο διευθυντής συμβάλλει τα μέγιστα στην επικοινωνία των στόχων, των αξιών, των επιδιώξεων του οργανισμού, αποδεικνύοντας έμπρακτα ότι ο ηγέτης είναι σε θέση να μετασχηματίζει την κουλτούρα σύμφωνα με τις επιθυμίες του (Van Houtte, 2005: 80-81), άποψη που φαίνεται να ενστερνίζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου:

«[...] καταβάλλει το μέγιστο των δυνατοτήτων του, στο μέγιστο βαθμό. Προσπαθεί να υποστηρίξει και να εδραιώσει αυτόν τον καινούριο τύπο σχολείου» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ5, σ. 221).

«[...] Όλοι να λειτουργούμε σαν σύνολο, συνάδελφοι, να αλληλοκαλύπτουμε ο ένας τον άλλο. Σημασία έχει το έργο και το φροντίζει αυτό. Αυτό κοιτάει, να υλοποιηθεί το έργο. Και οι προσωπικές μας, ας πούμε, ανάγκες έρχονται, έτσι, σε δεύτερη μοίρα» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ5, σ. 233).

«Σε μεγάλο βαθμό πιστεύω. Είναι δηλαδή ο καθοδηγητής, ως ένα βαθμό» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ5, σ. 241).

«Αυτά που ζητάει γίνονται αντιληπτά με διαφορετικό τρόπο από το σύλλογο διδασκόντων. Σε καμία περίπτωση δε βάζει θηλιά στο λαιμό κανενός. Εξάλλου, είμαστε γενικά μια δεμένη ομάδα» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠΙ5, σ. 247).

«[...] ο ίδιος μαζί με μας υποστηρίζει πολύ έντονα αυτή τη δράση που έχουμε και την κατευθύνουμε και είναι ο τρόπος που συμπεριφέρεται τέτοιος που, γι' αυτό ακριβώς και το Σ.Δ.Ε. παρουσιάζει μια αύξηση εγγραφών και μια πολύ ενεργή συμμετοχή με ελάχιστη διαρροή κατά τη διάρκεια της χρονιάς [...]» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠΙ5, σ. 257).

«Σε μεγάλο βαθμό, γιατί ο διευθυντής διαρκώς τονίζει [...] το ιδιαίτερο έργο που έχουμε αναλάβει και το καθήκον που έχουμε, να προσφέρουμε τις γνώσεις μας στους εκπαιδευόμενους και επίσης τονίζει ότι πρέπει να εμψυχώνουμε συνεχώς τους εκπαιδευόμενους, να φροντίζουμε για την κοινωνικοποίησή τους, να φροντίζουμε ούτως ώστε να τους βγάλουμε από το περιθώριο και να τους ενθαρρύνουμε» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠΙ5, σ. 266).

Το σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται από τις προηγούμενες απαντήσεις των εκπαιδευτικών έγκειται στο ότι το ενδιαφέρον του διευθυντή επιμερίζεται τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις όσο και στο παραγόμενο έργο, γεγονός που επιτρέπει, σύμφωνα με τους Hersey και Blanchard (στο Πασιαρδής, 2004: 59), να χαρακτηρίσουμε το ρόλο του ως ενισχυτικό (υψηλό ενδιαφέρον για διαπροσωπικές σχέσεις/υψηλό ενδιαφέρον για αποτέλεσμα).

Τέλος, ο διευθυντής αποδίδει σεβασμό στις αξίες του προσωπικού, δεν χρησιμοποιεί την επιβολή και τον καταναγκασμό, επιβεβαιώνοντας ότι η ηγεσία είναι μία ομαδική λειτουργία, αφορά, δηλαδή, συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 207):

«Οι αξίες και τα ιδανικά δεν επιβάλλονται από το διευθυντή, απλά δομούνται μέσα από την αλληλεπίδραση του συλλόγου και των αξιών που ο ίδιος προσπαθεί να περάσει. Άρα νομίζω ότι είναι ένας συγκερασμός των αξιών του συλλόγου και των αξιών του διευθυντή» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠΙ6, σ. 221).

«Είναι άνθρωπος που συζητάει και θέλει, ας το πούμε, να ξέρει τι πρεσβεύει ο καθένας και σέβεται σίγουρα την άποψή του. Από κει και πέρα, αν εκείνη, η άποψη, η αξία του καθενός είναι ενθαρρυντική και βοηθάει, όπως είπαμε

προηγούμενα, στο έργο που έχει να υλοποιηθεί μέσα στο σχολείο, τη λαμβάνει υπόψη. Ναι. Και υπάρχουν και γενικότερα και άλλες αξίες που τις οποίες λαμβάνει υπόψη» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ6, σ. 233).

«Σε μεγάλο βαθμό, γιατί, εντάξει, χωρίς τη συνεργασία μας δεν θα μπορεί να υπάρξει, μάλλον, ο ρόλος αυτής της σχολικής μονάδας» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ6, σ. 241).

«Δεν προσπαθεί να επιβληθεί» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ6, σ. 248).

«Πιστεύω ότι τις λαμβάνει υπόψη τις αξίες και τις αντιλήψεις και νομίζω ότι, ως ένα βαθμό, ένας ένας εδώ μέσα είμαστε επιλεγμένοι για το χαρακτήρα που έχουμε, και για το πόσο ανοιχτόμυαλοι και δεκτικοί είμαστε. Γιατί πιστεύω ότι, αν κάποιος από εμάς δεν ήμαστε, δεν θα λειτουργούσαμε συνεκτικά, και εννοείται ότι ο διευθυντής δεν θα ζητούσε να μας ξαναέχει στη μονάδα, για να συνεργαστούμε προς το καλό της μονάδας και του συνόλου» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ6, σ. 257).

«Ο διευθυντής σαφώς και λαμβάνει υπόψη τις αξίες του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός είναι ιδιαίτερος στο σχολείο και προσπαθώντας να παντρέψει όλες αυτές τις ιδιαίτερες ιδιότητες του καθενός, προσπαθεί τα μέγιστα για το σχολείο του» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ6, σ. 267).

Η τελευταία κατηγορία ερωτήσεων είχε ως στόχο τη διερεύνηση του διαμορφούμενου κλίματος, το οποίο έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας αποτελεσματικότητας και επιτυχίας, καθώς καθορίζει «τι είναι το σχολείο και τι θα μπορούσε να γίνει» (Pashiardis, 2000: 224), ενώ συνήθως εκφράζει τα συναισθηματικά στοιχεία του οργανισμού, το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι μέσα σ' αυτόν (Μπουραντάς, 2002: 544).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις σχέσεις φιλίας και συνεργασίας που έχουν αναπτυχθεί μεταξύ τους, αλλά και με τον διευθυντή, σχέσεις που οικοδομούνται στη βάση της αλληλοκατανόησης, της αλληλεγγύης, της συναδελφικότητας, της αλληλοϋποστήριξης, χωρίς, ωστόσο, να πραγματοποιείται υπέρβαση των ορίων:

«Από όσο έχω δει αυτό το χρονικό διάστημα που είμαι εδώ, όλοι μάς έχουν υποδεχτεί τόσο ο διευθυντής όσο και οι προϋπάρχοντες, μάς έχουν δεχθεί με ιδιαίτερη ευχαρίστηση, είναι ανοιχτοί στη συνεργασία, υπάρχει το στοιχείο της

αλληλοϋποστήριξης και νομίζω ότι όλα βαίνουν γενικά ομαλά» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠΠ7, σ. 221).

«Αμοιβαία εκτίμηση σίγουρα. Αλληλοεκτίμηση. «Και με τους συναδέλφους και με το διευθυντή» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠΠ7, σσ. 233-234).

«Τώρα με τους συναδέλφους, γενικά, υπάρχει ένα κλίμα συναδελφικότητας, αλληλεγγύης. Με το διευθυντή ένα φιλικό κλίμα, αλλά από κει και πέρα υπάρχει και η σχέση εκπαιδευτικού-διευθυντή. Δηλαδή δεν ξεπερνά τα όρια...» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠΠ7, σσ. 241-242).

«Πολύ καλές. Νιώθω ότι θα πάω στο σχολείο για να ξεσκάσω. Η ατμόσφαιρα είναι πολύ χαλαρή» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠΠ7, σ. 248).

«Άριστες, τέλειες. Τελεία. Αυτό. Έχουν γίνει φίλοι μου. Είναι σαν τους φίλους μου» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠΠ7, σ. 257).

«Οι δικές μου οι σχέσεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους είναι κάτι παραπάνω από άριστες μπορώ να πω. Μέχρι τώρα δεν έχω έρθει ποτέ, και το λέω με κεφαλαία γράμματα, σε προστριβή μαζί τους. Αναπτύχθηκαν μες στο σχολείο σχέσεις φιλίας. [...] Υπάρχει μια συνεργατικότητα, υπάρχει μια συνεργασία, μια συναδελφικότητα ανάμεσά μας και το ίδιο πιστεύω ισχύει και με το διευθυντή [...]» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠΠ7, σ. 267).

Αναφερόμενοι στον διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί του αποδίδουν έναν ρόλο περισσότερο υποστηρικτικό, υπό την έννοια ότι στηρίζει τις πρωτοβουλίες τους, αφήνοντας, όμως, περιθώρια αυτονομίας και αυτενέργειας, αλλά και καθοδηγητικό, σε περιπτώσεις όπου έρχονται αντιμέτωποι με ένα φάσμα δυσκολιών γραφειοκρατικής κυρίως φύσης. Σύμφωνα με τους ίδιους ο διευθυντή λειτουργεί:

«Ιδιαίτερα καθοδηγητικά και υποστηρικτικά θα έλεγα [...] Μάλλον θα έλεγα περισσότερο στο να μας καθοδηγήσει, να βοηθήσει και να διευκολύνει το έργο μας» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠΠ8, σ. 221).

«[...] είμαι ελεύθερος να κάνω ό,τι θέλω [...]» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠΠ8, σ. 219).

«Σε μεγάλο βαθμό θα έλεγα υποστηρικτικά και καθοδηγητικά...» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠΠ8, σ. 242).

«Σε καμία περίπτωση περιοριστικά. Σου αφήνει περιθώρια δράσης, απόλυτη ελευθερία. Δεν είναι συγκεντρωτικός. Σίγουρα λειτουργεί υποστηρικτικά και σε

συγκεκριμένες συνθήκες και καθοδηγητικά. Πάντως αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ8, σ. 248).

«Καθοδηγητικά σίγουρα λειτουργεί. Ειδικά για μένα που ήταν η πρώτη μου χρονιά στα Σ.Δ.Ε. [...] Υποστηρικτικά σε όλα τα project και τα προγράμματα που πρότεινα όχι μόνο τα υποστήριζε, τα ενθάρρυνε και τα ήθελε. Περιοριστικά δεν λειτουργεί. Μόνοι μας, έτσι κι αλλιώς είμαστε μεγάλοι, ενήλικοι άνθρωποι, μορφωμένοι και μπορούμε να καταλάβουμε ποια είναι τα όρια, και οι κανόνες και οι υποχρεώσεις μας» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ8, σ. 257).

«[...] κατά πρώτο λόγο, λειτουργεί υποστηρικτικά. Θέλει να υποστηρίξει τόσο το έργο των καθηγητών εδώ όσο και τους εκπαιδευόμενους [...] Καθοδηγητικά ενεργεί επίσης ο διευθυντής σε μας, δίνοντάς μας οδηγίες συνέχεια. Περιοριστικά δεν θα το 'λεγα» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ8, σ. 267).

Οι όποιοι περιορισμοί που τίθενται αφορούν την τήρηση των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και την παραβίαση των αρχών λειτουργίας του σχολείου. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα επισημαίνουν δύο από τους εκπαιδευτικούς:

Περιοριστικά όσον αφορά ότι πρέπει να τηρείται το ωράριο, ότι πρέπει να είμαστε υπεύθυνα άτομα και σωστοί στις υποχρεώσεις μας και αυτό νομίζω ότι είναι αναμενόμενο (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ8, σ. 221).

«[...] Περιοριστικά, ας το πούμε, αν κάνω κάτι που αντιβαίνει τις αρχές του σχολείου και το σκοπό μας [...]» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ8, σ. 234).

Η Χατζηθεοχάρους (2008: 28) αναφερόμενη στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής του Σ.Δ.Ε., σημειώνει ενδεικτικά ότι οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς διαγράφονται με γνώμονα τη διευκολυντική, ενθαρρυντική και ενδυναμωτική στάση του, και στοχεύουν προπάντων στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, στην ανάπτυξη δομών από κοινού διοίκησης, στην ενθάρρυνση της αυτονομίας, στη στήριξη του έργου τους. Οφείλουμε, επίσης, να επισημάνουμε ότι η καθοδηγητική συμπεριφορά του διευθυντή, η οποία συνίσταται στην επικοινωνία των στόχων και του οράματος του σχολείου σε όλους τους εκπαιδευτικούς, συγκαταλέγεται μεταξύ των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με το κλίμα στα αποτελεσματικά σχολεία (Pashiardis, 2000: 225).

Οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά το κλίμα στον σχολικό τους οργανισμό, χαρακτηρίζοντάς το φιλικό, ανοιχτό, χαλαρό, σχεδόν παρεϊστικό, ένα κλίμα όπου οι ανταγωνισμοί και οι αντιδικίες δεν έχουν θέση:

«Από όσο μπορώ να μιλήσω αντικειμενικά και να θυμηθώ την πρώτη μέρα που ήρθα στο σχολείο, γιατί ίσως είναι περισσότερο αντικειμενική η άποψή μου, νομίζω ότι ερχόμενος κάποιος στο σχολείο θα σχηματίσει αν όχι την καλύτερη, νομίζω μια αρκετά καλή γνώμη» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ9, σσ. 221-222).

«Καλό, έτσι, σε γενικές γραμμές είναι ένα καλό σχολικό κλίμα [...] με την αλληλοκατανόησή μας, με τα αστεία μας, με την καλή μας διάθεση [...]» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ9, σ. 234).

«[...] Ναι, θα έλεγα ότι υπάρχει ένα φιλικό και ανοιχτό κλίμα προς κάποιον που μπαίνει για πρώτη φορά στο σχολείο» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ9, σ. 242).

«Χαλαρό, φιλικό κλίμα, διάθεση όλοι να συνεργαστούν με όλους. Όλοι τους είναι πρόσχαροι. Δε φεύγεις με αντιδικίες, με πονοκέφαλο. Δεν υπάρχουν κλίκες» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ9, σ. 248).

«Δεν γνωρίζουμε αν η πρώτη εντύπωση ενδεχομένως να είναι λίγο αρνητική λόγω της υποδομής [...] Όμως, αν πετύχει όλο το σύλλογο μαζί, αυτό που θα διαπιστώσει, και είμαι σίγουρη, είναι ότι, ακόμη και στα διαλείμματα όλοι οι συνάδελφοι έχουμε μία όρεξη να διαβάσουμε, να ασχοληθούμε μέχρι τελευταία στιγμή, να επιμορφωθούμε, να φρεσκάρουμε τις γνώσεις μας και στις μεταξύ μας σχέσεις θα διαπιστώσει ότι δεν υπάρχει περίπτωση να ακούσει ποτέ φωνές ή διαφωνίες. Κι ακόμη και αν οι απόψεις διαφέρουν, θα γίνει με τόσο πολιτισμένο τρόπο που δεν πρόκειται κάποιος να καταλάβει ότι διαφωνούμε» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ9, σ. 258).

«Το κλίμα στο σχολείο μας πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ θετικό, είναι συνεργάσιμο, είναι φιλικό, είναι άνετο, είναι ευδιάθετο. Πολλές φορές υπάρχουν αστεία πειράγματα μεταξύ μας κι επίσης απ' το διευθυντή και αυτό μας κάνει να περνάμε καλά» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ9, σ. 267).

Αναμφίβολα κινητήρια δύναμη στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος είναι ο διευθυντής, με τους εκπαιδευτικούς να είναι «συνοδοιπόροι» στο έργο του, ενώ και η σχολική μονάδα φέρει το «προσωπικό στίγμα» του:

«Νομίζω ότι το κλίμα σε ένα σχολείο το διαμορφώνουν όλοι, αλλά ιδιαίτερα θα έλεγα ότι τον εναρκτήριο λόγο έχει ο διευθυντής. Θεωρώ ότι εκείνος είναι πρώτος που συνεισφέρει και συνοδοιπόροι είμαστε εμείς» (Υπ.1, Ερώτηση ΓΠ10, σ. 222).

«Είναι ουσιαστική. Εκείνος το διαμορφώνει. Εκείνος το έχει διαμορφώσει [...] Ένας ανοιχτός διευθυντής, όπως σου είπα και πριν, που αφήνει μέσα στην αίθουσα να εκδηλωθούμε. Εκείνος είναι υπεύθυνος» (Υπ.2, Ερώτηση ΓΠ10, σ. 234).

«Θεωρείται σημαντική, αλλά από κει και πέρα παίζει ρόλο και η συμπεριφορά των συναδέλφων μεταξύ μας. Είναι ανοιχτός ο καθένας προς όλους, οπότε δεν υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα» (Υπ.3, Ερώτηση ΓΠ10, σ. 242).

«[...] Ούτως ή άλλως ο διευθυντής βρίσκεται εδώ από την αρχή λειτουργίας του σχολείου, οπότε λογικό και επόμενο είναι αυτό να φέρει το προσωπικό του στίγμα. Παίζουν ρόλο, ασφαλώς, και οι συνάδελφοι, οι οποίοι συμμερίζονται, συναισθάνονται την κοινή αποστολή του σχολείου» (Υπ.4, Ερώτηση ΓΠ10, σ. 248).

«Ε, σαφώς ο διευθυντής είναι αυτός που καθοδηγεί, κρατάει τα ηνία και δίνει τη γενική γραμμή στο σχολείο. Αν ο διευθυντής δεν ήταν τόσο υποστηρικτικός και λειτουργούσε με τρόπο αυταρχικό ή με τρόπο εντελώς laissez faire κλπ., τότε πιστεύω ότι το σχολείο δεν θα είχε κλίμα» (Υπ.5, Ερώτηση ΓΠ10, σ. 258).

«Βεβαίως, είναι πολύ σημαντική, διότι ο διευθυντής δένει το σύλλογο, ενώνει το σύλλογο και τους συναδέλφους μεταξύ τους και πιστεύω ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους καθηγητές χτίζονται στη βάση του σεβασμού, του αλληλοσεβασμού και της εκτίμησης» (Υπ.6, Ερώτηση ΓΠ10, σσ. 267-268).

Στηριζόμενοι, λοιπόν, στην αντίληψη που τα μέλη του προσωπικού εκφράζουν και ακολουθώντας την τυπολογία του Πασιαρδή (2004: 172), θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το διαμορφούμενο κλίμα στον σχολικό οργανισμό ως τυπικό-προσωπικό, υπό την έννοια ότι ο διευθυντής διατηρεί ένα προσωπικό όραμα για το σχολείο και εργάζεται επίμονα προκειμένου να το καταστήσει σαφές και στα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού. Οι Hoy και Clover (σύμφωνα με Καβούρη, 1998: 182-183)

θεωρούν με τη σειρά τους ότι το κλίμα στο Σ.Δ.Ε. -κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών- θα μπορούσε να περιγραφεί ως ανοιχτό. Ένα κλίμα δηλαδή, κατά το οποίο όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται από κοινού, διατηρούν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και έχουν την πλήρη υποστήριξη του διευθυντή, ο οποίος δεν τους περιορίζει.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

6.1.1 Απόψεις διευθυντή για τον ηγετικό του ρόλο

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συνέντευξη με τον διευθυντή του Σ.Δ.Ε επιτρέπει να σκιαγραφήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον ηγετικό του ρόλο. Αρχικά, η απόφασή του να εμπλακεί σε διοικητικό έργο υπαγορεύτηκε σε σημαντικό βαθμό από τα βασικά του γνωρίσματα («Μου αρέσουν τα δύσκολα»), την επιστημονική του κατάρτιση (πτυχιούχος Ανωτάτης Βιομηχανικής με ειδίκευση στη Διοίκηση Επιχειρήσεων), την προηγούμενη εμπειρία του σε διοικητική θέση καθώς και τη συνολική εκπαιδευτική του προϋπηρεσία. Η άποψή του έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Στραβάκου (2003: 271), σύμφωνα με την οποία σημαντικά κριτήρια για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων αποτελούν τόσο τα «ηγετικά χαρίσματα» όσο και η προγενέστερη εκπαιδευτική πείρα, ενώ ευθυγραμμίζεται και με το αναθεωρημένο πλαίσιο για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης του πρόσφατα ψηφισθέντος Ν. 3848/19-05-2010 (ΦΕΚ 71).

Άμεση προτεραιότητα δίνεται στις ανθρώπινες σχέσεις («στον ανθρώπινο παράγοντα»), χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται και το έργο που αναμένεται να έρθει εις πέρας, ενώ και το ζήτημα της «ευελιξίας» στον χώρο εργασίας φαίνεται να απασχολεί έντονα τον διευθυντή. Ο διευθυντής δείχνει να προσαρμόζει, κατά τη θεωρία των Hersey & Blanchard (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 58), την ηγετική του συμπεριφορά στις εκάστοτε συνθήκες και να ενεργεί διαφορετικά κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση (situational leadership theories), άλλοτε προσφέροντας ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς και άλλοτε εντείνοντας τον έλεγχο και την εποπτεία. Η μέχρι σήμερα έρευνα έχει, εξάλλου, τονίσει την αδυναμία ενός μοντέλου ηγεσίας να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε όλες τις περιπτώσεις (Somech & Wenderow, 2006: 762). Επίσης, προέχει η διαμόρφωση ενός ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος, ικανού να λειτουργήσει παρωθητικά για τους εκπαιδευτικούς, και η κοινωνικοσυναισθηματική τους υποστήριξη, επιβεβαιώνοντας ότι ο διευθυντής υιοθετεί τη θεωρία Υ του McGregor (Everard & Morris, 1996: 24· Παπαναούμ, 1995: 33).

Ο διευθυντής φροντίζει να εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευτικούς με το να τους καθιστά κοινωνούς σε όλα τα ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας του σχολείου, αλλά και με το να προσφέρει συστηματική και ολόπλευρη ενημέρωση, τείνοντας προς την υιοθέτηση ενός συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας που αυξάνει, κατά τον Ρες (2004: 44-45), τα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσής τους, καλλιεργώντας το αίσθημα της συνυπευθυνότητας για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Η τάση αυτή του διευθυντή συμβαδίζει με την κοινή αντίληψη για τον αναφαινόμενο ρόλο της συμμετοχικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, όπου το βάρος μετατοπίζεται στη δημιουργία επίπεδων δομών διοίκησης (flatter management) και σε πιο αποκεντρωμένες δομές εξουσίας (decentralized authority structures) (Somech, 2010: 194).

Η προσωπικότητα του διευθυντή συγκροτείται από στοιχεία όπως σοβαρότητα, υπευθυνότητα, οργανωτικότητα, ειλικρίνεια, σεβασμό, διάθεση προσφοράς, αρκετά από τα οποία απαντώνται στη Θεωρία Ατομικών Χαρακτηριστικών του Stogdill (Hoy & Miskel, 2005: 378-379). Σε επίπεδο διοίκησης η συμπεριφορά του καθορίζεται προπάντων από το γνήσιο ενδιαφέρον του για τον ανθρώπινο παράγοντα, αποδεικνύοντας ότι ο διευθυντής υιοθετεί ένα στυλ ηγεσίας προσανατολισμένο στις ανθρώπινες σχέσεις (Μπουραντάς, 2002: 325). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τη διαπίστωση της Μυλωνά (2005: 35) ότι στα πλαίσια του μοντέλου των ανθρώπινων σχέσεων ο σεβασμός και η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συνιστούν βασικούς δείκτες ποιότητας της εργασίας, που συμβάλλουν στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η αντίληψη του διευθυντή για τον ρόλο του φαίνεται ότι καθορίζεται τόσο από την οργανωσιακή/νομοθετική όσο και από την προσωπική/ιδιογραφική του διάσταση, κατά τη διχοτόμηση που προτάσσεται από τους Getzels και Guba (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 24-27). Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται εξίσου τόσο στις θεσμικές προδιαγραφές του ρόλου του διευθυντή, όσο και στην προσωπικότητα και τις ανάγκες των μελών του οργανισμού. Επιπλέον, ο διευθυντής προσαρμόζει, κατά το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler (στο Μπουραντάς, 2002: 335), τη συμπεριφορά του στην εκάστοτε περίπτωση. Συγχρόνως δείχνει να αντιλαμβάνεται τον πολυσύνθετο ρόλο του, που του υπαγορεύει να λειτουργεί άλλοτε παρωθητικά-

εμπυχωτικά και άλλοτε συντονιστικά-καθοδηγητικά για το προσωπικό του σχολείου, αντίληψη που εκφράζει και η Χατζηθεοχάρους (2008: 8) ως άλλοτε διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. Μενιδίου.

6.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή

Η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται τόσο από τον τρόπο με τον οποίο τον αντικρίζουν οι άλλοι ως ηγέτη όσο και από το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος το στυλ ηγεσίας του. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να συμπεριφερθούν στον διευθυντή του σχολείου ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει για τον ρόλο του (Πασιαρδής, 2001: 11· Pashiardis et al., 2005: 589). Με βάση, λοιπόν, την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, μπορούμε να εξάγουμε πολύτιμα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή, ώστε να διαπιστώσουμε τον βαθμό σύγκλισης ή απόκλισής τους από την αντίληψη που ο ίδιος εκφράζει για τον εαυτό του.

Αρχικά γίνεται σαφές ότι ο διευθυντής δίνει άμεση προτεραιότητα στο ζήτημα των ανθρώπινων σχέσεων, χωρίς, ωστόσο, να επιδεικνύει αμέλεια και για το αποτέλεσμα (έργο). Συνταιριάζει, λοιπόν, αρμονικά, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005: 201), τόσο τις ιδιότητες ενός ηγέτη όσο και εκείνες ενός μάνατζερ (ιδανικός ηγέτης), εξασφαλίζοντας την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Βασικό του μέλημα είναι η διαμόρφωση ενός εργασιακού περιβάλλοντος στη βάση της αμοιβαίας συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και κατανόησης, όπως επίσης η ικανοποίηση των αναγκών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων. Εντούτοις, διατυπώνεται και η άποψη ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ο διευθυντής εμμένει στην επιτέλεση των καθηκόντων, αξιώνοντας από τους εκπαιδευτικούς τυπικότητα, υπευθυνότητα, συνέπεια, στοιχεία που προσιδιάζουν σε μια ηγεσία προσανατολισμένη στο έργο (αποτέλεσμα) (Μπουραντάς, 2002: 325). Οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν, πάντως, ως σημαντικότερη τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου εργασίας γι' αυτούς, χωρίς όμως να υποτιμάται και ο θεσμικός ρόλος του διευθυντή.

Η άποψή τους έρχεται σε συμφωνία με τη διαπίστωση της Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 212) ότι το υπόδειγμα του «διευθυντή-ηγέτη» -σε σύγκριση με αυτό του «διευθυντή-διεκπεραιωτή»- ανταποκρίνεται καλύτερα στο σύγχρονο αίτημα για

αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα της Χαραλαμποπούλου (2006) για τη συγκριτική αντιπαράθεση των ρόλων του διευθυντή σε Τ.Ε.Ε. και Σ.Δ.Ε., όπου υπογραμμίζεται ότι ο διευθυντής του Σ.Δ.Ε. οφείλει να λειτουργεί ως ηγέτης και όχι ως αφεντικό και να στέκεται ισότιμα απέναντι σε όλους. Ιδιαίτερα δε με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους μία αυταρχική συμπεριφορά είναι απίθανο να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (ό.π.: 43). Ένα μέλος του συλλόγου, ωστόσο, εκφράζει διαφορετική γνώμη, θεωρώντας αναγκαία την τήρηση νόμων και κανονισμών που διασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου, όπως έχει διαπιστωθεί ερευνητικά (Ψειροπούλου, 2007: 113). Τα παραπάνω πορίσματα επιβεβαιώνουν ότι ο διευθυντής προσαρμόζει, κατά τους Hersey και Blanchard (στο Πασιαρδής, 2004: 58-59) την ηγετική του συμπεριφορά ανάλογα με τις συνθήκες, άλλοτε στους ανθρώπους και άλλοτε στο έργο.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και καταβάλλει συνεχή προσπάθεια, ώστε όλοι να εμπλέκονται ενεργά σ' αυτή τη διαδικασία, σε συμφωνία με την άποψη των Ιορδανίδη και Τσαγκαλίδου (2002: 28) ότι η ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων συνιστά ουσιώδη παράγοντα παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπρόσθετα, όλοι συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι ο διευθυντής δίνει άμεση προτεραιότητα στο ζήτημα της ολόπλευρης ενημέρωσης, που κατά τους Blanchard, Carlos και Randolph (σύμφωνα με Σπυράκη & Σπυράκης, 2008: 72) συνιστά βασική ενέργεια ενδυνάμωσης των εργαζομένων. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα της Τσίτουρα (2006) για τη διερεύνηση των απόψεων διευθυντών των Σ.Δ.Ε., όπου και διαπιστώνεται η σημασία της ενημέρωσης για τη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να διαγιγνώσκουν τις υφιστάμενες ανάγκες, να καταθέτουν προτάσεις και να επιλέγουν εκείνη που ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στους στόχους του οργανισμού (ό.π.: 82). Εντούτοις, άλλες έρευνες καταδεικνύουν την έλλειψη ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις διοικητικού χαρακτήρα και τον περιορισμό του ρόλου τους κυρίως στην εκπλήρωση των διδακτικών καθηκόντων (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 78-79· Στεργιοπούλου, 2008: 81).

Ο διευθυντής σκιαγραφείται ως ένας άνθρωπος φιλικός, ευθύς, ειλικρινής, έντιμος, άμεσος στην επικοινωνία, συνεργάσιμος και εμπνευστικός, συνδυάζοντας

αρκετά από τα χαρακτηριστικά που προτάσσονται από τη Θεωρία του Stogdill για τους αποτελεσματικούς ηγέτες (Hoy & Miskel, 2005: 378-379) και προσιδιάζουν σε μία μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία (Schermerhorn et al., 2005: 257). Η διοικητική του συμπεριφορά από την άλλη διέρχεται μέσα από το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συνιστά στοιχείο αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού, όπως έχει αποδείξει η έρευνα (Pashiardis, 1997: 273· Pashiardis & Orfanou, 1999: 243-244· Leech et al., 2003: 3· Gaziel, 2003: 484· Πασιαρδής, 2004: 223). Τρεις εκπαιδευτικοί, ωστόσο, αποφαινόμενοι για τη σημασία που ο διευθυντής αποδίδει και στο παραγόμενο έργο (αποτέλεσμα) επιβεβαιώνοντας ότι προσεγγίζει το στυλ ηγεσίας που περιγράφεται ως δημοκρατικό (υψηλό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και το έργο) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 214) ή διοίκηση ομάδας (Μπουραντάς, 2002: 324).

Τέλος, από την έρευνα προκύπτει ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή καθορίζεται προπάντων από τις διαπροσωπικές σχέσεις μαζί του, χωρίς, όμως, να υποτιμάται και ο θεσμικός του ρόλος. Αυτό σημαίνει ότι στη συνείδησή τους βαρύνει τόσο η οργανωσιακή/νομοθετική όσο και η προσωπική/ιδιογραφική διάσταση του ρόλου του, κατά τη διχοτόμηση που προτείνουν οι Getzels και Guba (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 24-25), ενώ η θέση ισχύος του διευθυντή σε καμία περίπτωση δεν προβάλλεται. Από δύο εκπαιδευτικούς, ωστόσο, υποστηρίζεται ότι οι σχέσεις με τον διευθυντή διέρχονται μέσα από την επίσημη γραμμή της ιεραρχίας. Εντούτοις, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο διευθυντής λειτουργεί με όλους τους δυνατούς τρόπους (καθοδηγητικά, υποστηρικτικά, εμπνευστικά), άποψη που έρχεται σε συμφωνία με τη διαπίστωση της Χατζηθεοχάρους (2008: 27) ότι ο ρόλος του διευθυντή Σ.Δ.Ε. είναι πολυεπίπεδος και πολυδιάστατος. Σε μία μόνο περίπτωση υποστηρίζεται ότι ο διευθυντής δεν λειτουργεί καθοδηγητικά, υπό την έννοια ότι αφήνει ελεύθερο πεδίο δράσης για τους εκπαιδευτικούς.

6.1.3 Απόψεις διευθυντή για τον ρόλο του στη Δ.Α.Δ.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας επιχειρήσαμε να αποσαφηνίσουμε τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του Σ.Δ.Ε., και μάλιστα σε σχέση με μία από τις βασικές της παραμέτρους που

αφορά στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.). Ειδικότερα, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε τρεις επιμέρους θεματικές: την παρακίνηση-παρώθηση των εκπαιδευτικών, την επικοινωνία και τη σχολική κουλτούρα-κλίμα. Από τις απαντήσεις του διευθυντή προέκυψαν σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται εν γένει τον ρόλο του, αλλά και για τη σημασία που αποδίδει στην ορθολογική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, ώστε να προωθείται το συνολικό όραμα του σχολικού οργανισμού.

Ο διευθυντής καταβάλλει προσπάθεια, ώστε οι ανάγκες των εκπαιδευτικών να ικανοποιούνται στο μέγιστο βαθμό, επιβεβαιώνοντας ότι η ηγεσία ενέχει τον χαρακτήρα μιας υποκινητικής δύναμης που επικεντρώνεται περισσότερο στους ανθρώπους και στη διάθεσή τους να δεσμευτούν (Μπρίνια, 2008α: 33· Horner, 2003: 30). Ο διευθυντής αναφέρεται σε προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, υπονοώντας ανάγκες που υπερβαίνουν την ενδοϋπηρεσιακή τους ιδιότητα. Δεδομένου ότι οι κατώτερες ανάγκες της πυραμίδας του Maslow (φυσιολογικές, ασφάλειας) τυγχάνουν ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Σαΐτης, 1995: 48), οι προσωπικές ανάγκες παραπέμπουν μάλλον στο επίπεδο των κοινωνικών αναγκών (ανάγκη για αγάπη, αποδοχή, φιλία, ενδιαφέρον) (Μιχόπουλος, 1996: 18), αν και κάτι τέτοιο δεν γίνεται σαφές. Οι ανώτερες ιεραρχικά ανάγκες (αυτοπραγμάτωση, κύρος, γόητρο) τοποθετούνται σε δεύτερη μοίρα, όπως επιβεβαιώνεται και από έρευνα του Ζαβλανού (1987: 29) στην οποία καταγράφεται ο μικρός βαθμός ικανοποίησης των ανώτερων αναγκών των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, πάντως, ο διευθυντής υποστηρίζει ότι εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τις ανάγκες του προσωπικού, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη συμμετοχή, τείνοντας προς ένα υποστηρικτικό μοντέλο εργασίας (Κουφάκου, 1989: 97).

Ο διευθυντής διαφοροποιείται αισθητά από την κοινή αντίληψη που αμφισβητεί την ικανότητα των διευθυντικών στελεχών να λειτουργήσουν παρωθητικά για το εκπαιδευτικό προσωπικό, υποστηρίζοντας ότι στηρίζει τους συναδέλφους με το να τους αναθέτει έναν πιο αυτόνομο ρόλο και με το να επιδεικνύει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, η οποία έχει, άλλωστε, αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού από μία πλειάδα ερευνών (Moye et al., 2004: 260-261). Η άποψη του διευθυντή έρχεται σε συμφωνία με την αντίστοιχη που εκφράζει

ο Σαΐτης (1995: 50), υποστηρίζοντας ότι αποτελεσματικές στρατηγικές υποκίνησης θεωρούνται η θετική ενίσχυση και η συμμετοχή στη διοίκηση, ενώ κατά τους Ιορδανίδη και Τσαγκαλίδου (2002: 28) αποτελούν σημαντικό βήμα προς την εξασφάλιση της δέσμευσης και της αφοσίωσής των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου.

Ο διευθυντής αναφέρεται μάλιστα και σε συγκεκριμένα περιστατικά που επιβεβαιώνουν τον παρωθητικό του ρόλο. Ειδικότερα, επισημαίνει την περίπτωση δύο συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας για την παραμονή των οποίων κατέβαλε προσωπικό αγώνα. Αναφέρεται, όμως, και στην περίπτωση μιας εκπαιδευτικού, η οποία μετά από τριετή παρουσία αποφάσισε να λύσει τη συνεργασία της με το Σ.Δ.Ε., κάνοντας τον διευθυντή να χαρακτηρίζει «αγνώμονα» τη συμπεριφορά της. Το συγκεκριμένο περιστατικό επιβεβαιώνει τη θεωρία του Herzberg (σύμφωνα με Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003: 388), σύμφωνα με την οποία η ικανοποίηση των παραγόντων υγιεινής (π.χ. συνθήκες εργασίας, σχέσεις με υφισταμένους, ασφάλεια κ.α.) δεν λειτουργεί από μόνη της παρωθητικά-υποκινητικά. Παρακίνηση δημιουργούν οι παράγοντες κινήτρων που αντιστοιχούν στα δύο ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας του Maslow (αναγνώριση, επίτευξη, πρόοδος). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα του Μιχόπουλου (1997: 110) για τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις δύο παραπάνω κατηγορίες. Επίσης, το συγκεκριμένο περιστατικό υποβάλλει την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος εργασίας, το οποίο ο Herzberg (σύμφωνα με Μπουραντάς, 2002: 269) χαρακτηρίζει ως κάθετο εμπλουτισμό της εργασίας.

Η σημασία που ο διευθυντής αποδίδει στην επικοινωνία μέσα στον σχολικό οργανισμό δείχνει ότι αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στην εδραίωση ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος (Pashiardis, 2000: 225). Μάλιστα, όχι μόνο ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού («το γραφείο είναι ανοιχτό για όλους»), αλλά και φροντίζει να διαχέονται οι πληροφορίες μέσα στον οργανισμό προς όλες τις κατευθύνσεις, ώστε τίποτε να μη μένει «υπό σκιά», άποψη με την οποία ευθυγραμμίζονται και οι Ιορδανίδης και Τσαγκαλίδου (2002: 27). Την ίδια στιγμή, κατά τον Pashiardis (2000: 48) η ικανότητα για επικοινωνία μέσα από ανοιχτές διεργασίες συνιστά κριτήριο αποτελεσματικότητας ενός διευθυντή. Αναφερόμενος στο

ζήτημα αυτό ο Goleman (2000: 218) σημειώνει ενδεικτικά ότι η στέρηση από το προσωπικό της δυνατότητας να προσλαμβάνει πληροφορίες αναφορικά με την εργασία, μπορεί ασυνείδητα να επιφέρει μείωση της απόδοσής του. Για μία ακόμη φορά επιβεβαιώνεται ότι οι απόψεις του διευθυντή συγκλίνουν προς ένα μοντέλο ηγεσίας σαν και αυτό που πρεσβεύει η θεωρία Y του McGregor (σύμφωνα με Κουφάκου, 1989: 96).

Αναμφίβολα κάθε διοικητική λειτουργία διέρχεται μέσα από τις επίσημες και ανεπίσημες γραμμές επικοινωνίας, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Ζαβλανού (1987: 104) ότι οι δύο τύποι βαίνουν παράλληλα στον οργανισμό και διαψεύδοντας κατηγορηματικά την αντίρρηση που εκφράζουν τα στελέχη της εκπαίδευσης για την περιορισμένη αποτελεσματικότητα της ανεπίσημης μορφής επικοινωνίας (Χατζηπαντελή, 1999: 149). Σε γενικές γραμμές ο διευθυντής επιλέγει την προφορική (διαπροσωπική, πρόσωπο με πρόσωπο) επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου και όχι τη γραπτή (με τη μορφή εντολών, διαταγών) μεταβίβαση μηνυμάτων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα της Στραβάκου (2003: 270) για τη σαφή προτίμηση των διευθυντικών στελεχών προς τη διαπροσωπική επικοινωνία.

Ο ίδιος ο διευθυντής αποτιμά τον εαυτό του ως ένα εν γένει επικοινωνιακό -και με τη γλώσσα του σώματος- άτομο, ευέλικτο στη χρήση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας, ειλικρινή και ανοιχτό, δεκτικό στο να ακούει, αλλά και να συμμερίζεται τον προβληματισμό των συναδέλφων. Η άποψη του διευθυντή συνάδει με την αντίστοιχη του Μπουραντά (2002: 448), ο οποίος κατατάσσει την ενεργητική ακρόαση στις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες ενός διευθυντικού στελέχους, αλλά και με εκείνη του Goleman (2000: 207), σύμφωνα με τον οποίο ο διευθυντής οφείλει να είναι ανοιχτός στην επικοινωνία και δεκτικός στην κριτική των υφισταμένων του, προωθώντας τον κοινό συντονισμό των μελών γύρω από το κυρίαρχο όραμα του οργανισμού (επίσης Goleman et al., 2002: 238).

Ιδιαίτερα προβλήματα επικοινωνίας δεν καταγράφηκαν στη συζήτησή μας με τον διευθυντή. Τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν οφείλονται, σύμφωνα με τον διευθυντή, στη λανθασμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους στόχους του σχολικού οργανισμού και την ιδιαιτερότητα της αποστολής του. Την αδυναμία των εκπαιδευτικών του Σ.Δ.Ε. να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα του έργου που τους έχει ανατεθεί και να συμπλεύσουν με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν επισημάνει και άλλες

έρευνες (Χαραλαμποπούλου, 2006: 42· Τσίτουρα, 2006: 74).

Επίσης, η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συνέντευξη με τον διευθυντή προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την κυρίαρχη ταυτότητα του σχολικού οργανισμού, η οποία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα του παραγόμενου έργου και των διαπροσωπικών σχέσεων (Μπρίνια, 2008β: 35· Ζαβλανός, 1987: 398). Σύμφωνα με τον διευθυντή, η κουλτούρα διαμορφώνεται υπό το βάρος των ειδικών συνθηκών που υπαγορεύουν την εναρμόνιση όλων των μελών του προσωπικού γύρω από ένα κοινό όραμα, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, ενώ μεγάλη σημασία αποδίδεται και στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων. Ακολουθώντας την ταξινόμηση των Cameron και Quinn (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 154), θα υποστηρίξαμε ότι στο Σ.Δ.Ε. η κουλτούρα της παρέας (σχέσεις ηγέτη-υφισταμένων) εναρμονίζεται με την κουλτούρα της αγοράς (προσαρμογή του οργανισμού στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, έμφαση στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού).

Χαρακτηριστικά, όπως υπευθυνότητα, σοβαρότητα, συνεργασία, που εκμαιεύονται από τη συνέντευξη με τον διευθυντή, συγκροτούν κατά τον Schein (σύμφωνα με Schoen & Teddlie, 2008: 137-138) έναν πυρήνα κυρίαρχων αξιών που αντικατοπτρίζουν τις επιδιώξεις του οργανισμού και σταδιακά μετασχηματίζονται σε νόρμες συμπεριφοράς, όπως η δυνατότητα ευελιξίας των εκπαιδευτικών, επίλυσης καθημερινών προβλημάτων, η διαρκής βελτίωση, η μετάγχιση γνώσης στους εκπαιδευόμενους, με τον διευθυντή να διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην επικοινωνία των στόχων του οργανισμού (Ανθοπούλου, 1999: 24· Van Houtte, 2005: 80-81). Στην προσπάθειά του μάλιστα να καταστήσει σαφή και να εδραιώσει την ταυτότητα του σχολικού οργανισμού ο διευθυντής επιστρατεύει μία σειρά από μηχανισμούς ενδυνάμωσής της (Giberson et al, 2009: 125), με κυρίαρχες τις εκδηλώσεις για άνοιγμα του Σ.Δ.Ε. στην τοπική κοινωνία, όπως εξάλλου επιβεβαιώνουν και άλλοι συγγραφείς (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008: 17· Χατζηθεοχάρους, 2008: 29· Μάνθου, 2008: 33). Αξίζει να σταθούμε και σε ένα μόντο που σταθερά επαναλαμβάνει ο διευθυντής και το οποίο συμπυκνώνει εν πολλοίς τη φιλοσοφία του για τη λειτουργία του σχολείου: «Όχι όπως ξέρεis, αλλά όπως θα βρεις».

Οι παραπάνω αξίες που λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού προσφέρουν, σύμφωνα με τους Parkes και Thomas (2007: 207), στήριξη στις εργασιακές

πρακτικές του διευθυντή και σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, το στυλ ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Μεγάλη βαρύτητα αποδίδεται, επίσης, στις αξίες που τα μέλη του προσωπικού κομίζουν στον οργανισμό, αντίληψη που εκφράζει και η Χατζηθεοχάρους (2008: 28). Εντούτοις, ο παραπάνω ισχυρισμός φαίνεται να αναιρείται, με τον διευθυντή να επιδεικνύει μία εμμονή στη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με προκαθορισμένες επιλογές, όπως υποδηλώνει η χρήση του συνθήματος: «Όχι όπως ξέρεις, αλλά όπως θα βρεις». Αντίθετη άποψη εκφράζει η Πηγιάκη (2006: 21), η οποία προκρίνει ως αποτελεσματικότερη μία κουλτούρα χειραφέτησης του εκπαιδευτικού, με αυξημένα περιθώρια ευελιξίας και δημιουργικότητας.

Άμεση προτεραιότητα για τον διευθυντή αποτελεί η οικοδόμηση σχέσεων με το προσωπικό στη βάση της αμοιβαίας εκτίμησης και της ισότητας, όπως επίσης η υιοθέτηση ενός υποστηρικτικού και καθοδηγητικού ρόλου, στοιχεία που προσιδιάζουν σε ένα στυλ ηγεσίας μετασχηματιστικού χαρακτήρα, που κατά τον Sergiouvanni (σύμφωνα με Leech et al., 2003: 2) ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην πρόκληση της διοίκησης ενός σχολείου. Τέλος, όσον αφορά το διαμορφούμενο κλίμα στον σχολικό οργανισμό, ο ίδιος αποτιμά θετικά τη συνεισφορά του στην εδραίωση αυτού του κλίματος, όπως εξάλλου διαπιστώνεται και στη βιβλιογραφία (Ζαβλάνος, 2002: 391). Στηριζόμενοι στην αντίληψη του διευθυντή, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το κλίμα στο Σ.Δ.Ε. τυπικό-προσωπικό, κατά τον Πασιαρδή (2004: 172) ή ανοιχτό σύμφωνα με τους Hoy και Clover (σύμφωνα με Καβούρη, 1998: 182-183).

6.1.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή στη Δ.Α.Δ.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών επιτρέπουν να εξάγουμε πολύτιμα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντίληψός ο ρόλος του διευθυντή στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, ώστε να διαπιστώσουμε αν και σε τι βαθμό διαπιστώνεται σύγκλιση των απόψεων των δύο πλευρών.

Οι εκπαιδευτικοί του Σ.Δ.Ε. σκιαγραφούν την εικόνα ενός διευθυντή, ο οποίος εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τις καθημερινές τους ανάγκες, υιοθετώντας έναν ενδυναμωτικό ρόλο και επιδεικνύοντας εμπιστοσύνη στο δυναμικό τους. Όλα αυτά

είναι στοιχεία που, κατά τον Ball (1987: 88-89), χαρακτηρίζουν ένα διαπροσωπικό στυλ ηγεσίας, ενώ αυξάνουν τα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσης στον οργανισμό και κατ' επέκταση την παραγωγικότητα μέσα σ' αυτόν (Moye et al., 2004: 260· Σπυράκη & Σπυράκη, 2008: 66). Μόνο ένα μέλος του προσωπικού εκφέρει διαφορετική άποψη, υποστηρίζοντας ότι το ενδιαφέρον του διευθυντή μονοπωλεί η υλοποίηση έργου, ενώ οι ανάγκες των εκπαιδευτικών τοποθετούνται σε δεύτερη μοίρα. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν, επίσης, την έντονη επιθυμία τους για ικανοποίηση αναγκών όπως έπαινος, αναγνώριση, επιβράβευση των προσπαθειών, που τοποθετούνται στα ανώτερα επίπεδα της κλίμακας του Maslow. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα του Ζαβλανού (1987: 29) για τον βαθμό ικανοποίησης των αναγκών των εκπαιδευτικών. Σε μία μόνο περίπτωση η παρώθηση από μέρους του διευθυντή δεν κρίνεται αναγκαία («από μόνη μου είμαι άνθρωπος που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες»).

Το χαλαρό θεσμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν τα Σ.Δ.Ε. διανοίγει προοπτικές ανάδειξης της δυναμικής της σχολικής μονάδας σε επίπεδο διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεκρής, 2004: 20). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής επιχειρεί να αυξήσει τα επίπεδα ενεργοποίησής τους, λειτουργεί, δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό παρωθητικά στο έργο τους, διαμορφώνοντας ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον, αναπτύσσοντας διαύλους επικοινωνίας μαζί τους, ενισχύοντας την αυτονομία τους, αλλά και επιστρατεύοντας το χιούμορ και τη συναισθηματική επιρροή. Τα παραπάνω πορίσματα επιβεβαιώνουν τη θεωρία των Δύο Παραγόντων του Herzberg σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τη μείωση της δυσαρέσκειας των αρνητικών συναισθημάτων και αντίστοιχα για την αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Horner, 2003: 31), ενώ εφαρμόζει έμπρακτα και τον κάθετο εμπλουτισμό της εργασίας, αυξάνοντας τα επίπεδα ευθύνης των εκπαιδευτικών (Μπουραντάς, 2002: 268-269).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται μάλιστα σε συγκεκριμένα περιστατικά που επιβεβαιώνουν ότι ο διευθυντής έχει λειτουργήσει στο παρελθόν παρωθητικά για αυτούς. Στοιχεία που καταδεικνύουν τον υποκινητικό ρόλο του διευθυντή είναι η ευελιξία και η ελευθερία κινήσεων που προσφέρει ενθαρρύνοντάς τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ώστε διάφορα προβλήματα «γραφειοκρατικής φύσεως» να επιλύονται όσο το δυνατόν πιο άμεσα. Η άποψη των εκπαιδευτικών έρχεται σε συμφωνία με τη διαπίστωση των

Ιορδανίδη και Τσαγκαλίδου (2002: 27-28) ότι το ενδιαφέρον του διευθυντή σε συνδυασμό με την ανάθεση αρμοδιοτήτων και την αύξηση της συμμετοχικότητας συνιστούν αποτελεσματικές στρατηγικές παρακίνησης του διδακτικού προσωπικού. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες που υπερτονίζουν την αξία της διαμόρφωσης ενός ευέλικτου πλαισίου εργασίας, με αυξημένα περιθώρια αυτονομίας, για τους εκπαιδευτικούς του Σ.Δ.Ε. (Χαραλαμποπούλου, 2006: 46· Μαρκούτη, 2008: 130· Στεργιοπούλου, 2008: 80).

Επιπλέον, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιτρέπουν να εκμαιεύσουμε σημαντικές πληροφορίες για τις διεργασίες επικοινωνίας που λαμβάνουν χώρα στον σχολικό οργανισμό. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η διαδικασία της επικοινωνίας υποβοηθείται από το «παρεϊστικό» κλίμα που έχει διαμορφωθεί μεταξύ τους. Η άποψη αυτή συμφωνεί με την αντίληψη του Μπουραντά (2002: 428) ότι η επικοινωνία δεν συνίσταται στην απλή μεταβίβαση μηνυμάτων, αλλά ενέχει το χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης, του αλληλοεπηρεασμού. Οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει σε σημαντικό βαθμό τη μεταξύ τους επικοινωνία, ακολουθώντας την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας», είναι πάντοτε διαθέσιμος, ανοιχτός στον διάλογο, φιλικός και προσιτός, συμπεριφορά που προσιδιάζει σε ένα διαπροσωπικό στυλ ηγεσίας (Ball, 1987: 90· de Vries et al., 2009: 10-11). Όλα αυτά υποδηλώνουν και την αμφίδρομη ροή πληροφοριών μέσα στον σχολικό οργανισμό, αναγκαία για την ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης των μελών του (Μπουραντάς, 2002: 438· Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2005: 478-480). Καθίσταται, λοιπόν, εμφανές ότι το Σ.Δ.Ε. χαρακτηρίζεται από ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα, το οποίο εξασφαλίζει τον κοινό συντονισμό των μελών, ενδυναμώνει τον ρόλο τους στον οργανισμό και συμβάλλει στην αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων (Goleman et al., 2002: 238· Pashiardis, 2000: 225).

Η επικοινωνία διαπερνά κάθε όψη της σχολικής πραγματικότητας και αξιοποιείται σε όλες τις περιπτώσεις (διενέξεις, διαχείριση εκπαιδευομένων, ενημέρωση, υποδοχή νέων μελών). Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την άποψη των Ανθοπούλου και Αθανασούλα-Ρέππα (1999: 154-155) ότι με την εσωτερική επικοινωνία υποβοηθείται η αποτελεσματικότητα όλων των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ο διευθυντής αξιοποιεί τόσο την τυπική/επίσημη όσο και την άτυπη/ανεπίσημη γραμμή επικοινωνίας,

ενάντια στην κοινή αντίληψη για την αναποτελεσματικότητα της τελευταίας στη διοίκηση των οργανισμών (Χατζηπαντελή, 1999: 149). Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η άτυπη επικοινωνία δεν προσλαμβάνει τη μορφή αλληλοϋπονόμευσης μεταξύ συναδέλφων(κουτσομπολιά, φήμες, συγκεχυμένες και αποσπασματικές πληροφορίες), αλλά ενέχει το χαρακτήρα μιας ζεστής, διανθρώπινης συνδιαλλαγής.

Ο διευθυντής σκιαγραφείται ως ένας άνθρωπος με «εκπληκτικές δεξιότητες επικοινωνίας», επικοινωνιακός όμως και με «τη γλώσσα του σώματος», άποψη με την οποία συμφωνούν οι de Vries και άλλοι (2009: 10), οι οποίοι διατείνονται ότι μία ηγεσία προσανατολισμένη στις ανθρώπινες σχέσεις (human-oriented) είναι σε μεγάλο βαθμό επικοινωνιακή σε σχέση με εκείνη που προσανατολίζεται προς το καθήκον (task-oriented). Τέλος, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα προβλήματα δεν ορθώνονται στην καθημερινή τους συνδιαλλαγή με τον διευθυντή, απόρροια του ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος που διευκολύνει την ελεύθερη διακίνηση ιδεών, απόψεων και συμβάλλει στο να αποσοβούνται διενέξεις, προστριβές και διαφωνίες (Παναγιωτοπούλου, 1997: 236). Τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν αφορούν είτε σε λειτουργικά ζητήματα της σχολικής μονάδας είτε στην κατάχρηση από μέρους των εκπαιδευτικών της ανεκτικότητας του διευθυντή. Δύο εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο αφενός για τη δυσκολία στο να ζητήσουν αφειδώς διευκόλυνση σε κάποιο προσωπικό πρόβλημα αφετέρου για «ατυχή παρατήρηση» από μέρους του διευθυντή, η οποία ωστόσο δεν στάθηκε ικανή να κλονίσει τις μεταξύ τους σχέσεις.

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη μιας κυρίαρχης κουλτούρας που προσδίδει στον σχολικό οργανισμό μία ιδιαίτερη ταυτότητα, ενώ, σύμφωνα με τη Μπρίνια (2008β: 35-36), καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου και των ανθρώπινων σχέσεων. Την κουλτούρα του Σ.Δ.Ε. συγκροτούν στοιχεία όπως συναδελφικότητα, σεβασμός, αλληλεγγύη, έλλειψη ιεραρχίας (παλαιότητα), που συνιστούν, κατά τον Schein (σύμφωνα με Schoen & Teddlie, 2008: 137-138), έναν πυρήνα κοινά αποδεκτών αξιών. Επίσης, σταδιακά μετασχηματίζονται σε νόρμες συμπεριφοράς (Πασιαρδής, 2004: 151), όπως η αποφυγή κριτικής, η ισότιμη αντιμετώπιση συναδέλφων, η έλλειψη αλληλοϋπονόμευσης, γεγονός που μας επιτρέπει να κάνουμε λόγο για μια κουλτούρα της παρέας, κατά την τυπολογία των Cameron και Quinn. Ταυτόχρονα, επισημαίνονται ο καινοτόμος χαρακτήρας, η διάθεση για εθελούσια

προσφορά, η συναίσθηση της ιδιαιτερότητας του έργου που αναμένεται να έρθει εις πέρας, χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας της αγοράς (έμφαση στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού), αλλά και μιας κουλτούρας των συνθηκών (ανάληψη ρίσκου από πλευράς ηγέτη) (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 154).

Καθοριστική θεωρείται η συνεισφορά του διευθυντή στην εδραίωση αυτής της κουλτούρας, σε συμφωνία με την άποψη της Ανθοπούλου (1999: 24) ότι ο διευθυντής συνιστά την κινητήρια δύναμη, το σημαντικό πρόσωπο αναφοράς στον σχολικό οργανισμό. Ο ίδιος καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια, ώστε να ενισχυθεί ο εξωστρεφής χαρακτήρας του Σ.Δ.Ε. κυρίως μέσα από εκδηλώσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης. Στη βιβλιογραφία, εξάλλου, τονίζεται η προσπάθεια που καταβάλλεται από τους διευθυντές των Σ.Δ.Ε. για τη δικτύωση των σχέσεων με την τοπική κοινωνία (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008: 18· Χατζηθεοχάρους, 2008: 29· Μάνθου: 2008: 33). Θετικά, επίσης, αποτιμάται και η αυξημένη διάθεση για προσωπική επαφή με τα νεοεισερχόμενα μέλη, ώστε να καταστούν κοινωνοί του συλλογικού οράματος του οργανισμού.

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι ο διευθυντής στοχεύει στη δημιουργία μιας ισχυρής, ενοποιητικής κουλτούρας για τα μέλη του προσωπικού μέσα από έναν πυρήνα κοινά αποδεκτών αξιών, που συνιστούν, θα λέγαμε, τις κοινές επιδιώξεις του οργανισμού (Παναγιωτοπούλου, 1997: 365-367· Schoen & Teddlie, 2008: 137-138). Αξίες, όπως συνεργασία, ευγενής άμιλλα, συναδελφικότητα, αλληλεγγύη και ισότητα, λειτουργούν ως συνεκτικοί δεσμοί μεταξύ των μελών του προσωπικού και προσανατολίζουν τη δράση τους μέσα στον οργανισμό. Το ενδιαφέρον στοιχείο έγκειται στο γεγονός ότι ο διευθυντής αποδίδει σημασία τόσο στο έργο όσο και τις ανθρώπινες σχέσεις· στοιχείο που μας επιτρέπει, σύμφωνα με τους Hersey και Blanchard (στο Πασιαρδής, 2004: 59) να κάνουμε λόγο για τον ενισχυτικό του ρόλο (υψηλό ενδιαφέρον για διαπροσωπικές σχέσεις/ υψηλό ενδιαφέρον για αποτέλεσμα). Παράλληλα, φροντίζει να αποδίδει τον δέοντα σεβασμό και στις αξίες των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας την άποψη της Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 207) ότι η ηγεσία δεν ενέχει το στοιχείο του καταναγκασμού, αλλά αφορά συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων.

Όσον αφορά, τέλος, το διαμορφούμενο κλίμα στο Σ.Δ.Ε., οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις σχέσεις φιλίας και συνεργασίας μεταξύ τους, οι οποίες στηρίζονται

στην αλληλοκατανόηση, την αλληλεγγύη, τη συναδελφικότητα και την αλληλοϋποστήριξη, χωρίς, ωστόσο, να πραγματοποιείται υπέρβαση των ορίων. Αποδίδουν μάλιστα στον διευθυντή έναν ρόλο περισσότερο υποστηρικτικό (ενίσχυση αυτονομίας) και καθοδηγητικό (για προβλήματα γραφειοκρατικής υφής). Από την άλλη πλευρά, τυχόν περιορισμοί από μέρους του αφορούν μόνο περιπτώσεις παραβίασης των αρχών λειτουργίας του σχολείου. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τόσο ο υποστηρικτικός όσο και ο καθοδηγητικός ρόλος του διευθυντή ενδείκνυνται για την προώθηση των στόχων του σχολικού οργανισμού (Χατζηθεοχάρους, 2008: 28· Pashiaridis, 2000: 225).

Οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά το κλίμα στον σχολικό τους οργανισμό, περιγράφοντας το ως φιλικό, ανοιχτό, χαλαρό, σχεδόν παρεϊστικό, με τον διευθυντή να αφήνει το προσωπικό του στίγμα και τους ίδιους να συνιστούν «συνοδοιπόρους» στο έργο του. Ακολουθώντας την τυπολογία του Πασιαρδή (2004) το κλίμα στο Σ.Δ.Ε. θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως τυπικό-προσωπικό (ο διευθυντής διατηρεί ένα προσωπικό όραμα για το σχολείο και εργάζεται για την υλοποίησή του) ή ανοιχτό, κατά τους Hoy και Clover (σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών-υποστήριξη από μέρους του διευθυντή) (σύμφωνα με Καβούρη, 1998: 182-183).

6.2 Προτάσεις

Από την ανάλυση που προηγήθηκε καθίσταται σαφές ότι το Σ.Δ.Ε., λειτουργώντας μέσα σε αυξημένα πλαίσια αυτονομίας (παιδαγωγικής, διδακτικής), μπορεί να αναδειχθεί σε φορέα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με την πολύτιμη συνεισφορά του διευθυντή. Στην παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τα όρια και τις προοπτικές αυτής της δυναμικής μέσα από την οπτική τόσο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, όσο και του ίδιου του διευθυντή, ώστε να ανακαλύψουμε αν και σε τι βαθμό διαπιστώνεται σύγκλιση των μεταξύ τους απόψεων. Προς αυτή την κατεύθυνση δύο διευκρινίσεις κρίθηκαν αναγκαίες: α) οι άνθρωποι γενικά αναμένεται να συμπεριφέρονται με βάση τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει και όχι στηριζόμενοι στα δεδομένα της πραγματικότητας, β) οι ηγέτες οφείλουν να επιδίδονται σε μία διαδικασία ενδοσκόπησης, ώστε να αυξήσουν το επίπεδο αυτοσυνειδησίας τους (θέτοντας λ.χ. ερωτήσεις του τύπου: Έχω στ' αλήθεια επίγνωση

του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο ηγετικός μου ρόλος;) (Pashiardis, 2001: 22).

Το ενδιαφέρον μας επικεντρώθηκε σε τρεις διαστάσεις της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.), που έχει αναγνωριστεί ως βασική παράμετρος εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: την παρώθηση-υποκίνηση των εκπαιδευτικών, την επικοινωνία, την κουλτούρα-κλίμα στο σχολικό οργανισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο ο διευθυντής όσο και τα μέλη του προσωπικού φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει από κοινού την ιδιαιτερότητα του έργου που έχουν αναλάβει (επανακατάρτιση των εκπαιδευομένων) και να συντονίζουν τις δυνάμεις τους γύρω από το συλλογικό όραμα της σχολικής μονάδας. Ένα μοντέλο, λοιπόν, το οποίο ανταποκρίνεται πληρέστερα στους στόχους και τις επιδιώξεις του Σ.Δ.Ε. είναι εκείνο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που εκκινεί από την ανάγκη των ανθρώπων να αποδώσουν σημασία και σκοπό στη δράση τους. Αυτό συνεπάγεται ότι η αποστολή του οργανισμού προωθείται μέσα από την ενεργότερη εμπλοκή των υφισταμένων (Ματσαγγούρας, 2006: 174). Επίσης, έγινε αντιληπτό ότι το σύστημα επωφελείται, όταν οι άνθρωποι δύνανται να ασκήσουν έλεγχο στο περιβάλλον εργασίας τους. Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού διασφαλίζεται μέσα σε συνθήκες αυτονομίας, ενώ καθοριστικής σημασίας θεωρείται και η διαμόρφωση μιας εξατομικευμένης (διακριτής) κουλτούρας για τα μέλη του προσωπικού (Pashiardis, 1994: 14).

Οφείλουμε, εντούτοις, να επισημάνουμε ότι η αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς συναρτάται με το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο η ηγεσία λαμβάνει χώρα, όπως πρεσβεύει η ενδεχομενική προσέγγιση (contingency theory) (Schermerhorn et al., 2005: 245). Γι' αυτό δεν υφίσταται ένα και μοναδικό μοντέλο ηγεσίας το οποίο να ενδείκνυται σε όλες τις περιπτώσεις. Ο διευθυντής μπορεί να υιοθετεί ανάλογα ένα συμμετοχικό (participative) ή καθοδηγητικό (directive) στυλ, πάντοτε σε συνάρτηση με τις υφιστάμενες συνθήκες (σχεδιασμός εργασίας) (Somech & Wenderow, 2006: 762-763), λαμβάνοντας υπόψη και το επίπεδο ωριμότητας ή ετοιμότητας των υφισταμένων, κατά τη θεωρία των Hersey και Blanchard (σύμφωνα με Πασιαρδής, 2004: 58-59).

Στο Σ.Δ.Ε. το αίτημα για δημιουργία ενός «αυτοδιοικούμενου σχολείου», στα πλαίσια ενός αποκεντρωμένου μοντέλου διοίκησης μπορεί να βρει άμεση ανταπόκριση,

εφόσον συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις: α) εσωτερική αναμόρφωση της σχολικής μονάδας εδραιωμένη στη βάση της αυτονομίας, β) ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στη σχολική οργάνωση και γ) ενίσχυση της συμμετοχικότητας, ώστε να υπάρχει καταμερισμός έργου και ευθύνης (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 69-70).

Αναφορικά με το ζήτημα της παρώθησης του διδακτικού προσωπικού, θα υποστηρίξαμε ότι η οικειοθελής συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δράσεις του Σ.Δ.Ε. αποτελεί απόδειξη για την ύπαρξη ενδογενών κινήτρων που υπερβαίνουν τις εξωτερικές αμοιβές (π.χ. χρηματικά κίνητρα). Ο διευθυντής, οφείλει, λοιπόν, να αποδώσει πίστη και αξία στο ανθρώπινο δυναμικό του, προκειμένου να αυξήσει τα επίπεδα ενεργοποίησής του στον σχολικό οργανισμό. Κατά τον Σαΐτη (1995: 50) δύο αποτελεσματικές στρατηγικές παρακίνησης είναι η θετική ενίσχυση, η οποία συνίσταται στην αναγνώριση και επιβράβευση (στην ηθική της διάσταση) του παραγόμενου έργου και η συμμετοχή στην ηγεσία. Η συμμετοχικότητα ενσταλάζει μία αίσθηση του «ανήκειν» στους εμπλεκόμενους και βελτιώνει το ηθικό του προσωπικού, αναγνωρίζοντας την επαγγελματική τους αξία. Μάλιστα, η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία έχει δείξει ότι το προσωπικό καλείται να αποτελεί μέρος των αποφάσεων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου με τον διευθυντή σε ρόλο «ενορχηστρωτή» της όλης διαδικασίας (Pashiardis, 1993: 8).

Ένα ακόμη επίμαχο ζήτημα στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού συνιστά η επικοινωνία, η οποία έχει αναγνωριστεί ως βασικό στοιχείο στη λειτουργία των οργανισμών και ιδιαίτερα αυτών που προσδοκούν βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους (Φασούλης, 2001: 195), όπως συμβαίνει στην περίπτωση των Σ.Δ.Ε. Η επικοινωνία θα πρέπει να διαπερνά όλες τις όψεις της σχολικής πραγματικότητας και να καλλιεργεί συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων. Σε γενικές γραμμές η επικοινωνία καλείται να δομείται στη βάση της ουσιαστικής συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού στον καθορισμό και την κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών και πρακτικών. Προς αυτή την κατεύθυνση απαιτείται σαφής και ξεκάθαρη ενημέρωση γύρω από τους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, όπως επίσης αμφίδρομη ροή πληροφοριών, την οποία εξασφαλίζει η υιοθέτηση από μέρους του διευθυντή της πολιτικής της ανοικτής πόρτας (ό.π.: 196). Στην περίπτωση του Σ.Δ.Ε. η επικοινωνία προσλαμβάνει και μία ακόμη διάσταση: το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία,

τη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση, την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης γύρω από ζητήματα αλφαριθμητισμού και διαπολιτισμικότητας, ώστε να καταστεί σαφές το όραμα, η αποστολή της σχολικής μονάδας, αλλά και το έργο που παράγεται, δημιουργώντας περαιτέρω κίνητρα συμμετοχής στις δράσεις του τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται επιβεβλημένη η περαιτέρω ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με την τοπική αυτοδιοίκηση, με την ουσιαστική συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων (π.χ. ανάλυση πρωτοβουλίας, κοινός σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων).

Τέλος, κάθε οργανισμός -κατά συνέπεια και το Σ.Δ.Ε.- έχει ανάγκη από τη δημιουργία μιας ισχυρής, διακριτής ταυτότητας (κουλτούρας) που θα λειτουργεί ενοποιητικά για τα μέλη του και θα προσανατολίζει τη συνολική δράση και συμπεριφορά μέσα σ' αυτόν. Η ιδιαιτερότητα του Σ.Δ.Ε. επιβάλλει την ανάπτυξη και εδραίωση μιας κουλτούρας συνεργασίας, συναδελφικότητας, με κυρίαρχα στοιχεία την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την επικοινωνία μέσα από ανοιχτές διεργασίες. Ο διευθυντής οφείλει όχι μόνο να καθιστά σαφή την κυρίαρχη κουλτούρα στον οργανισμό, αλλά και να εργάζεται μεθοδικά και επίμονα, ώστε η προσφορά των εκπαιδευτικών να τυγχάνει αναλόγου αναγνώρισης και επιβράβευσης (ηθικής) (Muijs & Hurris, 2007: 131). Με την καθημερινή αλληλεπίδραση, την άτυπη συναναστροφή, το χιούμορ, τη φιλική διάθεση, τη συναισθηματική επιρροή ο διευθυντής είναι σε θέση να πείσει τα μέλη του προσωπικού να ενστερνιστούν τη φιλοσοφία διοίκησης που τον διαπνέει, όπως, επίσης, να διαμορφώσει το κυρίαρχο κλίμα για το σχολείο του. Στο Σ.Δ.Ε. το κλίμα που αρμόζει περισσότερο είναι το τυπικό-προσωπικό, όπου ο διευθυντής διατηρεί ένα προσωπικό όραμα για τον οργανισμό και εργάζεται συστηματικά και επίμονα για την υλοποίησή του (Πασιαρδής, 2004) ή το ανοιχτό κατά τους Hoy και Clover, όπου οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον υποστηρικτικό, ενδυναμωτικό ρόλο του διευθυντή συμβάλλουν στην προώθηση των στόχων του σχολείου (σύμφωνα με Καβούρη, 1998: 182-183)

Επιλογικά, η παρούσα μελέτη προσφέρει το έναυσμα για παρόμοια ερευνητικά εγχειρήματα στο μέλλον. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση των παραπάνω παραμέτρων (παρώθηση, επικοινωνία, κουλτούρα-κλίμα) μέσα από έναν συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης, ώστε να καταστεί δυνατή και η τριγωνοποίηση

των αποτελεσμάτων, κάτι που υπερέβαινε τις δυνατότητες της παρούσας έρευνας. Επίσης, αναγκαία κρίνεται η επέκταση των αποτελεσμάτων και σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας άλλων περιφερειών, ώστε να διαπιστωθεί αν και σε τι βαθμό είναι εφικτή η γενικευσιμότητά τους. Μια εξίσου, τέλος, ενδιαφέρουσα προοπτική διανοίγεται με τη συγκριτική αντιπαράθεση του ρόλου του διευθυντή στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού σε Σ.Δ.Ε. και σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανάγνου, Β. & Βεργίδης, Δ.** (2008). Οι στρατηγικές δράσης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θεσμικό πλαίσιο και η συμβολή των διευθυντών. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 13, σσ. 11-18.
- Αναστασόπουλος, Μ.** (2004). Η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου απόρροια ολοκληρωμένης επικοινωνιακής πολιτικής του διευθυντή. *Το σχολείο και το σπίτι*, 464, σσ. 358-365.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση & Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανθοπούλου, Σ.** (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Η κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄* (σσ. 20-25). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανθοπούλου, Σ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β΄, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 137-176). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bell, J.** (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες* (μετ. Α.Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Βεκρής, Α.** (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού - Η ελληνική εκδοχή. Στο: Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 17-25). Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε..

- Βεκρής, Α.** (2004). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων. Στο: Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα* (σσ. 19-25). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Βεργίδης, Α.** (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικοδήμος (επιμ.). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική, Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, 11, 12 και 13 Νοεμβρίου 1999, Βόλος* (σσ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδης, Α.** (2003). Δια βίου εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 29-34). Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Βεργίδης, Α.** (2008). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες*. Ανακτήθηκε στις 13 Σεπτεμβρίου, 2009, από <http://www.adulteduc.gr>
- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετ. Σ. Κυριανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ.** (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σσ. 121-129.
- Γραβάνη, Μ. & Μαρμαρινός, Ι.** (2008). Σύγχρονες τάσεις στη διά βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.). *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 15, σσ. 26-31.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2001α). *Έκθεση της Επιτροπής. Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*. COM (2001), 59 τελικό, της 31.01.01.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2001β). *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης*. COM (2001), 678 τελικό, της 21.11.01.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2005). *Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση*. COM (2005), 625 τελικό, της 06.12.05.
- Ευστράτογλου, Α. & Νικολοπούλου, Β.** (2008). Προσφορά και ζήτηση εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 13, σσ. 3-9.

- Ζαβλανός, Μ.** (1987). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Ίων.
- Ζαβλανός, Μ.** (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζαβλανός, Μ.** (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Goffee, R. & Jones, G.** (2005). Εξασφάλιση της συνοχής στη σύγχρονη εταιρεία. Στο: Α. Σοκοδήμος (μετ.). *Harvard Business Review για τη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 1-39). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Goleman, D.** (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (μετ. Φ. Μεγαλούδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Voyatzis, R. & McKee, A.** (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιορδανίδης, Γ. & Τσαγκαλίδου, Μ.** (2002). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση προσωπικού. *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, σσ. 24-30.
- Josien, M., Βαγιάτης, Μ. & Γιαννουλέας, Μ.** (1995). *Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο. Εισαγωγή στις αρχές της Σχολής του Palo Alto και τις τεχνικές της Συναλλακτικής Ανάλυσης και του Νευρο-Γλωσσικού Προγραμματισμού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καβούρη, Π.** (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σσ. 181-201.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ.** (2008³). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκος, Α.** (2001). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές. Στο: Α. Κόκκος (επιμ.). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, 23-25 Νοεμβρίου* (σσ. 27-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α.** (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούζης, Μ.** (1999). Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 47-65). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουφάκου, Κ.** (1989). *Ψυχολογία της εργασίας*. Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλας.

- Μάνθου, Χ.** (2008). «Από το ημερολόγιο σχολικής ζωής...». Οι πρώτες δέκα μέρες του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 13, σσ. 31-34.
- Μαρκούτη, Α.** (2008). *Η μελέτη της περίπτωσης του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καρδίτσας: Αποτύπωση εμπειριών κι απόψεων εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων και διοικητικών στελεχών από τη μέχρι σήμερα λειτουργία του*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 115-160). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μιχόπουλος, Α.** (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α.** (1996). *Το μοντέλο του Maslow στη σχολική οργάνωση: η ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης από την άσκηση του έργου τους: εμπειρική μελέτη*. Αθήνα: [χ.ε.].
- Μιχόπουλος, Α.** (1997). Ελληνική σχολική οργάνωση: Συγκριτική θεώρηση της εφαρμογής των θεωριών υποκινητικής συμπεριφοράς του Maslow και του Herzberg. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 22, σσ. 107-126.
- Μότσιοις, Γ.** (2009). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου, 2009, από <http://blogs.sch.gr/motsiosg/2009/03/24>.
- Μπουραντάς, Δ.** (2002). *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ.** (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β.** (2008α). Η εφαρμογή των αρχών του Management στο σχολικό περιβάλλον. *Ανοιχτό Σχολείο*, 107, σσ. 32-35.

- Μπρίνια, Β.** (2008β). Η Οργανωτική Κουλτούρα της Εκπαιδευτικής Μονάδας και η Σημασία της για την Αποτελεσματική της Διοίκηση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 109, σσ. 33-37.
- Μπρίνια, Β.** (2008γ). Συναισθηματική νοημοσύνη και διοίκηση σχολικής μονάδας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 64, σσ. 82-87.
- Μυλωνά, Ζ.** (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Neave, G.** (1997). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη* (Μετάφ. Μ. Δελιγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νόμος 3848/19-05-2010.** *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας και λοιπές διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 29 Μαΐου, 2010, από http://www.alfavita.gr/egiklio/fek71_/1952010.pdf.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ.** (2003). Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ.). *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές. Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη 7, Μαΐου 2003, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ* (σσ. 55-61). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παναγιωτοπούλου, Ρ.** (1997). *Η επικοινωνία στις οργανώσεις. Η εξέλιξη των θεωριών των οργανώσεων και οι επικοινωνιακές τους διαστάσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ.** (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.
- Παπαναούμ, Ζ.** (1995). *Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδή, Γ.** (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ.** (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Πασιαρδής, Π. & Brauckmann, S.** (2008). Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία. Εξερευνώντας τα θεμέλια μιας Νέας Σχέσης. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώνα & Μ. Νίκα (επιμ.). *Επιμόρφωση Στελεχών της*

- Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές, Βόλος 19-20, Ιουνίου 2008* (σσ. 193-233). Αθήνα: ΠΙ.
- Πηγιάκη, Π.** (2004). Δεξιότητες μάθησης και κριτική ικανότητα. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα* (σσ. 43-55). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Πηγιάκη, Π.** (2006). *Δημοκρατική – Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρεζ, Γ.** (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, σσ. 42-52).
- Σαΐτης, Χ.** (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: [χ.ε.].
- Σαΐτης, Χ.** (1995). Υποκίνηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Δημόσιος Τομέας*, 108, σσ. 46-51.
- Σαΐτης, Χ.** (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία...στην πράξη*. Αθήνα: [χ.ε.].
- Σιπητάνου, Α.** (2005). *Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια βίου μάθηση. Μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σπαθής, Α.** (2006). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου, 2009, από http://thess.pde.sch.gr/webmaster/arx_dief/Espolitl.doc
- Σπυράκη, Χ. & Σπυράκης, Γ.** (2008). Η ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού ως παράγοντας βελτίωσης της οργανωσιακής απόδοσης. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, 50, σσ. 65-76.
- Στεργιοπούλου, Ρ.** (2008). «Εσωτερική πολιτική» των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Περιφέρεια Θεσσαλίας: οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Στραβάκου, Π.** (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., Τοπουζέλη, Φ. & Φράγκου, Τ.** (2008). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Θεωρία-Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσίτουρα, Β.** (2006). *Ζητήματα διοίκησης Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις και γνώμες διευθυντών τους*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Verma, G. & Mallick, K.** (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Μετ. Α. Παπασταμάτης. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Φασούλης, Κ.** (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»-Δ.Ο.Π.(Τ.Ο.Μ.). *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, σσ. 186-198.
- Χαραλαμποπούλου, Ι.** (2006). *Σύγκριση του ρόλου του διευθυντή σε Τ.Ε.Ε. και Σ.Δ.Ε.* Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χατζηθεοχάρους, Π.** (2008). Το προφίλ και ο ρόλος του διευθυντή του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 13, σσ. 24-30.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαντελή, Π.** (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2003). *Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου, 2009, από http://users.auth.gr/~sofronis/dimos_articles_pg07.html.
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2007). Γραμματισμός και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (2000-2006): αναζητώντας τους όρους και τα όρια ενός θεωρητικού πλαισίου. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, Πρακτικά απολογιστικού συνεδρίου. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου, 2009, από http://users.auth.gr/~sofronis/dimos_articles_pg07.html.

Ψειροπούλου, Α. (2007). *Ο ρόλος των Διευθυντών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας(Σ.Δ.Ε.) στην παρώθηση των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των Σ.Δ.Ε. Δυτικής Αττικής*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση

Ball, S. (1987). *The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organization*. London and New York: Methuen.

Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools. Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), pp. 24-46.

Barnett, K. & McCormick, J. (2003). Vision, Relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), pp.55-73.

Blase, J. (1987). Dimensions of Effective School Leadership: The Teacher's Perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), pp. 589-610.

de Vries, R., Bakker-Pieper, A. & Oostenveld, W. (2009). Leadership=Communication? The Relations of Leaders' Communication Styles with Leadership Styles, Knowledge Sharing and Leadership Outcomes. *Journal of Business and Psychology*. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου, 2009 από <http://www.springerlink.com/content/h8368776278582n1/fulltext.html>.

Everard, K. & Morris, G. (1996³). *Effective School Management*. London: Paul Chapman.

Fontana, A. & Frey, J. (2003²). From Structured Questions to Negotiated Text. In: N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 61-99). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Gaziel, H. (2003). Images of leadership and their effect upon school principal's performance. *International Review of Education*, 49(5), pp.475-486.

Giberson, T., Resick, C., Dickson, M., Mitchelson, J., Rundall, K. & Clark, M. (2009). Leadership and Organizational Culture: Linking CEO Characteristics to Cultural Value. *Journal of Business and Psychology*, 24, pp. 123-137.

- Hallinger, P. & Heck, R.** (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), pp.157-191.
- Horner, M.** (2003). Leadership Theory Revised. In: N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds). *Effective Educational Leadership* (pp.27-43). London: The Open University.
- Hoy, W. & Miskel, C.** (2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill.
- Kwan, P. & Walker, A.** (2009). Are we looking through the same lens? Principal recruitment. *International Journal of Educational Research*, 48, pp.51-61.
- Leech, D., Smith, R., Green, R. & Fulton, C.** (2003). Exploring Teacher Perceptions of the Leadership Practices of Middle and High School Principals. *Essays in Education*, 6, pp.1-10.
- Leithwood, K. & Jantzi, D.** (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), pp. 177-199.
- Leithwood, K. & Jantzi, D.** (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), pp.201-227.
- Moye, M.J., Henkin, A.B & Egley, R.J.** (2004). Teacher-principal relationships. Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), pp. 260-277.
- Muijs, D. & Harris, A.** (2007). Teacher Leadership in In(action). Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), pp. 111-134.
- Muller, K., Alliata, R. & Benninghoff, F.** (2009). Attracting and Retaining Teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(5), pp.574-599.
- Parkes, S.E. & Thomas, A.R.** (2007). Values in Action: observations of effective principals at work. *Journal of Educational Administration*, 45(2), pp. 204-228.
- Pashiardi, G.** (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), pp.224-237.

- Pashiardis, P.** (1993). Group Decision Making. The role of the principal. *International Journal of Educational Management*, 7(2), pp. 8-11.
- Pashiardis, P.** (1994). Teacher Participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), pp.14-17.
- Pashiardis, P.** (1997). Towards Effectiveness: what do secondary school leaders need in Cyprus? *British Journal of In-service Education*, 23(2), pp.267-282.
- Pashiardis, P. & Orfanou, S.** (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teacher's perspective. *The International Journal of Educational Management*, 13(5), pp.241-251.
- Pashiardis, P.** (2001). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers-A Case Study. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), pp.11-27.
- Pashiardis, P., Costa, J.A., Mendes, A. & Ventura, A.** (2005). The Perceptions of the Principals Versus the Perceptions of the Teachers. A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19(7), pp.587-604.
- Patton, M.** (2002³). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Ribbins, P.** (2007). Interviews in educational research: conversations with a purpose (2nd edition). In: A. Briggs & M. Coleman (eds). *Research Methods in Educational Leadership and Management* (pp. 207-223). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G. & Osborn, R.N.** (2005). *Organizational Behavior*. New York: J.Wiley.
- Schoen, L. & Teddlie, C.** (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), pp. 129-153.
- Silverman, D.** (2003). Analyzing Talk and Text (2nd edition). In: N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 340-359). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Sipitanou, A. & Zarifis, G.** (2006). Lifelong learning in Greece. In: N. Terzis (eds.). *Lifelong Learning in the Balkans* (pp. 61-113). Thessaloniki: Θεσσαλονίκη: Kyriakidis Brothers.

- Somech, A.** (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderation Framework for Understanding School and Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), pp.174-209.
- Somech, A. & Wenderow, M.** (2006). The Impact of Participative and Directive Leadership on Teachers' Performance: The Intervening Effects of Job Structuring, Decision Domain, and Leader-Member Exchange. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), pp.746-772.
- Van Houtte, M.** (2005). Climate or Culture? A plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), pp.71-89.

Ηλεκτρονικές Πηγές

<http://www.gslll.edu.gr>

<http://www.ideke.edu.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΠΙΣΤΟΛΗ

ΑΙΤΗΣΗ	
ΠΡΟΣ Ι.Δ.ΕΚ.Ε. ΕΠΩΝΥΜΟ: ΤΣΙΤΣΙΠΑ ΟΝΟΜΑ: ΚΥΡΙΑΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΘΕΣΗ: 1 ^ο Ε.Λ. ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ: ΑΓΙΟΥ ΣΕΡΑΦΕΙΜ 54 ΠΟΛΗ: ΚΑΡΔΙΤΣΑ Τηλ.: 24410 27706(οικίας) 6984404610(κιν.) ΘΕΜΑ: ΑΔΕΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΟ Σ.Δ.Ε. ΚΑΡΔΙΤΣΑ: 26/03/2010	<p>Παρακαλώ να εξετάσετε την αίτησή μου, προκειμένου να μου χορηγηθεί άδεια για διεξαγωγή έρευνας στο Σ.Δ.Ε., στα πλαίσια εκπόνησης της Διπλωματικής Διατριβής μου ως μεταπτυχιακής φοιτήτριας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στον τομέα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».</p> <p>Ο ακριβής τίτλος της διπλωματικής μου είναι: <i>«Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής του Σ.Δ.Ε. στην περιφέρεια της Θεσσαλίας»</i>. Η έρευνα πρόκειται να διαρκέσει ένα μήνα με τακτή παρουσία της ερευνήτριας δύο φορές την εβδομάδα.</p> <p>Δηλώνω και δεσμεύομαι ότι η παρουσία μου στο σχολείο σας θα διέπεται από τους κανόνες δεοντολογίας της έρευνας και συγκεκριμένα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • η παρουσία μου στο χώρο του σχολείου θα είναι σε κάθε περίπτωση διαπραγματεύσιμη • οι εκπαιδευόμενοι δεν υποχρεούνται να συμμετάσχουν στην έρευνα με οποιονδήποτε τρόπο(ερωτηματολόγιο, συνέντευξη κ.α.) • δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί κασετόφωνο, φωτογραφική μηχανή ή κάμερα, χωρίς τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα • ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί, σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας, να ανακαλέσει την έγκρισή του για οποιουδήποτε λόγους • σε κάθε περίπτωση θα διασφαλιστεί το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία • δεσμεύομαι, τέλος, να κοινοποιήσω τα αποτελέσματα της έρευνάς μου στο σχολείο σας μετά την ολοκλήρωσή της. <div style="text-align: right; margin-top: 20px;"> Η ΑΙΤΟΥΣΑ </div>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΚΡΙΣΗ ΙΔΕΚΕ



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ : Διεύθυνση Μελετών, Προγραμμάτων και Έργων Υποδομής
Πρόγραμμα : Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Ταχ. Δ/ση : Αχαρνών 417
Τ.Κ. - Πόλη : 111 43 Αθήνα
Πληροφορίες : **Αντώνης Σολδάτος**
Τηλέφωνο : **213 131 1511**
Ιστοσελίδα : <http://www.ideke.edu.gr>
E-mail : antsoldatos@ideke.edu.gr
FAX : **210 2531 656**

Αθήνα : **15 / 04 / 2010**

Αρ. πρωτ. : **5399**

ΠΡΟΣ: κα Κυριακή Τσιτσιπά
Αγίου Σεραφείμ 54, Καρδίτσα
τηλ.: 24410 27706
6984 404 610
Κοιν.: Σ.Δ.Ε. Καρδίτσας

ΘΕΜΑ: «Χορήγηση άδειας για έρευνα»

Μετά την αξιολόγηση της αίτησης με αρ. πρωτ. 4573/30-3-2010, το Δ.Σ. του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. με την απόφαση 45/13-04-2010 χορηγεί στην κα **Κυριακή Τσιτσιπά**, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στον τομέα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Βόλου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την άδεια εκπόνησης έρευνας στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας με θέμα «*Οργάνωση και Διοίκηση των Σ.Δ.Ε.: Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής του Σ.Δ.Ε. Καρδίτσας*» και επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Αριστοτέλη Ζμα. Προς τούτο, επιτρέπεται η λήψη συνεντεύξεων από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτές του Σ.Δ.Ε. Καρδίτσας που λειτουργεί στο πλαίσιο του Προγράμματος «*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*» που υλοποιεί το **Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων** της **Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης** του **Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων** και εντάσσεται στο ΕΣΠΑ.

Προϋποθέσεις εκπόνησης της έρευνας:

- Η αποδοχή της συνεργασίας του διευθυντή του Σ.Δ.Ε. Καρδίτσας κ. Νικόλαου Μανούκα μετά από επικοινωνία που θα διεξαχθεί με ευθύνη της ερευνήτριας, κατά την οποία θα επεξηγηθούν ο σκοπός και η φύση της έρευνας και θα παρασχεθούν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευόμενους
- Απαγορεύεται ρητά η χρήση κασετοφώνου, φωτογραφικής μηχανής, ή κάμερας χωρίς την προηγούμενη άδεια των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων).
- Σε περίπτωση που η έρευνα εμπλέκει εκπαιδευόμενους, αυτοί δεν είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν σε αυτή με οποιαδήποτε τρόπο (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, συμμετοχή, κλπ). Σε οποιαδήποτε φάση διεξαγωγής της έρευνας, ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποφανθούν απολογημένα (με εισηγήσή τους προς την Ομάδα Έργου και το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) ότι η συγκεκριμένη έρευνα παρακωλύει, βλάπτει, καθυστερεί την πορεία του τμήματος ή παραβιάζει τους κανόνες λειτουργίας του Σ.Δ.Ε., ή δε σέβεται προσωπικά δεδομένα. Στην περίπτωση αυτή, το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. μπορεί να ανακαλέσει την έγκρισή του.
- Η ερευνήτρια, με την αποδοχή της πρότασής της από το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., αποδέχεται ταυτόχρονα την υποχρέωσή της να καταθέσει οπωσδήποτε στο Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. τα πορίσματα των έρευνών και τις τελικές μελέτες.

Ο Διευθύνων Σύμβουλος του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

Νικόλαος Κατσακιώρης



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητέ / ή συνάδελφε/φισσα,

Η σχολική μονάδα μπορεί να αναδειχθεί σε φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, αν και εφόσον λειτουργεί μέσα σε σχετικά πλαίσια αυτονομίας. Τα Σ.Δ.Ε., όντας ενισχυμένα από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, παρέχουν ευκαιρίες ανάδειξης μιας τέτοιας δυναμικής. Μία από τις διαστάσεις της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολικού οργανισμού αφορά τη διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού του και προς αυτήν την κατεύθυνση ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται καθοριστικής σημασίας. Πράγματι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας φέρει σημαντικό μερίδιο ευθύνης τόσο για την εύρυθμη λειτουργία της όσο και για την εδραίωση και διατήρηση μιας κυρίαρχης κουλτούρας και την καλλιέργεια καλού επικοινωνιακού κλίματος μέσα σ' αυτήν, ενώ μπορεί να λειτουργεί και παρωθητικά για το διδακτικό προσωπικό.

Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα τείνει να επικρατήσει στην Επιστήμη της Εκπαιδευτικής Διοίκησης το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας που δίνει έμφαση στην κοινωνικο-συναισθηματική φύση της ηγεσίας και στον προσανατολισμό του ηγέτη προς τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο σχολικό οργανισμό. Με δεδομένη, λοιπόν, τη σημασία που αποδίδεται στη διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποφασίσαμε να διερευνήσουμε το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου σας σε σχέση με τρεις βασικές παραμέτρους της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφορούν στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού: *την παρώθηση/υποκίνηση του διδακτικού προσωπικού, τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος και την εδραίωση μιας κυρίαρχης κουλτούρας στον οργανισμό.* Επίσης, διερευνάται το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που προσδίδει και το ιδιαίτερο στίγμα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Προκειμένου να αποτιμήσουμε συνολικά τον ρόλο του διευθυντή, αξιοποιούμε τόσο την προσωπική του άποψη και εμπειρία όσο και τις απόψεις και τις εμπειρίες που κομίζουν τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

Οι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων προέκυψαν μετά από επισταμένη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και σχεδιάστηκαν στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Αναφορικά με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων οφείλουμε να επισημάνουμε τα εξής: **α)** Η διεξαγωγή της έρευνας προϋποθέτει τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου και των μελών του συλλόγου διδασκόντων, **β)** δεν θα χρησιμοποιηθεί κασετόφωνο, φωτογραφική μηχανή ή κάμερα δίχως την προηγούμενη άδεια των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, **γ)** σε κάθε περίπτωση θα διασφαλιστεί το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε κάθε περίπτωση η συμμετοχή σας αποτελεί και αποδοχή της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Κυριακή Τσιτσιπά

Φιλολόγος – Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

A. Προσωπικά Στοιχεία

1. Φύλο.....
2. Ηλικία.....έτη
3. Ειδικότητα.....
4. Συνολική προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός.....
5. Συνολική προϋπηρεσία ως διευθυντής.....
6. Συνολική προϋπηρεσία ως διευθυντής στο Σ.Δ.Ε.....
7. Επιμόρφωση σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης.....
8. Μεταπτυχιακές ή άλλες σπουδές στον τομέα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης.....

Β. Προφίλ σχολικής μονάδας

1. Πόσοι εκπαιδευτικοί απασχολούνται στο Σ.Δ.Ε. κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;
2. Πόσους εκπαιδευόμενους αριθμεί συνολικά το Σ.Δ.Ε.; Παρατηρούνται φαινόμενα μαθητικής διαρροής και αν ναι για ποιον λόγο;
3. Ποια είναι η κατάσταση που επικρατεί αναφορικά με την κτιριακή υποδομή του Σ.Δ.Ε.;
4. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση του Σ.Δ.Ε. με την τοπική κοινωνία; Με άλλα λόγια πραγματοποιείται η διακηρυγμένη από τον κανονισμό λειτουργίας διασύνδεση του Σ.Δ.Ε. με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης;
5. Πιστεύετε ότι ο καινοτόμος χαρακτήρας του Σ.Δ.Ε. (ως προς το Πρόγραμμα Σπουδών, ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών) υλοποιείται σε σημαντικό βαθμό;
6. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι καθιστούν το συγκεκριμένο Σ.Δ.Ε. μοναδικό σε σχέση με τα υπόλοιπα Σ.Δ.Ε.;
7. Ποιες αντικειμενικές δυσκολίες αντιμετωπίζετε στη διεκπεραίωση των διοικητικών σας καθηκόντων;
8. Ποιες προοπτικές πιστεύετε ότι διανοίγονται για τη μελλοντική λειτουργία του Σ.Δ.Ε.; Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι είναι εφικτές και με ποιόν τρόπο;

Γ. Απόψεις περί σχολικής ηγεσίας

1. Πώς πήρατε την απόφαση να αναλάβετε τη διοίκηση ενός τέτοιου σχολικού οργανισμού;
2. Πιστεύετε ότι δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα, στην καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων ή στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή στις σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου σας;
3. Πιστεύετε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται κυρίως για την εφαρμογή νόμων, κανονισμών, θέτοντας υπό αυστηρό έλεγχο τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας γι' αυτούς;
4. Πιστεύετε ότι ενισχύετε τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Αν ναι με ποιόν τρόπο νομίζετε ότι το επιτυγχάνετε;
5. Ποια στοιχεία προσωπικότητας πιστεύετε ότι σας χαρακτηρίζουν ως διευθυντή-ηγέτη;(π.χ. ειλικρίνεια, τιμιότητα κ.ά.)
6. Ποια στοιχεία συμπεριφοράς πιστεύετε ότι σας χαρακτηρίζουν ως διευθυντή-ηγέτη; Με άλλα λόγια, πού νομίζετε ότι δίνετε μεγαλύτερη σημασία στο έργο(αποτέλεσμα) ή στις ανθρώπινες σχέσεις;
7. Πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργείτε ως ηγέτης:
α) Οι σχέσεις σας με το προσωπικό του σχολείου, β) Τα καθήκοντα με τα οποία είστε επιφορτισμένος, γ) Η θέση ισχύος που κατέχετε; Θεωρείτε ότι τα παραπάνω στοιχεία λειτουργούν ανασχετικά ή διευκολύνουν το έργο σας;
8. Σε γενικές γραμμές πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή-ηγέτη; (π.χ. υποστηρικτικός, εμπνευστικός, καθοδηγητικός κ.ά.)

Λ. Απόψεις περί Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.)

I. ΠΑΡΩΘΗΣΗ-ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ

1. Επιδεικνύετε ενδιαφέρον για τις ανάγκες του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) προσπαθείτε να τις ικανοποιήσετε; Αν όχι γιατί συμβαίνει αυτό;
2. Γνωρίζοντας ότι δεν παρέχονται επαρκή οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, με ποιους τρόπους προσπαθείτε να πείσετε το προσωπικό του σχολείου σας να επιδείξει μεγαλύτερη ενεργητικότητα και προσπάθεια;
3. Σε ποιες ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου σας προσπαθείτε να ανταποκριθείτε; Σε τί βαθμό πιστεύετε ότι κατορθώνετε να τις ικανοποιήσετε με αποτελεσματικό τρόπο;
4. Σε γενικές γραμμές πιστεύετε ότι είστε σε θέση να λειτουργήσετε παρωθητικά για τα μέλη του προσωπικού σας, με βάση το ισχύον οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ;
5. Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας συγκεκριμένα περιστατικά από τη μέχρι τώρα σταδιοδρομία σας ως διευθυντή που επιβεβαιώνουν τον υποκινητικό-παρωθητικό ρόλο σας;

II. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Πόση σημασία αποδίδετε στην επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού και πόσο από τον καθημερινό σας χρόνο αναλώνετε σ' αυτήν;
2. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείτε την επικοινωνία; (π.χ. αντιμετώπιση συγκρούσεων, διευθέτηση διαφορών, διαφωνιών κ.ά.)
3. Σε τι βαθμό ενθαρρύνετε την επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού του σχολείου σας;
4. Ποια γραμμή επικοινωνίας ακολουθείτε τις περισσότερες φορές, την τυπική ή την άτυπη (κατ' ιδίαν συζητήσεις, άτυπα σχόλια, φήμες, κουτσομπολιά);
5. Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας πιστεύετε ότι διαθέτετε; Πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζουν την ποιότητα επικοινωνίας σας με τα μέλη του προσωπικού;
6. Πως θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου σας; (ανοιχτό, κλειστό)
7. Ποια προβλήματα επικοινωνίας ορθώνονται στις καθημερινές σας συναλλαγές με τα μέλη του προσωπικού; Με ποιόν τρόπο επιχειρείτε να τα υπερβείτε;
8. Περιγράψτε μία συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας που σας έφερε σε δύσκολη θέση καθώς και τον τρόπο με τον οποίο προσπαθήσατε να ανταποκριθείτε αποτελεσματικά σ' αυτήν.

III ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

1. Μπορείτε να αναγνωρίσετε μία κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολικό σας οργανισμό που του προσδίδει ιδιαίτερη ταυτότητα; Αν ναι ποια στοιχεία τη διέπουν; Αν όχι πού το αποδίδετε;

2. Ποια είναι η δική σας συνεισφορά στην εδραίωση της κυρίαρχης κουλτούρας του σχολικού σας οργανισμού;
3. Με ποιόν τρόπο (τρόπους) προσπαθείτε να καταστήσετε σαφή και να εδραιώσετε την κουλτούρα στον οργανισμό σας; (εκδηλώσεις, σύμβολα, εθιμοτυπικά κ.ά.)
4. Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένες αντιλήψεις, αρχές και αξίες που κυριαρχούν στον οργανισμό σας και λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού; (π.χ. συμμετοχικότητα, δημιουργικότητα, σταθερότητα, επιτυχία)
5. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι κατορθώνετε να μεταγγίσετε στο προσωπικό του σχολείου τις αξίες, τα ιδανικά, τις αντιλήψεις που, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να κατευθύνουν τη συνολική τους δράση και συμπεριφορά στον οργανισμό;
6. Σε τι βαθμό λαμβάνετε υπόψη τις αξίες, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου σας, ώστε να διαμορφώσετε μία συλλογική ταυτότητα για τον οργανισμό σας;
7. Πώς φαίνονται να είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών: α) μεταξύ τους και β) με το διευθυντή και σε τι βαθμό θεωρείτε σημαντική τη συνεισφορά σας προς αυτήν την κατεύθυνση;
8. Πιστεύετε ότι λειτουργείτε: α) υποστηρικτικά, β) καθοδηγητικά, γ) περιοριστικά για το προσωπικό του σχολείου;
9. Πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το κλίμα στο σχολικό σας οργανισμό; Με άλλα λόγια ποια εντύπωση μπορεί να σχηματίσει κανείς μπαίνοντας στο σχολείο σας;
10. Ποια θεωρείτε ότι είναι η συνεισφορά σας στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου;

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

A. Εμπειρίες

1. Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;
2. Πόσο επηρέασε την απόφασή σας να εργαστείτε (ή να παραμείνετε) στο συγκεκριμένο σχολείο η παρουσία του διευθυντή;
3. Σε ποιο βαθμό οι συνθήκες στις οποίες βρεθήκατε ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες σας;. Αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα.
4. Η μέχρι τώρα εμπειρία σας στο Σ.Δ.Ε. σας βοήθησε να επισημάνετε κάποια τρωτά του σχολείου και να προτείνετε τρόπους βελτίωσής του; Αν ναι, ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα τρωτά αυτά και ποιες αλλαγές είναι εφικτές και με ποιόν τρόπο;

B. Απόψεις περί σχολικής ηγεσίας

1. Πού πιστεύετε ότι δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα ο διευθυντής του σχολείου σας, στην καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων ή στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή στις σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό;
2. Πιστεύετε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται κυρίως για την εφαρμογή νόμων, κανονισμών, θέτοντας υπό αυστηρό έλεγχο τους

- εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας γι' αυτούς;
3. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικά σας εμπλέκει ενεργά στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου; Αν ναι με ποιόν τρόπο το επιτυγχάνει αυτό; Αν όχι γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;
 4. Ποια στοιχεία προσωπικότητας πιστεύετε ότι συνδυάζει ο διευθυντής του σχολείου σας; (π.χ. τιμότητα, ειλικρίνεια, ανθρώπινη ζεστασιά κ.ά.)
 5. Ποια στοιχεία συμπεριφοράς πιστεύετε ότι χαρακτηρίζουν τον διευθυντή σας ως ηγέτη; Με άλλα λόγια πού νομίζετε ότι αποδίδει μεγαλύτερη σημασία στο έργο (αποτέλεσμα) ή στις ανθρώπινες σχέσεις;
 6. Πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε το ρόλο του διευθυντή σας ως ηγέτη: α) οι σχέσεις που έχετε διαμορφώσει μαζί του, β) η νομοθετική διάσταση του ρόλου του(καθήκοντα, αρμοδιότητες κα) και γ) η θέση ισχύος που κατέχει;
 7. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το ρόλο του διευθυντή σας(εμπνευστικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός);

Γ. Απόψεις περί Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.)

I. ΠΑΡΩΘΗΣΗ-ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ

1. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες σας;
 - 1.1 Αν ναι, με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) προσπαθεί να τις ικανοποιήσει;
 - 1.2 Αν όχι γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;
2. Σε ποιες ανάγκες σας θα επιθυμούσατε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά ο διευθυντής του σχολείου; (π.χ. έπαινος, αναγνώριση, κύρος, γόητρο κ.ά.)
3. Δεδομένου ότι δεν παρέχονται επαρκή οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) επιχειρεί ο διευθυντής του σχολείου να σας πείσει να επιδείξετε μεγαλύτερη ενεργητικότητα και προσπάθεια;
4. Σε γενικές γραμμές θεωρείτε ότι ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί παρωθητικά στο έργο σας, σας υποκινεί δηλαδή σε δράση, σας ενθαρρύνει να αναλάβετε πρωτοβουλίες, στηρίζει το έργο σας;
5. Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό που να επιβεβαιώνει ότι ο διευθυντής λειτούργησε για σας υποκινητικά-παρωθητικά;

II. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Πόση σημασία αποδίδει ο διευθυντής του σχολείου σας στην επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού και πόσο από τον καθημερινό του χρόνο αναλώνει σ' αυτήν;
2. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί ο διευθυντής την επικοινωνία; (π.χ. αντιμετώπιση συγκρούσεων, διευθέτηση διαφορών, διαφωνιών κ.ά.)
3. Ποια γραμμή επικοινωνίας φαίνεται να ακολουθεί τις περισσότερες φορές ο διευθυντής την τυπική ή την άτυπη; (π.χ. κατ' ιδίαν συζητήσεις, φήμες, κουτσομπολιά)

4. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνει το προσωπικό να επικοινωνήσει μαζί του;
5. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να διασφαλίζει την ποιότητα επικοινωνίας με τα μέλη του προσωπικού;
6. Ποια προβλήματα επικοινωνίας ορθώνονται στην καθημερινή σας επικοινωνία με το διευθυντή; Με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) επιχειρεί να τα υπερβεί;
7. Πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου σας; Με άλλα λόγια νομίζετε ότι είστε σε θέση να επικοινωνήσετε ανοιχτά με το διευθυντή του σχολείου σας;
8. Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας μία συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας με το διευθυντή που σας έφερε δύσκολη θέση, όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο ο τελευταίος προσπάθησε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σ' αυτήν;

III ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

1. Μπορείτε να αναγνωρίσετε μία κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολικό σας οργανισμό που του προσδίδει ιδιαίτερη ταυτότητα; Αν ναι, ποια στοιχεία τη διέπουν; Αν όχι, πού το αποδίδετε;
2. Πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει ο διευθυντής στην εδραίωση μιας κυρίαρχης κουλτούρας στον σχολικό σας οργανισμό;
3. Με ποιόν τρόπο (τρόπους) πιστεύετε ότι ο διευθυντής προσπαθεί να καταστήσει σαφή και να εδραιώσει την κουλτούρα στον οργανισμό σας; (εκδηλώσεις, σύμβολα, εθιμοτυπικά κ.ά.)
4. Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένες αντιλήψεις, αρχές και αξίες που κυριαρχούν στον οργανισμό σας και λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού; (π.χ. συμμετοχικότητα, δημιουργικότητα, σταθερότητα, επιτυχία)
5. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής κατορθώνει να μεταγγίσει στο προσωπικό του σχολείου τις αξίες, τα ιδανικά, τις αντιλήψεις που, κατά τη γνώμη του, πρέπει να κατευθύνουν τη συνολική σας δράση και συμπεριφορά στον οργανισμό;
6. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη τις αξίες, αντιλήψεις του προσωπικού του σχολείου, ώστε να διαμορφώσει μία συλλογική ταυτότητα για τον οργανισμό σας;
7. Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας: α) με τους υπόλοιπους συναδέλφους (π.χ. συναδελφικότητα, αλληλεγγύη, ανοιχτοσύνη, αποστασιοποίηση κ.ά.) και β) με τον διευθυντή;
8. Σε τι βαθμό ο διευθυντής του σχολείου σας λειτουργεί: α) υποστηρικτικά, β) καθοδηγητικά και γ) περιοριστικά για σας; Περιγράψτε.
9. Πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το κλίμα στο σχολικό σας οργανισμό; Με άλλα λόγια, ποια εντύπωση μπορεί να σχηματίσει κανείς μπαίνοντας στο σχολείο σας;
10. Ποια θεωρείτε ότι είναι η συνεισφορά του διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου σας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συνέντευξη με τον διευθυντή

A. Προσωπικά Στοιχεία

Ειδικότητα: Πτυχιούχος Ανωτάτης Βιομηχανικής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων

Προϋπηρεσία: 20 έτη

Προϋπηρεσία ως διευθυντής: 11 έτη

Προϋπηρεσία ως διευθυντής στο Σ.Δ.Ε.: 6 έτη

«Πρόκειται για το 2ο σχολείο που λειτουργήσε, ουσιαστικά από το μηδέν. Το Σ.Δ.Ε. περιλαμβάνει και δύο παραρτήματα».

B. Προφίλ σχολικής μονάδας

1. Πόσοι εκπαιδευτικοί απασχολούνται στο Σ.Δ.Ε. κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά;

«Δέκα εκπαιδευτικοί [μαζί με το διευθυντή] από τους οποίους οι 9 είναι μόνιμοι, αποσπασμένοι στο Σ.Δ.Ε. και μία ωρομίσθια. Αυτό είναι σημαντικό, διότι ο μόνιμος θα καθίσει να προσφέρει υπηρεσίες, ενώ ο ωρομίσθιος θα παραμείνει μόνο τις ώρες που απασχολείται. Σε κάθε πρέπει να δείχνεις ανθρωπιά και κατανόηση στο προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί καλύπτουν τους εξής γραμματισμούς: Ελληνικός, Αγγλικός, Αριθμητικός (3 ώρες εβδομαδιαίως), Επιστημονικός (Φυσική και Τεχνολογία) και Περιβαλλοντικός (2 ώρες εβδομαδιαίως) και Αισθητικής Αγωγής (μονόωρο μάθημα). Αν και εφόσον, όμως, το άτομο είναι ικανό και κατάλληλο, το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής αυξάνεται κατά μία ώρα εβδομαδιαίως».

2. Πόσους εκπαιδευόμενους αριθμεί συνολικά το Σ.Δ.Ε.; Παρατηρούνται φαινόμενα μαθητικής διαρροής και αν ναι για ποιο λόγο;

«Υπάρχουν 2 τμήματα για κάθε επίπεδο (επίπεδο Α και επίπεδο Β), με 60 συνολικά εκπαιδευόμενους. Ο αριθμός τους ανέρχεται στους 50 μετά τις διαρροές. Ο κύριος λόγος διαρροής είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν εύκολα να εγκλιματιστούν, είναι αναποφάσιστοι. Το πρόγραμμα πάντως είναι απλό και όποιος έχει διάθεση, μπορεί να το ολοκληρώσει. Οι άνδρες, αν έρθουν για μία εβδομάδα, παραμένουν μέχρι το τέλος. Αντίθετα οι γυναίκες χρειάζονται περισσότερο χρόνο να προσαρμοσθούν».

3. Ποια είναι η κατάσταση που επικρατεί αναφορικά με την κτιριακή υποδομή του Σ.Δ.Ε.;

«Από την αρχή της λειτουργίας του έως και σήμερα συστεγάζεται με άλλο σχολείο. Ευτυχώς, από τη νέα χρονιά, θα έχει στη διάθεσή του ένα ολοκαίνουριο κτίριο, το οποίο έχει διαμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες του Σ.Δ.Ε. Συνολικά

διαθέτει τις εξής αίθουσες: Γραφείο Καθηγητή και Διδασκόντων, 4 αίθουσες (θεωρητικά τουλάχιστον) και 1 εργαστήριο πληροφορικής».

4. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση του Σ.Δ.Ε. με την τοπική κοινωνία; Με άλλα λόγια πραγματοποιείται η διακηρυγμένη από τον κανονισμό λειτουργίας διασύνδεση του Σ.Δ.Ε. με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης;

«Προβλέπεται άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, όπως συναντήσεις με Νομάρχη (ή αντινομάρχες), Δήμαρχο (ή αντιδημάρχους) και κάθε χρόνο πραγματοποιείται ημερίδα Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας, όπου και γίνεται αναφορά στο ρόλο του Σ.Δ.Ε., στον τρόπο λειτουργίας του (Πρόγραμμα Σπουδών, καινοτόμος χαρακτήρα), ενώ παράλληλα γίνεται και απονομή τίτλων σπουδών στους εκπαιδευόμενους που κατορθώνουν να ολοκληρώσουν επιτυχώς το πρόγραμμα. Επίσης προβλέπονται και επισκέψεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα (π.χ. σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, τοπικές επιχειρήσεις κ.α.).

5. Πιστεύετε ότι ο καινοτόμος χαρακτήρας του Σ.Δ.Ε. (ως προς το Πρόγραμμα Σπουδών, ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών) υλοποιείται σε σημαντικό βαθμό;

«Στο μεγαλύτερο βαθμό υλοποιείται και βάσει προγράμματος πάντα. Δεν υπάρχουν βιβλία, χρησιμοποιείται η μέθοδος project, έμφαση δίνεται στον εργαστηριακό χαρακτήρα των μαθημάτων. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική, ενώ δεν δημιουργούνται κενά στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Σε περίπτωση που προκύψει κενό στο ωρολόγιο πρόγραμμα λόγω απουσίας ενός συναδέλφου, αυτό αναπληρώνεται αμέσως από κάποιον άλλο. Επίσης, ο καινοτόμος χαρακτήρας ενισχύεται και από τη χρήση περιγραφικής αξιολόγησης(ο διευθυντής έκρινε σκόπιμο να μας παρουσιάσει ένα δείγμα τέτοιου τύπου αξιολόγησης). Τέλος, δε δημιουργείται κενό στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Σε περίπτωση που ένας συνάδελφος απουσιάσει, ένας άλλος θα φροντίσει να τον αναπληρώσει».

6. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι καθιστούν το Σ.Δ.Ε. μοναδικό σε σχέση με τα υπόλοιπα Σ.Δ.Ε.;

«Συγκεκριμένοι γραμματισμοί, συμβαδίζει με το Πρόγραμμα».

7. Ποιες αντικειμενικές δυσκολίες αντιμετωπίζετε στη διεκπεραίωση των διοικητικών σας καθηκόντων;

«Μικροδαπάνες και μικροέξοδα καλύπτονται από τον ίδιο το διευθυντή. Εκπαιδευτικοί με μειωμένη διάθεση, με αδυναμία κατανόησης του καινοτόμου προγράμματος και του ενήλικου χαρακτήρα των εκπαιδευόμενων. Δεν μπορείς, είτε χαρακτηριστικά, να γελάσεις τους ενήλικες. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι δυο φορές πιο υπεύθυνοι και σοβαροί έναντι των εκπαιδευόμενων, με διάθεση να δείξουν κατανόηση στα προβλήματά τους. Οι εκπαιδευόμενοι κρέμονται κυριολεκτικά από τα χείλη σου. Πάντως οι συνάδελφοι ξαναζητούν απόσπαση, γιατί η ατμόσφαιρα στο Σ.Δ.Ε. είναι φιλική και επικρατούν σοβαρές συνθήκες εργασίας».

8. Ποιες προοπτικές πιστεύετε ότι διανοίγονται για τη μελλοντική λειτουργία του Σ.Δ.Ε.; Ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι είναι εφικτές και με ποιόν τρόπο;

«Το σχολείο, με την απόκτηση νέου κτιρίου, θα γίνει περισσότερο ευέλικτο και ανεξάρτητο, ικανό να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του προγράμματος και να προσφέρει τις καλύτερες υπηρεσίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανάγκη συγκεκριμένης διάταξης των θρανίων σε σχήμα Π (ημικυκλική), κάτι που δεν μπορεί να γίνει σε μία συμβατική σχολική αίθουσα».

Γ. Απόψεις περί σχολικής ηγεσίας

1. Πώς πήρατε την απόφαση να αναλάβετε τη διοίκηση ενός τέτοιου σχολικού οργανισμού;

«Μου αρέσουν τα δύσκολα. Η οργάνωση, εξάλλου, είναι το αντικείμενό μου και σχετίζεται με τις βασικές μου σπουδές. Αν έχεις τις γνώσεις, είναι εύκολο να ασχοληθείς με την οργάνωση. Επίσης, για απόκτηση εμπειρίας. Έρχεσαι, όμως, προετοιμασμένος για το χειρότερο».

2. Πιστεύετε ότι δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα, στην καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων ή στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή στις σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου σας;

«Άμεση προτεραιότητα δίνω στον ανθρώπινο παράγοντα, στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και εκπαιδευόμενων, χωρίς να παραλείπω και τις υπόλοιπες υποχρεώσεις».

3. Πιστεύετε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται κυρίως για την εφαρμογή νόμων, κανονισμών, θέτοντας υπό αυστηρό έλεγχο τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας γι' αυτούς;

«Να υπάρχει ευέλικτο πλαίσιο και πάντα σύμφωνα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας. Το παιχνίδι χάνεται, όταν εμμένεις σε κανονισμούς. Σε ένα ευέλικτο πλαίσιο αυξάνεται το επίπεδο κατανόησης, διαμορφώνεται ένα φιλικό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καλύτερα. Το σκληρό και άκαμπτο ενδείκνυται στις δύσκολες περιστάσεις, όταν δεν υπάρχει διάθεση συνεργασίας».

4. Πιστεύετε ότι ενισχύετε τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου σας. Αν ναι με ποιόν τρόπο νομίζετε ότι το επιτυγχάνετε;

«Ο σύλλογος είναι ενήμερος, γνωρίζει τα πάντα για το σχολείο. Συνήθως με το να πληροφορώ και να ζητώ την άποψη των συναδέλφων με τρόπο. Δεν αναθέτω εντολές, ζητώ τη γνώμη τους (π.χ. για τη στελέχωση της γραμματείας του Σ.Δ.Ε.).

5. Ποια στοιχεία προσωπικότητας πιστεύετε ότι σας χαρακτηρίζουν ως διευθυντή-

ηγέτη;(π.χ. ειλικρίνεια, τιμιότητα κ.α.)

«Οργανωτικότητα, σοβαρότητα, υπευθυνότητα. Φροντίζω να είμαι ενήμερος για καθετί. Επίσης ειλικρίνεια, λόγω και της ιδιαιτερότητας του σχολείου και σεβασμός. Ο αμοιβαίος σεβασμός είναι αναγκαίος. Δεν μπορείς να ζητήσεις σεβασμό, αν δεν προσφέρεις. Σκοπός είναι να μπορείς να βοηθάς -αυτό είναι βασική αρχή στη ζωή μου- σε λογική πάντοτε βάση».

6. Ποια στοιχεία συμπεριφοράς πιστεύετε ότι σας χαρακτηρίζουν ως διευθυντή-ηγέτη; Με άλλα λόγια πού νομίζετε ότι δίνετε μεγαλύτερη σημασία στο έργο(αποτέλεσμα) ή στις ανθρώπινες σχέσεις;

«Αναμφίβολα στον ανθρώπινο παράγοντα. Έχω ήδη αναφερθεί σ' αυτό το σημείο».

7. Πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργείτε ως ηγέτης: α) Οι σχέσεις σας με το προσωπικό του σχολείου, β) Τα καθήκοντα με τα οποία είστε επιφορτισμένος, γ) Η θέση ισχύος που κατέχετε; Θεωρείτε ότι τα παραπάνω στοιχεία λειτουργούν ανασχετικά ή διευκολύνουν το έργο σας;

«Για να υλοποιήσει το Σ.Δ.Ε. τους στόχους του θα πρέπει ο διευθυντής να συνεργάζεται άμεσα με τους εμπλεκόμενους. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν ανά τακτά διαστήματα ενημέρωση. Ανταποκρίνομαι με ευχέρεια, γι' αυτό και οι συνάδελφοι ζήτησαν την εκ νέου ανανέωση των αποσπάσεών τους. Συνεπώς, οι σχέσεις μου με το προσωπικό θα έλεγα ότι βαραίνουν περισσότερο».

8. Σε γενικές γραμμές πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή-ηγέτη; (π.χ. υποστηρικτικός, εμπνευστικός, καθοδηγητικός κ.α.)

«Θα έλεγα με όλους τους προαναφερθέντες τρόπους και στο βαθμό που απαιτείται. Ο διευθυντής πρέπει να χαρακτηρίζεται από όλες τις παραπάνω ιδιότητες. Εξάλλου, αν δεν έχεις τη διάθεση να βοηθήσεις, μην αναλαμβάνεις».

Δ. Απόψεις περί Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.)

Ι. ΠΑΡΩΘΗΣΗ-ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ

1. Επιδεικνύετε ενδιαφέρον για τις ανάγκες του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) προσπαθείτε να τις ικανοποιήσετε; Αν όχι γιατί συμβαίνει αυτό;

«Για λογικές ανάγκες και γίνεται προσπάθεια να ικανοποιηθούν όλοι οι συνάδελφοι».

2. Γνωρίζοντας ότι δεν παρέχονται επαρκή οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, με ποιους τρόπους προσπαθείτε να πείσετε το προσωπικό του σχολείου σας να επιδείξει μεγαλύτερη ενεργητικότητα και προσπάθεια;

«Οι συνάδελφοι αποφασίζουν μόνοι τους. Κανένας δεν έρχεται έτσι, γνωρίζει τις απαιτήσεις ή τις υποχρεώσεις του έναντι στο Σ.Δ.Ε. Εξάλλου, έχουν εύκολο έργο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι διψούν για μάθηση. Ένας ενήλικος δεν αφήνει άσκοπα τη δουλειά του. Επίσης, φροντίζω να επιδεικνύω εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του προσωπικού, κι αυτό νομίζω ότι γίνεται αντιληπτό από όλους».

3. Σε ποιες ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου σας προσπαθείτε να ανταποκριθείτε; Σε τί βαθμό πιστεύετε ότι κατορθώνετε να τις ικανοποιήσετε με αποτελεσματικό τρόπο;

«Σε προσωπικές ανάγκες. Παρέχω διευκολύνσεις σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όταν ενυπάρχει κάποιο προσωπικό πρόβλημα. Προτείνω στους εκπαιδευτικούς να αλληλοεξυπηρετηθούν, αλλά αυτό να γίνεται εν γνώσει του διευθυντή. Επίσης στις ανάγκες ασφάλειας, αναγνώρισης, καταξίωσης και κύρους. Θεωρώ, επίσης, υποχρεωτική την εξίσωση των εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίηση των αναγκών τους. Σε αρκετές περιπτώσεις παροτρύνω το προσωπικό: π.χ. Μπορείς να κάνεις εισήγηση στο αντικείμενό σου».

4. Σε γενικές γραμμές πιστεύετε ότι είστε σε θέση να λειτουργήσετε παρωθητικά για τα μέλη του προσωπικού σας, με βάση το ισχύον οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.;

«Πρέπει ο διευθυντής να λειτουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο και να το δείχνει έμπρακτα σε τακτά διαστήματα. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Σ.Δ.Ε. ζητούν εκ νέου απόσπαση, δείχνει ότι εκτιμούν τη συνεισφορά του διευθυντή».

5. Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας συγκεκριμένα περιστατικά από τη μέχρι τώρα σταδιοδρομία σας ως διευθυντή που επιβεβαιώνουν τον υποκινητικό-παρωθητικό ρόλο σας;

«Στο παρελθόν έκανα τα αδύνατα δυνατά να παραμείνουν στο Σ.Δ.Ε. δύο εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας. Προσπάθησα, δηλαδή να τους ευχαριστήσω προσωπικά».

(Με πικρία ομολογεί στη συνέχεια)

«Μία συνάδελφος στο παρελθόν αποχώρησε μετά από τριετή συνεχή παρουσία στο Σ.Δ.Ε., αφού πρώτα είχαν ικανοποιηθεί οι προσωπικές της ανάγκες. Θεώρησα τη συμπεριφορά της αγνωμοσύνη στο πρόσωπό μου. Το Σ.Δ.Ε. δεν είναι μόνο για εξυπηρέτηση προσωπικών αναγκών. Πρέπει αυτά που μαθαίνουμε να μπορούμε και να τα μεταβιβάσουμε, αλλά και να τα εφαρμόζουμε στην πράξη».

II. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Πόση σημασία αποδίδετε στην επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού και πόσο από τον καθημερινό σας χρόνο αναλώνετε σ' αυτήν;

«Για να έχουμε άριστα αποτελέσματα, η επικοινωνία είναι σημαντικό γεγονός. Χωρίς αυτήν δεν υπάρχουν επιθυμητά αποτελέσματα. Οποτεδήποτε χρειαστεί, δαπανάται ο απαιτούμενος χρόνος».

2. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείτε την επικοινωνία;(π.χ. αντιμετώπιση συγκρούσεων, διευθέτηση διαφορών, διαφωνιών κ.α.)

«Για διευθέτηση διαφωνιών, μικροπροβλήματα και για να περάσουμε μηνύματα, να καταστήσουμε σαφείς τους στόχους του Σ.Δ.Ε. Επίσης για επικοινωνία εξωτερική με το φορέα υλοποίησης του Προγράμματος (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.)».

(επισημαίνει χαρακτηριστικά)

«Δύο με τρεις φορές την εβδομάδα υπάρχει επικοινωνία με τους υπεύθυνους της ομάδας έργου των Σ.Δ.Ε. (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) για το αν υλοποιείται ή όχι και σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα (π.χ. αποστολή στατιστικών, ενημέρωση γύρω από λειτουργικές ανάγκες του Σ.Δ.Ε. κ.α.)».

3. Σε τι βαθμό ενθαρρύνετε την επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού του σχολείου σας;

«Σε μεγάλο βαθμό. Δίνω μεγάλη βαρύτητα και το προσωπικό το γνωρίζει αυτό. Το προσωπικό πρέπει να ενημερώνεται, ώστε να μπορεί να βοηθήσει στην επίμαχη στιγμή. Ενημέρωση υπάρχει για σοβαρά και μη θέματα».

4. Ποια γραμμή επικοινωνίας ακολουθείτε τις περισσότερες φορές, την τυπική ή την άτυπη(κατ' ιδίαν συζητήσεις, άτυπα σχόλια, φήμες, κουτσομπολιά);

«Και τις δύο μορφές. Όταν υπάρχουν ζητήματα ημερήσιας διάταξης, σίγουρα χρησιμοποιείται η τυπική επικοινωνία. Για φαινόμενα μαθητικής διαρροής φερ' ειπείν χρησιμοποιείται η άτυπη. Δεν μπορεί ανά πάσα στιγμή να γίνεται συνεδρίαση. Πρέπει να συντρέχει σημαντικό λόγος. Επίσης, για ένα προσωπικό πρόβλημα ζητείται άτυπα και η γνώμη των συναδέλφων».

5. Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας πιστεύετε ότι διαθέτετε; Πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζουν την ποιότητα επικοινωνίας σας με τα μέλη του προσωπικού;

«Ο διευθυντής οφείλει να είναι επικοινωνιακός, για να χρησιμοποιεί ανάλογα με τις καταστάσεις διάφορες μορφές επικοινωνίας (ομαδική, κατ' ιδίαν/προσωπική επικοινωνία). Θεωρώ ότι είμαι επικοινωνιακός, ειλικρινής, ανοιχτός, οτιδήποτε πρέπει το μοιράζομαι με το προσωπικό του σχολείου. Εξάλλου, δεν πρέπει να προβληματίζεται μόνο ο διευθυντής, αλλά πρέπει και το προσωπικό να συμμερίζεται τον προβληματισμό του. Να σημειωθεί, επίσης, ότι χρησιμοποιώ σε μεγάλο βαθμό τη μη λεκτική επικοινωνία».

6. ως θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου σας;

(ανοιχτό, κλειστό)

«Το κλίμα διαμορφώνεται ανάλογα με τα θέματα που προκύπτουν. Ένα ζήτημα που αφορά μόνο το διευθυντή και το προσωπικό μένει εντός του σχολείου. Σε περίπτωση που καλούμαστε να διοργανώσουμε ημερίδες ή συνέδρια, αξιοποιούμε την ανοιχτού τύπου επικοινωνία. Τα Σ.Δ.Ε. κάθε χρόνο πραγματοποιούν(υποχρεωτικά) ημερίδες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας».

(λίγο παρακάτω αναφέρει χαρακτηριστικά)

«Όταν μία συνάδελφος εκμυστηρεύεται κάτι, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει την κρισιμότητα και σπουδαιότητα του θέματος. Πάντως το γραφείο είναι ανοιχτό για όλους. Πρέπει να είναι δυνατή η πρόσβαση για όλους».

7. Ποια προβλήματα επικοινωνίας ορθώνονται στις καθημερινές σας συναλλαγές με τα μέλη του προσωπικού; Με ποιόν τρόπο επιχειρείτε να τα υπερβείτε;

«Προβλήματα ανακύπτουν, όταν κάποιος είναι αρνητικός, δεν έχει συνειδητοποιήσει πού βρίσκεται και ότι έχει να κάνει με ενήλικες εκπαιδευόμενους. Προσωπικά αξιώνω τυπικότητα, υπευθυνότητα, συνέπεια. Δεν θέλω να γίνονται διευκολύνσεις μονομερώς».
(δηλώνει με απόλυτη αυστηρότητα)

«Χρόνο με το χρόνο ο πήχης των προσδοκιών ανεβαίνει αναφορικά με τη λειτουργία του Σ.Δ.Ε. οι απαιτήσεις αυξάνονται, γι' αυτό και δε δικαιολογώ καταστάσεις ασυνέπειας».

8. Περιγράψτε μία συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας που σας έφερε σε δύσκολη θέση καθώς και τον τρόπο με τον οποίο προσπαθήσατε να ανταποκριθείτε αποτελεσματικά σ' αυτήν.

«Δεν μπορώ να ανακαλέσω στη μνήμη μου κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό».

III ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

1. Μπορείτε να αναγνωρίσετε μία κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολικό σας οργανισμό που του προσδίδει ιδιαίτερη ταυτότητα;

Αν ναι ποια στοιχεία τη διέπουν;

Αν όχι πού το αποδίδετε;

«Η κουλτούρα του Σ.Δ.Ε. διέπεται από στοιχεία σοβαρότητας, υπευθυνότητας, αλλά και αίσθησης επιτυχίας, συνεργασία, δυνατότητα να ελίσσεται ή να δίνει λύσεις, να προσφέρει υπηρεσίες και έργο. Σκοπός, τονίζει, είναι να γινόμαστε καλύτεροι, να είμαστε σε θέση να μεταφέρουμε τις γνώσεις μας. Το σύνθημα που κατευθύνει τη συνολική δράση και συμπεριφορά είναι: Όχι όπως ξέρετε, αλλά όπως θα βρείτε».

2. Ποια είναι η δική σας συνεισφορά στην εδραίωση της κυρίαρχης κουλτούρας του σχολικού σας οργανισμού;

«Σημαντική, καθοριστική θα έλεγα. Ο διευθυντή δίνει το καλό παράδειγμα (π.χ. θα καπνίσω εκτός του χώρου του σχολείου). Ο σεβασμός κερδίζεται, δεν επιβάλλεται. Και η συνεργασία, επίσης. Εντούτοις, θα πρέπει να υφίσταται και ένας στοιχειώδης έλεγχος»

3. Με ποιόν τρόπο (τρόπους) προσπαθείτε να καταστήσετε σαφή και να εδραιώσετε την κουλτούρα στον οργανισμό σας; (εκδηλώσεις, σύμβολα, εθιμοτυπικά κα.)

«Σας έχω ήδη αναφέρει ένα σύνθημα που στερεότυπα χρησιμοποιώ, ώστε να προσανατολίσω τους συναδέλφους στους στόχους του σχολείου: Όχι όπως ξέρετε, αλλά όπως θα βρείτε. Κυρίως όμως μέσα από εκδηλώσεις του σχολείου, στα πλαίσια των οποίων επιχειρείται άνοιγμα στην τοπική κοινωνία. Εκεί, προσπαθώ να καταστήσω σαφή την ταυτότητα του σχολείου, να πείσω για τη χρησιμότητα λειτουργίας του, να ευαισθητοποιήσω γύρω από ζητήματα αλφαριθμητισμού, να δημιουργήσω κίνητρα συμμετοχής στις δράσεις του Σ.Δ.Ε.».

4. Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένες αντιλήψεις, αρχές και αξίες που κυριαρχούν στον οργανισμό σας και λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού (π.χ. συμμετοχικότητα, δημιουργικότητα, σταθερότητα, επιτυχία);

«Τόσο η συμμετοχικότητα και η δημιουργικότητα όσο και η επιτυχία είναι στοιχεία που μας χαρακτηρίζουν. Νομίζω, όμως, ότι σας καλύπτουν οι προηγούμενες απαντήσεις μου».

5. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι κατορθώνετε να μεταγγίσετε στο προσωπικό του σχολείου τις αξίες, τα ιδανικά, τις αντιλήψεις που, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να κατευθύνουν τη συνολική τους δράση και συμπεριφορά στον οργανισμό;

«Σε μεγάλο βαθμό».

6. Σε τι βαθμό λαμβάνετε υπόψη τις αξίες, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του σχολείου σας, ώστε να διαμορφώσετε μία συλλογική ταυτότητα για τον οργανισμό σας;

«Σε μεγάλο βαθμό».

(για πολλοστή φορά ο διευθυντής επαναλαμβάνει)

«Όχι όπως ξέρεις, αλλά όπως βρίσκεις, πώς οφείλεις να ενεργήσεις στο νέο περιβάλλον. Αλλάζουν οι συσχετισμοί, οι μέθοδοι διδασκαλίας. Θα πρέπει κάποιος εκπαιδευτικός και να φαντάζεται και να δίνει. Πρέπει να είμαστε πανέτοιμοι να αντιμετωπίσουμε τις ανάγκες των εκπαιδευομένων».

7. Πώς φαίνονται να είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών: α) μεταξύ τους και β) με το διευθυντή και σε τι βαθμό θεωρείτε σημαντική τη συνεισφορά σας προς αυτήν την κατεύθυνση;

«Οι καλύτερες δυνατές. Ο διευθυντής δεν πρέπει να επιτρέπει στεγανά μεταξύ εκπαιδευτικών. Καθετί που υποπίπτει στην αντίληψή του πρέπει να επιλύεται. Άριστες σχέσεις πρέπει να υπάρχουν. Ο διευθυντής θα πρέπει όχι μόνο να δείχνει, αλλά και να συμπεριφέρεται ως ίσος προς ίσο».

8. Πιστεύετε ότι λειτουργείτε: α) υποστηρικτικά, β) καθοδηγητικά, γ) περιοριστικά για το προσωπικό του σχολείου;

«Οποσδήποτε υποστηρικτικά και καθοδηγητικά. Δεν μπορείς, εξάλλου, να περιορίσεις το συνάδελφο. Αξιοποιώ πάντα τη γνώμη των συναδέλφων».

9. Πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το κλίμα στο σχολικό σας οργανισμό; Με άλλα λόγια ποια εντύπωση μπορεί να σχηματίσει κανείς μπαίνοντας στο σχολείο σας;

«Το καλύτερο δυνατό. Όταν υπάρχουν άριστες σχέσεις, τότε τα λόγια είναι περιττά».

10. Ποια θεωρείτε ότι είναι η συνεισφορά σας στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου;

«Κάνω το καλύτερο δυνατό. Ένα κλίμα δε διαμορφώνεται από μόνο του. Αν ο διευθυντής είναι ανεύθυνος από μόνος του, δεν μπορεί να αξιώσει υπευθυνότητα από τους συναδέλφους. Έχει να κάνει με το τι συνθήκες επιθυμεί κανείς να διαμορφώσει. Πρέπει ένας διευθυντής να δίνει περισσότερα από όσα παίρνει. Θέλω μεταξύ των συναδέλφων να υπάρχει απόλυτη ειλικρίνεια. Ο συνάδελφος πρέπει να έρχεται χαμογελαστός, να χαιρείται κατά την παραμονή του στο σχολείο, γιατί αυτό του δίνει κουράγιο και δύναμη να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στο έργο του».

Συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς

1η Συνέντευξη (απομαγνητοφωνημένο κείμενο)

A. Εμπειρίες

1. Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;

«Για μένα ήταν μια ιδιαίτερα ελκυστική πρόκληση να ασχοληθώ με άλλες ηλικίες που δεν είχαν την ευκαιρία να μάθουν κάποια πράγματα. Έχοντας 20 χρόνια στα ημερήσια σχολεία, θεώρησα ότι ήταν μια σημαντική εμπειρία να προσφέρω. Επιπλέον σε ένα ευρύ αντικείμενο, χωρίς συγκεκριμένο εγχειρίδιο σχολικό, έτσι ώστε μου δινόταν η ευκαιρία να κινηθώ ελεύθερα».

2. Ωραία. Πόσο επηρέασε την απόφασή σας να εργαστείτε (ή να παραμείνετε) στο συγκεκριμένο σχολείο η παρουσία του διευθυντή;

«Καθοριστικά θα έλεγα, γιατί σου δίνει τη δυνατότητα και την ευκαιρία να δραστηριοποιηθείς, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες».

3. Σε ποιο βαθμό οι συνθήκες στις οποίες βρεθήκατε ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες σας;. Αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα.

«Ειλικρινά στο μέγιστο βαθμό, γιατί περίμενα δυσκολίες ως προς το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων και στη διάθεσή τους να μάθουν Π.χ. συνεργάζομαι με άτομα που ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο , έχουν προβληματισμούς, συνεργάζονται άψογα και επιθυμούν να μάθουν».

4. Ωραία. Η μέχρι τώρα εμπειρία σας στο Σ.Δ.Ε. σάς βοήθησε να επισημάνετε κάποια τρωτά του σχολείου και να προτείνετε τρόπους βελτίωσής του; Αν ναι, ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα τρωτά αυτά και ποιες αλλαγές είναι εφικτές και με ποιόν τρόπο;

«Τα τρωτά σημεία έχουν να κάνουν με την υλικοτεχνική υποδομή των χώρων διδασκαλίας και υπάρχει δίπλα ένα κτίριο που ευελπιστούμε ότι θα δοθεί στο Σ.Δ.Ε.. Επίσης υπάρχουν ελλείψεις ως προς την ύπαρξη projector, τηλεόρασης, βίντεο, βιβλιοθήκης, internet που μπορεί να το χρησιμοποιήσει οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός, πράγματα που νομίζω ότι είναι απαραίτητα και θα μας βοηθούσαν να προχωρήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία».

B. Απόψεις περί σχολικής ηγεσίας

Πολύ ωραία. Τώρα ερωτήσεις σχετικά με το ηγετικό προφίλ του Σ.Δ.Ε.

1. Κατ' αρχήν πού πιστεύετε ότι δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα ο διευθυντής του σχολείου σας, στην καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων ή στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή στις σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό;

«Θεωρώ ότι ενδιαφέρεται σαφώς για την ομαλή λειτουργία και διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών ζητημάτων, αλλά στην προκειμένη περίπτωση, επί του παρόντος, του σχολείου δηλαδή που είμαι τώρα, θα έλεγα ότι δίνει μεγάλη βαρύτητα ο διευθυντής στο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον αμοιβαίας συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, κατανόησης, έτσι ώστε να θέλεις να δώσεις όσο το δυνατόν περισσότερα σ' αυτό το σχολείο».

2. Πολύ ωραία. Πιστεύετε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται κυρίως για την εφαρμογή νόμων, κανονισμών, θέτοντας υπό αυστηρό έλεγχο τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας γι' αυτούς; Γενικά.

«Κατά τη γνώμη μου, εκτός από το θέμα της λειτουργίας του σχολείου, ιδιαίτερη σημασία έχει να κάνει με...»

[παύση, αναδιατύπωση της ερώτησης από την ερευνήτρια]

«Θα έλεγα ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής οπωσδήποτε θα πρέπει να τηρεί το θεσμικό του ρόλο ως προς την εφαρμογή κανονισμών. Από την άλλη μεριά όμως, επειδή το αντικείμενο είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο, πρόκειται για αθώες ψυχές, ηλικίες πάρα πολύ εύπλαστες και έφηβους, θα έλεγα ότι είναι ιδιαίτερα δημοκρατικό να υπάρχει ένα ευέλικτο πλαίσιο και νομίζω ότι αυτό θα προωθούσε ίσως περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία».

3. Ωραία. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικά αν σας εμπλέκει ενεργά στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο το επιτυγχάνει αυτό; Αν όχι, γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

«Στο συγκεκριμένο σχολείο και μιλώντας για το συγκεκριμένο διευθυντή, με την ευθύτητα και την ειλικρίνεια που με διακρίνει, θα έλεγα ότι είναι ιδιαίτερα δεκτικός στο να ακούει όλες τις απόψεις, μας ρωτάει καθημερινά για τυχόν αποφάσεις που πρέπει να παρθούν, λειτουργεί ιδιαίτερα δημοκρατικά και υπάρχει καθημερινός διάλογος».

4. Πολύ ωραία Ποια στοιχεία προσωπικότητας πιστεύετε ότι συνδυάζει ο διευθυντής του σχολείου σας; (π.χ. τιμότητα, ειλικρίνεια, ανθρώπινη ζεστασιά κα.) Ενδεικτικά

«Θα ξεκινήσω απ' τον ανθρώπινο παράγοντα. Είναι άνθρωπος με Α κεφαλαίο, κύριος απέναντι στους συναδέλφους, ιδιαίτερα φιλικός, αντικειμενικός, ειλικρινής και ευθύς. Μόνο θετικά σχόλια έχω να κάνω».

5. Ποια στοιχεία συμπεριφοράς πιστεύετε ότι χαρακτηρίζουν το διευθυντή σας ως ηγέτη; Με άλλα λόγια πού νομίζετε ότι αποδίδει μεγαλύτερη σημασία στο έργο (αποτέλεσμα) ή στις ανθρώπινες σχέσεις;

[παύση]

«Πρωτίστως νομίζω στις ανθρώπινες σχέσεις. Ως προς τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το διευθυντή είναι ιδιαίτερα διορατικός, εύστροφος, εμψυχωτικός, χαρισματικός».

6. Πολύ ωραία. Πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε τον ρόλο του διευθυντή σας ως ηγέτη: α) οι σχέσεις που έχετε διαμορφώσει μαζί του, β) η νομοθετική διάσταση του ρόλου του (καθήκοντα, αρμοδιότητες κ.ά.) και γ) η θέση ισχύος που κατέχει;

«Ιεραρχώντας πάντα με τα δικά μου στοιχεία θα έλεγα ότι βασικό κριτήριο για μένα είναι οι σχέσεις που έχει διαμορφώσει με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Δεύτερον, σαφώς η διάσταση του ρόλου του. Στην τρίτη θέση θα τοποθετούσα τη θέση ισχύος».

7. Πολύ ωραία. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το ρόλο του διευθυντή σας (εμψυχωτικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός);

«Και τα τρία θα έλεγα. Καθοδηγητικός, όπως νομίζω προείπα, υποστηρικτικός, ιδιαίτερα στο να μας εμψυχώνει και να μας δίνει κουράγιο να συνεχίσουμε και αυτό νομίζω ότι παίζει ιδιαίτερα θετικό ρόλο».

Γ Απόψεις περί Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.)

I. ΠΑΡΩΘΗΣΗ-ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ

1. Τώρα, όσο αφορά το ζήτημα της παρακίνησης, πιστεύετε ότι ο διευθυντής επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες σας; Αν ναι, με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) προσπαθεί να τις ικανοποιήσει; Αν όχι, γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

[παύση]

«Πιστεύω ακράδαντα ότι έμπρακτα, σε καθημερινή βάση, δείχνει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του».

2. Ωραία. Σε ποιες ανάγκες σας θα επιθυμούσατε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά ο διευθυντής του σχολείου (π.χ. έπαινος, αναγνώριση, κύρος, γόητρο κ.ά.);

[παύση]

«Βασικό στοιχείο για μένα να συνεχίσεις να συνεχίσεις να δίνεις πράγματα είναι ιδιαίτερα η αναγνώριση και τα επαινετικά σχόλια».

3. Δεδομένου ότι δεν παρέχονται επαρκή οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) επιχειρεί ο διευθυντής του σχολείου να σας πείσει να επιδείξετε μεγαλύτερη ενεργητικότητα και προσπάθεια;

[παύση]

[προτροπή εκ μέρους της ερευνήτριας (probes): π.χ. με έπαινο, δημόσιο έπαινο, με κάποιο ηθική επιβράβευση ενδεχομένως;]

«Νομίζω ότι η καλή διάθεση, το να αισθάνεσαι άνετα στο σχολείο και να νομίζεις ότι κινείσαι σ' έναν δικό σου χώρο, αυτό σου δίνει μεγάλη ενεργητικότητα και διάθεση να καταβάλλεις το μέγιστο των δυνατοτήτων σου».

4. Ωραία. Σε γενικές γραμμές θεωρείτε ότι ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί παρωθητικά στο έργο σας, σας υποκινεί δηλαδή σε δράση, σας ενθαρρύνει να αναλάβετε πρωτοβουλίες, στηρίζει το έργο σας;

«Απόλυτα. Έχω περάσει, όπως προείπα, από πολλά σχολεία και θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικός, στηρίζει οποιαδήποτε προσπάθεια μας, είναι αρωγός».

5. Ωραία. Αν μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό που να επιβεβαιώνει ότι ο διευθυντής λειτούργησε για σας υποκινητικά-παρωθητικά; Αν όχι προχωρούμε παρακάτω.

[παύση]

«Ανατρέχοντας στον πρώτο καιρό που ξεκίνησε η συνεργασία μας, θυμάμαι τις πρωτοβουλίες που μου έδινε, την ελευθερία κινήσεων, πιστεύοντας στις ικανότητές μου και αυτό πραγματικά λειτούργησε θετικά».

II. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Ωραία. Τώρα όσον αφορά το ζήτημα της επικοινωνίας με το διευθυντή. Πόση σημασία πιστεύετε ότι αποδίδει ο διευθυντής του σχολείου σας στην επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού και πόσο από τον καθημερινό του χρόνο αναλώνει σ' αυτήν;

«Έχω την αίσθηση ότι εδώ λειτουργούμε σαν μια μεγάλη οικογένεια. Καθημερινά μιλάμε, επικοινωνούμε, δεν υπάρχει θέση ισχύος για κανέναν, όλα λειτουργούν σε καθημερινή βάση άψογα».

2. Πολύ ωραία. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί ο διευθυντής την επικοινωνία; (π.χ. αντιμετώπιση συγκρούσεων, διευθέτηση διαφορών, διαφωνιών κ.ά.)

«Νομίζω σε όλες. Και όταν υπάρχουν πιθανόν τριβές μεταξύ των συναδέλφων , κάποιες διαφορές ή αντιπαλότητες , στα θέματα διαφωνίας. Χρησιμοποιούμε τον διάλογο με ειλικρίνεια, έτσι ώστε να επιλύονται τυχόν διαφορές».

3. Ωραία. Ποια γραμμή επικοινωνίας φαίνεται να ακολουθεί τις περισσότερες φορές ο διευθυντής την τυπική ή την άτυπη (π.χ. κατ' ιδίαν συζητήσεις, φήμες, κουτσομπολιά);

«Δεν θα έλεγα την τυπική. Θα έλεγα περισσότερο με φιλική διάθεση, στο πνεύμα μιας συζήτησης, ενός διαλόγου».

4. Ωραία. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνει το προσωπικό να επικοινωνήσει μαζί του;

«Προσωπικά στο μέγιστο βαθμό».

5. Στο μέγιστο βαθμό. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να διασφαλίζει την ποιότητα επικοινωνίας με τα μέλη του προσωπικού;

«Κατά την προσωπική μου άποψη θα έλεγα ότι πληροί όλες τις απαιτήσεις, έχει τη δυνατότητα να είναι επικοινωνιακός με τα μέλη του προσωπικού. Ναι θα έλεγα ότι διαθέτει την ικανότητα επικοινωνίας».

6. Ποια προβλήματα επικοινωνίας ορθώνονται στην καθημερινή σας επικοινωνία με το διευθυντή; Με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) επιχειρεί να τα υπερβεί; Αν και εφόσον υπάρχουν καθημερινά προβλήματα επικοινωνίας.

«Προσωπικά δεν έχω εντοπίσει κάποιο σημαντικό. Τώρα αν υπάρχουν κάποια μικροπροβλήματα στο θέμα της σωστής λειτουργίας του σχολείου, επιχειρεί πάντα να τα υπερβεί και να τα διευθετήσει».

7. Ωραία. Πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου σας; Με άλλα λόγια νομίζετε ότι είστε σε θέση να επικοινωνήσετε ανοιχτά με το διευθυντή;

«Ποτέ άλλοτε δεν ένιωσα τόσο μεγάλη άνεση να μιλήσω με ένα ηγετικό στέλεχος του σχολείου, να πω ανοιχτά τη γνώμη μου, να ακουστεί η άποψή μου και να συζητηθεί».

8. Ωραία. Μπορείτε να ανακαλέσετε κάποιο περιστατικό επικοινωνίας με το διευθυντή που θεωρείτε ότι σας έφερε δύσκολη θέση και με ποιόν τρόπο μπόρεσε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σ' αυτήν;

[παύση]

Αν και εφόσον επίσης υπάρχει.

«Δεν έχω να πω κάτι. Απλά, επειδή είμαι μητέρα πολλές φορές έρχομαι εγώ σε δύσκολη θέση, γιατί δεν θέλω να του ζητάω κάποιες μέρες άδειας. Παρόλα αυτά πάντοτε με ρωτάει αν υπάρχουν κάποια προβλήματα υγείας και προσπαθεί να με βοηθήσει αποτελεσματικά».

III ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Πολύ ωραία. Τώρα πάμε σε ζητήματα κλίματος-κουλτούρας του σχολικού οργανισμού.

1. Πρώτα απ' όλα αν μπορείτε να αναγνωρίσετε μία κυρίαρχη κουλτούρα που προσδίδει στον οργανισμό αυτό μια ιδιαίτερη ταυτότητα; Αν ναι, ποια στοιχεία θεωρείτε ότι τη χαρακτηρίζουν; Αν όχι, πού οφείλεται αυτό;

[παύση]

«Θα έλεγα ότι υπάρχει μια διάθεση να προχωρήσει λίγο το σχολείο με καινούριες ενδεχομένως ειδικότητες, νεαρότερα άτομα, που φέρνουν έναν καινούριο αέρα, μια καινούρια συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους. Σαφώς ισχύει το θέμα της συναδελφικότητας και του αμοιβαίου σεβασμού. Δεν έχω να προσθέσω κάτι άλλο».

2. Τώρα, ο διευθυντής πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει στην εδραίωση αυτής της κουλτούρας στο σχολείο;

«Νομίζω ότι ο ίδιος ο διευθυντής οδηγεί τα πράγματα εκεί, θέλει να κάνει υπέρβαση στο κατεστημένο. Τα νέα παιδιά έχουν σαφώς φρέσκες, καινούριες ιδέες και καινούριες γνώσεις. Θεωρεί, λοιπόν, ότι χρειάζεται μία ανανέωση».

3. Ωραία. Με ποιόν τρόπο (τρόπους) τώρα πιστεύετε ότι ο διευθυντής προσπαθεί να καταστήσει σαφή και να εδραιώσει την κουλτούρα στον οργανισμό σας;

[Δίνονται διευκρινίσεις από την ερευνήτρια]

(π.χ. με κάποιες εκδηλώσεις ή χρησιμοποιεί σύμβολα ή με κάποια εθιμοτυπικά ενδεχομένως, όπως με την υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα)

«Κοιτάζτε να δείτε, όλα αυτά πραγματικά ακολουθούνται από το διευθυντή. Και το εθιμικό στοιχείο υπάρχει, με την έννοια ότι καλωσορίζει, δέχεται, ανοίγει τις πόρτες για τα καινούρια άτομα που έρχονται. Γίνονται κάποιες εκδηλώσεις, έτσι ώστε να λειτουργήσουν ως συνεκτικοί κρίκοι ανάμεσα στους συναδέλφους, υπάρχει μια εν γένει διάθεση να λειτουργήσουν όλα αυτά σας δικλείδα ασφαλείας».

4. Ωραία. Τώρα μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένες αντιλήψεις, αρχές και αξίες που κυριαρχούν στον οργανισμό σας και λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού (π.χ. συμμετοχικότητα, δημιουργικότητα, σταθερότητα, επιτυχία);

«Θα μπορούσα να πω ότι υπάρχει ένα αξιακό σύστημα που παρατηρείται και σ' αυτό το σχολείο, όπως ενδεχομένως και στην άλλη εκπαίδευση. Έχει να κάνει, όπως προείπα, με τη συνεργασία, την άμιλλα, το διάλογο, τα δημοκρατικά δεδομένα, την ομαλή συνύπαρξη, έτσι ώστε να δημιουργείται ένα ευχάριστο κλίμα για τους συναδέλφους».

5. Ωραία. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής κατορθώνει να μεταγγίσει στο προσωπικό του σχολείου τις αξίες, τα ιδανικά, τις αντιλήψεις που, κατά τη γνώμη του, πρέπει να κατευθύνουν τη συνολική δράση και συμπεριφορά;

«Πάλι θα επαναλάβω ότι καταβάλλει το μέγιστο των δυνατοτήτων του, στο μέγιστο βαθμό. Προσπαθεί να υποστηρίξει και να εδραιώσει αυτόν τον καινούριο τύπο σχολείου. Νομίζω ότι τα καταφέρει σε αρκετά μεγάλο βαθμό, γι' αυτό και πιστεύω ότι τουλάχιστον όσοι έχουμε έρθει καινούριοι, θέλουμε να μείνουμε και να συνεχίσουμε το έργο μας».

6. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη τις αξίες, αντιλήψεις του προσωπικού του σχολείου, ώστε να διαμορφώσει μία συλλογική ταυτότητα για τον οργανισμό σας;

«Οι αξίες και τα ιδανικά δεν επιβάλλονται από το διευθυντή, αλλά δομούνται μέσα από την αλληλεπίδραση του συλλόγου και των αξιών που ο ίδιος προσπαθεί να περάσει. Άρα νομίζω ότι είναι ένας συγκερασμός των αξιών του συλλόγου και των αξιών του διευθυντή».

7. Πολύ ωραία. Τώρα πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας: α) με τους υπόλοιπους συναδέλφους (π.χ. συναδελφικότητα, αλληλεγγύη, ανοιχτοσύνη, αποστασιοποίηση κ.α.) και β) με το διευθυντή σε γενικές γραμμές; Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι διέπουν τις σχέσεις σας αυτές;

«Από όσο έχω δει αυτό το χρονικό διάστημα που είμαι εδώ, όλοι μάς έχουν υποδεχτεί τόσο ο διευθυντής όσο και οι προϋπάρχοντες, μας έχουν δεχθεί με ιδιαίτερη ευχαρίστηση, είναι ανοιχτοί στη συνεργασία, υπάρχει το στοιχείο της αλληλοϋποστήριξης και νομίζω ότι όλα βαίνουν γενικά ομαλά».

8. Σε τι βαθμό ο διευθυντής του σχολείου σας λειτουργεί: α) υποστηρικτικά, β) καθοδηγητικά και γ) περιοριστικά για σας; Περιγράψτε.

«Ιδιαίτερα καθοδηγητικά και υποστηρικτικά θα έλεγα. Περιοριστικά όσον αφορά ότι πρέπει να τηρείται το ωράριο, ότι πρέπει να είμαστε υπεύθυνα άτομα και σωστοί στις υποχρεώσεις μας και αυτό νομίζω ότι είναι αναμενόμενο. Μάλλον θα έλεγα περισσότερο στο να μας καθοδηγήσει, να βοηθήσει και να διευκολύνει το έργο μας».

9. Ωραία. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το κλίμα στο σχολικό σας οργανισμό; Με άλλα λόγια ποια εντύπωση μπορεί να σχηματίσει κανείς μπαίνοντας στο σχολείο σας;

[παύση]

[η ερευνήτρια διευκρινίζει]

Σαν πρώτη εντύπωση, η γενικότερη ατμόσφαιρα του σχολείου.

«Από όσο μπορώ να μιλήσω αντικειμενικά και να θυμηθώ την πρώτη μέρα που ήρθα στο σχολείο, γιατί ίσως είναι περισσότερο αντικειμενική η άποψή μου, νομίζω ότι ερχόμενος κάποιος στο σχολείο θα σχηματίσει αν όχι την καλύτερη, νομίζω μια αρκετά καλή γνώμη».

10. Ωραία. Ποια θεωρείτε ότι είναι η συνεισφορά του διευθυντή στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος;

«Νομίζω ότι το κλίμα σε ένα σχολείο το διαμορφώνουν όλοι, αλλά ιδιαίτερα θα έλεγα ότι τον εναρκτήριο λόγο έχει ο διευθυντής. Θεωρώ ότι εκείνος είναι πρώτος που συνεισφέρει και συνοδοιπόροι είμαστε εμείς».

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

2^η Συνέντευξη
(απομαγνητοφωνημένο κείμενο)

A. Εμπειρίες

1. Θα ήθελα να σας ρωτήσω για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;

«Ο πρώτος λόγος είναι ότι ήθελα να έχω μια εμπειρία σε ένα τέτοιο σχολείο, με μαθητές ενήλικες, όπου θα είναι διαφορετικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας, έξω απ' τα καθιερωμένα, να μην βασίζεται δηλαδή σε ένα τυποποιημένο πρόγραμμα, αλλά να είναι μια διδασκαλία-ας πούμε-με μορφή συζήτησης».

Ωραία

«Θα το ήθελα αυτό σαν εμπειρία. Κι ο δεύτερος λόγος, όσο και να φαίνεται λίγο παράξενο, εμένα μου άρεσε το ωράριο το απογευματινό».

2. Ωραία. Πολύ ωραία. Πόσο επηρέασε την απόφασή σας να εργαστείτε στο συγκεκριμένο σχολείο ή να παραμείνετε η παρουσία του διευθυντή;

«Σημαντικά, σε καταλυτικό βαθμό. Ήμασταν κι από παλιότερα γνωστοί, μπορώ να πω ιδρύσαμε μαζί ένα Τ.Ε.Ε. και μόλις έγινε διευθυντής με κάλεσε. Λυπάμαι που δεν ήρθα νωρίτερα».

3. Μάλιστα. Πολύ ωραία. Σε ποιο βαθμό οι συνθήκες στις οποίες βρεθήκατε ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες σας; Αν θέλετε μπορείτε να αναφέρετε και συγκεκριμένα παραδείγματα.

«Σε καλό βαθμό, σε καλό έως μεγάλο βαθμό οι συνθήκες που βρήκα ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες μου. Δηλαδή αυτό που είπα στην αρχή ήθελα. Έτσι έγινε. Και το ωράριο με βόλεψε και ο τρόπος διδασκαλίας».

4. Πολύ ωραία. Τώρα η μέχρι τώρα εμπειρία σας στο Σ.Δ.Ε. σας βοήθησε να επισημάνετε κάποια τρωτά του σχολείου και να προτείνετε τρόπους βελτίωσής του; Αν ναι, ποια είναι αυτά τα τρωτά αυτά και ποιες αλλαγές είναι εφικτές και με ποιόν τρόπο; Κάποιες αδυναμίες του σχολείου.

«Πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Δεν υπάρχει περίπτωση. Περιθώρια βελτίωσης πάντα υπάρχουν».

Σε ποιόν τομέα πιστεύετε κυρίως; Π.χ. υλικοτεχνική υποδομή;

«Η υλικοτεχνική υποδομή, ναι, είναι ένα θέμα. Δεν έχουμε καλή υλικοτεχνική υποδομή ούτε καν κτίριο. Από κει και πέρα, έτσι, σκέφτομαι προς την κατεύθυνση των κινήτρων, ας πούμε, και για τους εκπαιδευόμενους και για τους καθηγητές».

Να υπάρχουν περισσότερα κίνητρα;

«Να υπάρχουν περισσότερα για τους εκπαιδευόμενους να είναι εδώ-έτσι ας το πούμε και για τους εκπαιδευτικούς. Περισσότερο για τους εκπαιδευόμενους. Περισσότερα κίνητρα να βρίσκονται εδώ».

Β. Απόψεις περί σχολικής ηγεσίας

Τώρα, ερωτήσεις που αφορούν το ηγετικό προφίλ του Σ.Δ.Ε.

1. Κατ' αρχήν πού πιστεύετε ότι δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα ο διευθυντής, στην καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων ή στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή στις διαπροσωπικές σχέσεις;

«Πού δίνει περισσότερο...Όχι τόσο στα γραφειοκρατικά θέματα. Νομίζω ότι δίνει σημασία στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά όχι για το διδακτικό προσωπικό του. Ανθρώπινο παράγοντα εννοούμε των εκπαιδευομένων».

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς;

«Και τους εκπαιδευτικούς. Οι σχέσεις είναι καλές».

[στο σημείο αυτό διεκόπη η συνέντευξη, καθώς μία εκπαιδευόμενη εισήλθε στην αίθουσα διδασκαλίας, όπου πραγματοποιούνταν η συνέντευξη]

Λοιπόν, για τον ανθρώπινο παράγοντα; Το απαντήσαμε αυτό, έτσι;

«Ναι».

2. Πιστεύετε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται, γενικά, για την εφαρμογή νόμων, κανονισμών, θέτοντας υπό αυστηρό έλεγχο τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας γι' αυτούς; Γενικά την άποψή σας.

«Η άποψή μου, γενικά, είναι ότι είμαι άνθρωπος της ουσίας. Ανέκαθεν ήμουν άνθρωπος της ουσίας. Οι τύποι δηλαδή, πιο πολύ με ενοχλούσαν. Τι πρέπει να γίνει, ποιο είναι το έργο που πρέπει να υλοποιηθεί, αυτό. Κάποιες φορές μπορεί να υπερβάλλω υπέρ του έργου, δηλαδή, και να αγνοώ κάποιες λεπτομέρειες που ίσως ,τελικά, κάποιες φορές να είναι και σημαντικές. Αλλά είμαι τόσο fan, υπέρ της υλοποίησης του έργου, που οι τυπικότητες με ενοχλούν».

3. Πολύ ωραία. Τώρα πιστεύετε ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικά σας εμπλέκει ενεργά στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου;

«Βεβαίως ενθαρρύνει».

**Αν ναι με ποιόν τρόπο το επιτυγχάνει αυτό;
Αν όχι γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;**

«Κοιτάζτε. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, σημαντικά. Θέλει, δηλαδή, οι αποφάσεις που παίρνονται για το Σ.Δ.Ε. εδώ να είναι απόφαση του συλλόγου. Βέβαια έχει και τη γνώμη του, θέλει, δείχνει κατά κάποιον τρόπο ποιο είναι αυτό που θέλει να γίνει, αλλά σίγουρα του αρέσει οι αποφάσεις να είναι και να φαίνονται ότι είναι καρπός συλλογικής ενέργειας».

4. Πολύ ωραία. Τώρα ποια στοιχεία προσωπικότητας πιστεύετε ότι συνδυάζει ο διευθυντής του σχολείου σας; Πχ. τιμότητα, ειλικρίνεια ή ό,τι άλλο θεωρείτε εσείς ότι συνδυάζει.

«Σαν άνθρωπος έχει κι αυτός τις αδυναμίες του, αλλά είναι, μπορούμε να πούμε ότι είναι ειλικρινής και έντιμος με τους συναδέλφους του. [δισταγμός] Εντάξει... κάποιες φορές-ας το πούμε-για να πετύχει κάτι μπορεί να πάει δια της πλαγίας οδού κι όχι να το ζητήσει έτσι, απευθείας, κάνοντας και διάφορα σχόλια, ας το πούμε, αλλά ας το πούμε ότι είναι μια μέθοδος αυτή. Εγώ δεν λειτουργώ έτσι. Εγώ ό, τι θέλω το ζητάω άμεσα».

5. Ωραία. Ποια στοιχεία συμπεριφοράς πιστεύετε ότι χαρακτηρίζουν το διευθυντή σας ως ηγέτη; Με άλλα λόγια πού νομίζετε ότι αποδίδει μεγαλύτερη σημασία στο έργο (αποτελεσμα) ή στις ανθρώπινες σχέσεις;

[διευκρίνιση από την ερευνήτρια]

Όσον αφορά τα στοιχεία της συμπεριφοράς του πλέον ως διευθυντή

«Ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων;»

Ναι. Κυρίως εκεί το εντοπίζω.

«Δίνει σημασία. Θέλει να έχει καλές σχέσεις με τους υφισταμένους του. Αυτό είναι σίγουρο, γιατί έτσι θα υλοποιηθεί καλύτερα το έργο του, το καταλαβαίνει κι εκείνος. Θα έλεγα προς τα εκεί κλίνει περισσότερο. Έτσι, πρώτα, ας πούμε να έχει καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, αλλά τον ενδιαφέρει και το έργο, θέλει να γίνει το έργο. Ε, καμιά φορά άμα φωνάζει -ξέρω εγώ- δείχνει ότι πρέπει να γίνει το έργο».

6. Ωραία. Πόσο πιστεύετε τώρα ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε το ρόλο του διευθυντή σας ως ηγέτη: α) οι σχέσεις που έχετε μαζί του οι προσωπικές, β) η νομοθετική διάσταση του ρόλου του, δηλαδή τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες που απορρέουν από το ρόλο του και γ) η θέση ισχύος που κατέχει; Εννοώ ιεραρχικά.

«Εγώ πώς τον αντιλαμβάνομαι;»

[διευκρίνιση από μέρος της ερευνήτριας]

Ναι. Πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζουν τα τρία αυτά στοιχεία τον τρόπο αντίληψης του ρόλου του διευθυντή;

«Για μένα δηλαδή τι πρέπει να έχει πρώτο;».

[περαιτέρω διευκρίνιση από μέρος της ερευνήτριας]

Ναι. Ποια από αυτά τα τρία στοιχεία πιστεύετε ότι λειτουργούν καταλυτικά στο να αντιλαμβάνεστε το ρόλο του; Οι σχέσεις οι προσωπικές μαζί του, η διάσταση η νομοθετική; Τι βαρύνει περισσότερο, δηλαδή για εσάς;

Η νομοθετική διάσταση του ρόλου του. Πρώτα αυτό είναι που τον βλέπω σαν διευθυντή».

Α, μάλιστα βλέπετε πρώτα τη νομοθετική διάσταση του ρόλου του και μετά έρχονται σε δεύτερη μοίρα τα υπόλοιπα;

«Ναι, γιατί τυχαίνει να έχουμε και προσωπικές σχέσεις. Έξω από εδώ δεν είναι διευθυντής».

7. Σωστά. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το ρόλο του διευθυντή σας; Είναι εμπυχωτικός, είναι υποστηρικτικός, είναι καθοδηγητικός;

«Καθοδηγητικός, ναι, είναι. Αυτά τα τρία νομίζω ότι τα έχει. Κυρίως θέλει να εμπυχώνει και να καθοδηγεί. Μας καθοδηγεί. Και κάποιες φορές μας υποδεικνύει για κάποια πράγματα».

Γ. Απόψεις περί Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.)

I. ΠΑΡΩΘΗΣΗ-ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ

Τώρα πάμε σε ζητήματα παρακίνησης του προσωπικού.

1. Πρώτα απ' όλα θέλω να μου πείτε αν πιστεύετε ότι ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τις ανάγκες σας, επιδεικνύει ενδιαφέρον; Αν ναι, πώς προσπαθεί να τις ικανοποιήσει; Αν όχι, γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

«Τις ανάγκες μας, σαν διευθυντής ας πούμε, γενικότερα. Οι ανθρώπινες ανάγκες, όπως ξέρεις είναι απεριόριστες. Στα πλαίσια του σχολείου οι ανάγκες μας μπορεί να είναι... Ποιες ανάγκες μας;».

[διευκρίνιση από μέρος της ερευνήτριας]

Η ανάγκη λ.χ. να νιώθετε ασφάλεια, να αναγνωρίζετε το έργο σας, μιλάω για την ιεράρχηση αναγκών ανωτέρων. Ανάγκη θα μπορούσε να είναι και το να σας εξυπηρετεί σε κάποιο προσωπικό πρόβλημα που μπορεί να έχετε βέβαια. Αν κι εγώ εννοώ εδώ κυρίως ιεραρχικά ανώτερες ανάγκες.

«Τώρα εδώ τι να πω... Εν πάση περιπτώσει, σχετικά με αυτό λίγο να πω, έτσι, ένα γενικότερο ότι η ανάγκη που υπάρχει εδώ είναι να εξυπηρετηθεί το σχολείο. Εντάξει; Όλοι μας αυτό κυρίως νιώθουμε σαν ανάγκη. Να εξυπηρετηθεί το σχολείο, όλοι μας να είμαστε παρόντες εδώ και να λειτουργεί το σχολείο. Οι προσωπικές μας ανάγκες μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα και από το διευθυντή. Οι προσωπικές μας. Έχω καταλάβει, δηλαδή ότι ο διευθυντής -και του το χω πει εγώ- ότι το χειρότερό του είναι να τον πάρουμε τηλέφωνο και να του πούμε: Αρρώστησα σήμερα. Εγώ πολλές φορές -ας πούμε- είχα πραγματικά κάποια έντονη ανάγκη, είχα -ξέρω εγώ- τον πατέρα μου στο νοσοκομείο, τον άφησα για μια ώρα να έρθω εδώ στο σχολείο και να ξαναπάω, για να μην ζητήσω τέτοιο πράγμα. Άρα δηλαδή.. Αλλά όμως νιώθω ότι μεγαλύτερη ανάγκη είναι να εξυπηρετηθεί το σχολείο και οι εκπαιδευόμενοι απ' τη δικιά μας μικρότερη ανάγκη η οποία όμως, ο διευθυντής, σ' αυτό το πράγμα -ίσως και καλά κάνει- δεν καταλαβαίνει τόσο τις ανάγκες μας».

2. Εσείς τώρα σε ποιες ανάγκες σας θα θέλατε να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά ο διευθυντής του σχολείου; Π.χ. ανάγκη για έπαινο, ανάγκη για αναγνώριση του έργου σας, για κύρος και γόητρο μέσα στη σχολική μονάδα, επιβράβευση;

«Ναι, θα ήθελα λίγο για την επιβράβευση, αν και με επιβραβεύει. Δεν έχω πρόβλημα πάνω σ' αυτό. Ναι, το κάνει. Όταν, δηλαδή, είμαστε εδώ και κάνουμε τη δουλειά μας μάς επιβραβεύει Αυτό έχουμε καταλάβει. Δηλαδή, σου είπα, η προσωπικής ανάγκη που κοιτάζει να μην ικανοποιείται -δεν ξέρω τι θα σου πει και ο ίδιος- είναι να λείπουμε ακόμη και για σοβαρό ρόλο».

3. Ωραία. Τώρα, δεδομένου ότι δεν παρέχονται επαρκή οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι προσπαθεί να σας πείσει να δείξετε μεγαλύτερη ενεργητικότητα και προσπάθεια στο έργο σας;

«Δεν υπάρχουν οικονομικά κίνητρα».

Ναι. Άρα ο διευθυντής πώς προσπαθεί να σας πείσει να δείξετε μεγαλύτερη προσπάθεια; Το οικονομικό σίγουρα δεν είναι ένα κίνητρο ισχυρό. Άρα πάμε σε άλλου είδους κίνητρα.

«Τώρα τα άλλου είδους κίνητρα είναι-ας το πούμε- έτσι, για μένα, όπως σου είπα στην αρχή, το κίνητρο ήταν ο τρόπος διδασκαλίας».

Ο διευθυντής, τώρα, (σε σχέση με το διευθυντή) πώς προσπαθεί να σας πείσει να δείξετε μεγαλύτερη προσπάθεια;

«Ναι. Πάνω σε αυτό πάλι, θα έλεγα και με κάποιες εκδηλώσεις που ίσως φροντίζει να κάνουμε με τους εκπαιδευόμενους, ας πούμε, κάποιες επισκέψεις σε βιομηχανικές μονάδες, σε σημεία πολιτισμού ...».

Ευελιξία δηλαδή ως προς το πώς θα κινηθείτε στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό μου λέτε;

«Ναι».

4 Μάλιστα. Ωραία. Σε γενικές γραμμές θεωρείτε ότι ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί παρωθητικά στο έργο σας, σας υποκινεί δηλαδή σε δράση, σας ενθαρρύνει να αναλάβετε πρωτοβουλίες, στηρίζει το έργο σας;

«Και στηρίζει το έργο και λέει να πάρουμε πρωτοβουλίες. Χαίρεται για τις πρωτοβουλίες».

Πολύ ωραία

«Το θέμα είναι ότι δεν ξέρω κατά πόσο παίρνονται από όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά εκείνος θα χαιρόταν, θα το ήθελε περισσότερο ίσως, μπορώ να πω».

5 Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας ίσως κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό που να επιβεβαιώνει ότι ο διευθυντής λειτούργησε για σας στο παρελθόν υποκινητικά-παρωθητικά; Αν μπορείτε. Αν και εφόσον. Αλλιώς προχωρούμε στις επόμενες ερωτήσεις.

«Να πω ότι σαν οικονομολόγος που είμαι, πέρυσι μου είπε να αναλάβω, να κάνουμε μια επίσκεψη σε μια οικονομική μονάδα εδώ. Και μου είπε να το αναλάβω, να πάμε στο οίνοποιείο. Και το κάναμε».

II. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Σε ζητήματα επικοινωνίας προχωρώ.

1. Να μου πείτε λίγο πόση σημασία αποδίδει ο διευθυντής του σχολείου στην επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού και πόσο από τον καθημερινό του χρόνο αναλώνει σ' αυτήν την επικοινωνία; Κατά προσέγγιση πάντοτε.

«Η επικοινωνία μεταξύ μας;»

[διευκρίνιση από μέρους της ερευνήτριας]

Ναι. Η επικοινωνία δική σας και του διευθυντή.

«Νομίζω δε χάνει την ευκαιρία, έτσι, και στα διαλείμματα να συζητάμε, αλλά και συχνά, έτσι, είτε με μίνι συμβούλια είτε και με λίγο μεγαλύτερα. Είμαστε, έτσι, μια ομάδα και

συζητάμε για το καθετί. Πρέπει να πούμε κόλας ότι οποιοδήποτε, πρόβλημα εμφανίζεται, έτσι, μικρότερο ή λίγο μεγαλύτερο, αμέσως είμαστε κοινωνοί όλοι».

2. Ωραία. Έρχομαι σ' αυτό που είπατε πριν και σας ρωτώ σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί ο διευθυντής την επικοινωνία; Π.χ. για να αντιμετωπίσει συγκρούσεις, να διευθετήσει διαφορές;

«Για να αντιμετωπίσει συγκρούσεις, προβληματάκια που αναφύονται, θέματα απουσιών, που θέλουν να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι, επειδή είναι και εργαζόμενοι. Μπαίνει ένα θέμα με τις απουσίες. Κάθε τρεις και λίγο, για τέτοια θέματα οπωσδήποτε και για οποιοδήποτε πρόβλημα.. Όπως είπα και προηγούμενα, μικρό ή μεγάλο πρόβλημα, είμαστε όλοι κοινωνοί».

3. Βεβαίως. Ωραία. Ποια γραμμή επικοινωνίας τώρα φαίνεται να ακολουθεί τις περισσότερες φορές ο διευθυντής την τυπική ή την άτυπη. Αυτή που λέμε κουτσομπολιά, φήμες, κατ' ιδίαν συζητήσεις. Ποια γραμμή επικοινωνίας πιστεύετε ότι χρησιμοποιεί κυρίως;

«Εγώ θα έλεγα την άτυπη, με την έννοια όχι κουτσομπολιά, φήμες...».

Ναι. Το θέτω έτσι, εγώ, ενδεικτικά

«Άτυπη με την έννοια ότι οποιαδήποτε ώρα και οποιαδήποτε στιγμή μας φωνάζει και μας λέει. Δεν είναι ανάγκη να ανακοινώσει τυπικά ότι έχουμε συμβούλιο, ότι έχουμε εκείνο και το άλλο». Και μπορεί όχι να παρευρίσκονται και όλοι. Όσοι βρισκόμαστε εκεί εκείνη την ώρα, να αντιμετωπίσουμε ένα θέμα».

4. Ωραία. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει το προσωπικό να επικοινωνήσει μαζί του;

«Σε μεγάλο βαθμό. Δεν έχει κανένα πρόβλημα πάνω σ' αυτό».

5. Πιστεύετε ότι διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να διασφαλίζει την ποιότητα επικοινωνίας με τα μέλη του προσωπικού; Είναι ένας επικοινωνιακός άνθρωπος, δηλαδή;

«Είναι επικοινωνιακός άνθρωπος με τη γλώσσα του σώματος. Να γίνω λίγο κακός...».

Χρησιμοποιεί τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως θα λέγαμε δηλαδή;

(με μία δόση χιούμορ)

«Να γίνω λίγο κακός και να πω ότι στη χρήση του λόγου δεν είναι και από τους καλύτερους χειριστές του λόγου».

(εδώ ο ερωτώμενος μας επεσήμανε ότι ο διευθυντής κάνει επαναλαμβανόμενη χρήση στερεότυπων λέξεων, γεγονός που προδίδει την έλλειψη εκφραστικής ευχέρειας από μέρους του)

6. Εντάξει. Ωραία. Ποια προβλήματα επικοινωνίας ορθώνονται στην καθημερινή σας επικοινωνία με το διευθυντή; Και πώς επιχειρεί ο διευθυντής να τα υπερβεί αυτά τα προβλήματα; Π.χ. μια διαφωνία, διάσταση απόψεων. Φαντάζομαι δεν θα υπάρχει πάντοτε ομοφωνία, λογικό είναι.

«Μια διάσταση απόψεων...».

Εσείς ποια προβλήματα πιστεύετε ότι ορθώνονται;

«Ναι, όταν υπάρχουν διαστάσεις απόψεων πιστεύω ότι γίνεται αυτό, δε μιλάει, κλείνεται έτσι λίγο, κάπως στον εαυτό του, αυτό, αφήνει να περάσει η μπόρα, η διαφωνία, το κακό κλίμα. Δεν το συνεχίζει, δεν επιμένει δηλαδή και τώρα. Αφήνει, δηλαδή να περάσει η κατάσταση. Δεν έχει, δηλαδή, μεγάλο αντίλογο. Το έχει αυτό. Δεν έχει αντίλογο έντονο, όπως κάποιοι εκείνοι την ώρα, αφήνει έτσι να περάσει, να μείνει η διαφωνία στον αέρα και σε μελλοντικό χρόνο θα έρθει από μόνο του ή θα το επαναφέρουμε το ζήτημα, με άλλα δεδομένα, με πιο ήρεμο μυαλό και μάλλον θα λυθεί».

7. Πολύ ωραία. Τώρα, πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου σας; Με άλλα λόγια νομίζετε ότι είστε σε θέση να επικοινωνήσετε ανοιχτά με το διευθυντή; Νιώθετε άνετα;

«Άνετα, ναι, βεβαίως, να επικοινωνήσω ανοιχτά. Για οποιοδήποτε θέμα νιώθουμε πολύ άνετα να επικοινωνήσουμε ανοιχτά. Ότι είναι αυτό το θέμα. Κι εκείνος αισθάνεται έτσι. Είναι αλήθεια ότι έχει μια συμμετοχική, έτσι, διοίκηση. Συμμετοχική, σε τέτοιο βαθμό - πάλι μικροκακιούλα θα πω- που εγώ δεν θα ήμουν... Θα ήμουν πιο δικτάτορας στις αποφάσεις μου. Εκείνος θέλει, λίγο, αν θέλετε, η όποια ευθύνη των αποφάσεών μας να επιμεριστεί. Καταλαβαίνετε...».

Ναι Βεβαίως, καταλαβαίνω. Πολύ ωραία το θέσατε

«Δεν θέλει να τα πάρει όλα επάνω του».

8. Μπορείτε ίσως να αναφέρετε κάποιο περιστατικό επικοινωνίας με το διευθυντή που σας έφερε, εσάς προσωπικά, δύσκολη θέση, και να μου πείτε τον τρόπο με τον οποίο προσπάθησε ο διευθυντής να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σ' αυτήν την περίπτωση επικοινωνίας;

[παύση]

[προτροπή εκ μέρους της ερευνήτριας να συνεχιστεί η συζήτηση]

Αν και εφόσον θέλετε. Αν υπάρχει κάποιο περιστατικό που δυσκόλεψε την επικοινωνίας σας με το διευθυντή και πώς προσπάθησε ο διευθυντής να το επιλύσει.

[παύση]

Αν θέλετε απαντάτε.

«Σε μια περίπτωση, ήθελε, κατά τη γνώμη, αλλά δεν έχει νόημα τώρα, κατά τη γνώμη μου έκανε μια ατυχή παρατήρηση κι εγώ θύμωσα. Τίποτα. Αυτό έγινε σήμερα. Την άλλη μέρα όμως μιλήσαμε κανονικά.

Το υπερέβη;

«Ναι, χωρίς να....»

Πολύ ωραία.

III ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Λοιπόν, πάω τώρα σε ζητήματα σχολικής κουλτούρας-σχολικού κλίματος.

1. Θέλω να μου πείτε αν μπορείτε να αναγνωρίσετε μία κυρίαρχη κουλτούρα στον οργανισμό που του προσδίδει την ιδιαίτερη ταυτότητά του;

1.1 Αν ναι ποια είναι τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν;

1.2 Αν όχι γιατί δεν υπάρχει αυτή η κουλτούρα, πιστεύετε;

«Η κουλτούρα που υπάρχει...».

[διευκρίνιση από μέρους της ερευνήτριας]

Κουλτούρα εννοώ, οι κυρίαρχες αντιλήψεις που υπάρχουν και λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού ή και γενικά για το σχολικό οργανισμό. Υπάρχει δηλαδή κάτι που καθιστά την κουλτούρα του συγκεκριμένου σχολικού οργανισμού διακριτή σε σχέση με τις κουλτούρες άλλων σχολικών οργανισμών;

«Να πω, η κουλτούρα...διακριτή ή όχι έντονα διακριτή , θα έλεγα, ας το πούμε έτσι, η τάση που υπάρχει σε όλους μας, εδώ, να βοηθήσουμε, να δώσουμε, ας πούμε, τα φώτα μας στους εκπαιδευόμενους. Έτσι, μια αίσθηση που νιώθουμε όταν... και η έκπληξη που νιώθουμε όταν, έτσι, μεγάλα άτομα που δεν ξέρουν κάποια πράγματα κι αυτό μας κάνει να νιώθουμε, έτσι, κάπως ιδιαίτερα. Αυτό το πράγμα δίνει κάποια ικανοποίηση, όταν δίνεις τα φώτα σου, ας πούμε, σε κάποιον και το εισπράττεις αυτό από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό, ας πούμε, είναι ένα κίνητρο που μας ωθεί έτσι, ας πούμε και είμαστε εδώ και κάνουμε τη δουλειά μας. Αλλά, εντάξει, το λες κουλτούρα αυτό;»

2. Εντάξει. Ο διευθυντής πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει στην εδραίωση αυτής της κουλτούρας στο σχολικό οργανισμό; Έχει συνεισφορά;

«Έχει, φυσικά έχει συνεισφορά. Αν θέλετε, από εκείνον, έτσι, ξεκινάει ότι αυτό είναι το έργο μας εδώ και όχι μόνο για τις γνώσεις που παίρνουν οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και ότι ταυτόχρονα μ' αυτό το χαρτί -ας το πούμε έτσι- συνεχίζουν τη ζωή τους και ενδεικτικό είναι ότι ενθαρρύνει αυτήν την κουλτούρα. Κάθε φορά που εκπαιδευόμενος από εδώ συνεχίζει σε Τ.Ε.Ε., για να ολοκληρώσει τη φοίτηση, να πάει σε Τ.Ε.Ε. ή σε Λύκειο, θεωρούμε ότι αυτό είναι μια επιτυχία. Ναι, είναι επιτυχία του σχολείου αυτή, το ότι προσλήφθηκε, έτσι, κάποιος κάπου εξαιτίας του χαρτιού δεν είναι τόσο. Αλλά το ότι συνεχίζει σε Τ.Ε.Ε.».

[η ερευνήτρια ζητά περαιτέρω διευκρίνιση]

Αρα κουλτούρα μάθησης κυρίως προωθεί. Περιβάλλον μάθησης. Αυτό μου λέτε;

«Μάθησης, εξυπηρέτησης των ανθρώπων. Εξυπηρέτηση αυτών των ανθρώπων, μια διέξοδος. Αυτό είναι κάτι. Και όταν το βλέπουμε, ας πούμε.... Υπήρξαν παραδείγματαΚαμιά δεκαριά άτομα συνέχισαν σε Τ.Ε.Ε.».

3. Πολύ ωραία. Τώρα, με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι ο διευθυντής προσπαθεί να καταστήσει σαφή και να εδραιώσει την κουλτούρα. Δηλαδή με κάποιες εκδηλώσεις που κάνει στο χώρο του σχολείου, ακολουθεί κάποια εθιμοτυπικά, χρησιμοποιεί κάποια σύμβολα; Εθιμοτυπικό θα μπορούσε να είναι το πώς υποδέχεται έναν νέο εκπαιδευτικό στη σχολική μονάδα για παράδειγμα. Έχει κάποια συγκεκριμένα δεδομένα που ακολουθεί;

«Έχει κάποια συγκεκριμένα δεδομένα. Αυτό που λέτε δηλαδή, με τον τρόπο που μιλάει στους νέους εκπαιδευτικούς, τους ενημερώνει για όλο αυτό, τους βάζει μέσα στο κλίμα, ας πούμε, της λειτουργίας του Σ.Δ.Ε. και του σκοπού του και από κει και πέρα, πέραν αυτών των εθιμοτυπικών, ας πούμε, έτσι, προς τα τέλη της χρονιάς γίνονται, φροντίζει να γίνονται κάποιες εκδηλώσεις, ας πούμε, οι οποίες ενημερώνουν τους εκπαιδευόμενους για την παραπέρα πορεία τους».

Και λειτουργούν, φαντάζομαι, παρωθητικά και για τα μέλη του προσωπικού;

«Ναι».

4. Μπορείτε να αναφερθείτε σε κάποιες αντιλήψεις, αρχές και αξίες που κυριαρχούν στον οργανισμό σας και λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού (π.χ. συμμετοχικότητα, δημιουργικότητα, σταθερότητα του συστήματος, επιτυχία); Δηλαδή συνδέουν τα μέλη του προσωπικού.

[η ερώτηση επαναλήφθηκε, διότι ο ερωτώμενος δεν την άκουσε καλά]

«Αντίληψη και αξία σημαντική είναι η συναδελφικότητα. Σε μεγάλο βαθμό η συναδελφικότητα, ας πούμε, και δεν έχουμε ιδιαίτερες αντιπαλότητες. Μπορεί κάτι, ας πούμε, όπως όλο αυτό, αλλά νομίζω έχουμε καλή συναδελφικότητα».

5. Πολύ ωραία. Τώρα, σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής κατορθώνει να μεταγγίσει στο προσωπικό του σχολείου τις αξίες, τα ιδανικά, τις αντιλήψεις που, κατά τη γνώμη του, πρέπει να κατευθύνουν τη δράση και τη συμπεριφορά μέσα στο σχολείο;

[παύση]

[περαιτέρω διευκρίνιση από μέρους της ερευνήτριας]

Ή αν υπάρχει κάποια αξία που μεταγγίζει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

«Αυτό που είπα δηλαδή. Όλοι να λειτουργούμε σαν σύνολο, συνάδελφοι, να αλληλοκαλύπτουμε ο ένας τον άλλο. Σημασία έχει να το έργο και το φροντίζει αυτό. Αυτό κοιτάει, να υλοποιηθεί το έργο. Και οι προσωπικές μας, ας πούμε, ανάγκες έρχονται, έτσι, σε δεύτερη μοίρα».

6. Ωραία. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη τις αξίες, αντιλήψεις του προσωπικού για να διαμορφώσει μία συλλογική ταυτότητα για τον οργανισμό;

[παύση]

Αν τις λαμβάνει υπόψη. Τις προσωπικές αξίες που ο καθένας κομίζει, φέρει μέσα στον οργανισμό, γιατί φαντάζομαι

«Είναι άνθρωπος που συζητάει και θέλει, ας το πούμε, να ξέρει τι πρεσβεύει ο καθένας και σέβεται σίγουρα την άποψή του. Από κει και πέρα, αν εκείνη, η άποψη, η αξία του καθενός είναι ενθαρρυντική και βοηθάει, όπως είπαμε προηγούμενα, στο έργο που έχει να υλοποιηθεί μέσα στο σχολείο, τη λαμβάνει υπόψη. Ναι. Και υπάρχουν και γενικότερα και άλλες αξίες που τις οποίες λαμβάνει υπόψη».

7. Πολύ ωραία. Τώρα, πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας: α) με τους υπόλοιπους συναδέλφους και β) με το διευθυντή; Έναν γενικό χαρακτηρισμό.

«Θα έλεγα πολύ καλή έως άριστη».

[παύση]

[προτροπή της ερευνήτριας ώστε να δοθούν περισσότερες διευκρινίσεις]

Ποια στοιχεία θα λέγατε ότι χαρακτηρίζουν τη σχέση σας; Ας πούμε αποστασιοποίηση, ανοιχτοσύνη, σεβασμός, αλληλεγγύη, αμοιβαία εκτίμηση;

«Αμοιβαία εκτίμηση σίγουρα. Αλληλοεκτίμηση».

Και με τους συναδέλφους και με το διευθυντή;

«Και με τους συναδέλφους και με το διευθυντή».

Ωραία, κυρίως αυτό.

«Και αλληλεγγύη θα έλεγα ως ένα βαθμό. Και αλληλεγγύη».

8. Ωραία. Σε τι βαθμό πιστεύετε τώρα ότι ο διευθυντής λειτουργεί: α) υποστηρικτικά, β) καθοδηγητικά και γ) περιοριστικά για σας; Και τελειώνουμε. Έχουμε άλλες δυο ερωτήσεις.

«Σε πολύ καλό βαθμό λειτουργεί για το Σ.Δ.Ε.. Περιοριστικά δεν θα έλεγα ότι...είμαι ελεύθερος, ας πούμε, να κάνω το μάθημά μου, τις ιδέες μου, δεν λειτουργεί περιοριστικά. Περιοριστικά, ας το πούμε, αν κάνω κάτι που αντιβαίνει τις αρχές του σχολείου και το σκοπό μας. Αλλιώς, είμαι ελεύθερος να κάνω ό, τι θέλω, ας πούμε».

9. Ωραία. Τώρα, πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το κλίμα στο σχολείο; Δηλαδή μπαίνοντας κάποιος εδώ τι εντύπωση σχηματίζει για το σχολικό οργανισμό; Πρώτη εντύπωση.

«Καλό, έτσι, σε γενικές γραμμές είναι ένα καλό σχολικό κλίμα. Καλό σχολικό κλίμα. Οι εκπαιδευόμενοι είναι εδώ, στη θέση τους. Εμείς κλπ....με την αλληλοκατανόησή μας, με τα αστεία μας, με την καλή μας διάθεση, άλλοτε με την κακή μας, αλλά το κλίμα είναι, έτσι, καλό. Καλό θα το χαρακτηρίζα».

10. Τέλος, ποια θεωρείτε ότι είναι η συνεισφορά του διευθυντή στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος;

«Είναι ουσιαστική. Εκείνος το διαμορφώνει. Εκείνος το έχει διαμορφώσει. Αν ήταν, έτσι διαφορετικός, στυφνός, κακός, τυπικός, να κλεινόταν μέσα -ξέρω εγώ- δεν θα υπήρχε...Ένας ανοιχτός διευθυντής, όπως σου είπα και πριν, που αφήνει μέσα στην αίθουσα να εκδηλωθούμε. Εκείνος είναι υπεύθυνος».

Ευχαριστώ πάρα πολύ.

3^η Συνέντευξη
(απομαγνητοφωνημένο κείμενο)

A. Εμπειρίες

1. Θα θέλαμε να σας ρωτήσουμε κατ' αρχήν για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;

«Ναι. Γενικώς έχω περάσει από όλα τα σχολεία της δευτεροβάθμιας και επειδή είχα μια πιστοποίηση από το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. σε ενήλικες, με ενδιαφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων και γενικώς κοιτάζω μήπως κάνω κάποιο μεταπτυχιακό, οπότε ήθελα μια επιπλέον επαφή».

2. Ωραία. Πόσο επηρέασε την απόφασή σας να εργαστείτε (ή να παραμείνετε) στο συγκεκριμένο σχολείο η παρουσία του διευθυντή;

«Δεν με επηρέασε καθόλου. Απλά ήθελα το συγκεκριμένο σχολείο. Δεν κοίταξα γενικά ποιοί ήταν, ούτε τους εκπαιδευτικούς ούτε το διευθυντή».

[διευκρίνιση από μέρους της διευθύντριας]

Προφανώς γιατί είστε για πρώτη φορά στο σχολείο.

3. Ωραία. Σε ποιο βαθμό οι συνθήκες στις οποίες βρεθήκατε ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες σας; Αν θέλετε αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα.

«Σε μεγάλο βαθμό. Εντάξει...το σχολείο υποστηρίζει το ρόλο του, οπότε δεν είχα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα».

4. Η μέχρι τώρα εμπειρία σας στο Σ.Δ.Ε. σας βοήθησε να επισημάνετε κάποια τρωτά του σχολείου και να προτείνετε τρόπους βελτίωσής του; Αν ναι, θα ήθελα να μου πείτε ποια είναι κατά τη γνώμη σας αυτά τα τρωτά και ποιες αλλαγές είναι εφικτές και με ποιόν τρόπο;

«Γενικά, επειδή ο ρόλος του Σ.Δ.Ε. είναι λίγο..., αλλάζει μάλλον σε σχέση με τα άλλα σχολεία και εμάς ο ρόλος μας είναι πιο χαλαρός και να είμαστε πιο κοντά στους εκπαιδευόμενους μέχρι τώρα δεν έχω δει κάτι που μπορώ να πω ότι...».

B. Απόψεις περί σχολικής ηγεσίας

Τώρα, περνά σε ερωτήσεις που αφορούν το ηγετικό προφίλ του Σ.Δ.Ε.

1. Πρώτα απ' όλα πού πιστεύετε ότι δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα ο διευθυντής του σχολείου, στην καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων ή στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή στις σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό; Κατά την άποψή σας πάντοτε.

«Πρώτα από όλα οι σχέσεις μεταξύ μας και από κει και πέρα προσπαθούμε να διεκπεραιώσουμε κάποια άλλα ζητήματα γραφειοκρατικά».

2. Ωραία. Πιστεύετε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής, γενικά, πρέπει να ενδιαφέρεται κυρίως για την εφαρμογή νόμων, κανονισμών, θέτοντας υπό αυστηρό έλεγχο τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας γι' αυτούς;

«Θεωρώ, ότι καλύτερα να υπάρχει ένα ευέλικτο πλαίσιο, γιατί διαμορφώνοντας και την επικοινωνία μεταξύ τους, μπορείς να οδηγήσεις σε ένα έργο κάποιους εκπαιδευτικούς».

3. Ωραία. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικά θεωρείτε ότι σας εμπλέκει ενεργά στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο το επιτυγχάνει αυτό; Αν όχι, γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

«Ναι, μας δίνει ελεύθερη συμμετοχή, να διοργανώνουμε κάποια πράγματα. Αυτό μπορεί να είναι εκπαιδευτικές εκδρομές, κάποιες συνθετικές εργασίες. Γενικά ναι, δεν υπάρχει περιορισμός.

Οπότε απαντάτε και στο ερώτημα με ποιόν τρόπο το επιτυγχάνει, εφόσον απαντάτε ότι όντως ισχύει αυτό.

«Ναι».

4. Ωραία. Ποια στοιχεία προσωπικότητας πιστεύετε τώρα ότι συνδυάζει ο διευθυντής του σχολείου σας; (π.χ. τιμότητα, ειλικρίνεια, ανθρώπινη ζεστασιά κα.) Ενδεικτικά αναφέρω εγώ κάποια ή όποια άλλα θεωρείτε εσείς ότι συνδυάζει.

«Πολύ συνεργάσιμος, επικοινωνιακός, καθοδηγητικός σε κάποια πράγματα που πρέπει να μας διευθύνει, με ποιόν τρόπο να κάνουμε κάποιες εργασίες».

5. Ποια στοιχεία συμπεριφοράς πιστεύετε ότι χαρακτηρίζουν το διευθυντή σας ως ηγέτη; Ήδη απαντήσατε ότι είναι καθοδηγητικός. Με άλλα λόγια πού νομίζετε ότι δίνει μεγαλύτερη σημασία στο έργο (αποτέλεσμα) ή στις ανθρώπινες σχέσεις;

«Πρώτα στις ανθρώπινες σχέσεις και σε συνεργασία μ' αυτό προσπαθεί να μας ωθήσει να κάνουμε κάποιο έργο».

6. Πόσο πιστεύετε, τώρα, ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε το ρόλο του διευθυντή σας ως ηγέτη: α) οι σχέσεις που έχετε διαμορφώσει μαζί του, β) η νομοθετική διάσταση του ρόλου του (καθήκοντα, αρμοδιότητες κ.ά.) και γ) η θέση ισχύος που κατέχει;

«Ναι. Θα έλεγα ότι υπάρχει, μια... ένας συγκεκρισμός μάλλον των δύο πρώτων. Πρώτα απ' όλα υπάρχει η θέση διευθυντή-εκπαιδευτικού, αλλά από κει και πέρα οι σχέσεις είναι

πολύ καλές, οπότε υπάρχει και ένα πιο φιλικό κλίμα για να διεκπεραιωθούν κάποια πράγματα».

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Πολύ ωραία. Οπότε σε ένα πρώτο επίπεδο οι σχέσεις.

«Ναι».

7. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το ρόλο του διευθυντή σας (εμψυχωτικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός);

«Καθοδηγητικός, σε πρώτο επίπεδο. Κάποια πράγματα που πρέπει να γίνουν, εντάξει, ωθεί σε αυτήν...ωθεί, μάλλον, τα πράγματα να γίνουν προς μιας πορεία τέλος πάντων, τι άλλο...Ναι μας υποστηρίζει σε κάποιες δικές μας ιδέες για να κάνουμε κάποιες εργασίες...».

[διευκρίνιση από μέρους της ερευνήτριας]

Οπότε τελικά και εμψυχώνει.

«Ναι».

Γ. Απόψεις περί Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.)

I. ΠΑΡΩΘΗΣΗ-ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ

Περνώ σε ερωτήσεις που αφορούν στη Δ.Α.Δ. στη σχολική μονάδα και συγκεκριμένα , πρώτα απ' όλα στην παρακίνηση.

1. Αν πιστεύετε ότι ο διευθυντής επιδεικνύει κατ' αρχήν ενδιαφέρον για τις ανάγκες σας;

«Ναι. Συζητάμε κάποια πράγματα».

Αν ναι με πώς προσπαθεί να τις ικανοποιήσει;

Αν όχι γιατί πιστεύετε ότι ισχύει αυτό;

«Συζητάμε κάποια πράγματα, οπότε κάποιες ανάγκες-δηλαδή μπορεί να είναι κάποια άδεια-στα πλαίσια του λογικού σαν εκπαιδευτική μονάδα, ναι, υπάρχει αυτή..».

2. Τώρα σε ποιες ανάγκες σας θα επιθυμούσατε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά ο διευθυντής του σχολείου. Π.χ. έπαινος, αναγνώριση, κύρος, γόητρο κ.ά.; Ενδεχομένως κάποια άλλη ανάγκη;

«Συνήθως αναγνώριση για το έργο μου ή γενικά για τη στάση μου στη σχολική μονάδα».

3. Πολύ ωραία. Δεδομένου ότι δεν παρέχονται επαρκή οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) επιχειρεί ο διευθυντής του σχολείου, πάντα κατά τη γνώμη σας, να σας πείσει να επιδείξετε μεγαλύτερη ενεργητικότητα και προσπάθεια;

«Επειδή γενικά ο ρόλος του σχολείου είναι διαφορετικός από τα άλλα σχολεία, γενικά πρέπει, από την πρώτη στιγμή μας είπε ότι πρέπει να υπάρχει ένας εμψυχωτικός και ενθαρρυντικός ρόλος μας προς του εκπαιδευόμενους, οπότε με τη στάση μας να τους κάνουμε να αισθανθούν πιο άνετα και στην ουσία να τους δώσουμε μια δεύτερη ευκαιρία για να έρθουν και πιο κοντά σε μας, αλλά γενικά για να ανταποκριθούν και στις ανάγκες του σχολείου. Οπότε, ναι κάναμε μια συζήτηση στην αρχή και...».

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Μέσα από συζητήσεις δηλαδή, και προτρέπει ο ίδιος μέσα από τις συζητήσεις;

«Ναι».

4. Σε γενικές γραμμές θεωρείτε ότι ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί παρωθητικά στο έργο σας, δηλαδή σας υποκινεί δηλαδή σε δράση, σας ενθαρρύνει να αναλάβετε πρωτοβουλίες, στηρίζει το έργο σας;

«Ναι, μας ενθαρρύνει να κάνουμε κάποια πράγματα και από κει και πέρα αν αναλάβουμε εμείς κάποιες πρωτοβουλίες, το συζητάμε μαζί του, οπότε μας υποστηρίζει. Δεν υπάρχει δηλαδή κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα».

5. Ωραία. Αν μπορείτε να ανακαλέσετε κάποιο περιστατικό στο οποίο λειτούργησε υποκινητικά-παρωθητικά ο διευθυντής; Αλλιώς προχωρώ σε παρακάτω ερωτήσεις.

«Τώρα, όχι. Δεν μπορώ να θυμηθώ κάποιο περιστατικό».

II. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Περνώ σε ερωτήσεις σχετικά με την επικοινωνία στον οργανισμό.

1. Πρώτα απ' όλα πόση σημασία αποδίδει ο διευθυντής του σχολείου στην επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού και πόσο, θεωρείτε εσείς, από τον προσωπικό του χρόνο ότι αναλώνει σ' αυτήν;

«Ναι. Η επικοινωνία, νομίζω, παίζει πρωταρχικό ρόλο γενικά στα μέλη του προσωπικού, γενικά των εκπαιδευτών μεταξύ μας. Τώρα ο διευθυντής πόσο χρόνο αναλώνει... Στα πλαίσια του ωραρίου, όχι κάτι ιδιαίτερο».

2. Μάλιστα. Ωραία. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί την επικοινωνία ο διευθυντής; (π.χ. αντιμετώπιση συγκρούσεων, διευθέτηση διαφορών, διαφωνιών κ.ά.)

«Πάντα, σε κάθε περίπτωση. Δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη περίπτωση που να την χρησιμοποιεί ή να μην τη χρησιμοποιεί. Προσπαθεί, δηλαδή, πάντα με την επικοινωνία να λυθούν κάποια πράγματα».

3. Ποια γραμμή επικοινωνίας φαίνεται να ακολουθεί τις περισσότερες φορές ο διευθυντής την τυπική ή την άτυπη; Λέγοντας άτυπη, εννοώ π.χ. παρασύρεται από φήμες, κουτσομπολιά, κάνει κατ' ιδίαν συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς ή προτιμά την τυπική γραμμή επικοινωνίας μέσα από ένα σύλλογο διδασκόντων για παράδειγμα;

«Ναι και μέσα από έναν σύλλογο. Κάνουμε συχνά συλλόγους. Ναι, την τυπική θα έλεγα».

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρος της ερευνήτριας]

Κυρίως την τυπική λέτε;

«Ναι».

4. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνει το προσωπικό να επικοινωνήσει μαζί του;

«Σε μεγάλο βαθμό. Ναι, γενικώς, υπάρχει μια συναδελφικότητα και μια αλληλεγγύη και μια επικοινωνία μεταξύ μας».

5. Ωραία. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να διασφαλίζει την ποιότητα επικοινωνίας με τα μέλη του προσωπικού;

«Ναι. Ναι, τις διαθέτει».

6. Ωραία. Ποια προβλήματα επικοινωνίας ορθώνονται στην καθημερινή σας επικοινωνία με το διευθυντή; Με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) επιχειρεί να τα υπερβεί; Αν και εφόσον υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας φυσικά.

«Όχι, δεν υπάρχουν».

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρος της ερευνήτριας]

Δεν έχετε εντοπίσει προβλήματα;

«Όχι».

7. Σε γενικές γραμμές το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου πώς θα το περιγράφατε; Με λίγα λόγια νομίζετε ότι είστε σε θέση να επικοινωνήσετε ανοιχτά με το διευθυντή του σχολείου;

«Ναι. Ναι, θα έλεγα ότι είμαι σε θέση»

8. Ωραία. Μπορείτε να ανακαλέσετε κάποιο περιστατικό που σας έφερε δύσκολη θέση, όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο ο τελευταίος προσπάθησε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σ' αυτή;

«Όχι».

III ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Πάμε στις ερωτήσεις για το κλίμα και την κουλτούρα στο σχολικό οργανισμό.

1. Κατ' αρχήν αν μπορείτε να αναγνωρίσετε μία κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολικό οργανισμό που του προσδίδει μια ιδιαίτερη ταυτότητα; Αν ναι, ποια είναι τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν; Αν όχι, γιατί δεν υπάρχει μια κυρίαρχη ταυτότητα στο σχολικό οργανισμό;

«Υπάρχει μια συναδελφικότητα και μια αλληλεγγύη μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Τώρα κάτι άλλο... Επειδή και ο ρόλος του σχολείου σαν δεύτερης ευκαιρίας είναι διαφορετικός από τα άλλα σχολεία, θα έλεγα και λίγο, υπάρχει και ένας εμπνευστικός ρόλος μεταξύ μας, δηλαδή ο ένας ενθαρρύνει τον άλλο, σε συνδυασμό με κάποιες συνθετικές εργασίες ή εκπαιδευτικές εκδρομές, να κάνουμε κάποια πράγματα».

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Συμμετοχικότητα δηλαδή;

«Συναδελφικότητα, αλληλεγγύη, συμμετοχικότητα, ναι».

2. Ο διευθυντής πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει στην εδραίωση αυτής της κουλτούρας στο σχολικό οργανισμό;

«Θα έλεγα σημαντικά, αλλά, εντάξει, παίζουν ρόλο και οι συνάδελφοι».

3. Ωραία. Με ποιόν τρόπο (τρόπους) πιστεύετε ότι ο διευθυντής προσπαθεί να καταστήσει σαφή και να εδραιώσει την κουλτούρα στον οργανισμό σας; Π.χ. χρησιμοποιεί κάποια σύμβολα, έχει κάποια εθιμοτυπικά που ακολουθούνται στο σχολείο, κάποιες εκδηλώσεις που σχετίζονται με το να συσφίξει τις σχέσεις με το προσωπικό του ενδεχομένως;

«Ναι, γίνονται κάποιες εκδηλώσεις στα πλαίσια των εορτών και εκτός σχολικού περιβάλλοντος όπου...»

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Όπου εκεί υπερτονίζει την ταυτότητα, δίνει το στίγμα της σχολικής μονάδας να υποθέσω;

«Ναι».

4. Μπορείτε να αναφερθείτε τώρα σε συγκεκριμένες αντιλήψεις, αρχές και αξίες που κυριαρχούν στον οργανισμό σας και θεωρείτε ότι λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού(π.χ. συμμετοχικότητα, δημιουργικότητα, σταθερότητα, επιτυχία);

«Ναι. Συμμετοχικότητα, αλληλεγγύη, συναδελφικότητα. Τι άλλο...

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Π.χ. υπάρχει διάθεση για αύξηση της απόδοσης, για επιτυχία ενδεχομένως;

«Ναι».

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Ισχύει αυτό ή κυρίως εντοπίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις;

«Όχι υπάρχει αυτό. Προσπαθούμε γενικά με το έργο μας να αναδεικνύουμε κι άλλα πράγματα, εκτός δηλαδή από τη συναδελφικότητα. Να, με κάποιες συνθετικές εργασίες ή κάποια προγράμματα».

5. Ωραία. Πολύ ωραία. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής κατορθώνει να μεταγγίσει στο προσωπικό του σχολείου τις αξίες, τα ιδανικά, τις αντιλήψεις που , κατά τη γνώμη του, πρέπει να κατευθύνουν τη δράση και τη συμπεριφορά μέσα στον οργανισμό;

«Σε μεγάλο βαθμό πιστεύω. Είναι δηλαδή ο καθοδηγητής, ως ένα βαθμό».

6. Ωραία. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη τις αξίες, αντιλήψεις του προσωπικού του σχολείου, ώστε να διαμορφώσει μία συλλογική ταυτότητα για τον οργανισμό;

«Σε μεγάλο βαθμό, γιατί, εντάξει, χωρίς τη συνεργασία μας δεν θα μπορεί να υπάρξει, μάλλον, ο ρόλος αυτής της σχολικής μονάδας».

7. Ωραία. Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας: α) με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Νομίζω το έχουμε ήδη απαντήσει και β) με το διευθυντή;

«Τώρα με τους συναδέλφους, γενικά, υπάρχει ένα κλίμα συναδελφικότητας, αλληλεγγύης. Με το διευθυντή ένα φιλικό κλίμα, αλλά από κει και πέρα υπάρχει και η σχέση εκπαιδευτικού-διευθυντή. Δηλαδή δεν ξεπερνά τα όρια...»

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Υπάρχει δηλαδή μια αποστασιοποίηση, λόγω του θεσμικού ρόλου του διευθυντή;

«Ναι».

8. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής λειτουργεί: α) υποστηρικτικά, β) καθοδηγητικά και γ) περιοριστικά για σας;

«Σε μεγάλο βαθμό θα έλεγα υποστηρικτικά και καθοδηγητικά...»

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Περιοριστικά δεν θεωρείτε ότι λειτουργεί;

«Όχι».

9. Ωραία. Τώρα, σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το κλίμα στο σχολικό οργανισμό; Δηλαδή ποια εντύπωση σχηματίζει κανείς μπαίνοντας στο σχολείο για πρώτη φορά;

«Θα έλεγα ότι υπάρχει ένα φιλικό κλίμα. Τώρα, ναι, όποιος μπαίνει για πρώτη φορά, πιστεύω αντιμετωπίζει αυτή τη φιλικότητα. Ναι, θα έλεγα ότι υπάρχει ένα φιλικό και ανοιχτό κλίμα προς κάποιον που μπαίνει για πρώτη φορά στο σχολείο».

10. Πολύ ωραία. Και τελευταία ερώτηση. Ποια θεωρείτε ότι είναι η συνεισφορά του διευθυντή στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος; Πόσο σημαντική, δηλαδή, θεωρείτε τη συνεισφορά του;

«Θεωρείται σημαντική, αλλά από κει και πέρα παίζει ρόλο και η συμπεριφορά των συναδέλφων μεταξύ μας. Είναι ανοιχτός ο καθένας προς όλους, οπότε δεν υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα».

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Ούτως ή άλλως δηλαδή δεν θα υπήρχε πρόβλημα, οπότε η συνεισφορά του είναι σημαντική;

«Είναι σημαντική».

Ευχαριστώ πάρα πολύ.

4^η Συνέντευξη
(γραπτές σημειώσεις)

A. Εμπειρίες

1. Για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;

«Έχω ξαναεργαστεί με ενήλικες. Μου άρεσε γενικώς η ιδέα να μεταδίδω γνώσεις σε ενήλικες, οι οποίοι και αντιλαμβάνονται καλύτερα τη γνώση που προσλαμβάνουν. Επίσης το γεγονός ότι το Σ.Δ.Ε. βρίσκεται στην πόλη όπου διαμένω, όπως και το ωράριο που είναι αρκετά βολικό, επηρέασαν καταλυτικά την απόφασή μου».

2. Πόσο επηρέασε την απόφασή σας να εργαστείτε (ή να παραμείνετε) στο συγκεκριμένο σχολείο η παρουσία του διευθυντή;

«Πολύ. Αυτός διαμορφώνει το καλό κλίμα. Πρόκειται αναμφίβολα για ένα συνεργάσιμο άτομο».

3. Σε ποιο βαθμό οι συνθήκες στις οποίες βρεθήκατε ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες σας; Αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα.

«Σε μεγάλο βαθμό. Πολύ καλύτερα από ό, τι περίμενα».

4. Η μέχρι τώρα εμπειρία σας στο Σ.Δ.Ε. σας βοήθησε να επισημάνετε κάποια τρωτά του σχολείου και να προτείνετε τρόπους βελτίωσής του; Αν ναι, ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα τρωτά αυτά και ποιες αλλαγές είναι εφικτές και με ποιόν τρόπο;

«Αρχικά φοβόμουν την ευελιξία, αλλά τώρα τη βρίσκω πιο αποτελεσματική. Η υποδομή σίγουρα εκκρεμεί».

B. Απόψεις περί σχολικής ηγεσίας

1. Πού πιστεύετε ότι δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα ο διευθυντής του σχολείου σας, στην καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων ή στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή στις σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό;

«Δεν παραμελεί τα γραφειοκρατικά, αλλά δεν θυσιάζει και τους εκπαιδευτικούς στο βωμό της γραφειοκρατίας. Προέχει ο ανθρώπινος παράγοντας».

2. Πιστεύετε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται κυρίως για την εφαρμογή νόμων, κανονισμών, θέτοντας υπό αυστηρό έλεγχο τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας γι' αυτούς;

«Καλύτερα να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας, διαφορετικά είναι σαν να διοικεί μαριονέτες. Ένας στυγνός γραφειοκράτης δεν μπορεί να αποδώσει έργο. Ο διευθυντής πρέπει να είναι φιλικός, όχι να εμμένει απόλυτα στο καθήκον, γιατί έτσι βοηθάει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και ενισχύει την απόδοσή τους».

(τόνισε εμφατικά)

«Με άλλη όρεξη εργάζεσαι, όταν νιώθεις ότι μπορείς να λειτουργήσεις έξω από όρια και καταναγκασμούς, όταν νιώθεις ότι κάποιος δεν σε περιορίζει στο έργο σου».

3. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικά σας εμπλέκει ενεργά στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο το επιτυγχάνει αυτό; Αν όχι, γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

«Είμαστε λίγοι, γι' αυτό και υπάρχουν περιθώρια συμμετοχής σε μεγαλύτερο βαθμό. Ο διευθυντής καλεί σε διάλογο, φέρει θέματα σε συζήτηση, θέτει υπόψη τα πάντα στο σύλλογο, δίνει μεγάλη βαρύτητα στην ενημέρωση».

4. Ποια στοιχεία προσωπικότητας πιστεύετε ότι συνδυάζει ο διευθυντής του σχολείου σας; (π.χ. τιμότητα, ειλικρίνεια, ανθρώπινη ζεστασιά κ.ά.)

«Είναι φιλικός, οικείος, όχι αποστασιοποιημένος, προσηνής, ανακατεύεται με το σύλλογο. Εξάλλου, είμαστε παλιοί γνώριμοι».

5. Ποια στοιχεία συμπεριφοράς πιστεύετε ότι χαρακτηρίζουν το διευθυντή σας ως ηγέτη; Με άλλα λόγια πού νομίζετε ότι αποδίδει μεγαλύτερη σημασία στο έργο (αποτέλεσμα) ή στις ανθρώπινες σχέσεις;

«Το γραφειοκρατικό έργο δεν είναι τόσο ογκώδες, φεύγει εύκολα. Τα πράγματα είναι πιο χαλαρά. Δε λειτουργεί πιεστικά. Ενδιαφέρεται κυρίως για την καλλιέργεια καλού ανθρώπινου περιβάλλοντος. Εξάλλου, δε χρειάζεται να καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια προκειμένου να πειστεί κάποιος να φέρει εις πέρας έργο».

6. Πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε το ρόλο του διευθυντή σας ως ηγέτη: α) οι σχέσεις που έχετε διαμορφώσει μαζί του, β) η νομοθετική διάσταση του ρόλου του (καθήκοντα, αρμοδιότητες κ.ά.) και γ) η θέση ισχύος που κατέχει;

«Θα έλεγα ότι ισχύει ένας συνδυασμός των δύο πρώτων επιλογών, αλλά στη συνείδησή μου βαραίνουν προπάντων οι σχέσεις μου μαζί του. Τον βλέπεις ως διευθυντή, αλλά αυτό φιλτράρεται μέσα από την προσωπική σχέση που διαμορφώνεις μαζί του. Η θέση ισχύος σε καμία περίπτωση δεν προβάλλεται».

7. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το ρόλο του διευθυντή σας (εμπνευστικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός);

«Δεν είναι καθοδηγητικός, αφήνει περιθώρια. Θα τον χαρακτήριζα ανεπιφύλακτα εμπνευστικό και υποστηρικτικό».

Γ. Απόψεις περί Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.)

Ι. ΠΑΡΩΘΗΣΗ-ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ

1. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες σας; Αν ναι, με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) προσπαθεί να τις ικανοποιήσει; Αν όχι, γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

«Ο διευθυντής επιδεικνύει ενδιαφέρον. Είναι εμπνευστικός, τονωτικός. Δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις σου, σε βάζει στο κλίμα, ενδυναμώνει το ρόλο σου».

[χαρακτηριστικά αναφέρονται οι ακόλουθες φράσεις του διευθυντή]

«Μη φοβάσαι» «Θα τα καταφέρεις».

2. Σε ποιες ανάγκες σας θα επιθυμούσατε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά ο διευθυντής του σχολείου (π.χ. έπαινος, αναγνώριση, κύρος, γόητρο κ.ά.);

«Δεν θέλω οπωσδήποτε να αποδείξω κάτι. Ένας συνεπής εκπαιδευτικός θα κάνει ούτως ή άλλως τη δουλειά του. Δεν περιμένω από το διευθυντή να αναγνωρίσει το έργο μου. Δεν το θεωρώ προαπαιτούμενο».

3. Δεδομένου ότι δεν παρέχονται επαρκή οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) επιχειρεί ο διευθυντής του σχολείου να σας πείσει να επιδείξετε μεγαλύτερη ενεργητικότητα και προσπάθεια;

«Με απλό τρόπο, με χιούμορ (π.χ. μας λέει συνεχώς «Ηθικό ακμαίο»), με κατ' ιδίαν συζητήσεις. Ελίσσεται ανάλογα με την περίπτωση. Δεν θεωρώ βέβαια ότι υπάρχει κάποιος συνάδελφος που «αράζει» και χρειάζεται ιδιαίτερη παρακίνηση».

4. Σε γενικές γραμμές θεωρείτε ότι ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί παρωθητικά στο έργο σας, σας υποκινεί δηλαδή σε δράση, σας ενθαρρύνει να αναλάβετε πρωτοβουλίες, στηρίζει το έργο σας;

«Οπωσδήποτε».

5. Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό που να επιβεβαιώνει ότι ο διευθυντής λειτουργήσε για σας υποκινητικά-παρωθητικά;

«Είναι γενικά ανθρώπινος. Μπορεί να σε καλύψει σε προσωπικό πρόβλημα. Δεν αισθάνεσαι ότι έχεις κάποιος κέρβερο πάνω απ' το κεφάλι σου. Επίσης, δεν φορτίζεσαι συναισθηματικά. Μπορεί να φεύγεις απ' το σπίτι και να χαλαρώνεις στο σχολείο».

II. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Πόση σημασία αποδίδει ο διευθυντής του σχολείου σας στην επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού και πόσο από τον καθημερινό του χρόνο αναλώνει σ' αυτήν;

«Δίνει μεγάλη σημασία. Θα ρωτήσει για τα προβλήματά σου».

2. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί ο διευθυντής την επικοινωνία;(π.χ. αντιμετώπιση συγκρούσεων, διευθέτηση διαφορών, διαφωνιών κ.α.)

«Σε όλες τις περιπτώσεις. Όλα γίνονται γνωστά σε όλους. Φροντίζει να κοινοποιεί τα πάντα. Είναι ανοιχτός, η κρυψίνοια δεν τον χαρακτηρίζει, δεν χρειάζεται να μαντέψεις τη σκέψη του».

3. Ποια γραμμή επικοινωνίας φαίνεται να ακολουθεί τις περισσότερες φορές ο διευθυντής την τυπική ή την άτυπη (π.χ. κατ' ιδίαν συζητήσεις, φήμες, κουτσομπολιά);

«Σίγουρα την τυπική (πρακτικό, συλλογικές αποφάσεις). Ασφαλώς υπάρχουν και συνεδριάσεις που στήνονται άτυπα, έξω από τις τυπικές γραφειοκρατικές διαδικασίες, όπως για παράδειγμα την περασμένη εβδομάδα με αφορμή τη σύγκρουση δύο εκπαιδευόμενων».

4. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνει το προσωπικό να επικοινωνήσει μαζί του;

«Σε μεγάλο βαθμό. Δε σκέφτεσαι να χτυπήσεις την πόρτα του».

5. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να διασφαλίζει την ποιότητα επικοινωνίας με τα μέλη του προσωπικού;

«Ασφαλώς. Είναι ανοιχτός στο διάλογο, στα παράπονα, ειλικρινείς στις συναλλαγές του».

6. Ποια προβλήματα επικοινωνίας ορθώνονται στην καθημερινή σας επικοινωνία με το διευθυντή; Με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) επιχειρεί να τα υπερβεί;

«Δεν υπάρχει κάτι να χωρίσουμε».

7. Πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου σας; Με άλλα λόγια νομίζετε ότι είστε σε θέση να επικοινωνήσετε ανοιχτά με το διευθυντή του σχολείου σας;

«Ναι, είμαι σε θέση. Λόγω του χαρακτήρα του δε σε κρατάει σε απόσταση. Διαμορφώνει ένα κλίμα παρεϊστικό».

8. Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας μία συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας με το διευθυντή που σας έφερε δύσκολη θέση, όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο ο τελευταίος προσπάθησε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σ' αυτήν;

«Δεν υπάρχει κάτι που να μου έρχεται αυτή τη στιγμή στο μυαλό».

III ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

1. Μπορείτε να αναγνωρίσετε μία κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολικό σας οργανισμό που του προσδίδει ιδιαίτερη ταυτότητα; Αν ναι, ποια στοιχεία τη διέπουν; Αν όχι, πού το αποδίδετε;

«Εγώ προσωπικά έχω εισπράξει την ιδιαιτερότητα της αποστολή του συγκεκριμένου σχολείου. Να μην ασκείται, δηλαδή, κριτική, να μην υπάρχει αλληλοϋπονόμευση των συναδέλφων, να επικρατεί σεβασμός και αλληλεγγύη, ώστε το σχολείο να είναι βιώσιμο. Επίσης να γίνεται (με επισημότητα συνήθως) γνωστό το έργο που υλοποιείται στο Σ.Δ.Ε.

2. Πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει ο διευθυντής στην edραίωση μιας κυρίαρχης κουλτούρας στο σχολικό σας οργανισμό;

«Σε μεγάλο βαθμό».

3. Με ποιόν τρόπο (τρόπους) πιστεύετε ότι ο διευθυντής προσπαθεί να καταστήσει σαφή και να edραιώσει την κουλτούρα στον οργανισμό σας; (εκδηλώσεις, σύμβολα, εθιμοτυπικά κ.ά.)

«Στις εκδηλώσεις θέλει να δείξει το έργο που γίνεται στο Σ.Δ.Ε. Επιδιώκει έντονα το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Φροντίζει λ.χ. ώστε να διανέμονται ενημερωτικά έντυπα για τη λειτουργία του Σ.Δ.Ε. και γενικά κινητοποιείται άμεσα, ώστε το Σ.Δ.Ε. να βγει από τον εαυτό του».

4. Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένες αντιλήψεις, αρχές και αξίες που κυριαρχούν στον οργανισμό σας και λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού (π.χ. συμμετοχικότητα, δημιουργικότητα, σταθερότητα, επιτυχία);

«Οποσδήποτε αλληλεγγύη. Ενδιαφέρει όμως και το έργο που παράγεται».

5. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής κατορθώνει να μεταγγίσει στο προσωπικό του σχολείου τις αξίες, τα ιδανικά, τις αντιλήψεις που , κατά τη γνώμη του, πρέπει να κατευθύνουν τη συνολική σας δράση και συμπεριφορά στον οργανισμό;

«Αυτά που ζητάει γίνονται αντιληπτά με διαφορετικό τρόπο από το σύλλογο διδασκόντων. Σε καμία περίπτωση δε βάζει θηλιά στο λαιμό κανενός. Εξάλλου, είμαστε γενικά μια δεμένη ομάδα».

6. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη τις αξίες, αντιλήψεις του προσωπικού του σχολείου, ώστε να διαμορφώσει μία συλλογική ταυτότητα για τον οργανισμό σας;

«Δεν προσπαθεί να επιβληθεί».

7. Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας: α) με τους υπόλοιπους συναδέλφους (π.χ. συναδελφικότητα, αλληλεγγύη, ανοιχτοσύνη, αποστασιοποίηση κ.ά.) και β) με τον διευθυντή;

«Πολύ καλές. Νιώθω ότι θα πάω στο σχολείο για να ξεσκάσω. Η ατμόσφαιρα είναι πολύ χαλαρή».

8. Σε τι βαθμό ο διευθυντής του σχολείου σας λειτουργεί: α) υποστηρικτικά, β) καθοδηγητικά και γ) περιοριστικά για σας; Περιγράψτε.

«Σε καμία περίπτωση περιοριστικά. Σου αφήνει περιθώρια δράσης, απόλυτη ελευθερία. Δεν είναι συγκεντρωτικός. Σίγουρα λειτουργεί υποστηρικτικά και σε συγκεκριμένες συνθήκες και καθοδηγητικά. Πάντως αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας».

9. Πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το κλίμα στο σχολικό σας οργανισμό; Με άλλα λόγια ποια εντύπωση μπορεί να σχηματίσει κανείς μπαίνοντας στο σχολείο σας;

«Χαλαρό, φιλικό κλίμα, διάθεση όλοι να συνεργαστούν με όλους. Όλοι τους είναι πρόσχαροι. Δε φεύγεις με αντιδικίες, με πονοκέφαλο. Δεν υπάρχουν κλίκες».

10. Ποια θεωρείτε ότι είναι η συνεισφορά του διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου σας;

«Μεγάλη. Εξάλλου, το ψάρι βρωμάει από το κεφάλι. Ούτως ή άλλως ο διευθυντής βρίσκεται εδώ από την αρχή λειτουργίας του σχολείου, οπότε λογικό και επόμενο είναι αυτό να φέρει το προσωπικό του στίγμα. Παίζουν ρόλο, ασφαλώς, και οι συνάδελφοι, οι οποίοι συμμερίζονται, συναισθάνονται την κοινή αποστολή του σχολείου».

5^η Συνέντευξη
(απομαγνητοφωνημένο κείμενο)

A. Εμπειρίες

1. Θα ήθελα να σας ρωτήσω κατ' αρχήν για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;

«Σαν καθηγήτρια σε σχολεία μου αρέσει πάρα πολύ να κάνω project και λόγω του προσανατολισμού που είχα στη σχολή, ασχοληθήκαμε πάρα πολύ με διαθεματικότητα και διαπολιτισμικότητα. Και όταν έψαχνα να βρω τον τύπο σχολείου που θα μου ταίριαζε, αποφάσισα ότι τα Σ.Δ.Ε. είναι ο ιδανικός τύπος εργασίας για μένα, που μου αρέσει να κάνω προγράμματα, διαθεματικά, project και τέτοια».

2. Πολύ ωραία. Πόσο τώρα επηρέασε την απόφασή σας να εργαστείτε (ή να παραμείνετε) στο συγκεκριμένο σχολείο η παρουσία του διευθυντή;

«Όταν αρχικά έκανα αίτηση για να έρθω εδώ, δεν γνώριζα το διευθυντή του σχολείου, οπότε η απόφαση ήταν καθαρά το σχολικό πρόγραμμα. Ωστόσο, επιθύμησα να παραμείνω στο σχολείο, γιατί ο διευθυντής ήταν πολύ ενθαρρυντικός σε όλες τις προτάσεις που έκανα για προγράμματα Grundwig, για εκδρομές, και τέτοια, και μου άρεσε η συνεργασία που είχαμε. Οπότε επηρέασε καταλυτικά την απόφασή μου».

3. Πάρα πολύ ωραία. Τώρα, σε ποιο βαθμό οι συνθήκες στις οποίες βρεθήκατε ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες σας; Και αν μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα.

«Οι συνθήκες είναι αρκετά καλές στα πλαίσια που μπορεί να κινηθεί κάποιος, με κάποια έλλειψη χρημάτων, υποδομών κλπ, είναι αρκετά υποστηρικτικές. Κάποια από τα πράγματα που ήθελα να κάνω μπόρεσα να τα πραγματοποιήσω και στα πλαίσια διαθεματικών προγραμμάτων, project κλπ., αλλά επειδή οι φιλοδοξίες δεν σταματούν, του χρόνου θέλω να κάνω και ευρωπαϊκό πρόγραμμα Grundwig και περιβαλλοντικά προγράμματα και ελπίζω να τα καταφέρω».

4. Τώρα, η μέχρι τώρα εμπειρία σας στο Σ.Δ.Ε. σας βοήθησε να επισημάνετε κάποια τρωτά του σχολείου και να προτείνετε τρόπους βελτίωσής του; Αν ναι, ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα τρωτά αυτά και ποιες αλλαγές είναι εφικτό να γίνουν και με ποιόν τρόπο;

«Οι αλλαγές που χρειάζονται περισσότερο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το υλικοτεχνικό μέρος, ας πούμε, του σχολείου, το οποίο από ό, τι γνωρίζουμε θα βελτιωθεί άμεσα, καθώς πρόκειται να μεταφερθούμε σε καινούριο κτίριο. Οπότε ουσιαστικά τα πιο σημαντικά προβλήματα που υπήρχαν πιστεύω ότι θα λυθούν».

B. Απόψεις περί σχολικής ηγεσίας

Λοιπόν, πολύ ωραία. Περνώ τώρα σε ερωτήσεις που αφορούν το ηγετικό προφίλ του Σ.Δ.Ε.

1. Κατ' αρχήν πού πιστεύετε ότι δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα ο διευθυντής του σχολείου σας, στην καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων ή στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή στις ανθρώπινες σχέσεις με το προσωπικό;

«Ο διευθυντής τα συνδυάζει και τα δύο εδώ στο σχολείο, γιατί έχει αρκετές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις και προς την Αθήνα και προς το σχολείο εδώ, τις οποίες διεκπεραιώνει καθημερινά, οπότε αυτό είναι ένα κομμάτι με το οποίο ασχολείται έτσι και αλλιώς. Αλλά ασχολείται σίγουρα πάρα πολύ και με εμάς. Συζητάει αρκετά συχνά τι προβλήματα έχουμε, τι ανάγκες έχουμε και στέκεται πάρα πολύ καλά στις μεταξύ μας σχέσεις, βοηθάει πάρα πολύ».

2. Πάρα πολύ ωραία. Γενικά πιστεύετε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται κυρίως για την εφαρμογή νόμων, κανονισμών, θέτοντας υπό αυστηρό έλεγχο τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας γι' αυτούς;

«Η προσωπική μου άποψη είναι ότι όλοι οι άνθρωποι, όσο αυτορρυθμιζόμενοι και να είναι, χρειάζεται να λειτουργούν μέσα σε πλαίσια και κανόνες, οπότε μπορούμε να έχουμε ένα ευέλικτο πλαίσιο, αλλά θεωρώ ότι αν θέλουμε να λειτουργήσει σωστά το σχολείο, θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχουν κανόνες, οι οποίοι θα τηρούνται και από τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο από τους εκπαιδευόμενους».

3. Ωραία. Σε γενικές γραμμές πιστεύετε ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικά σας εμπλέκει ενεργά στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου; Αν ναι, πώς το επιτυγχάνει; Αν όχι, γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

«Σαφώς μας εμπλέκει. Πολύ συχνά ζητά την άποψή μας για διάφορα θέματα είτε για τους μαθητές, είτε για εκδρομές, είτε για προγράμματα και κάθεται και ακούει όλα αυτά που λέμε και δε ρωτάει μόνο έναν ή δύο συναδέλφους, μπορεί να ρωτήσει και τους δέκα που θα βρίσκονται στο σχολείο εκείνη τη στιγμή. Δηλαδή μάς εμπλέκει όλους ενεργά. Δεν ξεχωρίζει ούτε καθηγητές, ούτε περιπτώσεις και θέματα».

4. Ωραία. Ποια στοιχεία προσωπικότητας πιστεύετε ότι συνδυάζει ο διευθυντής του σχολείου σας; (π.χ. τιμότητα, ειλικρίνεια, ανθρώπινη ζεστασιά κ.ά.)

«Ο διευθυντή του σχολείου μας είναι πάρα πολύ ειλικρινής. Είναι πάρα πολύ ευθύς άνθρωπος. Είτε έχει κάποιο πρόβλημα μαζί σου είτε θέλει να σε επαινέσει, θα το ακούσεις ακριβώς τη στιγμή που το νιώθει και πρέπει να το πει. Και θα το πει με τέτοιο τρόπο, ώστε ούτε ο έπαινος να φανεί υπερβολικός ούτε η κρίση να φανεί άσχημη, ώστε να χαλάσει τη σχέση μας ή να μας κάνει...»

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρος της ερευνήτριας]

Είναι πολύ διακριτικός δηλαδή;

«Δεν πρόκειται δηλαδή να φύγω από εδώ κλαίγοντας, επειδή με πρόσβαλαν άσχημα. Είναι περισσότερο σαν υπόδειξη και στη δική μας περίπτωση, που είμαστε νέοι, είναι σαν πατρική υπόδειξη και όχι σαν παρατήρηση αυστηρή».

5. Πολύ ωραία. Τώρα, ποια στοιχεία συμπεριφοράς πιστεύετε ότι χαρακτηρίζουν το διευθυντή σας ως ηγέτη; Με άλλα λόγια πού νομίζετε ότι δίνει μεγαλύτερη σημασία στο έργο (αποτέλεσμα) ή στις ανθρώπινες σχέσεις;

«Δίνει πάρα πολύ μεγάλη σημασία στις ανθρώπινες σχέσεις. Θέλει πάρα πολύ να μην υπάρχουν εντάσεις και συγκρούσεις σχολίων και ασχολείται πάρα πολύ... Επιδιώκει να μην υπάρχουν εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευομένων και ασχολείται πάρα πολύ με το να τους μιλάει συνεχώς, να τους εξηγεί. Αλλά σαν διευθυντή, το καλό είναι ότι δεν εξηγεί μόνο σε προσωπικό επίπεδο, βασίζεται στους νόμους τους διαβάζει κομμάτια ολόκληρα από εγκυκλίους, ώστε να καταλάβουν ότι δεν είναι προσωπικές, δικές του απόψεις και ότι βασίζεται στους νόμους και είναι κάθετος σ' αυτό. Το οποίο για μένα είναι πάρα πολύ θετικό».

6. Πολύ ωραία. Τώρα, πόσο πιστεύετε ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε το ρόλο του διευθυντή σας ως ηγέτη: α) οι σχέσεις που έχετε διαμορφώσει μαζί του, η ανθρώπινη δηλαδή διάσταση β) η νομοθετική διάσταση του ρόλου του (καθήκοντα, αρμοδιότητες κ.ά.) και γ) η θέση ισχύος που κατέχει;

«Εντάξει, η αλήθεια είναι ότι εφόσον έχουμε διαμορφώσει μια πάρα πολύ καλή προσωπική και συναδελφική σχέση με το διευθυντή, αυτό επηρεάζει θετικά τον τρόπο με τον οποίο βλέπω γενικά να λειτουργεί. Κι από κει και πέρα επηρεάζει και τη διάθεσή μου, γιατί κι εγώ είμαι πάρα πολύ διαθέσιμη και συνεργάσιμη, εφόσον έχω έναν άνθρωπο του ίδιου κλίματος απέναντί μου. Βέβαια, σαν διευθυντής εννοείται ότι κρατάμε κάποιες αποστάσεις και είμαστε τυπικοί και σοβαροί απέναντί του, αλλά δεν παύουμε να τον βλέπουμε περισσότερο σαν έναν άνθρωπο που μας καθοδηγεί και είναι εδώ για να βοηθάει και για να επιλύει».

Πολύ ωραία.

«Δεν είναι δηλαδή αυτή η αυστηρή αυθεντία που φοβάσαι να του μιλήσεις»

7. Ωραία. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το ρόλο του διευθυντή σας (εμπνευστικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός);

«Ο ρόλος του διευθυντή είναι εντελώς καθοδηγητικός»

[στο σημείο αυτό διεκόπη η συνέντευξη, διότι κάποιος εισήλθε στο χώρο διεξαγωγής της)

«Ο διευθυντής σαφώς μας καθοδηγεί, σε πράγματα που χρειάζεται να ξέρουμε, που δεν τα ξέρουμε αν είμαστε πιο νέοι κλπ. Είναι πολύ υποστηρικτικός. Υποστηρίζει το έργο, τη δουλειά μας, και γενικά υποστηρίζει τους καθηγητές του. Από κει και πέρα όμως εμπνέει πάρα πολύ και τους εκπαιδευόμενους, προσπαθεί να τους δείξει ότι αυτό που κάνουν έχει αξία, ακόμα και αν στην κοινωνία έξω μπορεί να φαίνεται πιο χαμηλού επιπέδου. Οπότε νομίζω ότι συνδυάζει πολλά χαρακτηριστικά μαζί».

Γ. Απόψεις περί Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.)

Ι. ΠΑΡΩΘΗΣΗ-ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ

**Πολύ ωραία. Λοιπόν, θα περάσω τώρα σε ερωτήσεις που αφορούν στη Δ.Α.Δ.
Πρώτα από όλα ξεκινάμε από την παρακίνηση.**

1. Θέλω να μου πείτε αν πιστεύετε ότι ο διευθυντής κατ' αρχήν επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες σας; Αν ναι, με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) προσπαθεί να τις ικανοποιήσει; Αν όχι, γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

«Βασικά ό,τι έχω ζητήσει εγώ ως τώρα από το διευθυντή, βρήκε άμεση ανταπόκριση. Δεν είχα ποτέ παράπονο ούτε για το υλικό που χρειάστηκε ποτέ να χρησιμοποιήσω ούτε για επαφές που έπρεπε να έχω με άλλους ανθρώπους για να κάνω κάποιο πρόγραμμα κι αυτά,. Πάντα ήταν διαθέσιμος να μου δώσει υλικό, να μου δώσει τηλέφωνα, τα πάντα. Οπότε δεν έχω κανένα παράπονο».

2. Πολύ ωραία. Σε ποιες ανάγκες σας θα επιθυμούσατε να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά ο διευθυντής του σχολείου. Κι όταν λέω ανάγκες, εννοώ ανώτερες ιεραρχικά ανάγκες, έπαινο, αναγνώριση, γόητρο, κύρος.

«Όσον αφορά τον έπαινο και την αναγνώριση, όπως ανέφερα και προηγουμένως, ως έναν βαθμό το βλέπουμε. Δηλαδή κάθε φορά που κάνουμε κάποια εργασία μας επαινεί και το αναγνωρίζει και αυτό φαίνεται και στις αξιολογήσεις για το άτομό μας, οι οποίες είναι πάρα πολύ θετικές, οπότε δε νομίζω ότι υπάρχει κάποιο παράπονο όσον αφορά αυτό το θέμα».

3. Πολύ ωραία. Τώρα, δεδομένου ότι δεν παρέχονται επαρκή οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) επιχειρεί ο διευθυντής του σχολείου να σας πείσει να επιδείξετε μεγαλύτερη ενεργητικότητα και προσπάθεια;

«Νομίζω ότι ο διευθυντής του σχολείου έχει ήδη καταλάβει ποιοι και πόσοι από μας είμαστε πιο ενεργητικοί και δραστήριοι και επειδή ξέρει ότι τα κίνητρα δεν είναι οικονομικά, απλά προσπαθεί να μας ενθαρρύνει με το να μάς κάνει εύκολες τις ενδιάμεσες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Όταν για παράδειγμα βλέπει ότι εγώ θέλω να κάνω ένα πρόγραμμα που υποστηρίζεται από το ΙΚΥ, αντί να μου δημιουργεί προβλήματα στο να το κυνηγήσω, γιατί έχει πολύ γραφειοκρατία, ίσα ίσα προσπαθεί να

με διευκολύνει όσο γίνεται περισσότερο. Και αντικειμενικά, πέρα από αυτό, εφόσον δεν έχουμε οικονομικούς πόρους, δεν μπορεί να κάνει και τίποτα περισσότερο».

4. Πολύ ωραία. Σε γενικές γραμμές θεωρείτε ότι ο διευθυντής λειτουργεί παρωθητικά στο έργο σας, σας υποκινεί, σας εμπλέκει ενεργά, σας ενθαρρύνει να αναλάβετε πρωτοβουλίες, στηρίζει το έργο σας;

«Ναι. Γενικά, τώρα, επειδή εγώ έτσι κι αλλιώς από μόνη μου είμαι άνθρωπος που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και είμαι υπερκινητική, δεν είναι ότι χρειάζομαι ακριβώς κάποιο σπρώξιμο ή ώθηση να ανακαλύψω κάποιο πρόγραμμα, αλλά...»

[στο σημείο αυτό διεκόπη η συνέντευξη, διότι εισήλθε κάποιος στο χώρο διεξαγωγής της]

«... όταν ξεκινάω να κάνω κάποια δράση, το μόνο σίγουρο είναι ότι θα με υποστηρίξει κατευθείαν χωρίς καν να ρωτήσει διάφορα πράγματα ή να φέρει δυσκολίες».

5. Πολύ ωραία. Τώρα, αν μπορείτε να ανακαλέσετε κάποιο περιστατικό που να επιβεβαιώνει ότι λειτουργήσε υποκινητικά-παρωθητικά ο διευθυντής; Διαφορετικά περνώ σε παρακάτω ερωτήσεις.

«Παρωθητικά, όχι. Υποκινητικά, άμα θέλετε, μπορώ να βρω πολλά».

Ωραία, υποκινητικά. Έχετε υπόψη σας κάποιο περιστατικό;

«Υποκινητικά ότι με βοήθησε πάρα πολύ στη γραφειοκρατία, για να κάνω ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση Grundwig και υπέγραψε κατευθείαν. Το γεγονός ότι μου έδωσε τα τηλέφωνα των υπευθύνων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για να έρθω σε επαφή, να κανονίσω πρόγραμμα περιβαλλοντικό. Το γεγονός ότι συμμετείχαμε από κοινού στο να διαλέξουμε τους ανθρώπους με τους οποίους θα συνεργαστούμε για τις τέσσερις υποδομές που πρόκειται να κάνουμε. Αυτά και μόνο...».

Είναι αρκετά.

II. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Πολύ ωραία. Περνώ, τώρα, σε ερωτήσεις που αφορούν στην επικοινωνία στο σχολικό οργανισμό.

1. Πρώτα απ' όλα πόση σημασία πιστεύετε ότι αποδίδει ο διευθυντής του σχολείου στην επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού και πόσο από τον καθημερινό του χρόνο αναλώνει σ' αυτήν;

«Αυτό είναι μια διαρκής διαδικασία, στην οποία νομίζω ότι διαρκώς δίνει σημασία, δηλαδή δεν το κάνει μόνο την πρώτη ώρα και την τελευταία. Ανά πάσα στιγμή

ασχολείται με το τι συμβαίνει, με το τι συζητείται και με το που προκύπτει κάποια ένταση ή κάποια απορία, αμέσως είναι διαθέσιμος, αν θέλουμε κάτι».

2. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί ο διευθυντής την επικοινωνία; (π.χ. αντιμετώπιση συγκρούσεων, διευθέτηση διαφορών, διαφωνιών κ.ά.)

«Και στη διευθέτηση συγκρούσεων και πολύ συχνά σε απορίες που μπορεί να έχουμε, γιατί οι νόμοι αλλάζουν, τα νομοσχέδια αλλάζουν και είναι διαθέσιμος πολύ να μας βοηθά με τις απορίες»

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Διαρκής ενημέρωση δηλαδή;

«Διαρκής ενημέρωση, ώστε να μην υπάρχει σύγχυση του τι είναι σωστό και τι λάθος. Και αυτό το κάνει και με τους εκπαιδευόμενους και με τους εκπαιδευτές. Η διαρκής ενημέρωση, δηλαδή. Διαφωνίες δεν μπορώ να πω ότι έχουμε ή συγκρούσεις, οπότε να χρειαστεί κάποια στιγμή να παρέμβει δυναμικά. Δεν έχουμε κάποιο κρούσμα...»

[ερώτηση προτρεπτικού χαρακτήρα από μέρους της ερευνήτριας]

Αλλά, αν και εφόσον προκύψει;

«Αν και εφόσον προκύψει, θα καθίσει να κάνει συζήτηση».

3. Ποια γραμμή επικοινωνίας φαίνεται να ακολουθεί τις περισσότερες φορές: την τυπική ή την άτυπη; Τυπική λέγοντας, εννοώ το να συγκαλέσει ένα συμβούλιο, ας πούμε, διδασκόντων (π.χ. κατ' ιδίαν συζητήσεις, φήμες, κουτσομπολιά).

«Τα συνδυάζει και τα δύο. Όταν ένα θέμα είναι σοβαρό και αφορά όλο το σχολείο, καθαρά καταφεύγει στην τυπική διαδικασία. Όταν όμως είναι ένα θέμα πιο προσωπικό, με κάποιο συνάδελφο ή ένα πρόβλημα που μπορεί να αφορά μόνο εμένα και συνάδελφο της ίδιας ειδικότητας, δεν εμπλέκουμε όλο το σύλλογο, για να δημιουργήσουμε αναστάτωση ή θέμα. Αφήνουμε τους άλλους να ακολουθήσουν τη ροή του προγράμματος που έχουν. Και ασχολούνται μόνο οι ειδικότητες που εμπλέκονται στη δράση που θα κάνει».

4. Πολύ ωραία. Τώρα, σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου ενθαρρύνει το προσωπικό να επικοινωνήσει μαζί του;

«Όπως λέμε πολύ καλά όλοι οι συνάδελφοι εδώ, η πόρτα του γραφείου του είναι πάντα ανοιχτή και ο ίδιος είναι πάντα παρών, μέσα, διαθέσιμος».

5. Πολύ ωραία. Με καλύπτει απόλυτα. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να διασφαλίζει την ποιότητα επικοινωνίας με τα μέλη του προσωπικού;

«Ναι ειδικά όσον αφορά τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, θεωρώ ότι έχει εκπληκτικά προσόντα».

6. Πολύ ωραία. Τώρα, ποια προβλήματα επικοινωνίας ορθώνονται στην καθημερινή σας επικοινωνία με το διευθυντή; Με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) επιχειρεί να τα υπερβεί;

«Προβλήματα επικοινωνίας δεν υπάρχουν. Απλά κάποιες φορές, λόγω ωραρίου, ενδεχομένως να μην προλαβαίνουμε να βρεθούμε όλοι συγχρόνως στον ίδιο χώρο. Αυτό συμβαίνει σε όλα τα σχολεία και απλά προσπαθούμε να το συνδυάσουμε με το να μείνει κάποιος παραπίσω στο ωράριό του ή να 'ρθει κάποιος νωρίτερα, ώστε να βρεθούμε και να συνεχίσουμε».

7. Πολύ ωραία. Πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου σας; Με άλλα λόγια νομίζετε ότι είστε σε θέση να επικοινωνήσετε ανοιχτά με το διευθυντή;

«Και με το διευθυντή και με το προσωπικό. Θεωρώ ότι το κλίμα είναι άριστο και αυτό φαίνεται και από τις σχέσεις κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και απ' τις συνεργασίες στα project και από το γεγονός ότι εθελοντικά επιλέγουμε να βρισκόμαστε και εκτός σχολείου, όχι ένας δύο καθηγητές, αλλά όλος ο σύλλογος μαζί. Αυτό δηλώνει πόσο καλή είναι η σχέση και... με τη συμμετοχή του διευθυντή».

8. Πολύ ωραία. Μπορείτε κάποιο περιστατικό που ενδεχομένως σας έφερε σε δύσκολη θέση σε σχέση με την επικοινωνία σας με το διευθυντή και τον τρόπο με τον οποίο προσπάθησε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά αυτός;

«Δεν υπήρχε κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό επικοινωνίας, πέρα από αυτό που είπαμε με τα ωράρια, που πρέπει να τα συμβαδίζουμε, να πάρουμε ένα τηλέφωνο παραπάνω»

III ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Πολύ ωραία. Και τώρα μία τελευταία ομάδα ερωτήσεων που αφορούν την κουλτούρα και το κλίμα του σχολικού οργανισμού.

1. Κατ' αρχήν αν μπορείτε να αναγνωρίσετε μία κυρίαρχη κουλτούρα στον οργανισμό που του προσδίδει ιδιαίτερη ταυτότητα; Αν ναι, ποια είναι τα στοιχεία τη χαρακτηρίζουν; Αν όχι, πού το αποδίδετε;

«Κυρίαρχη κουλτούρα δεν μπορώ να σου πω ακριβώς αν υπάρχει ή όχι, αλλά το μόνο σίγουρο είναι ότι εδώ οι συνάδελφοι λειτουργούν περισσότερο σαν παρέα και σαν συνεργασία. Δεν έχουμε ενικό και πληθυντικό αριθμό, δεν έχουμε αρνητικό ανταγωνισμό του ποιος θα φανεί περισσότερο στα μάτια του διευθυντή ότι είναι καλύτερος ή πιο εργατικός κλπ. Εδώ πέρα προσπαθούμε να συνεργαστούμε όλοι να

βγάλουμε μία δράση ή ένα πρόγραμμα, μιλάμε όλοι στον ενικό. Όταν κάποιος έχει ένα πρόβλημα είτε με το παιδί του είτε με έναν γονέα που φυλάει, δείχνουμε όλοι κατανόηση, γιατί μπορεί να συμβεί και σε μας. Δε σνομπάρουμε κάποιον, σεβόμαστε την κούρασή του. Και γενικά επικρατεί αυτό το κλίμα, της συνεργασίας. Όπως είπα και πριν δεν έχουμε καθόλου εντάσεις από την αρχή της χρονιάς, είμαστε ήρεμα».

2. Πολύ ωραία. Τώρα, πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει ο διευθυντής στην εδραίωση μιας κυρίαρχης κουλτούρας στο σχολικό οργανισμό;

«Πιστεύω ότι σαφώς βοηθάει και ο διευθυντής σ' αυτό το πράγμα, γιατί και ο ίδιος ο διευθυντής προσπαθεί να είναι προσιτός και ανθρώπινος και φιλικός, και όταν βλέπεις έναν άνθρωπο θετικά διατεθειμένο απέναντί σου, εκ φύσεως μετά θα γίνεις κι εσύ. Αν δεν έχεις, βέβαια, κάποιο πρόβλημα, εντάξει;

[ερώτηση διευκρινιστικού χαρακτήρα από μέρος της ερευνήτριας]

Δεν είναι δηλαδή προκατειλημμένος;

«Όχι, όχι. Και δεν ασκεί την εξουσία του με τρόπο εγώ είμαι και κανένας άλλος».

3. Πολύ ωραία. Με ποιόν τρόπο (τρόπους) προσπαθεί να καταστήσει σαφή και να εδραιώσει αυτήν την κουλτούρα; (εκδηλώσεις, σύμβολα, εθιμοτυπικά κ.ά.)

«Κάνουμε κάποιες εκδηλώσεις είτε στα πλαίσια του σχολείου είτε στα πλαίσια του δήμου, στις οποίες προσπαθούμε να τονίσουμε δύο πράγματα, την πάταξη του αναλφαβητισμού και τη διαπολιτισμικότητα. Ειδικά, στο παράρτημα που εργαζόμαστε κάποιοι από μας, που έχουμε τμήματα αθιγάνων, προσπαθούμε έντονα με διάφορες δραστηριότητες πολιτισμικές και με εκδρομές να εντάξουμε τους τσιγγάνους στην κοινωνία και να εξηγήσουμε στον κόσμο ότι είναι Έλληνες πολίτες, πολλοί φορολογούνται, είναι νόμιμοι και δικαιούνται ίσης μεταχείρισης. Δηλαδή, το διαπολιτισμικό κομμάτι προσπαθούμε έντονα να το τονίσουμε στα Σ.Δ.Ε. Από κει επειδή ο αναλφαβητισμός εν έτει 2010 δεν είναι φαινόμενο αρεστό και είναι λογικό, με αυτές τις συνθήκες εμείς προσπαθούμε να διαφημίσουμε έως ένα βαθμό το σχολείο μας και να πείσουμε τον κόσμο ότι δεν είναι ντροπή να παραδεχτείς ότι δεν ξέρεις κάποια πράγματα, έλα εδώ να τα μάθεις, για να βελτιωθείς σαν άνθρωπος και να βελτιωθεί η κοινωνία. Αυτό το προβάλλουμε έντονα και θέλουμε... αυτός είναι ο σκοπός μας».

4. Πολύ ωραία. Μπορείτε τώρα να αναφερθείτε σε συγκεκριμένες αντιλήψεις, αρχές και αξίες που κυριαρχούν στον οργανισμό σας και λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού (π.χ. συμμετοχικότητα, δημιουργικότητα, σταθερότητα, επιτυχία);

«Ναι. Όταν υποστηρίζεις την πάταξη του αναλφαβητισμού, υποστηρίζεις την ισότητα των ανθρώπων και τη διαπολιτισμικότητα μεταξύ των φυλών, εκ φύσεως, σαν άνθρωπος και σαν εκπαιδευτικός, και εγώ και οι υπόλοιποι, θα λειτουργούμε σε πνεύμα σύμπνοιας και ισότητας. Γιατί αν εμείς δε λειτουργούμε με ισότητα και έχουμε ιεραρχίες ,

ανταγωνισμούς, παλαιότητα κλπ., δεν μπορούμε να περάσουμε στον υπόλοιπο κόσμο αυτό που είμαστε σαν σχολείο, οπότε εμείς πρώτοι το εφαρμόζουμε, έχουμε το καλό κλίμα και το βγάζουμε προς τα έξω».

5. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής κατορθώνει να μεταγγίσει στο προσωπικό του σχολείου τις αξίες, τα ιδανικά, τις αντιλήψεις που, κατά τη γνώμη του, πρέπει να κατευθύνουν τη συνολική σας δράση και συμπεριφορά στον οργανισμό;

«Πιστεύω ότι ο διευθυντής κατ' αρχάς στέκεται με το ήθος και το χαρακτήρα του απέναντί μας με τέτοιο τρόπο που δε μας αφήνει περιθώρια, ακόμη και αν θέλαμε να μη λειτουργούμε ισότιμα και πολιτισμένα να το κάνει. Δεν μας αφήνει τέτοια περιθώρια. Από κει και πέρα ο ίδιος μαζί με μας υποστηρίζει πολύ έντονα αυτή τη δράση που έχουμε και την κατευθύνουμε και είναι ο τρόπος που συμπεριφέρεται τέτοιος που , γι' αυτό ακριβώς και το Σ.Δ.Ε. παρουσιάζει μια αύξηση εγγραφών και μια πολύ ενεργή συμμετοχή με ελάχιστη διαρροή κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Προφανώς δηλαδή ο διευθυντής και μάλλον και ο σύλλογος κάτι κάνουνε σωστά».

6. Πολύ ωραία. Τώρα, σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη τις αξίες, αντιλήψεις του προσωπικού, ώστε να διαμορφώσει μία συλλογική ταυτότητα για τον οργανισμό σας;

«Πιστεύω ότι τις λαμβάνει υπόψη τις αξίες και τις αντιλήψεις και νομίζω ότι, ως ένα βαθμό, ένας ένας εδώ μέσα είμαστε επιλεγμένοι για το χαρακτήρα που έχουμε, και για το πόσο ανοιχτόμυαλοι και δεκτικοί είμαστε. Γιατί πιστεύω ότι, αν κάποιοι από εμάς δεν είμαστε, δεν θα λειτουργούσαμε συνεκτικά, και εννοείται ότι ο διευθυντής δεν θα ζητούσε να μας ξαναέχει στη μονάδα, για να συνεργαστούμε προς το καλό της μονάδας και του συνόλου».

7. Πολύ ωραία. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας: α) με τους υπόλοιπους συναδέλφους και β) με το διευθυντή;

«Άριστες, τέλειες. Τελεία. Αυτό. Έχουν γίνει φίλοι μου. Είναι σαν τους φίλους μου».

8. Πολύ ωραία. Σε τι βαθμό τώρα ο διευθυντής του σχολείου σας λειτουργεί: α) υποστηρικτικά, β) καθοδηγητικά και γ) περιοριστικά για σας; Αν και εφόσον λειτουργεί και με τους τρεις τρόπους.

«Καθοδηγητικά σίγουρα λειτουργεί. Ειδικά για μένα που ήταν η πρώτη μου χρονιά στα Σ.Δ.Ε. Με καθοδήγησε πάρα πολύ να καταλάβω και τη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Ειδικά σε κάποια τεχνικά, γραφειοκρατικά θέματα, τα οποία εκ φύσεως δεν τα γνωρίζει κανείς από την πρώτη χρονιά στα Σ.Δ.Ε., βοήθησε πάρα πολύ καθοδηγητικά. Υποστηρικτικά σε όλα τα project και τα προγράμματα που πρότεινα όχι μόνο τα υποστήριξε, τα ενθάρρυνε και τα ήθελε. Περιοριστικά δεν λειτουργεί. Μόνοι μας, έτσι κι αλλιώς είμαστε μεγάλοι, ενήλικοι άνθρωποι, μορφωμένοι και μπορούμε να καταλάβουμε ποια είναι τα όρια, και οι κανόνες και οι υποχρεώσεις μας».

9. Πολύ ωραία. Πώς θα περιγράφατε σε γενικές γραμμές το κλίμα στο σχολικό οργανισμό; Δηλαδή ποια εντύπωση σχηματίζει κανείς μπαίνοντας για πρώτη φορά στο σχολείο σας;

«Δεν γνωρίζουμε αν η πρώτη εντύπωση ενδεχομένως να είναι λίγο αρνητική λόγω της υποδομής. Μπορεί αυτό να φαίνεται λίγο τρομακτικό, γιατί δεν έχουμε καλές υποδομές. Περιμένουμε να μετακομίσουμε. Όπως, αν πετύχει όλο το σύλλογο μαζί, αυτό που θα διαπιστώσει και είμαι σίγουρη είναι ότι, ακόμη και στα διαλείμματα όλοι οι συνάδελφοι έχουμε μία όρεξη να διαβάσουμε, να ασχοληθούμε μέχρι τελευταία στιγμή, να επιμορφωθούμε, να φρεσκάρουμε τις γνώσεις μας και στις μεταξύ μας σχέσεις θα διαπιστώσει ότι δεν υπάρχει περίπτωση να ακούσει ποτέ φωνές ή διαφωνίες. Κι ακόμη και αν οι απόψεις διαφέρουν, θα γίνει με τόσο πολιτισμένο τρόπο που δεν πρόκειται κάποιος να καταλάβει ότι διαφωνούμε».

10. Πολύ ωραία. Ποια θεωρείτε ότι είναι, τέλος, η συνεισφορά του διευθυντή στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος;

«Ε, σαφώς ο διευθυντής είναι αυτός που καθοδηγεί, κρατάει τα ηνία και δίνει τη γενική γραμμή στο σχολείο. Αν ο διευθυντής δεν ήταν τόσο υποστηρικτικός και λειτουργούσε με τρόπο αυταρχικό ή με τρόπο εντελώς laissez faire κλπ., τότε πιστεύω ότι το σχολείο δεν θα είχε κλίμα».

Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

6^η Συνέντευξη
(απομαγνητοφωνημένο κείμενο)

A. Εμπειρίες

1. Θα ήθελα κατ' αρχήν να σας ρωτήσω για ποιους λόγους επιλέξατε να εργαστείτε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;

«Στο Σ.Δ.Ε. επέλεξα να εργαστώ, γιατί ήταν μια πρόκληση για μένα, γιατί μέχρι τότε δούλευα με μικρά παιδιά, Γυμνάσια, Λύκεια και δημοτικά βεβαίως και αυτό ήταν κάτι διαφορετικό. Θέλησα να δοκιμάσω τη διδασκαλία μου σε ενηλίκους».

2. Πολύ ωραία. Πόσο επηρέασε την απόφασή σας να εργαστείτε (ή να παραμείνετε) στο συγκεκριμένο σχολείο η παρουσία του διευθυντή;

«Η παρουσία του διευθυντή μπορώ να πω είναι καθοριστική για την παραμονή μου εδώ έξι συναπτά έτη από αρχή λειτουργίας, ιδρύσεως του σχολείου. Η στάση του είναι πολύ θετική, ενθαρρυντική. Με παρότρυνε, με άλλα λόγια, να μείνω στο σχολείο, να συνεχίσω το έργο μου και να μη θέλω να φύγω».

3. Πολύ ωραία. Σε ποιο βαθμό οι συνθήκες στις οποίες βρεθήκατε ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες σας; Αν μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα.

«Μπορώ να πω ότι οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο ανταποκρίθηκαν τα μέγιστα στις προσδοκίες μου, γιατί βρήκα αυτό το οποίο υπέθεσα στην αρχή ότι θα υπάρχει. Δηλαδή άνθρωποι μεγάλοι, οι οποίοι ήρθαν εδώ με σκοπό να μάθουν, να βρουν τις γνώσεις τις οποίες στερήθηκαν στην εφηβική τους ηλικία και αυτό ήταν για μένα πολύ θετικό και με βοήθησε, μάλλον συνετέλεσε στο γεγονός να παραμείνω αυτά τα έξι χρόνια».

4. Πολύ ωραία. Τώρα, η μέχρι τώρα εμπειρία σας από το Σ.Δ.Ε. σας βοήθησε να επισημάνετε κάποια τρωτά του σχολείου και να προτείνετε τρόπους βελτίωσής; Αν ναι, ποια είναι κατά τη γνώμη σας αυτά και ποιες αλλαγές θεωρείτε ότι είναι εφικτό να γίνουν και με ποιόν τρόπο;

«Τρωτά Θα έλεγα ότι υπάρχουν όχι τόσο στην οργάνωση του σχολείου, αλλά...»

[στο σημείο αυτό διεκόπη η συνέντευξη]

«... Θα έλεγα ότι τρωτά υπάρχουν όχι στη δημιουργία και στην οργάνωση του σχολείου όσο περισσότερο στο χώρο της φιλοξενίας του, γιατί ο χώρος αυτό, το Γυμνάσιο στο οποίο στεγαζόμαστε δεν είναι ο καταλληλότερος, θα έλεγα, για σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, που έχουν ένα συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας, διάταξη των θρανίων κλπ. Αυτό είναι το μοναδικό τρωτό. Αλλά, επειδή ήδη έχει χτιστεί το καινούριο κτίριο, ευελπιστώ ότι θα μεταφερθούμε κάποια στιγμή εκεί και θα μπορέσουμε να κάνουμε τη δουλειά μας καλύτερα».

B. Απόψεις περί σχολικής ηγεσίας

Πολύ ωραία. Περνώ τώρα σε ερωτήσεις που αφορούν το ηγετικό προφίλ του Σ.Δ.Ε.

1. Θέλω να μου πείτε κατ' αρχάς πού πιστεύετε ότι δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα ο διευθυντής του σχολείου σας, στην καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων ή στη σχέση με το διδακτικό προσωπικό, στον ανθρώπινο παράγοντα;

«Ο διευθυντής θεωρώ ότι περισσότερο εμμένει στις σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, γιατί τον ενδιαφέρει πάνω απ' όλα από τους συναδέλφους του σχολείου η τυπικότητα, η συνέπεια, η συνεργασία και η υπευθυνότητα. Και αντιπαθεί την ανευθυνότητα και την ασυνέπεια. Βέβαια, κοντά σ' αυτά προσπαθεί να συμπεριλάβει και τα γραφειοκρατικά ζητήματα, τη λύση των γραφειοκρατικών ζητημάτων, που είναι ουκ ολίγα, ειδικά φέτος που δεν έχουμε γραμματέα και τα οποία απαιτούν κι αυτά να διευθετηθούν».

2. Πολύ ωραία. Σε γενικές γραμμές πιστεύετε ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται κυρίως για την εφαρμογή νόμων, κανονισμών, ελέγχοντας τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνει ένα περισσότερο ευέλικτο πλαίσιο εργασίας γι' αυτούς;

«Πιστεύω ότι ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να έχει τον καλύτερο συνδυασμό και των δύο, βασικά δίνοντας προτεραιότητα στον ανθρώπινο παράγοντα. Γιατί, ας μην ξεχνάμε, το σχολείο αποτελείται από ζωντανούς οργανισμούς, δεν είναι μια απλά γραφειοκρατική δουλειά όπως συμβαίνει σε άλλες υπηρεσίες και να γίνεται ο καλύτερος δυνατό συνδυασμός των δύο».

3. Πολύ ωραία. Τώρα, πιστεύετε ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικά σας εμπλέκει ενεργά στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου; Αν ναι, πώς το επιτυγχάνει; Αν όχι, γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

«Λοιπόν, ο διευθυντής, μέχρι τώρα έχω καταλάβει ότι θέλει ο σύλλογος των καθηγητών να λαμβάνει μέρος έμπρακτα στην οποιαδήποτε λήψη απόφασης, να λέει τη γνώμη του ο σύλλογος για διάφορα θέματα τα οποία μάς αφορούν και γενικότερα δε λαμβάνει αποφάσεις μόνος του χωρίς ο σύλλογος να συμφωνεί με την άλφα ή βήτα απόφαση. Δηλαδή, η συμμετοχή του συλλόγου στη λήψη αποφάσεων είναι ενεργός».

4. Πολύ ωραία. Ποια στοιχεία προσωπικότητας πιστεύετε ότι συνδυάζει ο διευθυντής του σχολείου σας; (π.χ. τιμότητα, ειλικρίνεια, ανθρώπινη ζεστασιά κ.ά.)

«Ο διευθυντής του σχολείου πιστεύω ότι είναι πάνω απ' όλα υπεύθυνο άτομο, είναι σοβαρό, είναι συνεπέστατος και τυπικός και απαιτεί τα ίδια και από εμάς, δηλαδή να είμαστε τυπικοί στη δουλειά μας, να μη θέλουμε να ξεφεύγουμε για τον άλφα ή βήτα λόγο, και γενικά να είμαστε εντάξει απέναντι στις υποχρεώσεις μας».

5. Πολύ ωραία. Ποια στοιχεία συμπεριφοράς πιστεύετε ότι τον χαρακτηρίζουν ως ηγέτη; Με άλλα λόγια, πού νομίζετε ότι δίνει μεγαλύτερη σημασία στο έργο (αποτέλεσμα) ή στις ανθρώπινες σχέσεις;

«Όπως ανέφερα και πριν...»

[στο σημείο αυτό διεκόπη η συνέντευξη]

«Τα στοιχεία συμπεριφοράς χαρακτηρίζουν το διευθυντή μας σαν ηγέτη θεωρώ ότι είναι η αποφασιστικότητα και η οργανωτικότητα πάνω στη δουλειά του».

6. Ωραία. Πόσο πιστεύετε, τώρα, ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεστε το ρόλο του ως ηγέτη: α) οι σχέσεις που έχετε διαμορφώσει μαζί του, αυτό που λέμε η ανθρώπινη διάσταση του ρόλου του β) η νομοθετική διάσταση του ρόλου του(καθήκοντα, αρμοδιότητες κα) και γ) η θέση ισχύος που κατέχει; Πρωτίστως δηλαδή πώς τον αντιλαμβάνεστε με ενδιαφέρει.

«Τον αντιλαμβάνομαι πρωτίστως...»

[παύση]

«...προσπαθώ να δω το διευθυντή πολύπλευρα, δηλαδή να κάνω συσχετισμό και του ανθρώπινου παράγοντα...»

[στο σημείο αυτό διεκόπη η συνέντευξη]

«...και τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά του διευθυντή και τη θέση ισχύος που κατέχει, να μπορεί να βγει καλύτερα η απεικόνιση και η θέση, ο ρόλος τον οποίο κατέχει στο σχολείο. Δηλαδή συνδυασμός ανθρωπίνων χαρακτηριστικών και ηγετικής θέσης».

7. Πολύ ωραία. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το ρόλο του διευθυντή σας (εμπνευστικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός);

«Ο διευθυντής μας μπορώ να πω βασικά ότι είναι ο καθοδηγητής του σχολείου, είναι ο εμπνευστής των συναδέλφων όλων, υποστηρικτικός σε μας, στους εκπαιδευόμενους και γενικά η θέση του είναι καταλυτική».

Γ. Απόψεις περί Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.)

Τώρα περνώ σε ερωτήσεις που αφορούν τη Δ.Α.Δ. και πρώτα απ' όλα την παράμετρο της παρακίνησης.

ΠΑΡΩΘΗΣΗ-ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ

1. Θέλω να μου πείτε κατ' αρχάς αν πιστεύετε ότι ο διευθυντής επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες σας; Με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) προσπαθεί να τις ικανοποιήσει; Αν όχι, γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό;

«Βεβαίως επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες μας. Όταν χρειαζόμαστε κάτι είτε αυτό έχει να κάνει με το διδακτικό μέρος του σχολείου είτε σε προσωπικό επίπεδο, προσπαθεί να επιλύσει διάφορα προβλήματά μας, να ικανοποιήσει αυτή την ανάγκη μας...»

Με ποιόν τρόπο πιστεύετε ότι προσπαθεί;

«Με ποιόν τρόπο...όσον αφορά το εκπαιδευτικό μέρος, θα κοιτάξει να βρει βιβλία, τα οποία είναι δυνατό να χρειαζόμαστε είτε μέσα από το 1^ο Γυμνάσιο είτε να παραγγείλει από τον οργανισμό, να φροντίσει για όλα τα γραφειοκρατικά θέματα, να υπάρχουν όλα τα στοιχεία τα απαραίτητα για τη λειτουργία του σχολείου, μαρκαδόροι και διάφορα άλλα απαιτούμενα... Όσον αφορά δε τις δικές μας ανάγκες, πάντα πιστεύω ότι είναι στο μέρος μας. Για παράδειγμα, αν χρειαστεί εγώ να λείπω εκτάκτως, γιατί μου έτυχα κάτι, ένα πρόβλημα αρρώστιας με τα παιδιά μου, θα προσπαθήσει να με καλύψει και να συμπαρασταθεί».

2. Πολύ ωραία. Σε ποιες ανάγκες τώρα δικές σας θα επιθυμούσατε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά ο διευθυντής του σχολείου (π.χ. έπαινος, αναγνώριση, κύρος, γόητρο κ.ά.);

«Αυτό που βασικά ενδιαφέρει εμένα σαν εκπαιδευτικό και επειδή θεωρώ ότι-αυτό δεν το λέω για να περιαιτολογήσω-είμαι αρκετά έως πολύ τυπική στη δουλειά μου, πιστεύω ότι ο κάθε διευθυντής αυτό που οφείλει προσωπικά σε μένα είναι αναγνώριση της προσφοράς μου και αναγνώριση της συνέπειάς μου απέναντι στο σχολείο και τις υποχρεώσεις μου».

3. Πολύ ωραία. Τώρα δεδομένου ότι δεν παρέχονται επαρκή οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, με ποιόν (ποιους) τρόπο (τρόπους) πιστεύετε ότι επιχειρεί ο διευθυντής του σχολείου να σας πείσει να επιδείξετε μεγαλύτερη ενεργητικότητα και προσπάθεια;

«Προσπαθεί να μάς χτυπήσει, εντός εισαγωγικών χτυπήσει, στο φιλότιμο για να δείξουμε ενδιαφέρον για τους ανθρώπους αυτούς, οι οποίοι έρχονται εδώ με χίλια δυο προβλήματα, αφήνοντας πίσω τους παιδιά, προβλήματα προσωπικά, οικογενειακά, δουλειές και πολλά άλλα, να μας κεντρίσει το ενδιαφέρον να σταθούμε δίπλα τους και να τους διδάξουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, προσφέροντας περισσότερα από όσα θα προσφέραμε σε ένα τυπικό σχολείο».

4. Πολύ ωραία. Σε γενικές γραμμές θεωρείτε, λοιπόν, ότι ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί παρωθητικά στο έργο σας, σας υποκινεί δηλαδή σε δράση, σάς ενθαρρύνει να αναλάβετε πρωτοβουλίες, στηρίζει το έργο σας;

«Βεβαίως. Αυτά τα έξι χρόνια είναι, πώς να πω...»

[παύση]

«...είναι το στήριγμα του σχολείου μας, είναι καθοριστικός ο ρόλο του και γενικά ενθαρρύνει όλους τους συναδέλφους στη δουλειά τους».

5. Πολύ ωραία. Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό που να επιβεβαιώνει ότι λειτούργησε στο παρελθόν ο διευθυντής υποκινητικά-παρωθητικά για σας; Αν και εφόσον υπάρχει.

[παύση]

[προτροπή από μέρους της ερευνήτριας]

Κάτι χαρακτηριστικό ίσως;

«Κάτι χαρακτηριστικό, βεβαίως. Τα πρώτα χρόνια που ήρθα να δουλέψω στο σχολείο, επειδή το μάθημά μου το οποίο κάνω είναι τα αγγλικά, επειδή μου ήταν πάρα πολύ δύσκολο να βρω ύλη, που απευθύνεται ειδικά σε ενηλίκους οι οποίοι ενήλικοι δεν είναι μόνο ενήλικοι και μπορούν να πάρουν οποιοδήποτε βιβλίο αγγλικών, γιατί τα βιβλία αγγλικών που απευθύνονται σε ενηλίκους, απευθύνονται σε ενηλίκους μορφωμένους, ενώ οι ενήλικοι οι δικοί μας είναι απόφοιτοι δημοτικού. Και ήταν πού δύσκολο να βρούμε κάτι αντίστοιχο γι' αυτούς που να ικανοποιούσε τις ανάγκες τους. Θυμάμαι τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του σχολείου και τον δεύτερο επίσης ο διευθυντής ανέτρεξε στα κεντρικά και φρόντισε να ψάξει και ειδικά επειδή δε μας δικαιολογούν βιβλία στα Σ.Δ.Ε. φρόντισε να καλύψει την ανάγκη αυτή τη δικά μου, να ψάξει να βρει βιβλία απευθυνόμενα σε ενηλίκους με χαμηλότερη μόρφωση και να καλύψει αυτό το έξοδο με διαφόρους τρόπους. Γιατί σίγουρα δεν καλύπτονται αυτά τα έξοδα στα Σ.Δ.Ε. και αυτό το θυμάμαι και μου έμεινε μέχρι τώρα».

II. ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Τώρα να περάσουμε σε ερωτήσεις που αφορούν την επικοινωνία στο σχολικό οργανισμό.

1. Θέλω να μου πείτε πόση σημασία αποδίδει ο διευθυντής του σχολείου σας στην επικοινωνία με τα μέλη του προσωπικού και πόσο από τον καθημερινό του χρόνο αναλώνει σ' αυτήν;

«Ο διευθυντής προσπαθεί με κάθε τρόπο κα κάθε μέσο να βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με το σύλλογο των καθηγητών. Όπως είπα και στην αρχή και όπως διευκρίνισα εξάλλου, ο διευθυντής δεν λαμβάνει μια απόφαση μόνος του, δεν προχωρεί σε μια ενέργεια αυτοβούλως, αλλά κοιτάζει, προσπαθεί να ενημερώνει και εμάς, να επικοινωνεί μαζί μας, να ζητάει τη γνώμη μας, και γενικά να παίρνει τις αποφάσεις συλλογικά».

2. Πολύ ωραία. Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί την επικοινωνία; (π.χ. αντιμετώπιση συγκρούσεων, διευθέτηση διαφορών, διαφωνιών κ.α.)

«Ο διευθυντής χρησιμοποιεί την επικοινωνία, για να βρίσκεται κοντά στο σύλλογο, ίσως μερικές φορές να λύνει τις παρεξηγήσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου, να φέρει πιο κοντά τους καθηγητές, να υποδέχεται με ζεστασιά τους καινούριους καθηγητές που έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο μας, γιατί υπάρχουν βεβαίως κάποια άτομα που είμαστε από την αρχή ιδρύσεως του σχολείου. Και κάθε χρόνο, ξέρετε, κάποιες ειδικότητες έρχονται για πρώτη φορά και ίσως αισθάνονται κάπως ξένοι μέσα σ' αυτό το κλίμα. Αλλά φροντίζει ο διευθυντής με ένα θερμό καλωσόρισμα να υποδεχτεί τους καινούριους και ειδικά τους ωρομισθίους. Και πάνω σ' αυτό ήθελα να πω ότι πάρα πολύ και ιδιαίτερα για τους ωρομισθίους κοιτάζει, προσέχει πάρα πολύ, ρωτάει τις ανάγκες τους, ποιες μέρες μπορούν να' ρθούνε, ποιες ώρες κλπ, γιατί οι άνθρωποι δουλεύουν και σε κάποιες άλλες δουλειές, να μη χάσουν τη δουλειά τους και να κάνουν και τη δουλειά τους εδώ».

3. Πολύ ωραία. Ποια γραμμή επικοινωνίας φαίνεται να ακολουθεί τις περισσότερες φορές ο διευθυντής την τυπική, το να συγκαλέσει έναν σύλλογο διδασκόντων για παράδειγμα ή την άτυπη (π.χ. κατ' ιδίαν συζητήσεις, φήμες, κουτσομπολιά);

«Τις περισσότερες φορές ακολουθεί την τυπική. Δηλαδή καλεί όλο το σύλλογο σε συνεδρίαση, συζητάμε όλα τα προβλήματα από κοινού. Την άτυπη θα' λεγα όχι».

4. Όχι. Ωραία. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει το προσωπικό να επικοινωνήσει μαζί του;

«Σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί μέχρι τώρα φαντάζομαι έχει δείξει την καλή του διάθεση...»

[στο σημείο αυτό διεκόπη η συνέντευξη]

«...έχει δείξει τη διάθεσή του για επικοινωνία με το σύλλογο, έχει δείξει τη φιλικότητά του, την ενθάρρυνσή του, την απλότητά του απέναντι στο σύλλογο. Επομένως φαντάζομαι ότι ο καθένας ή σχεδόν όλοι από μας έχουμε το θάρρος να επικοινωνήσουμε μαζί του και να του ζητήσουμε οτιδήποτε χρειαστούμε».

5. Πολύ ωραία. Άρα πιστεύετε ότι ο διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να διασφαλίζει την ποιότητα επικοινωνίας με τα μέλη του προσωπικού;

«Βεβαίως. Το πιστεύω ακράδαντα».

6. Ωραία. Ποια προβλήματα επικοινωνίας, τώρα, πιστεύετε ότι ορθώνονται στην καθημερινή σας επικοινωνία με το διευθυντή και με ποιόν τρόπο προσπαθεί να τα υπερβεί αυτά τα προβλήματα;

«Κάποια προβλήματα επικοινωνίας με το διευθυντή σε καθημερινή βάση μπορεί να υπάρχουν, όταν...μάλλον όταν γίνεται κάποια κατάχρηση της ανεκτικότητάς του. Όταν υπάρχουν άδειες, όταν ζητούνται μάλλον άδειες από κάποιους συναδέλφους χωρίς να υπάρχει σοβαρός λόγος να παρθούν αυτές οι άδειες και τότε πιθανόν να υπάρξει κάποιο πρόβλημα, το οποίο ο διευθυντής προσπαθεί να το λύσει με το δικό του τρόπο».

7. Πολύ ωραία. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το επικοινωνιακό κλίμα στο σχολείο σας; Δηλαδή θεωρείτε ότι είστε σε θέση να επικοινωνήσετε ανοιχτά με το διευθυντή;

«Βεβαίως. Το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου μας είναι ενθαρρυντικό, είναι πολύ φιλικό, όπως σας είπα, είναι καλό, γιατί ο διευθυντής δείχνει εμπιστοσύνη σε μάς κι εμείς δείχνουμε εμπιστοσύνη σ' αυτόν».

8. Πολύ ωραία. Τώρα, μπορείτε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση επικοινωνίας με το διευθυντή που σας έφερε δύσκολη θέση, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο προσπάθησε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σ' αυτήν;

«Εμένα προσωπικά ο διευθυντής δεν με έχει φέρει ποτέ σε δύσκολη θέση, προσωπικά, γιατί δεν έκανα ποτέ κατάχρηση της ανεκτικότητάς του και της κατανόησής του και γι' αυτό το λόγο δε χρειάστηκε ποτέ να έρθω σε προστριβή μαζί του και να χρειαστεί να... ίσως να συγκρουστώ και τέτοια. Δεν έχω τέτοια εμπειρία προσωπικά».

III ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Τώρα μία τελευταία ομάδα ερωτήσεων που αφορά το κλίμα και την κουλτούρα στο σχολικό οργανισμό.

1. Θέλω να μου πείτε κατ' αρχάς αν μπορείτε να αναγνωρίσετε μία κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολικό σας οργανισμό που του προσδίδει μια ιδιαίτερη ταυτότητα; Αν ναι ποια είναι στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν; Αν όχι γιατί δεν υφίσταται μια κυρίαρχη κουλτούρα;

[παύση]

«Λοιπόν, πιστεύω ότι στο σχολείο το δικό μας επικρατεί η αντίστοιχη κουλτούρα η οποία επικρατεί και στα άλλα τυπικά σχολεία. Δηλαδή, σαφώς και υπάρχει η ιεραρχία του διευθυντή, αλλά από κει και πέρα όμως δεν υπάρχει ανάμεσα στο σύλλογο η παλαιότητα. Εδώ πέρα μπορούμε να πω ότι υπάρχει... Ναι εδώ πέρα υπάρχει μια διαφοροποίηση από τα τυπικά σχολεία, γιατί δεν θεωρούνε στα τυπικά σχολεία προφανώς ο παλαιότερος έχει και περισσότερα προσόντα, έχει και περισσότερα δικαιώματα κλπ. Εδώ αυτό στα σχολεία δεν ισχύει, γιατί όλοι θεωρούμε ότι είμαστε ίσοι μεταξύ μας, οι ώρες βέβαια, και οι ώρες αντιστοιχούν στους γραμματισμούς. Αυτό. Δεν υπάρχει παλαιότητα στα Σ.Δ.Ε.».

2. Πολύ ωραία. Τώρα, πόσο πιστεύετε ότι συνεισφέρει ο διευθυντής στην εδραίωση αυτής της κουλτούρας στον οργανισμό; Γενικά και στον συγκεκριμένο.

«Λοιπόν, ο διευθυντής προσπαθεί, όπως προανέφερα, τα μέγιστα για την εδραίωση της κουλτούρας και γενικότερα θέλει το σχολείο να βγει από τα στενά του όρια τα σχολικά, να γίνει γνωστό στην ευρύτερη κοινωνία. Πέρα από τα ζητήματα τα ενδοσχολικά, δηλαδή η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, η προσέλκυση όσο το δυνατό περισσότερων εκπαιδευομένων στο σχολείο, από κει και πέρα γίνονται διάφορες εκδηλώσεις, για να βγει το σχολείο από τα στενά του πλαίσια και να γίνει γνωστό στην ευρύτερη κοινωνία.

Ωραία, αυτό απαντάει στην επόμενη ερώτησή μου.

3. Με ποιόν τρόπο (τρόπους) πιστεύετε ότι ο διευθυντής προσπαθεί να καταστήσει σαφή και να εδραιώσει την κουλτούρα στον οργανισμό; (εκδηλώσεις, σύμβολα, εθιμοτυπικά κ.ά.)

«Λοιπόν, ναι. Με ποιόν τρόπο...Πρώτα πρώτα έχουμε τις σχολικές μας γιορτές με τις αντίστοιχες ομιλίες και την εκφώνηση, του πανηγυρικού της ημέρας, έχουμε ακόμα διάφορες εκπαιδευτικές επισκέψεις τόσο σε τοπικό επίπεδο, σε αρχαιολογικούς χώρους κλπ. Επίσης, έχουμε συνάντηση με τοπικούς φορείς, π.χ. το νομάρχη, έχουμε επισκέψεις σε διάφορους πολιτιστικούς χώρους της πόλης μας, τη δημοτική πινακοθήκη, το λαογραφικό μουσείο, και επίσης έχουμε επισκέψεις σε τοπικές επιχειρήσεις. Για παράδειγμα το οινοποιείο της πόλης μας. Αυτά».

4. Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένες αντιλήψεις, αρχές και αξίες που κυριαρχούν στον οργανισμό σας και λειτουργούν συνεκτικά για τα μέλη του προσωπικού (π.χ. συμμετοχικότητα, δημιουργικότητα, σταθερότητα, επιτυχία);

«Ε...είναι γνωστό, όπως έχω ήδη προαναφέρει, ότι ο σύλλογος των καθηγητών του Σ.Δ.Ε. μέχρι τώρα έχει χαρακτηριστεί...πρώτα πρώτα χαρακτηρίζεται από τις συνεχείς ανανεώσεις αποσπάσεων. Κανένας απ' το σχολείο μας δεν έχει φύγει για να γυρίσει, επιστρέψει στην οργανική του. Όσοι ήρθαμε από την αρχή, συνεχίζουμε οι περισσότεροι, σχεδόν, να υπάρχουμε μέχρι και σήμερα. Αυτό πιστεύω ότι δείχνει κάτι. Δείχνει ότι και μας αρέσει το σχολείο για να εργαστούμε και οι σχέσεις μας με το διευθυντή είναι οι καλύτερες και από κει και πέρα υπάρχει η συνεργασία ανάμεσά μας κλπ».

5. Πολύ ωραία. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής κατορθώνει να μεταγγίσει στο προσωπικό του σχολείου τις αξίες, τα ιδανικά, τις αντιλήψεις που, κατά τη γνώμη του, πρέπει να κατευθύνουν τη συνολική δράση και συμπεριφορά στον οργανισμό;

«Σε μεγάλο βαθμό, γιατί ο διευθυντής διαρκώς τονίζει το ιδιαίτερο έργο και το καθήκον που...το ιδιαίτερο έργο που έχουμε αναλάβει και το καθήκον που έχουμε, να προσφέρουμε τις γνώσεις μας στους εκπαιδευόμενους και επίσης τονίζει ότι πρέπει να εμπνυχώνουμε συνεχώς τους εκπαιδευόμενους, να φροντίζουμε για την κοινωνικοποίησή τους, να φροντίζουμε ούτως ώστε να τους βγάλουμε από το περιθώριο και να τους ενθαρρύνουμε».

6. Πολύ ωραία. Σε τι βαθμό τώρα πιστεύετε ότι ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη τις αξίες, αντιλήψεις του προσωπικού του σχολείου, για να διαμορφώσει μία συλλογική ταυτότητα;

«Ο διευθυντής σαφώς και λαμβάνει υπόψη τις αξίες του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός είναι ιδιαίτερος στο σχολείο και προσπαθώντας να παντρέψει όλες αυτές τις ιδιαίτερες ιδιότητες του καθενός, προσπαθεί τα μέγιστα για το σχολείο του».

7. Πολύ ωραία. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε, λοιπόν, τις σχέσεις σας: α) με τους συναδέλφους (π.χ. συναδελφικότητα, αλληλεγγύη, ανοιχτοσύνη, αποστασιοποίηση κ.ά.) και β) με το διευθυντή;

«Οι δικές μου οι σχέσεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους είναι κάτι παραπάνω από άριστες μπορώ να πω. Μέχρι τώρα δεν έχω έρθει ποτέ, και το λέω με κεφαλαία γράμματα, σε προστριβή μαζί τους. Αναπτύχθηκαν μες στο σχολείο σχέσεις φιλίας. Απ' τα πρώτα χρόνια, επίσης, κρατάν και σήμερα ακόμα με κάποια άτομα, τα οποία φύγανε για διάφορους λόγους απ' το σχολείο. Υπάρχει μια συνεργατικότητα, υπάρχει μια συνεργασία, μια συναδελφικότητα ανάμεσά μας και το ίδιο πιστεύω ισχύει και με το διευθυντή. Μπορούμε να συνεργαζόμαστε μαζί του άριστα, να μην έχουμε ...δεν έχουμε το φόβο να του ζητήσουμε κάτι».

8. Σε τι βαθμό ο διευθυντής λειτουργεί για σας: α) υποστηρικτικά, β) καθοδηγητικά και γ) περιοριστικά; Περιγράψτε.

«Κυρίως ο διευθυντής, κατά πρώτο λόγο, λειτουργεί υποστηρικτικά. Θέλει να υποστηρίξει τόσο το έργο των καθηγητών εδώ όσο και τους εκπαιδευόμενους. Συνεχώς τους μιλάει, τους ενημερώνει για διάφορα θέματα, επιβραβεύει την απόφασή τους αυτή να' ρθούνε στο σχολείο, προσπαθεί να τους στηρίξει σε προσωπικό επίπεδο και συγκεκριμένα, οφείλω να ομολογήσω ότι το σχολείο μας κάθε χρόνο, τα Χριστούγεννα, συγκεντρώνει χρήματα, τα οποία διαθέτει για τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι εδώ, οι οποίοι έχουν σαφή και σοβαρά οικονομικά προβλήματα και συγκεκριμένα θα αναφέρω μια εκπαιδευόμενη που πήγε την κόρη της στο εξωτερικό να κάνει εγχείριση ανοιχτής καρδιάς και βοηθήσαμε σ' αυτό. Καθοδηγητικά ενεργεί επίσης ο διευθυντής σε μας, δίνοντάς μας οδηγίες συνέχεια. Περιοριστικά δεν θα το' λεγα».

9. Πολύ ωραία. Σε γενικές γραμμές πώς θα περιγράφατε το κλίμα στο σχολικό σας οργανισμό; Δηλαδή ποια εντύπωση μπορεί να σχηματίσει κανείς μπαίνοντας για πρώτη φορά στο σχολείο σας;

«Το κλίμα στο σχολείο μας πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ θετικό, είναι συνεργάσιμο, είναι φιλικό, είναι άνετο, είναι ευδιάθετο. Πολλές φορές υπάρχουν αστεία πειράγματα μεταξύ μας κι επίσης απ' το διευθυντή και αυτό μας κάνει να περνάμε καλά».

10. Πολύ ωραία. Αρα θεωρείτε ότι η συνεισφορά του διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος είναι σημαντική;

«Βεβαίως, είναι πολύ σημαντική, διότι ο διευθυντής δένει το σύλλογο, ενώνει το σύλλογο και τους συναδέλφους μεταξύ τους και πιστεύω ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους καθηγητές χτίζονται στη βάση του σεβασμού, του αλληλοσεβασμού και της εκτίμησης».

**Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.
Κι εγώ ευχαριστώ.**