

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ ΚΩΝ/ΝΟΣ**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΕΛΙΣΣΑΡΙΟΥ ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ

**ΛΑΡΙΣΑ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2019 – 2020**

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών σπουδών μου, με τίτλο «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» στο Γενικό Τμήμα Λάρισας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Θέμα της είναι η διερεύνηση της οπτικής και των απόψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας για το ρόλο και τη συμβολή της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα γιατί ο ρόλος της επικοινωνίας στη λειτουργία των οργανισμών είναι σημαντικός και όσον αφορά τις σχολικές μονάδες είναι καταλυτικός αφού έχουν ως κύριο άξονα τους τον ανθρώπινο παράγοντα και σαν στόχο τους να διαμορφώσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Σε αυτό το σημείο και με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ευστάθιο Βελισσαρίου, ο οποίος με την επιστημονική του συγκρότηση και τη συνεχή καθοδήγησή του, με ενθάρρυνε και με βοήθησε ουσιαστικά καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άλλα δυο μέλη της επιτροπής, τους καθηγητές κ. Ασπρίδη και κ. Αναγνωστόπουλο, οι οποίοι συμμετείχαν στην αξιολόγηση της εργασίας μου, αφιερώνοντας πολύτιμο χρόνο. Ακόμη, ευχαριστώ θερμά όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για τις πολύτιμες γνώσεις και εφόδια που μου προσέφεραν. Παράλληλα, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία και με βοήθησαν σημαντικά στην ερευνητική μου αυτή προσπάθεια.

Περίληψη

Κομβικό σημείο στο χώρο της σχολικής κοινότητας με κυρίαρχο ρόλο τις σχέσεις εκπαιδευτικών – διευθυντή κατέχει η επικοινωνία. Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών καταγράφει και αξιολογεί την συμβολή της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Τα θέματα τα οποία διερευνήθηκαν αναφέρονται στην έννοια της συνεργασίας, της επικοινωνίας, στον ρόλο της ηγεσίας και της διοίκησης της εκπαίδευσης, στις επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς και στον ρόλο που κατέχει ο διευθυντής στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Διερευνήθηκαν και απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα με την χρήση της ποσοτικής μεθόδου και με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο ακολουθώντας την διαδικασία της βολικής δειγματοληψίας. Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: Θεωρητικό και Ερευνητικό και περιλαμβάνει 5 κεφάλαια.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο διατυπώνεται η προβληματική της μελέτης, το ερευνητικό πρόβλημα με την καταγραφή του σκοπού της έρευνας. Στη συνέχεια, απαριθμούνται τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό υπόβαθρο.

Στο Δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη συμβολή της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Ορίζεται το φαινόμενο της επικοινωνίας, οι μορφές και οι προϋποθέσεις. Επιπλέον, δίνεται ο τρόπος άσκησης της από το διευθυντή και το νομοθετικό πλαίσιο της επικοινωνίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια ορίζεται η έννοια της συνεργασίας, τα εμπόδια καθώς και ο ρόλος του διευθυντή στην ενίσχυση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος. Γίνεται αποσαφήνιση των εννοιών ηγεσία και διοίκηση, το νομοθετικό πλαίσιο και ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτης. Τέλος, παρουσιάζεται ο ρόλος των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων στη διοίκηση του σχολείου με στόχο την εύρυθμή του λειτουργία.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας. Αναλυτικότερα, καταγράφονται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων (διαδικασία σύνταξης και αποστολής του ερωτηματολογίου), ο καθορισμός του πληθυσμού- δείγματος, τα είδη δεδομένων, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και οι στατιστικές τεχνικές.

Στη συνέχεια στο Τέταρτο Κεφάλαιο, γίνεται η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας κατά άξονα ερωτηματολογίου αναφορικά με τις

απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και οι έλεγχοι συσχετίσεων δεικτών. και τέλος στο Πέμπτο Κεφάλαιο ερμηνεύονται τα συμπεράσματα όπως αυτά προκύπτουν σε σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Ζητήθηκε η άποψη 141 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας αναφορικά με τις επικοινωνιακές σχέσεις και το κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές και αν αυτό δρα καταλυτικά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, ζητήθηκαν απόψεις για τον βαθμό των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που κατέχει ο διευθυντής και αν αυτές αποτελούν βασικό συστατικό της αποτελεσματικής ηγεσίας της σχολικής μονάδας καθώς και το βαθμό που παρουσιάζονται αντιπαραθέσεις στη μεταξύ τους σχέση στα πλαίσια των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Μέσα από την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων αναδείχτηκε πως είναι αρκετά καλές οι επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές καθώς και το κλίμα συνεργασίας με ελάχιστα ποσοστά αντιπαραθέσεων και διαμαρτυριών. Αναδεικνύεται ότι ο διευθυντής κατέχει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό τις επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς αυτές είναι βασικό συστατικό της αποτελεσματικής ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Επίσης, η ανάλυση κατέδειξε ότι η συνεργασία ανάμεσα στους διευθυντές και στο διδακτικό προσωπικό είναι αποτελεσματική δημιουργώντας ένα κοινό όραμα για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο προσφορότερος τρόπος για την επίτευξη αυτών είναι οι συχνές συνελεύσεις εντός σχολείου και εκτός διδακτικού ωραρίου καθώς και η επιμόρφωση για τις επικοινωνιακές δεξιότητες των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων και εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη ηγεσία της σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα και την εύρυθμη λειτουργία της.

Λέξεις – Κλειδιά: επικοινωνία, συνεργασία, επικοινωνιακές δεξιότητες, διευθυντής, εκπαιδευτικός.

Abstract

A core point in the school community with a dominant part in the teacher – director relation is that of communication. The present postgraduate study, through the views of teachers, records and evaluates the contribution of communication to the effectiveness of the direction of the school unit.

The topics researched included the concept of cooperation, communication, the role of educational direction and administration, communication skills, as well as the role of the school director in the operation of the school unit.

The research questions were investigated and answered by using the quantitative method. Also, by using the questionnaire as a research tool, the procedure of convenient sampling was followed. This study is divided into two parts: the theoretical and the investigative one and it consists of 5 Chapters.

In the First Chapter the research problem is stated through the listing of the goals of the specific research. Further, the research questions and the theoretical background are set.

In the Second Chapter the issue of this study and research is posed.

In the Third Chapter the review of bibliography concerning the effectiveness of the leadership of the school unit is included. The phenomenon of communication, the forms and the conditions are also defined. Furthermore, the way this leadership is managed by the director of the school unit is conveyed as well as the legal framework of communication within the school environment. Thereafter, the concept of cooperation, the obstacles and the director's role in the reinforcement of a cooperative environment are stated. The concepts of leadership and management are clarified, the legislative framework and the director's role as that of a leader's are also elaborated. Last but not least, the importance of the communicative skills in the management of a school unit aiming at its proper functioning is presented.

In the Fourth Chapter the methodology of research is mentioned. More specifically, the procedure of research, the means by which this research was conducted (developing and processing of questionnaire), the establishment of the number of the people being questioned as a sample, the kinds of data involved, the credibility of the questionnaire and the statistical techniques are all recorded. Furthermore, a statistical analysis of the research results according to the questionnaire posed to

the educators involved and their answers as well as the inspection results of correlation statistics are presented in this chapter.

In the Fifth Chapter the conclusions are interpreted as they are delivered in correlation with the research results and are at the same time stated the educators' suggestions and the research restrictions.

The opinion of 141 primary school teachers of the prefecture of Larissa was requested with regard to the communication relationships and the framework of cooperation between school teachers and directors, and if this acts as a catalyst in the proper functioning of the school unit. Views were also requested on the degree of communication skills held by the director and if these are a key component of the effective direction of the school unit, as well as the degree of presented controversies in the relationship between them in the context of the educational processes.

Through the analysis and interpretation of the results emerged that the communicative relationships between teachers and school directors, as well as the framework of cooperation are good enough with minimum rates of confrontations and complaints. It emerges that the director holds a very satisfactory degree of communication skills, as these are a key component of the effective direction of the school unit. Also, analysis showed that cooperation between school directors and teaching staff can be effective in creating a common vision for the smooth functioning of the school unit. The most appropriate way to achieve these is with frequent meetings within the school premises and outside school hours, as well as training sessions in communicating, a vital skill in building a relationship between colleagues and teachers for the more effective direction of the school unit and its proper functioning.

Keywords: communication, cooperation, communication skills, director, teacher.

Περιεχόμενα	
Πρόλογος	iii
Abstract	vi
Κατάλογος Σχημάτων	x
Κατάλογος Πινάκων	xi
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	4
1.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	4
1.2. ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.....	5
1.3. Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	8
2.1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	8
2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ.....	11
2.3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.....	17
2.3.1. Μορφές επικοινωνίας.....	18
2.3.2. Προϋποθέσεις.....	18
2.3.3. Σπουδαιότητα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα.....	19
2.3.4. Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας στη σχολική μονάδα.....	20
2.3.5. Νομοθετικό πλαίσιο για την επικοινωνία στη σχολική μονάδα.....	21
2.4. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	21
2.4.1. Εμπόδια στη συνεργασία.....	21
2.4.2. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος.....	22
2.5. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	23
2.5.1. Αποσαφήνιση εννοιών.....	23
2.5.2. Η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση.....	24
2.5.3. Η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	25
2.5.4. Στυλ – τύποι.....	27
2.5.5. Νομοθετικό πλαίσιο για την ηγεσία.....	29
2.5.6. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτης.....	31
2.6. ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	33
2.6.1. Η λεκτική επικοινωνία ως επικοινωνιακή δεξιότητα.....	33
2.6.2. Η μη λεκτική επικοινωνία ως επικοινωνιακή δεξιότητα.....	33
2.6.3. Η ενεργητική ακρόαση ως επικοινωνιακή δεξιότητα.....	33
2.6.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως επικοινωνιακή δεξιότητα.....	33

2.6.5.	Η ενσυναίσθηση ως επικοινωνιακή δεξιότητα στο σχολείο	34
2.7.	Ο ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.....	35
2.7.1.	Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού σχολικού περιβάλλοντος	35
2.7.2.	Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.....	36
	Κεφάλαιο 3^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	42
3.1.	ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	42
3.1.1.	Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου.....	43
3.1.2.	Δείγμα.....	44
3.1.3.	Στατιστική τεχνική.....	45
3.1.4.	Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.....	45
3.2.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	46
	Κεφάλαιο 4^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	47
4.1.	ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ.....	47
4.1.	ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	52
4.1.1.	Επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές.....	52
4.1.2.	Βαθμός επικοινωνιακών δεξιοτήτων του /της διευθυντή/ριας.	57
4.1.3.	Επικοινωνιακές δεξιότητες ως βασικό συστατικό της αποτελεσματικής ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας.	60
4.1.4.	Αποτελεσματικότητα της συνεργασίας ανάμεσα στους διευθυντές Σχολικών Μονάδων και στο διδακτικό προσωπικό.....	63
4.2.	ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ.....	68
	Κεφάλαιο 5^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	71
5.1.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	71
5.2.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	75
	Βιβλιογραφία	78
	Παράρτημα Α Ερωτηματολόγιο της έρευνας	87

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1.1: Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία	32
Σχήμα 1.2: Κατανομή ανδρών – γυναικών	47
Σχήμα 1.3: Ηλικιακή κατανομή.....	48
Σχήμα 1.4: Κατανομή κλάδου εκπαιδευτικών	50
Σχήμα 1.5: Κατανομή με βάση τα έτη υπηρεσίας.....	51
Σχήμα 1.6: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την σχέση εργασίας	51

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.1: Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου	46
Πίνακας 1.2: Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο	47
Πίνακας 1.3: Ανάλυση δείγματος με βάση την ηλικία.....	48
Πίνακας 1.4: Ανάλυση δείγματος με βάση τον εκπαιδευτικό κλάδο.....	49
Πίνακας 1.5: Ανάλυση δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας.....	50
Πίνακας 1.6: Ανάλυση δείγματος με βάση την σχέση εργασίας.....	51
Πίνακας 1.7: Αξιοπιστία πρώτου άξονα.....	52
Πίνακας 1.8: Επιθυμία εκπαιδευτικών να εργαστούν πέραν του σχολικού ωραρίου	52
Πίνακας 1.9: Ο/Η διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας είναι ανοιχτός για συνεργασία. 53	
Πίνακας 1.10: Διεξαγωγή συναντήσεων με τον διευθυντή/ρια εκτός σχολικού ωραρίου. 53	
Πίνακας 1.11: Δημιουργία κοινού οράματος με τον διευθυντή για βελτίωση του σχολείου.	54
Πίνακας 1.12: Ο/Η διευθυντής/ρια διευκολύνει και υποστηρίζει πρακτικές που αναπτύσσουν συνεργασία.....	55
Πίνακας 1.13: Συνεργασία με τον/την διευθυντή/ρια ξεχωριστά με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς	55
Πίνακας 1.14: Ο/Η διευθυντής/ρια λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το έργο της σχολικής μονάδας.....	56
Πίνακας 1.15: Υπαρξη χρόνου για τις συναντήσεις του/της διευθυντή/ριας με τους εκπαιδευτικούς	56
Πίνακας 1.16: Αξιοπιστία δεύτερου άξονα	57
Πίνακας 1.17: Επικοινωνία του διευθυντή με εξωτερικούς φορείς.	57
Πίνακας 1.18: Χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων	58
Πίνακας 1.19: Σεβασμός και αποδοχή των απόψεων των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή	58
Πίνακας 1.20: Ενδιαφέρον του διευθυντή για τον συνομιλητή του.....	59
Πίνακας 1.21: Προώθηση της συνεργασίας με άλλους οργανισμούς.	59
Πίνακας 1.22: Αξιοπιστία τρίτου άξονα	60
Πίνακας 1.23: Επικοινωνία του διευθυντή με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.	60
Πίνακας 1.24: Ενδιαφέρον του διευθυντή για επικοινωνία έμπρακτα και αληθινά.....	61
Πίνακας 1.25: Συμβολή της επικοινωνίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας	61
Πίνακας 1.26: Άσκηση του εκπαιδευτικού έργου με άνεση	62
Πίνακας 1.27: Άρτιες επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή.....	62
Πίνακας 1.28: Συμβολή της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική λειτουργία της;	63
Πίνακας 1.29: Αξιοπιστία τέταρτου άξονα	63
Πίνακας 1.30: Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης του/της διευθυντή/ριας στην επίλυση συγκρούσεων	64
Πίνακας 1.31: Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών από μέρος του διευθυντή στη λήψη αποφάσεων	65
Πίνακας 1.32: Υπακοή στις εντολές του /της διευθυντή/ριας εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίθετη γνώμη.....	65

Πίνακας 1.33: Προγραμματισμός από κοινού με τους εκπαιδευτικούς των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.....	66
Πίνακας 1.34: Διαμαρτυρία προς τον/την διευθυντή/ρια.....	66
Πίνακας 1.35: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών	67
Πίνακας 1.36: Αντιπαράθεση με τον διευθυντή.....	68
Πίνακας 1.37: Συσχέτιση ετών υπηρεσίας * συνεργασία	68
Πίνακας 1.38: Συσχέτιση ετών υπηρεσίας * συναντήσεις εκτός σχολικού περιβάλλοντος	69
Πίνακας 1.39: Συσχέτιση εκπαιδευτικού κλάδου * επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.....	69
Πίνακας 1.40: Bivariate συσχέτιση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών * διαμαρτυρία	69
Πίνακας 1.41: Bivariate συσχέτιση διαμαρτυρία * αντιπαράθεση	70

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό σήμερα ότι η αποτελεσματική επικοινωνία είναι το κύριο κλειδί για την επιτυχία οποιασδήποτε σχέσης. Είναι ο βασικός τρόπος εδραίωσης των ανθρώπινων σχέσεων και αύξησης της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων. Η επικοινωνία είναι ακριβώς όπως ένας καθρέφτης που αντανακλά την κουλτούρα, τις σκέψεις και τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου.

Στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον του 21ου το σχολείο θέτει ως βασικό σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Τζώτζου -Αναγνώστου (2013) η επιτυχία των γενικών και ειδικών στόχων προϋποθέτει δύο βασικούς άξονες, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Η συνεργασία όσων εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και τον διευθυντή δρα καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας.

Στο περιβάλλον του σχολείου βασική συνιστώσα για την υλοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας διευθυντή – εκπαιδευτικού κατέχει ο ρόλος του διευθυντή (Grienfield, 1995). Βασικό μέλημα του είναι να καλλιεργεί την συνεργατική κουλτούρα έτσι ώστε να δημιουργείται κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Επίκεντρο των ενεργειών του να γνωστοποιεί τους στόχους του σχολείου προσανατολίζοντας τις ενέργειες του προκειμένου να εξασφαλίσει συλλογικό κλίμα με όλους τους εκπαιδευτικούς.

Ο άξονας γύρω από τον οποίο περιστρέφεται η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες που θα δημιουργήσουν υγιείς επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού. Οι δυναμικές επικοινωνιακές σχέσεις αποτελούν τον κρίκο σύνδεσης με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας από τον Διευθυντή.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία έχει σκοπό να αναδείξει μέσα από την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τη συμβολή της επικοινωνίας για την αποδοτικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο θεωρητικό, αρχικά γίνεται μια ιστορική αναδρομή με άξονα τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την έννοια της επικοινωνίας, την συνεργασία, την αποσαφήνιση των εννοιών της ηγεσίας και της διοίκησης, καθώς επίσης και το ρόλο της επικοινωνίας στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Τέλος, αναφέρεται η σπουδαιότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στο ερευνητικό, παρατίθενται η

εμπειρική προσέγγιση του θέματος με την ανάλυση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η βιβλιογραφία, καθώς και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

1.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ως βασικός κορμός για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας των σχολικών μονάδων τονίζεται η διαμόρφωση επικοινωνιακών σχέσεων και η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ρια και στους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την μεταξύ τους επικοινωνία εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία και η οργάνωση και συμβάλλουν δυναμικά στη διαμόρφωση συλλογικού κλίματος, συνεργατικής κουλτούρας καθώς και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. (Μπουραντάς, 1992, Πασιαρδής, 2004)

Τελευταίες έρευνες, μέσα από την ανάλυση των δηλώσεων τους δείχνουν να συμφωνούν με τις παραπάνω τοποθετήσεις και επιπλέον ορίζουν την επικοινωνία αλλά και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που κατέχει ο εκπαιδευτικός, άρρηκτα συνδεδεμένες με την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Fullan, 2001). Σύμφωνα με τη Ζλάτη (2017) η επικοινωνιακή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς είναι βασικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Για το λόγο ότι η επικοινωνία έχει καταστεί βασικός παράγοντας, ο πρωταρχικός στόχος της ηγεσίας του σχολείου είναι η καλλιέργεια επικοινωνιακών σχέσεων και συλλογικού κλίματος προκειμένου το σχολείο να οδηγηθεί σε μια αποτελεσματική λειτουργία.

Μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο της επικοινωνίας, το οποίο αναφέρεται σε επόμενο κεφάλαιο, καθορίζονται με σαφήνεια τα καθήκοντα των διευθυντών ως προς την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα αυτά έρευνες στον τομέα της επικοινωνίας έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει σε όλα τα σχολεία διευθυντής που να κατέχει τις επικοινωνιακές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό.

Σύμφωνα λοιπόν, με τον Πασιαρδή (2004) δεν υφίσταται επαρκής βαθμός κατοχής επικοινωνιακών δεξιοτήτων και επικοινωνιακού ρόλου του διευθυντή, που θεωρούνται προϋποθέσεις για την αποτελεσματική ηγεσία. Επίσης, μεγάλος αριθμός διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν συμμετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης πάνω σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας και έτσι δημιουργούνται επικοινωνιακά προβλήματα στο χώρο του σχολείου.

Επιπρόσθετα εμπόδια στις επικοινωνιακές σχέσεις αποτελούν οι αντιπαραθέσεις που δημιουργούνται και οφείλονται στην μη ουσιαστική επικοινωνία. (Αντωνιάδου, 2014, Σαΐτης 2007). Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι καθοριστικό ρόλο για την αντιμετώπιση των αντιπαραθέσεων παίζουν οι επικοινωνιακές δεξιότητες που κατέχει ο διευθυντής. (Kohlriesser, 2007). Είναι λοιπόν φανερό ότι ο ρόλος των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή είναι πρωταρχικός αφού μπορούν και επηρεάζουν το σύνολο μιας σχολικής κοινότητας. Απαιτείται λοιπόν, να δημιουργηθεί μια ουσιαστική σχέση επικοινωνίας και συνεργασίας όπου ο ρόλος ηγεσίας του διευθυντή θα είναι καθοριστικός στη δημιουργία μιας γέφυρας επικοινωνίας με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η διερεύνηση της παραπάνω διάστασης αποτελεί τον άξονα της ερευνητικής μου μελέτης που μέσα από την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας έχει σκοπό να καταδείξει την συμβολή της επικοινωνίας στην αποτελεσματική ηγεσία της σχολικής μονάδας.

1.2. ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ μεγάλη και παίζει καταλυτικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ο κυρίαρχος ρόλος του διευθυντή μέσα από τις πρακτικές που χρησιμοποιεί για την διοίκηση της σχολικής μονάδας διαμορφώνουν μέσω ενός κοινού οράματος την προσωπική ταυτότητα της σχολικής μονάδας. Πρωτεύον ρόλο, προκειμένου να διαμορφωθεί το επικοινωνιακό προφίλ του διευθυντή, για να υπάρχουν καλές επαγγελματικές σχέσεις αποτελούν οι επικοινωνιακές δεξιότητές του με βασικές αρχές την αποδοχή και την ειλικρίνεια.

Σταθμό στο ερευνητικό μου ενδιαφέρον αποτέλεσε η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών όπου το βασικό θεμέλιο στο οποίο στηρίζονται είναι οι ποιοτικές επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτούς. Παρακάτω παρουσιάζονται οι στόχοι όπως διατυπώθηκαν βάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και το παρών θέμα της έρευνας και είναι οι εξής:

- Να εντοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς ο βαθμός των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που κατέχουν οι διευθυντές τους

- Να διερευνηθεί ο βαθμός συνεργασίας των μελών της σχολικής μονάδας και του διευθυντή
- Να καταγραφεί η συχνότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας και το διευθυντή
- Να διερευνηθεί η σπουδαιότητα της επικοινωνίας για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Από τα παραπάνω συνάγονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Είναι αρκετά καλές οι επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους Διευθυντές και επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους;
- Διαθέτουν οι Διευθυντές επικοινωνιακές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό;
- Αποτελούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες βασικό συστατικό της αποτελεσματικής ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας;
- Πόσο αποτελεσματική είναι η συνεργασία ανάμεσα στους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και στο Διδακτικό Προσωπικό;

1.3. Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κάθε σχολική μονάδα απαρτίζεται από πρόσωπα τα οποία αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους προκειμένου να υλοποιήσουν καθορισμένους στόχους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας υπάρχει αλληλοεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ριας, μέσα από ένα σύνολο κανόνων και αξιών όπου ο/η διευθυντής/ρια ασκεί ηγετικό ρόλο, για να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η διεξαγωγή της έρευνας κρίνεται σημαντική, λόγω του ότι η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής κοινότητας βασίζεται στους δύο βασικούς άξονες, της επικοινωνίας και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον/τη διευθυντή/ρια της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς προωθεί θετικό και συνεργατικό κλίμα με απώτερο σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Επίσης, η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης μελέτης αναδεικνύεται από το γεγονός ότι η επικοινωνία αποτελεί μία από τις βασικές διοικητικές λειτουργίες η οποία εξασφαλίζει τη συνεργασία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας με στόχο την

επίτευξη των στόχων της (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Τέλος, η πολύχρονη επαγγελματική μου εμπειρία σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε την εφόρμηση στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί πως η έννοια της ηγεσίας δεν είναι ταυτόσημη με τις έννοιες της δύναμης, της εξουσίας και της επιρροής. Οι τρεις αυτές διαστάσεις, παρόλο που αποτελούν σημαντικά μέσα στην άσκηση της ηγεσίας, πολλές φορές γίνονται αντικείμενο σύγχυσης και αποπροσανατολισμού, αφού χρησιμοποιούνται με τρόπο που η ερμηνεία τους αποπροσανατολίζει από την ουσία της ηγεσίας. Δύναμη ορίζεται ως η ικανότητα να επιβάλλεις στους άλλους να κάνουν αυτό που εσύ επιθυμείς χωρίς να συναντήσεις αντίσταση. Εξουσία αποτελεί το νόμιμο δικαίωμα κάποιου προσώπου που κατέχει ορισμένη και νόμιμη θέση να δίνει συγκεκριμένες εντολές που θα ακολουθήσει πιστά μια ομάδα ατόμων. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει πολύ καλά τη δύναμη αλλά και την εξουσία που διαθέτει στα χέρια του, όπως επίσης και τη δύναμη που έχουν οι υφιστάμενοι συνάδελφοί του – εκπαιδευτικοί (Αθανασίου, 2015). Μιλώντας για δύναμη αναφερόμαστε στη δυνατότητα του ατόμου να επιβάλλει τις επιθυμίες του πάνω στους άλλους, εξουσία είναι το νόμιμο δικαίωμα που διαθέτει κάποιος να ασκήσει τη δύναμη που κατέχει, ενώ ως επιρροή λογίζεται η ικανότητα κάποιου να επιδράσει με τον τρόπο του στη συμπεριφορά ή στον τρόπο σκέψης των άλλων.

Άλλωστε, ο σύλλογος των εκπαιδευτικών της κάθε σχολικής μονάδας έχει τη δύναμη να παρεμβαίνει στο είδος εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί (Μαυρογιώργος, 2011):

(α) Παρεμβαίνοντας στη διαμόρφωση της κεντρικής πολιτικής, συμμετέχοντας διαλογικά και αναδεικνύοντας καινοτόμες παρεμβάσεις στο σχολείο, με αποτέλεσμα να αναδειχθεί από τη σχολική μονάδα μια καινοτόμος παρέμβαση.

(β) Με κριτική υποδοχή, πρόσληψη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας που έχει.

(γ) Αναδεικνύοντας διαδικασίες σχεδιασμού, προγραμματισμού, εφαρμογής και απολογισμού εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μονάδας.

Ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικός, εδραιώνει το δικό του όραμα για το σχολείο που υπηρετεί. Με την παιδαγωγική και ορθή/δημοκρατική συμπεριφορά του, καθώς και με την ηθική και δυναμική του δράση, μεταλαμπαδεύει

το όραμα που διαθέτει και προσδοκά, στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου του καθώς και στους γονείς όπως και την τοπική κοινωνία. Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό του, αποτελεί η ικανότητα δημιουργίας και κυρίως διατήρησης και εξάπλωσης ενός θετικού και φιλικού κλίματος, το οποίο προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Για να χαρακτηριστεί ο ηγέτης ως ικανός, θα πρέπει να οργανώνει, να συντονίζει, αλλά και να διαχειρίζεται επιδέξια όλες τις καταστάσεις (προβληματικές και μη) που ανακύπτουν καθημερινά στην εκπαιδευτική μονάδα. Δεν παραγνωρίζει φυσικά τις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και τους υποστηρίζει να τις αναπτύξουν, δεν παραγνωρίζει επίσης, αλλά αντιθέτως δίνει βάση στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και επιδιώκει να αναπτύξει στο σχολείο, ένα κλίμα σύμπνοιας και κοινού οραματισμού, μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφοράς, τρόπου σκέψης και έκφρασης, θέτοντας κοινούς στόχους και επιδιώξεις (Σαγρή, 2016). Ως αποτελεσματικότητα ορίζεται: «Το μέγεθος εκείνο του οργανισμού, που χαρακτηρίζει την ικανότητα και την δυνατότητά του να πραγματοποιεί το σκοπό του» (Κατσαρός, 2008).

Η αποτελεσματικότητα πολλές φορές συγχέεται με την αποδοτικότητα, ενώ ως όροι έχουν διαφορές. Η αποτελεσματικότητα αφορά την ικανότητα και δυνατότητα οργάνωσης για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, όπως επίσης αφορά και τον βαθμό επίτευξης των στόχων της υπηρεσίας. Αντίθετα, η αποδοτικότητα έχει να κάνει με τις θυσίες και τα κόστη για την επίτευξη του αποτελέσματος (Κοτρίδης, 2009).

Στην παρούσα εργασία θα γίνει η εστίαση στην έννοια της ηγεσίας και πώς αυτή διαμορφώνει θετική ή αρνητική παρακίνηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως παρακίνηση ορίζεται: «Η προθυμία και η οικειοθελής δραστηριότητα και συμβολή για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων ενός οργανισμού» (Wright, 2001; Θεοδωράκογλου & Θεοδωράκογλου, 2014).

Μιλώντας για εκπαίδευση, γίνεται αναφορά στην οργανωμένη και συστηματική διαδικασία αγωγής και μάθησης, η οποία παρέχεται από την πολιτεία. Αποτελεί λοιπόν, η εκπαίδευση έναν θεσμό, με δομές και κανόνες, γεγονός που συνάδει με ένα οργανόγραμμα με θεσμοθετημένες και ελεγχόμενες διαδικασίες.

Η αγωγή, βασική παιδαγωγική έννοια, αφορά την διάπλαση, την εξέλιξη, την καλλιέργεια και την μόρφωση του ατόμου. Αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την εξέλιξη του ατόμου και προϋποθέτει τη συμμετοχή της συνείδησής του. Προέρχεται από το ρήμα άγω και υποδηλώνει την πορεία προς μια κατεύθυνση, την πρόοδο. Ως παιδαγωγικός όρος αποτελεί μία συστηματική παιδαγωγική ενέργεια και το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής επίδρασης (Μετοχιανάκης, 2000).

«Διδάσκω 27 χρόνια και ποτέ κανείς δεν αξιολόγησε, έλεγξε, ασχολήθηκε με το έργο μου ή αν προσφέρω ουσιαστικά. Κριτές μου μόνο οι μαθητές και η ατομική μου συνείδηση».

Λόγια εκπαιδευτικού με πολυετή εμπειρία....Άραγε η σχολική ηγεσία κατά πόσο μπορεί να ανατρέψει την άποψη (του έστω ενός και μοναδικού εκπαιδευτικού) που αισθάνεται τόσο «μόνος» στην επαγγελματική του καριέρα;

Διεθνείς μελέτες έχουν καταδείξει πως η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με παράγοντες όπως η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους συναδέλφους, η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με το διδακτικό τους έργο, η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, η αυτονομία και η ανεξαρτησία και οι ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη. Παράγοντες όλοι που δύναται να διαμορφωθούν άμεσα από τη σχολική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Dinham & Scott, σημείωσαν πως οι εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων στην Αυστραλία εξέφρασαν πως η ηγεσία, η επικοινωνία και ο τρόπος λήψης αποφάσεων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότερης ηγεσίας. Εδώ έρχεται να προστεθεί η έρευνα των Macmillan & Ma κατά το έτος 1999 με δείγμα δασκάλους από τον Καναδά και κατέδειξε ότι υπάρχει η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η αποδοτικότερη – αποτελεσματικότερη ηγεσία σχετίζονται θετικά με τις συνθήκες του χώρου εργασίας και ιδιαίτερα με τον έλεγχο της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας (Παπαγεωργίου & Παπατζήκα, 2011).

Ο Κουστέλιος το 2001 (Koustelios, 2001) μελέτησε το επίπεδο ικανοποίησης των Ελλήνων δασκάλων και τη σχέση μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των συγκεκριμένων πτυχών της ικανοποίησης από την εργασία

και τη σχολική ηγεσία. Το δείγμα ήταν 354 δάσκαλοι από 40 δημόσια σχολεία της Ελληνικής επικράτειας και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία και τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και τον τρόπο επικοινωνίας μαζί τους και λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας.

2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Η διοίκηση της εκπαίδευσης ως πρακτική με συγκεκριμένη φιλοσοφία, έχει παράλληλη πορεία με την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων από το τέλος του 19^{ου} αιώνα (Γιαννακοπούλου, 2008). Στα μισά περίπου του περασμένου αιώνα και συγκεκριμένα στα τέλη της δεκαετίας του 1950 οι δυσκολίες και τα προσκόμματα της εκπαίδευσης ήταν πλέον εμφανή σε όλους. Η οικονομία είχε πλέον βρει μια σταθερή πορεία και υπήρχε πλέον ανάπτυξη, αποτέλεσμα του νέου μοντέλου εκβιομηχάνισης, δημιούργησε ως επιτακτική την ανάγκη σε βασικές δομές της εκπαίδευσης. Πολλές χώρες της Ευρώπης, της Ασίας αλλά και η Αμερική, άρχισαν να επενδύουν τεράστια ποσά στην εκπαίδευση, να αλλάζουν τα προγράμματα σπουδών και να δίνουν έμφαση στις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία, γεγονός που άρχισε να διαφαίνεται και στην Ελλάδα – ακόμα και σήμερα (Φραγκουδάκη, 1985).

Συγκεκριμένα, η Αριστερά (Ε.Δ.Α), άρχισε να διεκδικεί την αύξηση των δαπανών για την Παιδεία στο 15%, με αποτέλεσμα το 1960, η Ελλάδα να γνωρίσει μια νέα «πολιτιστική έκρηξη» σε όλους τους τομείς: θέατρο, μουσική, γράμματα και τέχνες. Η αγωνιστική άνοδος και η δολοφονία του Γρ. Λαμπράκη (Μάης 1963) οδήγησαν την ΕΡΕ σε εκλογική ήττα. Η νέα κυβέρνηση, με πρωθυπουργό το Γ. Παπανδρέου, το 1964, έφερε αλλαγές στην εκπαίδευση, εναρμονίζοντάς την με τα σύγχρονα τότε δεδομένα της οικονομίας, προχωρώντας σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Το σύνηθες πρόβλημα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που οδηγεί σε αποτυχία, αποτελεί η λανθασμένη εντύπωση πως για την επιδιόρθωση ενός προβληματικού ζητήματος αρκεί ο διάλογος και η έκδοση της ανάλογης διαταγής. Οι διοικητικές διευθετήσεις αρνούνται να λάβουν υπόψη τους τον ανθρώπινο παράγοντα όπως αυτός εκφράζεται στο μικροεπίπεδο του σχολείου και της σχολικής τάξης. Κατά κανόνα τα σχολεία αντιστέκονται στην αλλαγή. Ως γεγονός αποδίδεται στο ότι οι επαγγελματικές και θεσμικές δομές και κουλτούρες είναι

ανθεκτικές και εμφανίζουν μεγάλη ικανότητα να διατηρούν και να αναπαράγουν τον εαυτό τους παρά τις επιφανειακές αλλαγές. Η ιδιαίτερη φύση του σχολείου, η οργάνωση της τάξης και η επαγγελματική θέση, αντίληψη και νοοτροπία των εκπαιδευτικών (παρά το γεγονός ότι γνωρίζουν και αισθάνονται απογοητεύσεις από τον τρόπο λειτουργίας και τα αποτελέσματα του σχολείου) επιτείνουν αυτή την τάση και έτσι τα σχολεία βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ένταση μεταξύ διοικητικών διαταγών και του τρόπου που αυτές ερμηνεύονται, αξιολογούνται και διεκπεραιώνονται στη σχολική πραγματικότητα (Τσερίκης, 2017).

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 (Φ.Ε.Κ. 182/24-10-1964) ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι), το οποίο είχε ως έργο *«την έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων, τη μετεκπαίδευση του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την εποπτεία όλων των σχολείων»*. Στην συνέχεια των χρόνων, η δικτατορία επέβαλλε επίσης αλλαγές στο σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης. Τις μεταβολές αυτές θεσμοθέτησε ο νόμος 651/1970, ο οποίος δημιούργησε ποικιλία εποπτικών οργάνων με τα οποία στόχευε στον απόλυτο έλεγχο των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα έθεσε τέρμα στην λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η χώρα χωρίστηκε σε δέκα (10) Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες όπου τοποθετήθηκαν ισάριθμοι καταξιωμένοι επιστήμονες, ως επόπτες της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ως εκπαιδευτικοί σύμβουλοι με αρμοδιότητες ανώτατης επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, εποπτείας και διοίκησης των σχολείων της περιφέρειάς του και του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού τους. Επίσης, τοποθετήθηκε και από ένας Γενικός Επιθεωρητής με την υποχρέωση σύνταξης Εκθέσεων Υπηρεσιακής Επίδοσης για το διδακτικό και εποπτικό προσωπικό της περιφέρειάς του, επαγρύπνησης για την *«ηθικότητα και ακμαιότητα του ηθικού και εθνικού φρονήματος»* (Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 13348, 04-10-1971, Φ.Ε.Κ. 804/09-10-1971) του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών. Σημαντικός σταθμός στα εκπαιδευτικά πράγματα είναι η μεταρρύθμιση του 1964 από την Ένωση Κέντρου με εμπνευστή τον Ευάγγελο Παπανούτσο, η οποία και θεωρείται ως η πιο ολοκληρωμένη και πειστική μέχρι τώρα πρόταση αστικού εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης αφού προσπαθεί να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία και την οικονομία αναπροσανατολίζοντας ταυτόχρονα τη σχολική γνώση με τη συσχέτιση παρόντος και παρελθόντος (Μπουζάκης, 1999) .

Καθιερώνεται η δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες με την κατάργηση κάθε οικονομικής επιβάρυνσης μαθητών και φοιτητών, ενώ η δημοτική γλώσσα έγινε η γλώσσα διδασκαλίας των βιβλίων στο Δημοτικό και ισότιμη με την καθαρεύουσα στο γυμνάσιο και το Λύκειο. Οι κεντρικές πλέον κατευθυντήριες ιδέες που εγχαράσσονται είναι ο εκδημοκρατισμός και ο εκσυγχρονισμός της ελληνικής εκπαίδευσης, η έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η πορεία της μεταρρύθμισης του '64 θα συνδεθεί με τις πολιτικές εξελίξεις (παραίτηση Κυβέρνησης του Γ. Παπανδρέου το 1965) για να αποδειχθεί για μια ακόμα φορά πως το πολιτικό πεδίο δύναμης παίζει πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική οπισθοδρόμηση. Η χαριστική βολή θα δοθεί με τον ερχομό της δικτατορίας του '67 (Μπουζάκης, 1999) .

Το 1965 με τη γνωστή ως «Ιουλιανά» πολιτειακή κρίση, ακυρώθηκε η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αρχίζει να «πολιτοποιείται» καθώς ο Υπουργός Παιδείας Ε. Σαββόπουλος συνέστησε επιτροπή για να κρίνει τα βιβλία της μεταρρύθμισης, με σκοπό να μείνουν στην εκπαίδευση ή να αποσταλούν προς «πολιτοποίηση» (Κάτσικας & Θερριανός, 2004) Το 1967 ό,τι απέμεινε από τη μεταρρύθμιση καταργήθηκε από το στρατιωτικό καθεστώς, το οποίο με τον α. ν. 129/1967 επανάφερε τη διδασκαλία της καθαρεύουσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο που έγινε εξατάξιο. Παράλληλα καταργήθηκε και η επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης στο γυμνάσιο. Με το νόμο 59/1967 καταργήθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως «διαβρωτικός θεσμός» και μειώθηκαν από τρία σε δύο τα χρόνια εκπαίδευσης των δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Κάτσικας & Θερριανός, 2004).

Ο θεσμός του Επιθεωρητή αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους και μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, αφού τυπικά και νομοθετικά διήρκεσε περίπου ενάμιση αιώνα. Καθώς συστήνεται το πρώτο σχολικό σύστημα στο νεοσύστατο Ελληνικό κράτος, διορίζονται και οι πρώτοι Επιθεωρητές (Διάταγμα 1372/5 Οκτωβρίου 1830). Οι Βαυαροί με τα διατάγματα του 1834 και του 1836, θα διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002).

Στο νόμο περί Δημοτικών Σχολείων του 1834 (άρθρα 53-55 του νόμου της 6ης Φεβρουαρίου 1834, Ε.τ.Κ. 11/3-3-1834) εισάγεται ο Γενικός Επιθεωρητής των

Δημοτικών Σχολείων. Ο Γενικός Επιθεωρητής διέυθυνε το Διδασκαλείο, στο οποίο κατάρτιζε τους δασκάλους, είχε τη γενική εποπτεία των Δημοτικών Σχολείων τα οποία επιθεωρούσε μια φορά το χρόνο και ασκούσε πειθαρχική εξουσία σε δασκάλους και δασκάλες. Η ενσωμάτωση νέων περιοχών στο Ελληνικό Κράτος, συνεπαγόταν και αύξηση του σχολικού δικτύου και νέα προβλήματα που είχαν σχέση με την εναρμόνιση των σχολείων των νέων περιοχών με το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ήταν προφανής η ανεπάρκεια ενός προσώπου να ανταποκριθεί στα παλαιά και νέα προβλήματα. Έτσι θεσπίστηκε ο θεσμός των Εκτάκτων Επιθεωρητών. Αυτοί δεν είχαν καμία εποπτική και πειθαρχική εξουσία στους δασκάλους/διδασκάλισσες.

Ο ρόλος τους ήταν η καταγραφή της εκπαιδευτικής κατάστασης των Δημοτικών σχολείων. Για τις θέσεις αυτές επιλέχθηκαν πρώην Γενικοί Επιθεωρητές, καθηγητές και Διευθυντές Διδασκαλείων, Γυμνασιάρχες κ.α. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 2004). Την περίοδο από το 1842 μέχρι και το 1895 σε όλα τα νομοσχέδια γίνεται μνεία στο ρόλο των Επιθεωρητών. Στο νομοσχέδιο που υποβάλλει ο Υπουργός Παιδείας Ανδρέας Αυγερινός το 1880, αναφέρεται ότι οι επιθεωρητές πρέπει να *«ποδηγετώσιν εν τη διδασκαλία τον διδάσκαλον»*, *«ο Επιθεωρητής είναι η μόνη εγγύησις της ακριβούς εφαρμογής των σχολικών νόμων και της ερρύθμου των σχολείων και κανονικής κινήσεως... είναι ο της πολιτείας εκπρόσωπος ... Άνευ πεφωτισμένης επιθεωρήσεως η εργασία των διδασκάλων, ως δημοσίου λειτουργού, ήθελε μένει ανεξέλεγκτος...»*. Ο επιθεωρητισμός συστηματοποιείται με το νόμο ΒΤΜΘ' του 1895. (Μπουζάκης, 1999).

Η χώρα διαιρείται σε εκπαιδευτικές περιφέρειες και καθιερώνεται ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή. Ως Νομαρχιακοί Επιθεωρητές διορίζονταν καθηγητές Γυμνασίου, διδάκτορες φιλολογίας με 5ετή υπηρεσία και Διευθυντές Διδασκαλείων. Οι αρμοδιότητες του Νομαρχιακού Επιθεωρητή ήταν: 1) η επιθεώρηση των σχολείων της περιοχής του ανά εξάμηνο, 2) η άσκηση πειθαρχικής εξουσίας στους δασκάλους, η τήρηση μητρώου των δασκάλων της περιφέρειάς τους και η σύνταξη φύλλων ποιότητας, 3) η ευθύνη για το κτιριακό πρόβλημα των σχολείων και η λεπτομερής έκθεση του χώρου και της δυναμικότητας των διδακτηρίων, απαριθμούμενης των σχολικών σκευών, των εποπτικών οργάνων, των βιβλίων και των σχολικών βιβλιοθηκών 4) η σύγκληση συνεδριάσεων για συζήτηση διαφόρων

θεμάτων και προβλημάτων, ύστερα από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, στις οποίες συμμετείχαν οι δάσκαλοι/ες.

Ο Επιθεωρητής μετείχε και στο Εποπτικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (ΕΣΔΕ), το μόνο όργανο που ήταν υπεύθυνο να εκδικάζει ενστάσεις κατά των αποφάσεων των επιθεωρητών (Αρχιμανδρίτης, 1957). Το 1937 εισήχθη ο θεσμός των Γενικών Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης και έτσι χωρίστηκε η διοίκηση και η εποπτεία της από τη Μέση Εκπαίδευση σε επίπεδο περιφέρειας. Ορίστηκαν 9 Γενικοί Επιθεωρητές που προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση και τα καθήκοντά τους ήταν «η ανωτέρα παιδαγωγική και επιστημονική εποπτεία του έργου του προσωπικού των Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων, η καθοδήγηση αυτού και η άμεση εποπτεία και ο έλεγχος των Επιθεωρητών της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 2004).

Με την πτώση της δικτατορίας, τέθηκε το ζήτημα της «κάθαρσης» των επιθεωρητών που υπηρέτησαν το διδακτορικό καθεστώς. *«Το Ειδικό Συμβούλιο Κρίσης (συγκροτήθηκε με το νόμο 309/1976) γνωμάτευσε ότι κανένας από τους Επιθεωρητές που επελέγησαν με το νόμο 651/1970, δεν υποστήριξε 'ηθελήμένα' το διδακτορικό καθεστώς με τη δραστηριότητά του».* Οι γενικές συνελεύσεις ως συνδικαλιστικό όργανο των δασκάλων θα εκφράσουν το αίτημα των δασκάλων για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και αντικατάσταση του θεσμού του Επιθεωρητή από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.

Η κυβέρνηση που ανέλαβε την εξουσία μετά τις εκλογές του 1981 ικανοποίησε τις θέσεις των δασκάλων προχωρώντας στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή με το νόμο 1304/1982 στον οποίο γινόταν ουσιαστική διάκριση ανάμεσα στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και με προεδρικό διάταγμα το 1984 καθιερώθηκαν τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του.

Οι μεταβολές τόσο στο οικονομικό και κοινωνικό τοπίο της Ελλάδας, όσο και στο εξωτερικό, η επίδραση της παγκοσμιοποίησης, αλλά και η πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων και των οργανισμών, έχουν επιφέρει αλλαγή και αναπροσαρμογή στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και μονάδων. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των δεκαετιών '60 και '70 κινούνταν σε μια σοσιαλδημοκρατική κατεύθυνση και επικρατούσε μια *«ισότητα ευκαιριών»*. Από τη δεκαετία του '90 και ύστερα η εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει και οι θεωρητικές

προσεγγίσεις περί διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση του αποτελέσματος. Το αποτέλεσμα ήταν η εφαρμογή πολιτικών για παροχή ίσων ευκαιριών μέσω της ίδιας εκπαίδευσης για όλους, καθώς και υιοθέτηση στρατηγικών που θα επέτρεπαν την εκτίμηση των αποτελεσμάτων των οργανισμών παραγωγής εκπαίδευσης, με μια «οικονομική» διάσταση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε άμεση και εξαρτημένη συνάρτηση με την χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αυτή η αντίληψη για το σχολείο και το έργο του, βρίσκει εφαρμογή στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες (Γιολδάσης, 2018). Στην οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων συμμετέχουν το κράτος (νομοθεσία), οι εκπαιδευτικοί (εκπαιδευτικό έργο) και η κοινωνία μέσω των γονέων, των δήμων και της τοπικής κοινωνίας. Τη σχέση αυτή των παραπάνω συμμετεχόντων ο Barroso την «καταγράφει» ως ένα τρίγωνο, στις κορυφές του οποίου βρίσκονται το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές – γονείς/πολίτες (κοινωνία). Μεταξύ αυτών το κράτος, έχει μια θέση με στρατηγική σημασία, καθώς μέσω της πολιτικής του μπορεί να ρυθμίζει την εκπαίδευση μέσα από διοικητικά σχήματα. Επιπλέον, μεταξύ των ρόλων μεταξύ των τριών πόλων διαμορφώνονται αντίστοιχα εκπαιδευτικά συστήματα που αναζητούν την ισορροπία σε ένα πλαίσιο κανόνων και πολιτικών. Η ευθύνη και η επιλογή του μοντέλου ρύθμισης ανήκει αποκλειστικά στην πολιτεία, μέσα από την οποία διαφαίνεται η κυρίαρχη ιδεολογία. Σύμφωνα με την παγκόσμια εμπειρία τα μοντέλα ρύθμισης που εφαρμόζονται και βρίσκονται σε απόλυτη εξάρτηση και σχέση με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές δομές και στα χαρακτηριστικά της κάθε χώρας, καθώς προσαρμόζονται σε αυτές, διαμορφώνονται ως εξής (Γιολδάσης, 2018):

- **Συγκεντρωτικό**, το οποίο αποτελεί ένα γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα διοίκησης, όπου τον κυρίαρχο ρόλο τον κατέχει το κράτος, ενώ οι εκπαιδευτικοί (με ή χωρίς θέση ευθύνης) αποτελούν τα εκτελεστικά όργανα και οι μαθητές και οι οικογένειές τους μετατρέπονται σε παθητικούς δέκτες μιας δημόσιας υπηρεσίας.
- **Αποσυγκεντρωμένο**, το διοικητικά και πολιτικά αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης αποτελεί ένα ενδιάμεσο σύστημα, όπου τον κυρίαρχο ρόλο διατηρεί το κράτος στη διαδικασία της ρύθμισης, αλλά παραχωρεί στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας, εξουσία, της οποίας ο βαθμός ρυθμίζεται από το κράτος.

- **Αποκεντρωμένο**, στη συγκεκριμένη περίπτωση η απόδοση όλων των αρμοδιοτήτων λήψης απόφασης αποτελούν ευθύνη στην περιφερειακή κοινωνία, όπου το κράτος διατελεί συντονιστικό ρόλο, ενώ οι γονείς και η κοινωνία έχουν ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2.3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Είναι δύσκολο να αποφύγει κάποιος σήμερα την έννοια της επικοινωνίας ή να αποτελεί μέλος ενός συνόλου ή μιας κοινωνικής ομάδας, χωρίς να αξιοποιεί μια μορφή επικοινωνίας (λεκτικής ή μη). Αφορά μια κεντρική έννοια, η οποία περιλαμβάνει τα media, πολλούς επιστημονικούς κλάδους, επαγγέλματα και τη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι ανθρώπινες σχέσεις βασίζονται στην επικοινωνία (Βαρδακώστα, χ.χ.) και οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες μεταξύ ατόμων και ομάδων στον εργασιακό χώρο (Δαλακούρα, 2012).

Οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα να ακούμε και να παρατηρούμε προκειμένου να κατανοούμε πραγματικά, να συζητάμε, να μεταφέρουμε αποτελεσματικά τις σκέψεις και τις ιδέες μας προφορικά ή γραπτά, να συσχετίζουμε και να εκφράζουμε ιδέες με ξεκάθαρο και αποτελεσματικό τρόπο, να αξιοποιούμε στρατηγικές και δεξιότητες για να συνεργαστούμε με τους άλλους, να πείσουμε ή να επηρεάσουμε, να ενθαρρύνουμε για συμμετοχή, να διαπραγματευόμαστε, να δίνουμε και να παίρνουμε. Η επικοινωνία και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι ζωτικής σημασίας για τις περισσότερες δουλειές, όχι μόνο για λόγους παρακίνησης του προσωπικού, αλλά και για να επιτευχθούν οι στόχοι ενός οργανισμού (εν προκειμένω της εκπαιδευτικής μονάδας). Για να μπορέσει το προσωπικό να κάνει τη δουλειά του σωστά και με ακρίβεια, χρειάζεται να αντιλαμβάνεται σωστά τόσο το δικό του ρόλο, όσο και των άλλων, όπως επίσης και να μπορεί να συνεργάζεται αποτελεσματικά και να λειτουργεί σαν μέλος μιας ομάδας. Αυτό επιτυγχάνεται μόνο μέσω της καλής επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι αναγκαίο η προφορική και η οπτική επικοινωνία να είναι σε επίπεδα τέτοια που όχι μόνο να βοηθούν στη μεταφορά μηνυμάτων και στη συνεννόηση, αλλά και στη βελτίωση της κατανόησης και της συνεργασίας.

2.3.1. Μορφές επικοινωνίας

Οι μορφές της επικοινωνίας προσδιορίζονται με γνώμονα το ποιο είναι το κρίσιμο κριτήριο διαχωρισμού. Οι σημαντικότερες μορφές επικοινωνίας είναι:

- Άμεση «η επικοινωνία όπου η μεταφορά του μηνύματος από τον αποστολέα στον παραλήπτη γίνεται, μέσω ενός ή περισσότερων καναλιών, χωρίς τη διαμεσολάβηση κάποιου τρίτου» και έμμεση επικοινωνία, όπου «μεταξύ αποστολέα και παραλήπτη μεσολαβεί κάποιος τρίτος» (Στην άμεση επικοινωνία υπάρχει το κίνητρο για τη μείωση κόστους αλλά και η ευελιξία με τον κίνδυνο ελλιπούς επίβλεψης των υφισταμένων από κάποια άτομα ανώτερης ιεραρχικής κλίμακας, ενώ η έμμεση επικοινωνία χαρακτηρίζεται από ανελαστικότητα και δυσλειτουργία με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται ως ακριβής και περιεκτική).
- Λεκτική επικοινωνία κατά την οποία αναπτύσσεται διάλογος μεταξύ του πομπού και του δέκτη του μηνύματος και μη λεκτική επικοινωνία, η οποία περιλαμβάνει τη στάση του σώματος, τις κινήσεις και τις εκφράσεις
- Εσωτερική (περιλαμβάνει την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των μελών ενός οργανισμού) και εξωτερική επικοινωνία (αφορά στην ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος) και
- Τυπική (προσδιορίζεται μέσα από την αυστηρή δομή της υπηρεσίας) και άτυπη επικοινωνία (δε λαμβάνονται υπόψη οι επίσημες δομές του οργανισμού, ούτε τα επίσημα ιεραρχικά επίπεδα και οι προβλεπόμενες σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού).

2.3.2. Προϋποθέσεις

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως ηγέτης, είναι αυτός που έχει την πλήρη ευθύνη για την αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη και αναβάθμιση του σχολείου. Έτσι αναλαμβάνει και το ρόλο του ενδυναμωτή στην σχολική μονάδα. Ο σχολικός χώρος είναι η ζωτικής σημασίας περιοχή όπου ο διευθυντής μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να ασκήσουν πλήρη έλεγχο και αισθάνονται την αυτονομία τους. Ουσιώδης παράγοντας της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού (εκπαιδευτικού οργανισμού εν προκειμένω) θεωρείται το έμπυχο δυναμικό του (Αθανασίου, 2015), άλλωστε η επιτυχία της προσπάθειας της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει και απαιτεί και τη

βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η οποία λειτουργία του σχολείου αποτελεί καίρια ευθύνη του σχολικού ηγέτη (Γραμματικού, 2017).

Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία εντός του σχολικού πλαισίου και να θεωρηθεί επιτυχημένος ως ηγέτης ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, οφείλει να διακρίνεται για την (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008):

1. Προσωπική θέληση
2. Επιθυμία για ηγεσία
3. Προσωπική φερεγγυότητα
4. Εμπιστοσύνη στον εαυτό του
5. Αναλυτική ικανότητα και κρίση
6. Γνώση της εταιρείας-βιομηχανίας-τεχνολογίας

Παράλληλα, η συμπεριφορά του, θα πρέπει να διακρίνεται για συγκεκριμένες επιδεξιότητες, όπως (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008):

1. Τεχνικές (γνώσεις, ικανότητες)
2. Ανθρώπινες (αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία)
3. Εννοιολογικές (δυνατότητα σκέψης με μοντέλα, ερμηνευτικά πλαίσια, μακροπρόθεσμα σχέδια)

2.3.3. Σπουδαιότητα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Ο ηγέτης διοικεί μεν, ταυτόχρονα δε, αναπτύσσει το αίσθημα της ελευθερίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας του, μέσω της επιτυχούς προώθησης μηνυμάτων, της μετατροπής των διοικητικών υφιστάμενων του σε ένθερμους «οπαδούς» και τελικά δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για μια επικοινωνιακή σχέση μέσα από την κατάργηση της εξουσίας. Επομένως, ο διευθυντής ως διοικητικός προϊστάμενος, αφενός και ο ηγέτης ως εμπνευστής και οραματιστής, αφετέρου διατηρούν διαφορετικές σχέσεις με τις μορφές εξουσίας (Τσερίκης, 2017). Ο ηγέτης λοιπόν μέσω της εσκεμμένης συμπεριφοράς του και του τρόπου που διευκολύνει την επικοινωνία στην ομάδα των συναδέλφων, ασκεί επιρροή στους συναδέλφους του, ενώ παράλληλα διευκολύνει την πρόδοό τους και τους παρακινεί να τον ακολουθούν πρόθυμα (Hoy & Miskel, 2005; Τεκνοπούλου, 2015).

Ο χαρισματικός ηγέτης ασκεί σημαντική επιρροή λόγω της εικόνας του, της στάσης του και της συμπεριφοράς του. Διαθέτει αυτοπεποίθηση, σαφές όραμα, ιδιαίτερη

συμπεριφορά, καλή αντίληψη των περιορισμών του εργασιακού περιβάλλοντος και προκαλεί θετικά συναισθήματα, όπως ο ενθουσιασμός και η αφοσίωση. Έχει επίσης την ευχέρεια να διαχειρίζεται με λογική και σύνεση καταστάσεις σε περιόδους κρίσεων και έντονων αλλαγών (Φωτήλας & Γιαννίσης, 2010).

Μέσω της επικοινωνίας, επιλύονται τυχόν ασάφειες, διαστρεβλώσεις ενώ παράλληλα προωθείται ένα δημοκρατικό και ισότιμο κλίμα. Το σύγχρονο σχολείο (και κατ' επέκταση και ο σύγχρονος εκπαιδευτικός) πρέπει να είναι ανοικτό στην κοινωνία και ν' αποτελεί ένα πολυδύναμο και πολύπλευρο εκπαιδευτικό κέντρο, με προσαρμοστικότητα και ευελιξία και πάνω από όλα με σεβασμό στην ετερότητα και την προσωπικότητα των μαθητών. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος διαμορφώνει την σχολική κουλτούρα.

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αποτελεί την έμπνευση και την καθοδήγηση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών, ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους, έργο με στόχο την προαγωγή της μάθησης και της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης των παιδιών. Παράλληλα, ο διευθυντής του σχολείου είναι επιφορτισμένος με την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, έχοντας τον ρόλο του μέντορα και του προτύπου μίμησης. Παράλληλα, η επαγγελματική εξουθένωση των εργαζόμενων της σχολικής μονάδας, θα ανατραπεί και τα συμπτώματα θα δείχνουν να υποχωρούν, μέσα από αλλαγές στη ζωή του, τόσο μέσα από ατομική συμβουλευτική όσο και μέσα από ψυχοθεραπεία. Ο ηγέτης του σχολείου, θα πάρει τον ρόλο του συμβούλου, ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες.

2.3.4. Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Ο επιτυχημένος ηγέτης διαμορφώνει και οριοθετεί ένα ρεαλιστικό, εφαρμόσιμο και ελκυστικό πλαίσιο οράματος και φροντίζει για την υλοποίηση και εφαρμογή του μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Με γνώμονα τις ανάγκες του και τις προτεραιότητες του σχολείου, θα καταρτίσει ένα όραμα, σε συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, για τη βελτίωση του σχολείου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό σύσσωμο θα συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία κοινών στόχων, αλλά και μέσα από την ενσυνείδητη δέσμευσή του, θα συνδράμει στην πραγμάτωσή του κοινού οράματος (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008).

Ενισχύεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με τους γονείς και κηδεμόνες και επιδιώκεται ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους. Έτσι στην αρχή κάθε χρονιάς και πριν τη συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων, γίνεται συνάντηση με τους γονείς, στην οποία ενημερώνονται για τη λειτουργία του σχολείου.

2.3.5. Νομοθετικό πλαίσιο για την επικοινωνία στη σχολική μονάδα

Τα άρθρα 27 - 32 της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1 ορίζουν ως υποχρέωση του Διευθυντή: *«την ενημέρωση των υφισταμένων του αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο της σχολικής μονάδας»*. Επιπρόσθετα, οφείλει να ενημερώνει όλους τους εκπαιδευτικούς για τις υποχρεώσεις τους, αλλά και για τα δικαιώματά τους, για την εκπαιδευτική νομοθεσία και για τις εγκυκλίους, ώστε οι υφιστάμενοί του να ανταποκρίνονται επιτυχώς στα καθήκοντά τους. Επίσης, οφείλει να ενημερώνει τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και το Συντονιστή με ζητήματα που άπτονται των υπηρεσιακών ενδιαφερόντων τους και αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Καψάλης, 2005; Τσομπανάκη, 2017).

2.4. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η συνεργασία πρόσωπο με πρόσωπο, είναι ιδανική στα πλαίσια της επικοινωνίας μεταξύ μελών μιας ομάδας και πολλές φορές προτιμάται, γιατί είναι πιο οικεία μορφή επικοινωνίας σε σχέση με άλλες. Σύμφωνα με έρευνα των Coyle & James (2007) η συνεργασία πρόσωπο με πρόσωπο, είναι εύκολη και αποτελεσματική. Αυτό συμβαίνει γιατί πρόκειται για άμεση και προσωπική επικοινωνία, κατά την οποία δεν υπάρχουν παρανοήσεις καθώς οι ιδέες συζητούνται εύκολα και διευκρινίζονται.

2.4.1. Εμπόδια στη συνεργασία

Τα προβλήματα συνεργασίας ποικίλουν και διαφοροποιούνται. Ανάμεσα σε αυτά επιγραμματικά είναι: η αντιπάθεια των μελών για την ομαδική εργασία, ο τρόπος επιλογής της ομάδας, οι δεξιότητες συνεργασίας, ο «τεμπέλης»-μέλος της ομάδας, οι ανισότητες στις ικανότητες μεταξύ των μελών, η απόσυρση των μελών από την ομάδα, η ενδο-αξιολόγηση της ομάδας, η δύσκολη διαχείριση από τον ηγέτη της

ομάδας, η έλλειψη δέσμευσης και παροχής κινήτρων για ενασχόληση και εμπλοκή, η έλλειψη εμπιστοσύνης, ο φόβος της σύγκρουσης, η μη αποδοχή ευθυνών, ο αποπροσανατολισμός από το στόχο και τέλος ο μεγάλος φόρτος εργασίας (ΘΕΠΑΕΕ, 2014).

Συχνά παρατηρείται πως η επικοινωνία μεταξύ τμημάτων ή και συναδέλφων μεταξύ της ίδιας σχολικής μονάδας έχει ως τροχοπέδη το κλίμα ανταγωνισμού και μυστικότητας που καλλιεργείται μεταξύ τους επιφέροντας αρνητικές συνέπειες στην συνεργασία, στο συντονισμό και στην ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κοινωνικού κλίματος (Παπαδοπούλου, 2012). Το γεγονός αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε συγκρούσεις με αρνητικά αποτελέσματα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Υπάρχει βέβαια το ενδεχόμενο οι συγκρούσεις να οδηγούν τους συναδέλφους στο να ανακαλύψουν νέους τρόπους και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας ώστε να αντιμετωπίσουν τυχόν επερχόμενες αντιπαραθέσεις (Παπαδοπούλου, 2012).

2.4.2. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος

Για την ομαλή λειτουργία της ομάδας, πρέπει να επικρατεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, ώστε να επικρατεί η συνεργασία και να προκύψουν τα αποτελέσματα (Βασάλα 2011). Η συλλογικότητα στην λήψη αποφάσεων είναι ένας ακόμα παράγοντας που συμβάλλει θετικά τόσο στην εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση αλλά και στη διαχρονικότητα των καινοτόμων δράσεων (Τζουνοπούλου, 2012). Ο ηγέτης οφείλει να χαρακτηρίζεται για την επιδεξιότητά του και την ικανότητά του. Να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την διαφορετικότητα, μοναδικότητα και ιδιαιτερότητά του κάθε μέλους της ομάδας και να παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα, να εμπνέει και να εμπυχώνει τα μέλη της ομάδας του και τέλος, να επιλύει τυχόν προβλήματα με ευελιξία και δημιουργικότητα (Καμπουρίδης, 2010).

Ο ρόλος του διευθυντή με την έννοια του ηγέτη, επηρεάζει σημαντικά την οργανωσιακή και συνεργατική κουλτούρα του σχολείου. Οι πεποιθήσεις, οι αξίες, η στάση του είναι κρίσιμης σημασίας - ανεξάρτητα από το στυλ ηγεσίας που επιλέγει να υιοθετήσει (Daft 2004; Hellriegel & Slocum, 2004). Ο ηγέτης – διευθυντής επηρεάζει τις αξίες, τα κίνητρα, τις συμπεριφορές και την σκέψη του ανθρώπινου δυναμικού στη σχολική μονάδα (Bass, 1990; Kouzes & Posner, 2007). Καθοδηγεί,

βοηθά και στηρίζει, όπου κρίνεται απαραίτητο, τους υφιστάμενους – συνάδελφους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ειδικότερα τους νέους. Διατηρεί συνεργατικό κλίμα μαζί τους και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση (Σαγρή, 2016).

Σύμφωνα με μελετητές του κλάδου, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες για την ανάπτυξη, βελτίωση και διατήρηση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στηρίζεται αφενός στην προσωπική δια βίου μάθησή του και στην προώθηση της συνεργασίας με τους συναδέλφους του και αφετέρου στις άτυπες ευκαιρίες ανάπτυξης που προσφέρονται μέσα από την ίδια την υπηρεσία. Εδώ λοιπόν, λειτουργεί ως καταλύτης, ο διευθυντής – ως ηγέτης – της σχολικής μονάδας, παρέχοντας ενδιαφέρον και κάθε είδους υποστήριξη στον εκπαιδευτικό, με δυνατότητες συνεχούς επιμόρφωσης και με την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας (Ντούρου, 2015).

2.5. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πώς εννοιολογείται η ηγεσία και πώς εννοιολογείται η διοίκηση; Αποτελούν ταυτόσημες έννοιες; Είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές;

2.5.1. Αποσαφήνιση εννοιών

Αρχικά, αν μπορούν να οριοθετηθούν με σαφήνεια, η ηγεσία ως όρος αναφέρεται στη χάραξη αλλά και την διαμόρφωση μιας γενικότερης, πλέον της ειδικής και στοχευμένης, πολιτικής και στο πώς θα μπορούσε να «αλλάξει» το ισχύον σύστημα μακροπρόθεσμα, ενώ αντίθετα, η διοίκηση αναφέρεται στην αξιοποίηση των διαδικασιών και πρακτικών εκείνων του ισχύοντος συστήματος, έτσι ώστε να επιτευχθεί ο κεντρικός σκοπός αλλά και οι επιμέρους στόχοι που έχουν τεθεί, εντός του συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος. Δεν έχουν όμως μόνο διαφορές ως έννοιες, αλλά οι όροι της διοίκησης και της ηγεσίας έχουν αρκετά κοινά σημεία, πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός ενός οργανισμού και την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού (Σπανός, 2014). Για να το επιτύχει αυτό ο ηγέτης, απαιτείται να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, ώστε να εμπνέει, να ενεργοποιεί και να συμπαρασύρει τους συναδέλφους του να δίνουν τον καλύτερο εαυτό (Μπουραντάς,

2002; Τεκνοπούλου, 2015). Επίσης, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι η διεύθυνση και διοίκηση χωρίς την ηγεσία κρίνεται αναποτελεσματική, γιατί στερείται του δυναμισμού και της έμπνευσης της ηγεσίας που θα δώσει στον οργανισμό την ώθηση για να προχωρήσει με γρήγορους ρυθμούς, μέσω της δημιουργίας κατάλληλου ενδοϋπηρεσιακού κλίματος παρακίνησης του προσωπικού. Επιπρόσθετα, η ηγεσία χωρίς τη διεύθυνση και τη διοίκηση γίνεται μάταιη, άσκοπη και χωρίς αντικείμενο (Πολίτης, 2007). Η λέξη ηγεσία στα ελληνικά είναι συνυφασμένη με τα ανώτερα κλιμάκια στην ιεραρχία ενός οργανισμού και όχι με την ίδια τη διαδικασία (Νικολάου, χ.χ.).

2.5.2. Η έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση

Το περιεχόμενο του management σήμερα είναι περιοριστικό και σχετίζεται με τη συμμόρφωση, την ομοιογένεια και τις στάσεις των μελών των οργανισμών, ενώ αντίθετα η διοίκηση (administration) αφορά την πρόβλεψη, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον συντονισμό αλλά και τον έλεγχο στον οργανισμό. Η διοίκηση σε έναν οργανισμό, για να θεωρηθεί αποτελεσματική, οφείλει να προκύψει μέσα από μια ορθή διαχείριση (management) και μέσω της ορθής χρήσης των πόρων στον οργανισμό (Adair, 2008). Στα Ελληνικά το management έχει μεταφραστεί με αρκετούς τρόπους. Επικρατέστεροι όροι φαίνεται να είναι οι «οργάνωση και διοίκηση», «διοικητική», «διοίκηση». Κανείς όμως από αυτούς δεν εκφράζει με ακρίβεια την έννοια του όρου. Γι' αυτό πλέον χρησιμοποιείται η αγγλική λέξη "management".

Η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και του σχολείου (ασκείται ως πρακτική εφαρμογή από πλήθος εκπαιδευτικών στελεχών, αρχής γενομένης από το Υπουργείο Παιδείας, έως τη σχολική μονάδα. Τα εκπαιδευτικά στελέχη έχουν εκπαιδευθεί και διδαχθεί πλήρως το επιστημονικό και γνωστικό αντικείμενο, το οποίο διαθέτει συγκροτημένο θεωρητικό πλαίσιο (Γιαννακοπούλου, 2008).

Η διεύθυνση ως έννοια αναφέρεται στην συνειδητή και σκόπιμη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την παράλληλη καθοδήγηση της δράσης και των ενεργειών του προσωπικού (εν προκειμένω των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας) με απώτερο στόχο την επιτυχημένη και αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρός, 2008). Η εκπαίδευση του διευθυντή θα πρέπει να περιλαμβάνει θέματα ηγεσίας, αλλά και

απόκτηση γνώσεων σε πρακτικά και νομικά ζητήματα διοίκησης προσωπικού (Τσιάκκιρος, 2006).

Σύμφωνα με θεωρητικούς της διοικητικής επιστήμης, τα βασικά χαρακτηριστικά της διοίκησης αποτελούν ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η καθοδήγηση, ο συντονισμός, ο έλεγχος, ο οικονομικός προϋπολογισμός, αλλά και η δημιουργία του κατάλληλου πλαισίου για τη δημιουργία θετικού κλίματος για τις ανθρώπινες σχέσεις, αφού πρόκειται για μια κοινωνική διαδικασία (Κωτσίκης, 1993; Ζαβλανός, 1998; Θεοδωράκογλου & Θεοδωράκογλου, 2014). Η διοίκηση είναι συνώνυμη έννοια με το management και χρησιμοποιείται για τα σχολεία, τους δημόσιους οργανισμούς και τα νοσοκομεία (Ζαβλανός, 1998; Τεκνοπούλου, 2015).

Κατά τους Everard και Morris (1996) το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της καλής διοίκησης αποτελεί η ικανότητα της απολαβής αποτελεσμάτων από άλλους ανθρώπους - συναδέλφους και σε συνεργασία με άλλους ανθρώπους. Προσθέτουν πως χωρίς την κατάλληλη ψυχολογική βάση ακόμα και το πιο καλοσχεδιασμένο και προμελετημένο σύστημα διοίκησης, αξιοποιώντας τις καλύτερες τεχνικές είναι προδιαγεγραμμένο πως θα αποτύχει. Οι καταρτισμένοι διευθυντές δεν συνεπάγεται πως θα είναι και αποδοτικοί στην θέση, επειδή γνωρίζουν το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο. Αλλά, αν υπάρχουν ικανοποιητικές σχέσεις και κίνητρα, οι εργαζόμενοι παραβλέπουν ή/και αποδέχονται ακόμα κάποια σφάλματα στη διοίκηση (Φασουλής, 2012; Herzberg, 1966).

2.5.3. Η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η ηγεσία ως έννοια, εμφανίστηκε ως εναλλακτική μορφή των εννοιών management και administration, έχοντας ένα ευρύτερο περιεχόμενο - ομπρέλα (Dimmock 2003). Ένας διευθυντής για να είναι καλός και αποτελεσματικός, οφείλει να έχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, ενώ οι καλύτεροι ηγέτες διοικούν αποτελεσματικά έναν οργανισμό (Mac Beath & Townsend 2011) έχοντας εξασφαλίσει πως το management και η ηγεσία είναι δύο λειτουργίες που αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπιδρούν (Domenici & Moreti 2011).

Η ηγεσία, ως έννοια και ορισμός στηρίζεται σε δύο βασικά χαρακτηριστικά, την άσκηση επιρροής ενός ατόμου έναντι συναδέλφων, με αποτέλεσμα οι δεύτεροι να έχουν την επιθυμία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την υλοποίηση στόχων και παράλληλα, οι δεύτεροι επίσης, εθελοντικά και πρόθυμα να επιδιώκουν να

υλοποιούν στόχους που αφορούν φιλοδοξίες ή ιδανικά για πρόοδο, για ένα καλύτερο μέλλον (Νικολάου, χ.χ.).

Η ποιότητα της ηγεσίας μπορεί να επιδρά θετικά στη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και στην ικανότητα των σχολείων να βελτιώνονται. Η ηγεσία αποτελεί την συντονισμένη προσπάθεια, που αφορά την επίτευξη κοινών στόχων, την ανάληψη ρόλων ευθύνης, την κοινή δέσμευση καθώς και την ανακατανομή της δύναμης και της εξουσίας (Μπινιάρη, 2012).

Ο ηγέτης δεν ταυτίζεται απόλυτα με τη θεσμική έννοια ενός όρου που εκφράζει την ανώτατη διοίκηση ενός οργανισμού, κάθε προϊστάμενος δεν είναι απαραίτητα και ηγέτης, παρά το γεγονός ότι για να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός, θα πρέπει να είναι σε θέση να ασκεί ηγεσία. Η ηγεσία σε έναν κοινωνικό οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση (Σαΐτης, 2002; Τεκνοπούλου, 2015). Η διοίκηση αποτελεί ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008; Τεκνοπούλου, 2015).

Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει ιδιαίτερη σημασία στην αποτελεσματικότητα του σχολείου με κύριους άξονες και μεταβλητές που επηρεάζουν την παράμετρο αυτή, την παρώθηση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, την προώθηση της επιμόρφωσής τους στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, την αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο και την προώθηση της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου (Κυθραιώτης, χ.χ.). Άλλωστε, το σχολείο, δεν υφίσταται μόνο ως υλική υπόσταση, δηλαδή το σχολικό κτήριο. Είναι και το έμπυχο - ανθρώπινο δυναμικό, είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό (οι δάσκαλοι και ο διευθυντής), είναι οι γονείς, οι μαθητές και οι μαθήτριες. Η σχολική μονάδα, αφορά, αντανakλά και εκφράζει τις ιδιαίτερες κοινωνικές, γεωγραφικές, υλικές και πολιτισμικές συνθήκες της τοπικής κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 2011). Το σχολείο ως οργανισμός υπάρχει για να ικανοποιεί τις ανάγκες του αλλά και για να ικανοποιεί και τις ανάγκες των ατόμων που τον υπηρετεί. Οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μια αφηρημένη υπερβατική έννοια αλλά πρόκειται για μια συγκεκριμένη υπαρκτή πραγματικότητα μέσα στην οποία αποτελούν αφ' ενός ενεργούς φορείς ενός ζωντανού πεδίου ανεπίσημων, πολιτισμικά θεμελιωμένων συμφωνιών και αμοιβαίων διευθετήσεων, καθώς μέσα από τη διδασκαλία, αλλά και την στάση τους και την συμπεριφορά τους

ως άνθρωποι, μεταφέρουν μηνύματα, αξίες και ιδεατά στους μαθητές και αφετέρου αποτελούν διεκπεραιωτές διοικητικών αποφάσεων (Τσερίκης, 2017).

Ως σχολική ηγεσία, ορίζεται ως «η διεργασία κατά την οποία οι σχολικοί ηγέτες ασκούν επίδραση στους εκπαιδευτικούς, άλλους επαγγελματίες του χώρου και στους μαθητές προς την κατεύθυνση της επίτευξης του στόχου του σχολείου», ο ρόλος ορίζεται ως «το σύνολο των καθηκόντων και δικαιωμάτων, τα οποία προκύπτουν από την θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μία κοινωνική οργάνωση» (Κατσιγιάννη, 2013: 88).

2.5.4. Στυλ – τύποι

Στο πλαίσιο του σχολείου, η ηγεσία διακρίνεται σε ποικιλία μορφών και τύπων, στην εκπαιδευτική ηγεσία, στην διοικητική ηγεσία, στην μετασχηματιστική ηγεσία, στην ηθική ηγεσία, στην συμμετοχική ηγεσία, στην ενδεχομενική ηγεσία και τέλος στην διδακτική ηγεσία. Μιλάμε λοιπόν για μια εστίαση στην διεύθυνση, στη διοίκηση, στην εκπαιδευτική και μετασχηματιστική ηγεσία, ηγεσία δηλαδή που αφορά τη διδασκαλία και την μάθηση και την ηγεσία με όραμα και στόχους για συνεχή αλλαγή και βελτίωση, αλλά και στην παιδαγωγούσα κατανεμημένη ηγεσία, που αφορά τις ηγετικές θέσεις στο σχολείο και την ηγεσία των καθηγητών.

Η ηθική ηγεσία στηρίζεται στο αξιακό σύστημα του ηγέτη για το τι είναι καλό και ηθικό. Η συμμετοχική ηγεσία αφορά την ομαδική και συνεργατική λήψη των αποφάσεων. Η ενδεχομενική ηγεσία, αναφέρεται στον ηγέτη εκείνο, ο οποίος αλλάζει στυλ και προσαρμόζεται σε κάθε ιδιαίτερη κατάσταση (Κατσαρός, 2008).

Η μετασχηματιστική ηγεσία (*Transformational leadership*) επιτυγχάνει την θετική μετατροπή και την αναζωογόνηση του σχολείου (ως εκπαιδευτικός οργανισμός). Για την επίτευξη αυτής της μετατροπής απαιτούν από την ηγέτη να διαθέτει (Φωτήλας & Γιαννατοής, 2010):

1. Ξεκάθαρο όραμα και στρατηγική επίτευξης
2. Σαφή οριοθέτηση και παρουσίαση του οράματος στους εκπαιδευτικούς
3. Πίστη στο όραμα και τους ανθρώπους
4. Τεχνικές δημιουργίας σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ συναδέλφων και μεταξύ ηγέτη - υφισταμένων
5. Ανάδειξη επιτευγμάτων και οργανωτικών αξιών
6. Αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους υφισταμένους

Η ιδέα της Μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν ξεκίνησε από το χώρο της εκπαίδευσης, αλλά των επιχειρήσεων. Η ιδέα της ηγεσίας αυτής συζητήθηκε προς το τέλος της δεκαετίας του 1970. Στη μορφή αυτής της ηγεσίας, ο ηγέτης οφείλει να προσφέρει και προς την προοπτική του σχολείου σε συνδυασμό με τις ανθρώπινες σχέσεις και τους προκαθορισμένους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας (Νικολάου, χ.χ.).

Τα «στυλ» ηγεσίας μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε επίσης σε τρεις κατηγορίες, την «αυταρχική ηγεσία», τη «δημοκρατική ηγεσία» και τη «χαλαρή ηγεσία» (Ανδρής, 2016):

1. Η αυταρχική ηγεσία αποτελεί μέθοδο άσκησης εξουσίας η οποία στηρίζεται σε μια σαφή γραφειοκρατική ιεράρχηση σχέσεων μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων, με σαφείς και διακριτούς κανόνες επικοινωνίας και συνεργασίας τους, αξιοποιώντας το μοτίβο «επιταγή / επιβολή – υπακοή / υποταγή». Κατά την εφαρμογή αυτού του στυλ ηγεσίας, ο προϊστάμενος έχει την αποκλειστική ευθύνη για τον προγραμματισμό και την οργάνωση και διαδραματίζει καίριο και σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών όλων των μελών της ομάδας. Η συμπεριφορά του ως ηγέτης χαρακτηρίζεται ως αυταρχική και διακρίνεται για τον έμμεσο ή και άμεσο εκφοβισμό και απαιτεί την εκτέλεση των διαταγών του, ενώ απορρίπτει προτάσεις που δεν δρουν και δεν εντάσσονται στο ίδιο πλαίσιο με τις δικές του αποφάσεις. Ένας αυταρχικός ηγέτης όμως, αυτό που επιφέρει ως αποτέλεσμα είναι η υποβάθμιση των εκπαιδευτικών της μονάδας αφαιρώντας τους τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για τη διεκπεραίωση του παιδαγωγικού έργου τους καθώς και της συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη και αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, ενώ ενισχύονται οι απρόσωπες σχέσεις και απουσιάζει η συνεργασία που στοχεύει στην υλοποίηση των επιθυμητών εκπαιδευτικών στόχων. Η αυταρχική ηγεσία χαρακτηρίζεται ως μη συμμετοχική μορφή ηγεσίας και κατευθύνουσα, καθώς οι εκπαιδευτικοί (εν προκειμένω) ακολουθούν και εκτελούν συγκεκριμένες εντολές για το πώς θα κάνουν την εργασία τους (Φωτήλας & Γιαννατσής, 2010).
2. Η «χαλαρή ηγεσία», εντάσσεται στο πλαίσιο ενός ελευθεριάζοντος εκπαιδευτικού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης παρέχει απλώς πληροφορίες προς τους συναδέλφους του στο πλαίσιο «κοινοτικών σχέσεων», σε συνάρτηση με την ισάξια συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην λήψη

αποφάσεων και την εκτέλεση του συλλογικού έργου χωρίς ιεραρχικές διαφοροποιήσεις και διακρίσεις ρόλων. Δεν χαρακτηρίζεται, όμως, ως αποτελεσματικός στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς απουσιάζει η συστημική αλληλεξάρτηση των εκπαιδευτικών υπό τον συντονισμό, την εποπτεία και τον έλεγχο του ηγέτη τους.

3. Η «δημοκρατική ηγεσία», της σχολικής μονάδας (δομικό στοιχείο του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος), λειτουργεί υπό το πλαίσιο της φιλοσοφίας πως το σχολείο είναι ένας «ζωντανός οργανισμός» που λειτουργεί μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, με σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης, με σκοπό την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Η λήψη αποφάσεων για την εκτέλεση ενός συνεργατικού έργου απαιτεί και συνάμα προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή του ηγέτη σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται μέσα από την ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών κι απόψεων, με γνώμονα και οδηγό την ελεύθερη βούληση και το αίσθημα ευθύνης για την αποτελεσματική εκτέλεσή του όλων των μελών της ομάδας για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Ο δημοκρατικός ηγέτης είναι επιφορτισμένος με την διακριτική επίβλεψη του εκπαιδευτικού έργου των δασκάλων και καθηγητών, μέσα από την καθοδήγηση και υποδείξεις, για μια ομαλή διεκπεραίωση της εργασίας και συντονισμού των εργασιών. Ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει πείρα και δεξιότητες χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού.

2.5.5. Νομοθετικό πλαίσιο για την ηγεσία

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και η δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης δεν παρέχουν στον διευθυντή της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας την ευκαιρία και την ευελιξία να αναλάβει ο ίδιος καινοτόμες πρωτοβουλίες. Ο ρόλος του περιορίζεται λοιπόν σε αυτόν του διεκπεραιωτή ή αλλιώς του διαμεσολαβητή. Εντούτοις, αποτελεί το πρόσωπο που θα κληθεί να γνωστοποιήσει τις επικείμενες αλλαγές, να ενημερώσει το εκπαιδευτικό προσωπικό και να ενδιαφερθεί για την αποτελεσματικότητα της μετάβασης, στηριζόμενος στις θεωρητικές αρχές αναφορικά με τη διαχείριση της αλλαγής και να τις μεταδώσει στους συναδέλφους του (Ράπτης, 2006). Η ποιότητα των σχολικών διευθύνσεων είναι αυτή που θα καθορίσει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να καθορίσει και την ποιότητα της διδασκαλίας.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η σχολική ηγεσία έχει μεγάλη σημασία τόσο στην ποιότητα της σχολικής μονάδας ως οργανισμού, αλλά και έμμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα (Λούης & Ιωάννου, χ.χ.). Για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν, απαιτείται αντίστοιχα και μια επιτυχημένη και αποτελεσματική διοίκηση (Χατζηπαναγιώτου, 2003; Θεοδωράκογλου & Θεοδωράκογλου, 2014).

Η διοίκηση που ασκείται στα ελληνικά σχολεία, ακολουθεί τους Νόμους, τα Διατάγματα και τις Υπουργικές Αποφάσεις, όπως αυτά υπαγορεύονται από το Ελληνικό Σύνταγμα. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί κατά τον διορισμό τους, ορκίζονται πίστη στο Σύνταγμα και οφείλουν να το ακολουθούν (Κουτούλης, 2011; Θεοδωράκογλου & Θεοδωράκογλου, 2014). Με γνώμονα λοιπόν την κείμενη, σε συνάρτηση με τον ανθρώπινο παράγοντα (και την συναδελφικότητα) και με στόχο την βέλτιστη μαθησιακή επιτυχία, η ηγεσία της εκπαιδευτικής μονάδας προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους και δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες εργασίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008; Θεοδωράκογλου & Θεοδωράκογλου, 2014). Το σχολείο έχει ως σκοπό την παροχή αγαθών ή υπηρεσιών για την εκπλήρωση και ολοκλήρωση της εκπαίδευσης. Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης καταγράφεται ρητά στο άρθρο 16 του ισχύοντος Συντάγματος 1975/1986 και ορίζει πως *«Η παιδεία... έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων»*. Αναφορικά με το ρόλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ο Νόμος 1566/85 (άρθρο 1) συμπληρώνει και ορίζει ότι *«σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...»*. Η διοικητική λειτουργία επομένως στο επίπεδο του σχολείου εξυπηρετεί τον σκοπό αυτό, δημιουργώντας όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, που θα διευκολύνουν τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το νομοθετικό πλαίσιο της λειτουργίας των σχολείων καθορίζει και την κοινωνική συμπεριφορά των μελών του (Τεκνοπούλου, 2015). Η διοίκηση του σχολείου ενισχύει επικουρικά αυτή τη διαδικασία, εξυπηρετώντας κατάλληλα τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να έρθει εις πέρας η αποστολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρός, 2008).

2.5.6. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτης

Η ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Π. Μανωλάκο (2009), το σύγχρονο σχολείο είναι επιφορτισμένο με την υποχρέωση να ανταποκριθεί σε ένα πολύπλοκο και διευρυμένο έργο, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μας. Ο διευθυντής του σχολείου, φορώντας το «καπέλο» του ηγέτη έχοντας στα χέρια του, όλα τα απαραίτητα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είναι εκείνος που θα κάνει τις δραστηριότητες που επαναλαμβάνεται καθημερινά στα σχολεία και θα υποστηρίξει και θα καθοδηγήσει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να προβούν σε ξεχωριστά πράγματα. Πρέπει όμως να σημειωθεί ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ελληνικής πραγματικότητας, των ελληνικών εκπαιδευτικών μονάδων, ο διευθυντής πολλές φορές καλείται να εφαρμόσει μια καινοτομία που έχει σχεδιαστεί ή επιβληθεί από άλλους.

Ο ηγέτης οφείλει να πληροί και να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία τους κάνουν να ξεχωρίζουν, τα χαρακτηριστικά αυτά απαντώνται στην «*Θεωρία της μεγάλης προσωπικότητας*». Συγκεκριμένα διαθέτουν (Φωτήλας & Γιαννατσής, 2010):

1. Υποκίνηση για ηγεσία (ιδανικά με σκοπό την επίτευξη των κοινών στόχων και όχι για την άσκηση ισχύος)
2. Ευελιξία/προσαρμοστικότητα
3. Ηθική εστίαση
4. Αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία και αντοχή
5. Ανεπτυγμένη γνωστική, συναισθηματική και πολιτισμική νοημοσύνη
6. Γνώση του αντικειμένου

Ο ηγέτης που διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, κατά τον Ryback διαθέτει μια συγκεκριμένη στάσης ζωής, γεμάτη αξίες και χαρακτηριστικά (Επιτροπάκη, χ.χ.):

1. Κάνει εποικοδομητική κριτική στα υφιστάμενα πρόσωπα με σκοπό την επαγγελματική πρόοδο
2. Διαθέτει ενσυναίσθηση και δείχνει κατανόηση
3. Είναι ειλικρινής
4. Είναι πάντα παρών για τους συναδέλφους του και έτοιμος να αναλάβει τις ευθύνες του
5. Δίνει σημασία στη λεπτομέρεια

6. Είναι υποστηρικτικός προς τους συναδέλφους του και κάνει τους υφισταμένους να αισθάνονται σημαντικοί και αναντικατάστατοι
7. Είναι αποφασιστικός και επιλύει τις συγκρούσεις τόσο άμεσα, όσο και δημοκρατικά και αντικειμενικά
8. Διαθέτει εργασιακό ζήλο και αποζητά την επιτυχία και την επίτευξη των στόχων
9. Διαθέτει αυτοπεποίθηση και δεν ασκεί πίεση στους συναδέλφους του

Κατά την Επιτροπική (χ.χ.) η συναισθηματική νοημοσύνη διαφοροποιείται, εκφράζεται διαφορετικά, ανάλογα με τον τύπο του ηγέτη, ως ακολούθως:

Τύποι ηγεσίας	Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης	Συνήθης τρόπος εκδήλωσης του τύπου ηγεσίας	Ο τύπος ηγεσίας με μια λέξη	Συνθήκες κάτω από τις οποίες δουλεύει καλύτερα ο συγκεκριμένο τύπος	Συνολικό αποτέλεσμα για τον οργανισμό
Καταπιεστικός (Coercive)	Κίνητρα επιτυχίας, πρωτοβουλία, συναισθηματικός αυτοέλεγχος	Απαιτεί άμεση υπακοή	Κάντε ό,τι σας λέω	Σε περιόδους κρίσης, στα πολύ αρχικά στάδια μιας αλλαγής ή όταν υπάρχουν προβληματικοί εργαζόμενοι	Αρνητικό
Οραματιστικός (Visionary)	Αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση, καταλύτης αλλαγής	Κινητοποιεί τα άτομα προς ένα όραμα	Ακολουθείστε με	Όταν απαιτείται ένα νέο όραμα ή όταν χρειάζεται να δοθεί μια ξεκάθαρη κατεύθυνση	Θετικό
Ανθρωπιστικός (Affiliative)	Ενσυναίσθηση, δημιουργία σχέσεων, επικοινωνία	Δημιουργεί αρμονία και χιτίζει συναισθηματικούς δεσμούς	Οι άνθρωποι είναι πάνω απ' όλα	Για το κλείσιμο ριγημάτων στις σχέσεις μιας ομάδας ή για την εμπύκνωση ανθρώπων σε περιόδους κρίσεως	Θετικό
Δημοκρατικός (Democratic)	Συνεργασία, ομαδική ηγεσία, επικοινωνία	Φέρνει συναίνεση μέσω συμμετοχικών διαδικασιών	Εσείς τι νομίζετε;	Για να φέρει συμφωνία ή για να φέρει στο προσκήνιο τη γνώμη των εργαζομένων	Θετικό
Καθοδηγητικός (Pacesetter)	Ευσυνειδησία, κίνητρα επιτυχίας, πρωτοβουλία	Θέτει υψηλά στάνταρ απόδοσης	Κάντε ό,τι κάνω, τώρα	Για να φέρει γρήγορα αποτελέσματα από μια ενθουσιώδη και ικανότατη ομάδα	Αρνητικό
Συμβουλευτικός (Coaching)	Ανάπτυξη άλλων, ενσυναίσθηση, αυτογνωσία	Αναπτύσσει τα άτομα για το μέλλον	Δοκιμάστε αυτό	Για να βοηθήσει έναν εργαζόμενο να βελτιώσει την απόδοσή του ή να αναπτύξει μακρόχρονες δυνάμεις	Θετικό

Σχήμα 1.1: Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί τον καταλύτη, αλλά και την κινητήρια δύναμη των προσπαθειών εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης καινοτόμων δράσεων. Ως επικεφαλής οφείλει να έχει την ικανότητα αλλά και τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα επιλέγοντας τις στρατηγικές για την αποτελεσματική και βιώσιμη εφαρμογή και διάχυσή τους, μέσω της ανάπτυξης ενός οργανωσιακού πλαισίου που θα προκύπτει από αντίστοιχες επεμβάσεις, επιλογές, αποφάσεις και ενέργειες του (Τζουνοπούλου, 2012).

2.6. ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

2.6.1. Η λεκτική επικοινωνία ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Η λεκτική επικοινωνία αποτελεί αξιοποίηση τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου με απώτερο στόχο την ορθή ανταλλαγή μηνυμάτων. Σημαντικό ρόλο για την εύρυθμη διεξαγωγή αποτελεί ο ύφος, ο τόνος, η ένταση, η χροιά της φωνής, ο ρυθμός και οι παύσεις που αξιοποιούν οι ομιλητές (Κούτης, 2018).

2.6.2. Η μη λεκτική επικοινωνία ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί τη «σιωπηρή γλώσσα» ή αλλιώς τη γλώσσα του σώματος, τα έμμεσα μηνύματα(ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη κλπ) μεταδίδονται και προσλαμβάνονται μέσα από τις κινήσεις και τη στάση του σώματος ενώ παράλληλα μεταφέρεται η συναισθηματική διάθεση του ομιλητή (Κούτης, 2018).

2.6.3. Η ενεργητική ακρόαση ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, έχει και ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα δράσης σχετικά. Την παρατήρηση, όπου παρατηρεί το υφιστάμενο προσωπικό για τον εντοπισμό πιθανών προβλημάτων, την διαπίστωση του προβλήματος, την αναγνώρισή του και τέλος την αντιμετώπισή του. Στο τελικό αυτό στάδιο είναι απαραίτητες οι δεξιότητες καθοδήγησης, καλού ακροατή και παροχής κριτικής από την πλευρά του διευθυντή (Τσιάκκιρος, 2006).

Στην ενεργητική ακρόαση *«δεν ακούμε απλά, αλλά κατανοούμε και αποκωδικοποιούμε τι λέει και γιατί το λέει ο συνομιλητής μας»* (Γιαννουλέας, 1998)

2.6.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα βασικό τρόπο επικοινωνιακής επίλυσης των προβλημάτων. Θα ακολουθήσει κριτική και στοχαστική ανάπτυξη της αξίας της ως είδος νοημοσύνης, η οποία συμβάλει στην ενίσχυση της δύναμης των ομάδων και της προώθησης της επικοινωνίας και των θετικών αποτελεσμάτων στο επιτελικό έργο.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ορίζεται ως, «*μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του*» (Πλατσίδου, 2014: 28). Η επικοινωνία θεμελιωμένη στους κανόνες της ρητορικής απεγκλωβίζει το υποκείμενο από την αναφορά στον εαυτό του και τη θέση του λαμβάνει η επικοινωνιακή δράση, ο λόγος δηλαδή και το συναίσθημα μετατρέπεται στο πράττειν. Η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο χώρο της εργασίας, ανεξάρτητα από τη θέση ευθύνης (είτε δηλαδή αν μιλάμε για τους εργαζόμενους, είτε αν μιλάμε για τα στελέχη μιας εταιρίας). Αποτελέσματα ερευνών άλλωστε δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σε ένα διευθυντικό στέλεχος ή έναν υψηλά ιστάμενο είναι πολύ σημαντική για τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος που δραστηριοποιεί τους εργαζόμενους και τους ενθαρρύνει να αποδώσουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους. Σύμφωνα με έρευνες το 80% της αποτελεσματικότητας των στελεχών οφείλεται στην ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν. Επιπρόσθετα, μελέτη του πανεπιστημίου UCLA καταλήγει ότι μόνο το 7% της επιτυχίας των ηγετών οφείλεται στη λογική. Το υπόλοιπο 93% οφείλεται σε ιδιότητες όπως η εμπιστοσύνη, η ακεραιότητα, η αυθεντικότητα, η ειλικρίνεια, η δημιουργικότητα και η ευελιξία, οι οποίες αποτελούν δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Δαλακούρα, 2011). Διαφαίνεται λοιπόν, πως οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν ποικίλες και θετικές επιδράσεις στην εργασιακή επίδοση και απόδοση και το εργασιακό – συνεργατικό κλίμα.

2.6.5. Η ενσυναίσθηση ως επικοινωνιακή δεξιότητα στο σχολείο

Η ενσυναίσθηση ως ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης υποστηρίζει και προωθεί την ενδυνάμωση και την ενότητα της ομάδας και την εμπύχωση των ατόμων. Μέσω της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης προωθούνται οι δημοκρατικές – συμμετοχικές διαδικασίες μεταξύ των εργαζομένων. Εισακούονται όλες οι απόψεις, υπολογίζεται η πλειοψηφία και δομείται μια θετική οργάνωση, Μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύσσεται η ευσυνειδησία και προωθούνται τα κίνητρα για λήψη πρωτοβουλιών, δεν καταπιέζονται οι δημιουργικές τάσεις των εργαζομένων, αποφεύγεται η εργασιακή μέγγενη, με

αποτέλεσμα την αποτροπή των εργασιακών συγκρούσεων. Η συναισθηματική νοημοσύνη προωθεί επίσης, την αυτεπίγνωση των ατόμων και προωθεί την βελτίωση και ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού. (Δελλατόλας, 2013).

Συνοψίζοντας λοιπόν, όλα τα άνωθεν, είναι ιδιαίτερα σημαντική η αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης στη δύναμη των ομάδων, καθώς συσπειρώνεται η ομάδα, γίνεται καταστολή και επίλυση των προβλημάτων και αναδεικνύεται η δύναμη της συνεργασίας.

2.7. Ο ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

2.7.1. Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού σχολικού περιβάλλοντος

Ο ρόλος του διευθυντή και ηγέτη στο σχολείο μπορεί να οριοθετηθεί ως η χρησιμότητά του ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των διαφόρων ομάδων και υποσυστημάτων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και τοπική κοινωνία), που συναποτελούν τη σχολική μονάδα, διατηρώντας την ισορροπία και την ομαλή λειτουργία τους. Οφείλει να διαθέτει τις κατάλληλες εκείνες δεξιότητες και ικανότητες καταμερισμού και συντονισμού των απαραίτητων εργασιών, με σκοπό την πραγματοποίηση των προσδοκιών για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Σαγρή, 2016).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες αενάως εξελίσσονται και μεταβάλλονται, οι στόχοι και τα μέσα για την επίτευξή τους μεταλλάσσονται και αυτά. Γεγονός που μεταφράζεται ως εξής, τα σχολεία βρίσκονται συνεχώς κάτω από πίεση για αλλαγή και προσαρμογή. Οι σχολικοί ηγέτες, οφείλουν να ενορχηστρώνουν διαδικασίες που να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαδικασιών αλλαγής. Σε δύσκολες συνθήκες, επιδιώκουν τη συνεργασία και εμπιστοσύνη των γονιών αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Παράλληλα, επιδιώκουν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ευημερία των μαθητών οργανώνοντας ποιοτικές συνεργασίες με ποικίλους τοπικούς παράγοντες και συγκεκριμένα αθλητικούς, πολιτιστικούς, θρησκευτικούς, επιχειρηματικούς. Τέλος, οφείλουν να συνεργάζονται και να μοιράζονται καλές πρακτικές και πόρους με διευθυντές άλλων σχολείων με στόχο την παροχή προς τους μαθητές ευκαιριών μάθησης και ανταλλαγής ιδεών (Λούης & Ιωάννου, χ.χ.).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 209) η ηγεσία ορίζεται ως «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά», ενώ «ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει» (Πολίτης, 2007).

Η επικοινωνία αποτελεί βασικό μέσο – εργαλείο στη διάθεση του διευθυντή – ηγέτη, για μια αποτελεσματική άσκηση διοίκησης, μετάδοσης πληροφοριών και δημιουργίας σχέσεων κατανόησης και υποστήριξης με όλους τους εμπλεκόμενους (συναδέλφους, γονείς μαθητών και φορείς). Η μεταξύ τους επικοινωνία πρέπει να είναι άμεση, ξεκάθαρη και συγκεκριμένη (Τσιακκίρος, 2006).

Σύμφωνα με τον Sergionanni, εξέχουσα θέση κατέχει στο σχολείο ο παράγοντας της ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά της οποίας απαρίθμησε κάτω από τον άξονα: «*Τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν συμμετοχική ηγεσία (shared leadership)*» (Πανσιδου, 2007):

οι διευθυντές γνωρίζουν το προσωπικό και μεταβιβάζουν δικαιώματα και εξουσία

οι διευθυντές επικοινωνούν και ανταμείβουν το προσωπικό και τους μαθητές

έχουν συγκεκριμένη κατεύθυνση

το έργο των δασκάλων διευκολύνεται με την υιοθέτηση ενθαρρυντικών συμπεριφορών

οι διευθυντές εμπλέκουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων και αυτή η συμμετοχή αρχίζει με την αποσαφήνιση των στόχων, των αξιών, και της αποστολής του σχολείου

όλοι όσοι επηρεάζονται από τις αποφάσεις συμμετέχουν στη λήψη τους

η επίλυση προβλήματος γίνεται μέσω της συνεργασίας και της ομαδικής λήψης αποφάσεων.

2.7.2. Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στην

αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας

Η ομάδα, όποια και αν είναι αυτή και σε όποιο πλαίσιο και αν εντάσσεται (εργασιακό, πολιτικό, ιδεολογικό, εκπαιδευτικό) για να αναπτυχθεί-εξελιχθεί και να φέρει εις πέρας τον αρχικό σκοπό της και τους επιμέρους στόχους της, πρέπει να έχει ομοιογένεια και σύμπνοια. Η προσωπική καταξίωση και ευημερία, με απώτερο

στόχο τα προσωπικά οφέλη, πρέπει να παραμεριστεί με σκοπό να προωθηθεί το κοινό όραμα.

Ο σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις, αλλά και η εμπιστοσύνη στο συνεργάτη αποτελούν βασικά συστατικά για την ανάπτυξη μιας ομάδας. Ο φόβος, ο φθόνος και το προσωπικό συμφέρον αντιθέτως, αποτελούν «κακούς συμβούλους» με δυσμενείς συνέπειες στη δομή και σύσταση της ομάδας, είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα. Το άτομο που θα ηγείται της ομάδας, είναι επιφορτισμένο με το ρόλο της παροχής των σωστών προτύπων μίμησης και συμπεριφορών, ώστε να μην παρεκκλίνει η ομάδα.

Οι όποιες συγκρούσεις και αντιδικίες, τυχόν ανακύπτουν, πρέπει να λύνονται και να αναδομούνται ουσιαστικά από τη «ρίζα» τους και να μη διαιωνίζονται. Σε αντίθετη περίπτωση, τα αποτελέσματα είναι καταστροφικά για τη σύσταση και ανάπτυξη της ομάδας. Οι περισσότερες ομάδες κάποια στιγμή αντιμετωπίζουν μια τουλάχιστον σύγκρουση και οι διαφωνίες είναι φυσιολογικές. Το σημαντικό όμως είναι να εξομαλυνθούν άμεσα οι συγκρούσεις και στη βάση τους και όχι επιφανειακά.

Κάθε ομάδα σε έναν οργανισμό, όπως είναι η εκπαιδευτική μονάδα, έχει τη δική της κουλτούρα και υποκουλτούρες που επηρεάζουν την πορεία και ταυτότητα του οργανισμού και των μελών που την απαρτίζουν, προσδίδοντάς της συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν και την ενισχύουν. Ο ρόλος του ηγέτη είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της ταυτότητας και στην εξελικτική πορεία της ομάδας, ενώ τα ασκούμενα μοντέλα συνεργατικής διοίκησης οδηγούν στη βελτίωση των πρακτικών και αποτελεσματικών ομάδων.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του φυσικού, κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού όπως η οικολογία του εκπαιδευτικού χώρου και το κοινωνικό περιβάλλον που σχετίζεται με τους τυπικούς και άτυπους κανόνες που διέπουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, μαθητών και εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών ως ομάδα που αλληλοεπιδρά και τις σχέσεις των μαθητών ως ατόμων, οργανωμένων μελών μιας ομάδας.

Εδώ έρχεται να λειτουργήσει καταλυτικά ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, με το ρόλο του ηγέτη και όχι του αυταρχικού και απρόσιτου ή αδιάφορου διευθυντή, αλλά «φορώντας το καπέλο» αυτού του συμβούλου που αποτελεί πρότυπο μίμησης και αξιών για τους συναδέλφους του, τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ο διευθυντής από απλός διεκπεραιωτής, οφείλει να είναι αντάξιος του πολυδιάστατου ρόλου του μέσα

στη σχολική μονάδα για την επίτευξη των στόχων και σκοπών. Ο ρόλος του διευθυντή γίνεται ενισχυτικός και καθοδηγητικός ως προς το συλλογικό προγραμματισμό καλλιεργώντας ενεργά ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον και αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό τους υλικούς και άυλους πόρους της σχολικής μονάδας, αξιολογώντας δομές προγράμματα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Το σχολείο, δεν υφίσταται μόνο ως υλική υπόσταση, δηλαδή το σχολικό κτήριο. Είναι και το έμπυχο - ανθρώπινο δυναμικό, είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό (οι δάσκαλοι και ο διευθυντής), είναι οι γονείς, οι μαθητές και οι μαθήτριες.

Έρχεται λοιπόν, να αφουγκραστεί τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες, των συναδέλφων του και μέσα από διαλογικές διαδικασίες, προτείνει λύσεις, στο πλευρό του συναδέλφου. Η διαχείριση κρίσεων αποτελεί κομβικό σημείο στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων ώστε η σχολική μονάδα να αποκτήσει ταυτότητα και ικανότητα αντιμετώπισης πολυπαραγοντικών καταστάσεων προς το συμφέρον όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Η κρίση αποτελεί μια προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης του ατόμου καθώς αδυνατεί να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί αποτελεσματικά μία κατάσταση. Ως εκ τούτου επηρεάζει τομείς της προσωπικής και συναισθηματικής αλλά και κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής του ατόμου, επιφέροντας απώλεια ελέγχου και συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης και απομόνωσης ενώ σε επίπεδο σχολικής μονάδας οδηγεί σε αποσυντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, κακό κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, με μειωμένες επιδόσεις, ανασφάλεια και απώλεια εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς και το έργο τους. Η κρίση συνδέεται καθαρά και μόνο με τη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του ατόμου και τη διατάραξη της συναισθηματικής του ισορροπίας. Η συμβουλευτική λοιπόν που θα ασκήσει ο ηγέτης της ομάδας (εν προκειμένω ο διευθυντής του σχολείου) παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων καθώς η ανάπτυξη τεχνικών και η διαχείριση γεγονότων με ενίσχυση του συναισθηματικού παράγοντα συντελούν στην μείωση συμπτωμάτων άγχους, απραξίας, ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και την ενεργοποίηση παραγόντων ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης συνδυάζοντας την με τη βελτίωση της καθημερινότητας και του τρόπου ζωής του ατόμου, αλλά και του εκπαιδευτικού οργανισμού κατ' επέκταση.

Η πολυπλοκότητα των σχέσεων των μελών του σχολικού οργανισμού έχει σαν αποτέλεσμα, ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη και ειδικά του συλλόγου διδασκόντων να αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στη (συν)-διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας και καινοτομίας. Η δυναμική παρουσία του συλλόγου διδασκόντων επηρεάζει τόσο τη δομή και λειτουργία της σχολικής μονάδας όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα.

Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου και του οργανισμού ως κοινότητας μάθησης εμπλέκει πολλούς παράγοντες όπως τη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, της τοπικής κοινότητας και άλλων φορέων, τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και τη διαμόρφωση αλλαγής και κουλτούρας συνεργασίας και επικοινωνίας όπου ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός. Για το λόγο αυτό, το ενδιαφέρον στρέφεται στο κατά πόσο η ηγεσία της σχολικής μονάδας στην εκπαίδευση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Γίνεται αναφορά στην σχολική ηγεσία, γιατί ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι αυτός που δημιουργεί το δικό του όραμα για το σχολείο που υπηρετεί. Με την παιδαγωγική και ορθή συμπεριφορά και την ηθική και δυναμική δράση του μεταδίδει το όραμα που έχει στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου του καθώς και στα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως γονείς, τοπική κοινωνία. Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό του σχολικού ηγέτη αποτελεί η ικανότητα να δημιουργεί ένα θετικό και φιλικό, όχι ανταγωνιστικό, κλίμα το οποίο προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ο ικανός ηγέτης είναι σε θέση να οργανώνει, να συντονίζει, αλλά και να χειρίζεται επιδέξια όλες τις καταστάσεις.

Παράλληλα, δίνει το βήμα στο σύλλογο διδασκόντων να εκφραστεί ελεύθερα. Η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας είναι κρίσιμης σημασίας για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης προς όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους (μαθητές και εκπαιδευτικούς), καθώς ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί μεν να κάνει ότι θέλει, αλλά είναι σε θέση να διαμορφώνει το μάθημα του και τις πρακτικές ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως το κοινωνικό, οικονομικό και οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών αλλά και τις ιδιαίτερες ανάγκες που αυτοί έχουν.

Εν κατακλείδι, η ενθάρρυνση, η παρότρυνση, ο διάλογος, οι δημοκρατικές αντιλήψεις με την ανάλογη στάση καθοδηγούν το σύστημα του σχολείου να λειτουργήσει ομαλά, ακόμα και στην περίπτωση των εντάσεων και συγκρούσεων. Ο ρόλος του διευθυντή διαμορφώνεται (ή πρέπει να διαμορφώνεται τοιούτοτρόπως) ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο σχολικό κλίμα.

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 3^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθούν το πόσο καλές είναι οι επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή και μέσα από αυτές τις σχέσεις το κλίμα συνεργασίας το οποίο επικρατεί. Επίσης, διερευνάται ο ικανοποιητικός βαθμός των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που κατέχει ο εκπαιδευτικός και αν αυτές αποτελούν βασικό συστατικό μιας αποτελεσματικής ηγεσίας της κάθε σχολικής μονάδας. Τέλος, μέσα από τις δηλώσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θα διερευνηθεί το πόσο αποτελεσματική είναι η συνεργασία του/της διευθυντή/ριας με όλους του εμπλεκόμενους με την σχολική κοινότητα.

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας ερευνητικής εργασίας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα. Για την συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε ως εργαλείο ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με την μέθοδο της τυχαίας ή «βολικής» δειγματοληψίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στο γεγονός ότι ως υποκείμενα της έρευνας επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα που τους αφορά η έρευνα, μέχρι να συγκεντρωθεί το απαιτούμενο δείγμα. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2007) επιλέγεται η συγκεκριμένη μέθοδος σε περιπτώσεις που επιθυμούμε το δείγμα μας να προέρχεται από διδασκαλικούς χώρους.

Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ως το βασικό εργαλείο της ποσοτικής έρευνας διότι δίνεται η δυνατότητα συλλογής και σύγκρισης στοιχείων από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων που σχετίζονται με το ίδιο θέμα. Ως ερευνητικό εργαλείο θεωρείται το πιο διαδεδομένο και εύχρηστο και διασφαλίζει την ανωνυμία των ατόμων που συμμετέχουν. Επίσης, παρουσιάζονται αυξανόμενα επίπεδα αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας καθώς υπάρχει απόσταση μεταξύ των συμμετεχόντων και του ερευνητή. (Κυριαζή, 1999). Πρέπει να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο δεν εμβαθύνει στις απαντήσεις, σε αντίθεση με την συνέντευξη και δεν υπάρχει δυνατότητα διευκρινήσεων στις ερωτήσεις. Λόγω του ότι όμως οι συμμετέχοντες προέρχεται από διδασκαλικούς χώρους, οι οποίοι διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, το συγκεκριμένο πρόβλημα μειώνεται σε μεγάλο βαθμό.

3.1.1. Περιγραφή και δομή του ερωτηματολογίου

Κατόπιν μελέτης θεωρίας και εμπειρικής βιβλιογραφίας από τον ερευνητή πραγματοποιήθηκε η διατύπωση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων του ερωτηματολογίου με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων της παρούσας εργασίας.

Κατά την δημιουργία του ερωτηματολογίου οι τιμές στις απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με συνέπεια. Γενικά, ανατέθηκε η υψηλότερη τιμή στο καλύτερο αποτέλεσμα, δηλαδή 5= «Πολύ Συχνά».

Στο αρχικό στάδιο της έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε ένα μικρό δείγμα ατόμων (N=25). Με την πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε επισήμανση των ερωτήσεων που δεν γίνονταν κατανοητές και ήταν δύσκολη η απάντησή τους, καθώς επίσης, καταγράφηκε και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις τους αξιοποιήθηκαν με αποτέλεσμα ορισμένα ερωτήματα να τροποποιηθούν και έτσι να οριστικοποιηθεί η τελική μορφή του ερωτηματολογίου. Η σύνταξη του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έγινε για να εξυπηρετεί τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα ατομικά – δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και αφορούν το φύλο, την ηλικία, τον εκπαιδευτικό κλάδο, τα έτη υπηρεσίας, την σχέση εργασίας, τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου και την επιμόρφωσή τους. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ανοιχτού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου διατυπώνουν ελεύθερα την άποψη τους χωρίς τον περιορισμό προκαθορισμένων απαντήσεων (Cohen & Manion, 2007)

Η πρώτη ερώτηση ανοιχτού τύπου αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν έρθει σε αντιπαράθεση με τον/την διευθυντή/ρια τους. Στην δεύτερη ερώτηση ανοιχτού τύπου οι ερωτώμενοι προτείνουν αλλαγές στον τομέα της επικοινωνίας του/της διευθυντή/ριας με το διδακτικό προσωπικό για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελεί το κύριο μέρος όπου ερευνάται η ποιότητα των σχέσεων υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης των μελών μέσα στη σχολική μονάδα καθώς και ο βαθμός των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που διαθέτει ο διευθυντής.

Επιλέχθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου διότι πραγματοποιείται στατιστική ανάλυση και ανίχνευση και είναι δυνατόν να καλυφθεί ένα μεγάλο φάσμα απόψεων, επιπλέον είναι κατανοητές και σύντομες και οι απαντήσεις τους δίνουν την δυνατότητα κωδικοποίησης.

Οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν σε 4 ενότητες ώστε να εξυπηρετηθούν οι στόχοι των ερευνητικών ερωτημάτων. Πιο αναλυτικά, η 1η ενότητα αφορά το ερώτημα αν είναι καλές οι επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές καθώς και να επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους (ερ. 2,5,9,11,15,17,18,23). Η 2η ενότητα αναφέρεται στον βαθμό των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που διαθέτουν οι διευθυντές (ερ. 4,7,10,16,19). Η 3η ενότητα αντιστοιχεί στον έλεγχο κατά πόσο οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν βασικό συστατικό της αποτελεσματικής ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας (ερ. 1,8,13,14,20,22) Η 4η και τελευταία ενότητα αναφέρεται στο πόσο αποτελεσματική είναι η συνεργασία ανάμεσα στους διευθυντές σχολικών μονάδων και στο διδακτικό προσωπικό (ερ. 3,6,12,21,24,25,26).

Από τα υποκείμενα της έρευνας ζητήθηκε να καταχωρίσουν στη διαβαθμισμένη πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Καθόλου – Σπάνια – Λίγο – Συχνά – Πολύ Συχνά) το βαθμό στον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός ατομικά θεωρεί ότι η απάντηση ανταποκρίνεται στον εαυτό του. Για λόγους απλότητας διατηρείται η κατεύθυνση της κλίμακας σταθερή σε όλο το ερωτηματολόγιο. Αυτό διευκολύνει τους συμμετέχοντες να απαντήσουν και τον ερευνητή να ομαδοποιήσει τις μεταβλητές.

3.1.2. Δείγμα

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας εργασίας διανεμήθηκαν 170 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία των Δήμων Λάρισας και Κιλελέρ κατά την σχολική περίοδο 2019-2020. Η Έρευνα που πραγματοποιήθηκε θεωρείται μικρής κλίμακας και καλύπτει το 12% των εκπαιδευτικών των Δήμων Λάρισας και Κιλελέρ. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν προσωπικά τον Οκτώβριο του 2019. Συμπληρωμένα επιστράφηκαν 144 (ποσοστό 84%) των διανεμηθέντων και από αυτά άρτια συμπληρωμένα τα 141, από τα οποία οι τιμές που θα προκύψουν να είναι στατιστικά σημαντικές.

Ο ερευνητής, κατόπιν ενημέρωσης για τον σκοπό της έρευνας, ήρθε σε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές που συμμετέχουν στην έρευνα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου διήρκησε 15-20 λεπτά. Η έκτασή του, μόλις 3 σελίδων, λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία καθώς δεν παρουσιάστηκε το φαινόμενο απροθυμίας συμπλήρωσής του, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων, γεγονός που φαίνεται και από τον βαθμό ανταπόκρισής τους. Πρέπει να αναφερθεί ότι τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από ενημερωτική επιστολή γνωστοποιώντας στους συμμετέχοντες το αντικείμενο της έρευνας, ότι οι ερωτήσεις υπηρετούν αποκλειστικά και μόνο ερευνητικούς σκοπούς καθώς και ότι θα συμπληρωθεί ανώνυμα. Τέλος, το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα της έρευνας.

3.1.3. Στατιστική τεχνική

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS και για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Crosstabulation και το κριτήριο Pearson χ^2 .

Επιλέξαμε το SPSS για να εξαγάγουμε πίνακες συχνοτήτων απλής εισόδου, προκειμένου να περιγράψουμε τις μεταβλητές μας. Επίσης πραγματοποιήθηκε αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ δύο μεταβλητών με εξαγωγή πινάκων συνάφειας δηλαδή συχνοτήτων διπλής εισόδου.

3.1.4. Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Η αξιοπιστία (Reliability) αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα εργαλείο μέτρησης δίνει σταθερά αποτελέσματα και κάθε απόκλιση που παρουσιάζεται ανάμεσα σε διαφορετικές μετρήσεις με το ίδιο εργαλείο οφείλεται σε σφάλμα μέτρησης (Nunnally, 1978). Η αξιοπιστία (Reliability) ουσιαστικά αντανακλά τη σταθερότητα των απαντήσεων ή μετρήσεων των κοινωνικών υποκειμένων, περιπτώσεων, καταστάσεων, ενώ η απουσία της υποδεικνύει μεγάλες διακυμάνσεις στις τιμές μέτρησης μεταξύ δύο μετρήσεων.

Το εργαλείο μέτρησης είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η αξιοπιστία δεν συνεπάγεται εγκυρότητα. Είναι προφανές ότι η σταθερότητα στις τιμές μιας μέτρησης που διεξάγεται σε δυο διαφορετικές στιγμές και σε παρόμοιες καταστάσεις δεν σημαίνει ότι το εργαλείο μέτρησης μετρά αυτό που θέλει να μετρήσει και μόνο. Από την άλλη μεριά η

απουσία αξιοπιστίας υπονοεί προβλήματα στην εγκυρότητα της μέτρησης. (Κυριαζή, 2002: 87-88, 91)

Εμφανή χαρακτηριστικό της αξιοπιστίας σε μια έρευνα είναι η συνοχή που χαρακτηρίζει το εργαλείο μέτρησης στο εσωτερικό του. Ο παρακάτω πίνακας Reliability Statistics, Πίν.1.1 μας πληροφορεί ότι η τιμή του συντελεστή α του Cronbach για την κλίμακα της έρευνας είναι 0.920=92%. Αυτή ξεπερνά το 80%, που είναι μία εξαιρετικά καλή τιμή για την εσωτερική συνέπεια της εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας που διερευνάται

Πίνακας 1.1: Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου

Cronbach's Alpha	N of Items
,920	26

3.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την εξαγωγή των αποτελεσμάτων αντικατοπτρίζεται μια διαφορετική οπτική του κάθε εκπαιδευτικού που στηρίζεται στις προσωπικές του εμπειρίες και τα πιστεύω του. Μέσα από την παρούσα έρευνα δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις σχετικές με το θέμα λόγω του μικρού αριθμού των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα και λόγω του ότι η έρευνα περιορίστηκε σε σχολεία δύο Δήμων του Ν. Λάρισας. Ωστόσο οδηγούμαστε σε κάποιες διαπιστώσεις ως προς τη συμβολή της επικοινωνίας που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Επιπρόσθετα, πρέπει να τονίσουμε πως υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δε δέχτηκαν να απαντήσουν με την αιτιολογία, όπως ανέφεραν, ότι δεν ήθελαν μέσα από το ερωτηματολόγιο να καθρεφτίσουν την επικοινωνία με τον διευθυντή/ρια τους ενώ πιθανόν κάποιοι άλλοι να έδωσαν μη πραγματικές απαντήσεις. Για να έχουμε μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων θα έπρεπε ίσως η ποσοτική έρευνα να συνδυαστεί με ποιοτική με χρήση συνεντεύξεων για να υπάρχει μια εμβάθυνση των απαντήσεων που δίνουν οι ερωτώμενοι.

Κεφάλαιο 4^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ

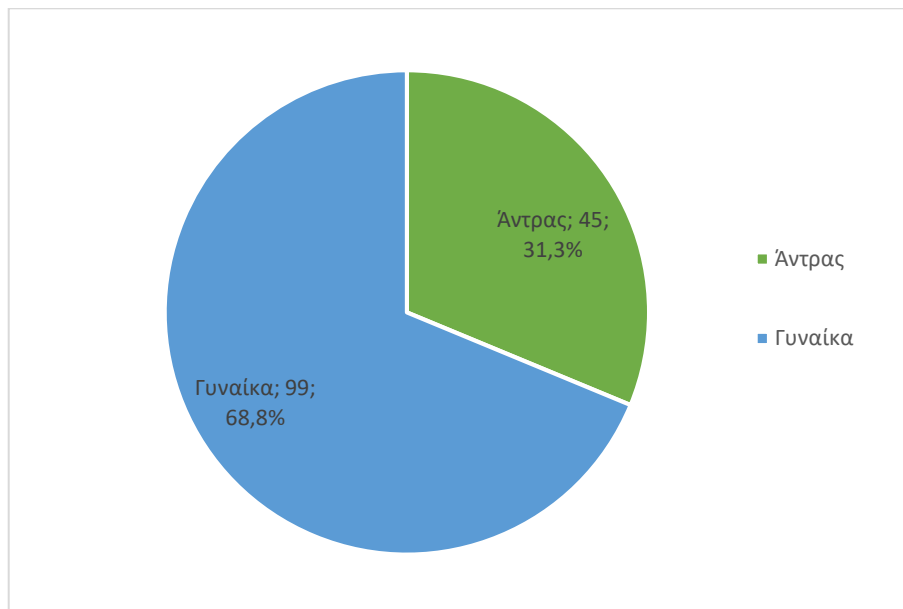
Τα παρακάτω στοιχεία αφορούν το δείγμα της έρευνας (N=144 άτομα).

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται η ανάλυση δεδομένων που σχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας. Για την καλύτερη απεικόνισή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν γραφήματα.

Πίνακας 1.2: Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άντρας	45	31,3	31,3	31,3
Valid Γυναίκα	99	68,8	68,8	100,0
Total	144	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως η πλειοψηφία των ερωτώμενων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν γυναίκες. Ειδικότερα από τους 144 ερωτηθέντες οι 95 ήταν γυναίκες, σε ποσοστό 66%, ενώ οι άνδρες ήταν 45, σε ποσοστό 31,3%.

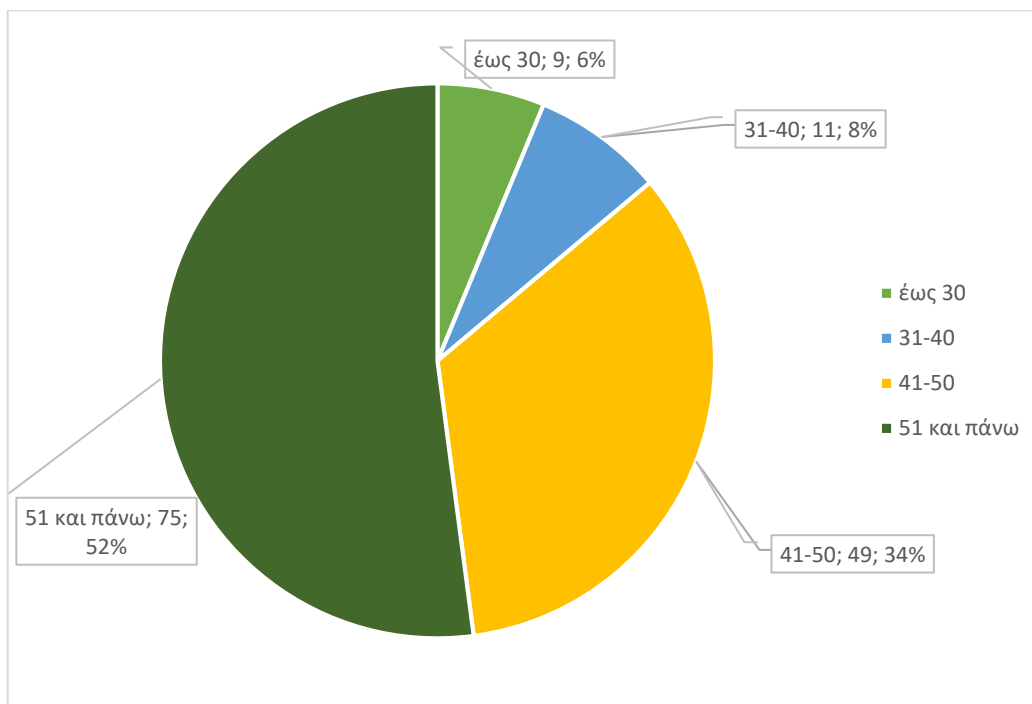


Σχήμα 1.2: Κατανομή ανδρών – γυναικών

Πίνακας 1.3: Ανάλυση δείγματος με βάση την ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έως 30	9	6,3	6,3	6,3
31-40	11	7,6	7,6	13,9
Valid 41-50	49	34,0	34,0	47,9
51 και πάνω	75	52,1	52,1	100,0
Total	144	100,0	100,0	

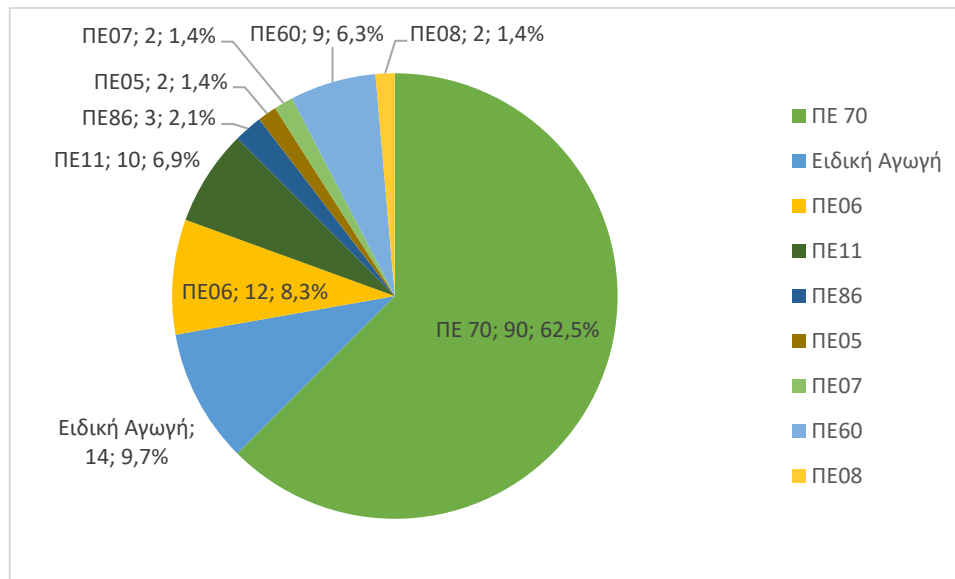
Ως προς την ηλικιακή κατανομή του δείγματος από την μελέτη φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην έρευνα έχουν ηλικία 51 και πάνω σε ποσοστό 52,1% (75), το 34% (49) είναι ηλικίας 41-50, από 31-40 ετών ανήκει στο 7,6% (11) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με μικρό ποσοστό της τάξης του 6,3% (9) με ηλικία έως 30 ετών.

**Σχήμα 1.3:** Ηλικιακή κατανομή

Πίνακας 1.4: Ανάλυση δείγματος με βάση τον εκπαιδευτικό κλάδο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ΠΕ 70	90	62,5	62,5	62,5
Ειδική Αγωγή	14	9,7	9,7	72,2
ΠΕ06	12	8,3	8,3	80,6
ΠΕ11	10	6,9	6,9	87,5
Valid ΠΕ86	3	2,1	2,1	89,6
ΠΕ05	2	1,4	1,4	91,0
ΠΕ07	2	1,4	1,4	92,4
ΠΕ60	9	6,3	6,3	98,6
ΠΕ08	2	1,4	1,4	100,0
Total	144	100,0	100,0	

Το δείγμα ως προς τον εκπαιδευτικό κλάδο παρουσιάζει μια έντονη κατανομή με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών να είναι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ποσοστό 62,5% (90), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατέχουν το ποσοστό 9,7% (14) και σε ποσοστό 8,3% (12) οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, οι 10 από τους 144 εκπαιδευτικούς ήταν δάσκαλοι φυσικής αγωγής (6,9%), οι 3 εκπαιδευτικοί πληροφορικής (2,1%), οι 9 είναι νηπιαγωγοί (6,3%) ενώ 2 εκπαιδευτικοί γαλλικής γλώσσας, γερμανικής γλώσσας και καλλιτεχνικών (1,4%). Τα ποσοστά αυτά απεικονίζονται και στο παρακάτω διάγραμμα:

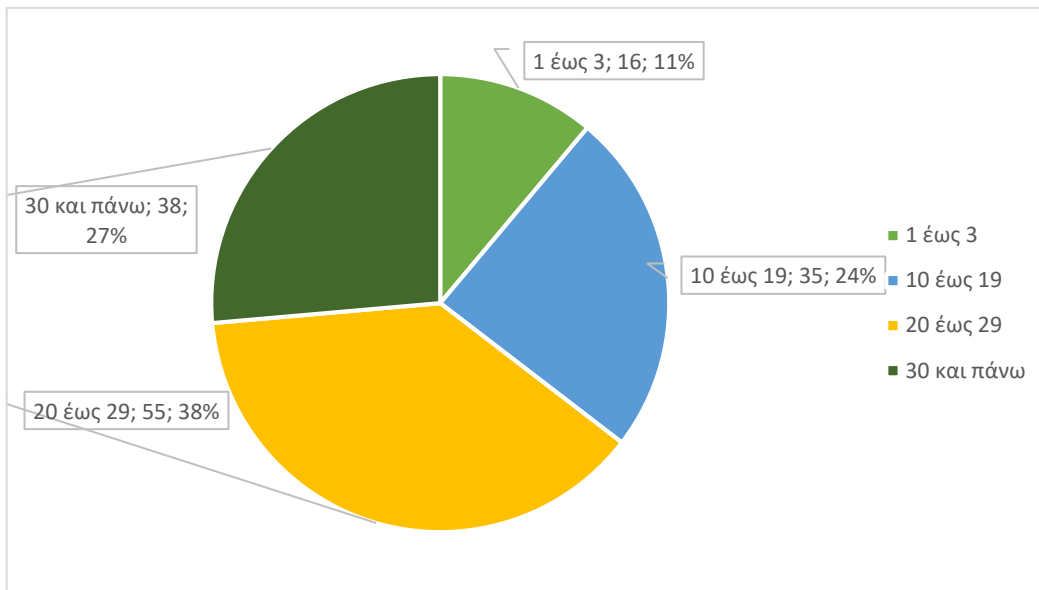


Σχήμα 1.4: Κατανομή κλάδου εκπαιδευτικών

Πίνακας 1.5: Ανάλυση δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-9	16	11,1	11,1	11,1
Valid 10-19	35	24,3	24,3	35,4
Valid 20-29	55	38,2	38,2	73,6
Valid 30 και πάνω	38	26,4	26,4	100,0
Total	144	100,0	100,0	

Όπως φαίνεται στον πίν.1.5, το δείγμα αποτελείται από 16 εκπαιδευτικούς με 1-9 έτη υπηρεσίας σε σχολικές μονάδες των δήμων Λάρισας και Κιλελέρ (ποσοστό 11,1%) και 35 εκπαιδευτικούς με 10-19 έτη υπηρεσίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 38,2%, των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπηρετούν 20-29 χρόνια και πάνω από 30 έτη υπηρεσίας ανήκει το 26,4%(38) των εκπαιδευτικών του δείγματος.

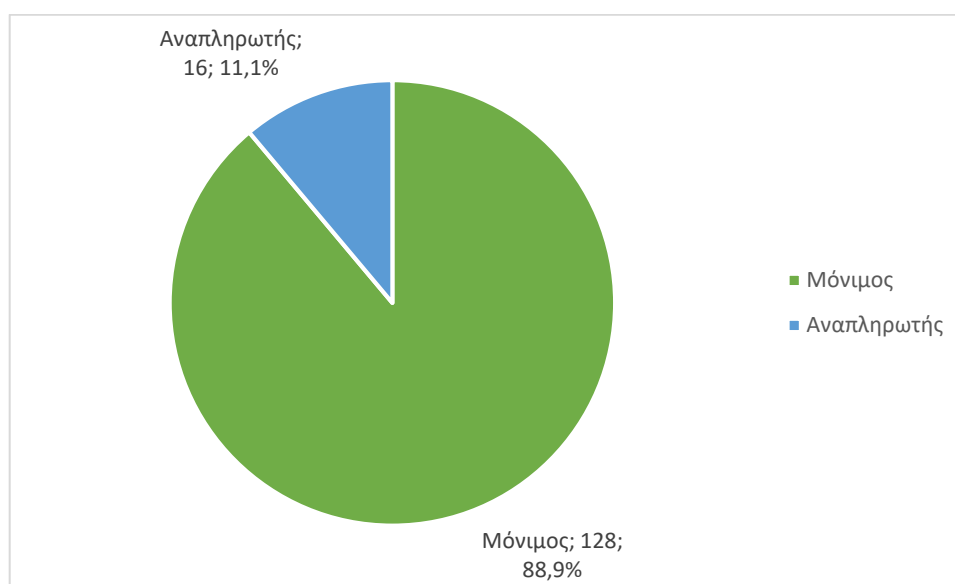


Σχήμα 1.5: Κατανομή με βάση τα έτη υπηρεσίας

Πίνακας 1.6: Ανάλυση δείγματος με βάση την σχέση εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μόνιμος	128	88,9	88,9	88,9
Valid Αναπληρωτής	16	11,1	11,1	100,0
Total	144	100,0	100,0	

Όπως φαίνεται στον πίν.1.6, το δείγμα περιλαμβάνει 128 μόνιμους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 88,9%) και 16 αναπληρωτές (ποσοστό 16%).



Σχήμα 1.6: Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση την σχέση εργασίας

4.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1.1. Επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές.

Ο πρώτος άξονας αποτελείται από 8 δηλώσεις που αφορούν τις καλές επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές και την επικράτηση κλίματος συνεργασίας μεταξύ τους. Κατά την ομαδοποίηση των δηλώσεων του πρώτου ερωτήματος προέκυψε βαθμός εσωτερικής συνοχής ($\alpha=.822$), οπότε η συγκεκριμένη κλίμακα φαίνεται πως είναι αξιόπιστη.

Πίνακας 1.7: Αξιοπιστία πρώτου άξονα

Cronbach's Alpha	N of Items
,822	8

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται με τον υψηλότερο μέσο όρο να επιθυμούν «Σπάνια» να εργαστούν πέραν του σχολικού ωραρίου (M.O. = 2.95, T.A. = 1.124).

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που «Σπάνια» επιθυμούν να εργαστούν πέραν του σχολικού ωραρίου εμφανίζονται με ποσοστό 30,6% ενώ ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης του 28,5% και 22,9% δήλωσαν «Λίγο» και «Συχνά» αντίστοιχα. Ένα ποσοστό της τάξης του 9,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε «Πολύ Συχνά» ενώ αντίθετα δήλωσαν «Καθόλου» με ποσοστό 8,3%.

Πίνακας 1.8: Επιθυμία εκπαιδευτικών να εργαστούν πέραν του σχολικού ωραρίου

	N	Ποσοστό
Καθόλου	12	8,3
Σπάνια	44	30,6
Λίγο	41	28,5
Συχνά	33	22,9
Πολύ Συχνά	14	9,7

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν μια θετική άποψη για το πόσο ο/η διευθυντής/ρια είναι ανοιχτός για συνεργασία με τον μεγαλύτερο μέσο όρο (M.O. = 4.62, T.A. = 0.658)

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι «Πολύ Συχνά» ο/η διευθυντής/ρια είναι ανοιχτός για συνεργασία με ποσοστό 70,1% και «Συχνά» με ποσοστό 22,9%. Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει «Σπάνια» και «Λίγο» με ποσοστά 1,4% και 5,6% αντίστοιχα να πρέπει να σημειωθεί ότι κανένας αναφέρει «Καθόλου».

Πίνακας 1.9: Ο/Η διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας είναι ανοιχτός για συνεργασία

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	2	1,4
Λίγο	8	5,6
Συχνά	33	22,9
Πολύ Συχνά	101	70,1

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν συναντήσεις με τον/την διευθυντή/ρια εκτός σχολικού ωραρίου με μέσο όρο (M.O. = 3.57, T.A. = 1.069)

Σχετικά με τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τον/την /διευθυντή/ρια εκτός σχολικού ωραρίου παρουσιάζεται μια έντονη κατανομή με μεγαλύτερο ποσοστό 43,1% να αναφέρουν «Συχνά» και 18,8% «Πολύ Συχνά». Παράλληλα, το μικρότερο ποσοστό 2,1% αναφέρει «Καθόλου», ενώ αναφέρουν «Λίγο» με ποσοστό 16,7% και «Σπάνια» 19,4%.

Πίνακας 1.10: Διεξαγωγή συναντήσεων με τον διευθυντή/ρια εκτός σχολικού ωραρίου

	N	Ποσοστό
Καθόλου	3	2,1
Σπάνια	28	19,4
Λίγο	24	16,7
Συχνά	62	43,1
Πολύ Συχνά	27	18,8

Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση στην άποψη ότι ο/η διευθυντής/ρια στοχεύει να δημιουργήσει κοινό όραμα για τη βελτίωση του σχολείου με την συνεργασία με το προσωπικό με το μεγαλύτερο ποσοστό «Πολύ Συχνά» (Μ.Ο. = 4.31, Τ.Α. = 0.762).

Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται να θεωρούν ότι ο διευθυντής/ρια «Πολύ Συχνά» με τη συνεργασία με το προσωπικό δημιουργεί κοινό όραμα για το σχολείο με ποσοστό 46% και «Συχνά» 41%. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι αυτό ισχύει «Σπάνια» και «Λίγο» με ποσοστό 2,8% και 9,7% αντίστοιχα ενώ δεν εμφανίζεται κανένας εκπαιδευτικός να πιστεύει ότι αυτό δεν ισχύει «Καθόλου».

Πίνακας 1.11: Δημιουργία κοινού οράματος με τον διευθυντή για βελτίωση του σχολείου.

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	4	2,8
Λίγο	14	9,7
Συχνά	59	41,0
Πολύ Συχνά	67	46,5

Σχετικά με το κατά πόσο ο/η διευθυντής/ρια διευκολύνει και υποστηρίζει πρακτικές που αναπτύσσουν συνεργασία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αυτό συμβαίνει «Πολύ Συχνά» με το υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.57, Τ.Α. = 0.587)

Στο παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό 0,7% του δείγματος των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι «Σπάνια» ο/η διευθυντής/ρια διευκολύνει και υποστηρίζει πρακτικές που αναπτύσσουν συνεργασία και «Λίγο» επίσης ένα μικρό ποσοστό της τάξης 2,8%. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι αυτό παρατηρείται «Συχνά» και «Πολύ Συχνά» παρουσιάζονται με ποσοστά 35,4% και 61,1% αντίστοιχα.

Πίνακας 1.12: Ο/Η διευθυντής/ρια διευκολύνει και υποστηρίζει πρακτικές που αναπτύσσουν συνεργασία

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	1	0,7
Λίγο	4	2,8
Συχνά	51	35,4
Πολύ Συχνά	88	61,1

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών συνεργάζονται «Πολύ Συχνά» με τον /την διευθυντή /ρια ξεχωριστά με το υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.41, Τ.Α. = 0.733)

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι «Πολύ Συχνά» συνεργάζονται ξεχωριστά με τον/την διευθυντή/ρια με ποσοστό 54,2% και «Συχνά» με ποσοστό 34%. Ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει «Σπάνια» και «Λίγο» με ποσοστά 1,4% και 10,4% αντίστοιχα να πρέπει να σημειωθεί ότι από τους ερωτώμενους δεν υπάρχει κανένας που να μην έχει συνεργαστεί ξεχωριστά με τον/την διευθυντή/ρια..

Πίνακας 1.13: Συνεργασία με τον/την διευθυντή/ρια ξεχωριστά με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	2	1,4
Λίγο	15	10,4
Συχνά	49	34,0
Πολύ Συχνά	78	54,2

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι «Πολύ Συχνά» ο/η διευθυντής/ρια λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το έργο της σχολικής μονάδας με μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.56, Τ.Α. = 0.687)

Ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 1,4% και 6,9% αναφέρουν ότι, «Σπάνια» και «Λίγο» αντίστοιχα, ο/η διευθυντής/ρια λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το έργο της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει «Συχνά» με ποσοστό 25,7 και «Πολύ Συχνά» με ποσοστό 66%.

Πίνακας 1.14: Ο/Η διευθυντής/ρια λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το έργο της σχολικής μονάδας

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	2	1,4
Λίγο	10	6,9
Συχνά	37	25,7
Πολύ Συχνά	95	66

Το μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.56, Τ.Α. = 0.687) κατέχουν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι υπάρχει «Συχνά» χρόνος για να συναντηθούν με τον/την διευθυντή/ρια.

Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα ότι οι εκπαιδευτικοί «Συχνά» με ποσοστό 46,5% και «Πολύ Συχνά» με ποσοστό 38,9% αναφέρουν ότι υπάρχει χρόνος για τις συναντήσεις τους με τον/την διευθυντή/ρια. Σε μικρότερα ποσοστά της τάξης του 1,4% και 13,2 δηλώνουν «Σπάνια» και «Λίγο» αντίστοιχα ότι υπάρχει χρόνος για τις μεταξύ τους συναντήσεις.

Πίνακας 1.15: Ύπαρξη χρόνου για τις συναντήσεις του/της διευθυντή/ριας με τους εκπαιδευτικούς

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	2	1,4
Λίγο	19	13,2
Συχνά	67	46,5
Πολύ Συχνά	56	38,9

4.1.2. Βαθμός επικοινωνιακών δεξιοτήτων του /της διευθυντή/ριας.

Το δεύτερο ερώτημα αποτελείται από 5 δηλώσεις που αφορούν το κατά πόσο ο/η διευθυντής/ρια κατέχει τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Κατά την ομαδοποίηση των δηλώσεων του δεύτερου ερωτήματος προέκυψε βαθμός εσωτερικής συνοχής ($\alpha = .843$), οπότε η συγκεκριμένη κλίμακα φαίνεται πως είναι αξιόπιστη.

Πίνακας 1.16: Αξιοπιστία δεύτερου άξονα

Cronbach's Alpha	N of Items
,843	5

Ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών που κατέχει τον μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.23, Τ.Α. = 0.736) υποστηρίζει ότι «Συχνά» επικοινωνεί ο/η διευθυντής/ρια με εξωτερικούς φορείς που επιδρούν στη σχολική κοινότητα.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία του/της διευθυντή/ριας με εξωτερικούς φορείς πραγματοποιείται «Συχνά» με ποσοστό 49,3% και «Πολύ Συχνά» 38,2%. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης του 2,8% αναφέρουν «Σπάνια» και «Λίγο» 9,7%.

Πίνακας 1.17: Επικοινωνία του διευθυντή με εξωτερικούς φορείς.

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	4	2,8
Λίγο	14	9,7
Συχνά	71	49,3
Πολύ Συχνά	55	38,2

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο/η διευθυντής/ρια «Συχνά» επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων με τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.10, Τ.Α. = 0.773).

Σχετικά με την δυναμικότητα του/της διευθυντή/ριας να επιδεικνύει τη χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν «Συχνά» με ποσοστό 50% και «Πολύ Συχνά» με ποσοστό 31,9%.

Επιπρόσθετα, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει «Σπάνια» με ποσοστό 3,5% και «Λίγο» με ποσοστό 14,6%.

Πίνακας 1.18: Χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	5	3,5
Λίγο	21	14,6
Συχνά	72	50
Πολύ Συχνά	46	31,9

Από την ανάλυση προκύπτει ότι 83 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι «Πολύ Συχνά» ο/η διευθυντής/ρια σέβεται και αποδέχεται τις απόψεις τους (Μ.Ο. = 4.47, Τ.Α. = .700).

Τα ποσοστά παρουσιάζουν στις τιμές της κλίμακας μικρές διακυμάνσεις με το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 2,8% να δηλώνει ότι «Σπάνια» ο/η διευθυντής/ρια σέβεται και αποδέχεται τις απόψεις των εκπαιδευτικών και «Λίγο» με ποσοστό 3,5%. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν «Πολύ συχνά» και «Συχνά» με ποσοστά 57,6% και 36,1% αντίστοιχα.

Πίνακας 1.19: Σεβασμός και αποδοχή των απόψεων των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	4	2,8
Λίγο	5	3,5
Συχνά	52	36,1
Πολύ Συχνά	83	57,6

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται με τον υψηλότερο μέσο όρο να αναφέρουν ότι «Πολύ Συχνά» ο/η διευθυντής/ρια τους ακούει και ενδιαφέρεται γι' αυτούς (Μ.Ο. = 4.58, Τ.Α. = .725).

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι «Σπάνια» ο/η διευθυντής/ρια τους ακούει και ενδιαφέρεται γι' αυτούς εμφανίζονται με το μικρότερο ποσοστό 2,1% και «Λίγο» 76%. Τα μεγαλύτερα ποσοστά κατέχουν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν «Συχνά» και «Πολύ Συχνά» με ποσοστά 20,8% και 69,4% αντίστοιχα.

Πίνακας 1.20: Ενδιαφέρον του διευθυντή για τον συνομιλητή του

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	3	2,1
Λίγο	11	7,6
Συχνά	30	20,8
Πολύ Συχνά	100	69,4

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με τον υψηλότερο μέσο όρο (M.O. = 4.15, T.A. = .732) δηλώνουν ότι ο/η διευθυντής/ρια προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζεται μια έντονη κατανομή ποσοστών με εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι ο/η διευθυντής/ρια προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί δηλώνουν «Συχνά» σε ποσοστό 56,3%, «Πολύ συχνά» 31,3% και «Λίγο» 9,7%. Επιπρόσθετα, ένα ποσοστό της τάξης του 2,1% θεωρεί ότι «Σπάνια» προωθεί την συνεργασία με άλλους οργανισμούς ο/η διευθυντής/ρια και το μικρότερο ποσοστό 0,7% αναφέρει «Καθόλου».

Πίνακας 1.21: Προώθηση της συνεργασίας με άλλους οργανισμούς.

	N	Ποσοστό
Καθόλου	1	0,7
Σπάνια	3	2,1
Λίγο	14	9,7
Συχνά	81	56,3
Πολύ Συχνά	45	31,3

4.1.3. Επικοινωνιακές δεξιότητες ως βασικό συστατικό της αποτελεσματικής ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας.

Το τρίτο ερώτημα αποτελείται από 6 δηλώσεις που αφορούν το κατά πόσο οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν βασικό συστατικό για την αποτελεσματική ηγεσία μιας σχολικής μονάδας. Κατά την ομαδοποίηση των δηλώσεων του τρίτου ερωτήματος προέκυψε βαθμός εσωτερικής συνοχής ($\alpha=.883$), οπότε η συγκεκριμένη κλίμακα φαίνεται πως είναι αξιόπιστη.

Πίνακας 1.22: Αξιοπιστία τρίτου άξονα

Cronbach's Alpha	N of Items
,883	6

Με βάση τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος με μέσο όρο (M.O. = 4.60, T.A. = .545) δήλωσε ότι ο Διευθυντής τους επικοινωνεί με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Το μικρότερο ποσοστό 2,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι επικοινωνεί ο Διευθυντής τους με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας «Λίγο» ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά κατέχουν οι τιμές «Συχνά» με ποσοστό 34% και «Πολύ Συχνά» με ποσοστό 63,2%.

Πίνακας 1.23: Επικοινωνία του διευθυντή με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	0	0
Λίγο	4	2,8
Συχνά	49	34
Πολύ Συχνά	91	63,2

Από την ανάλυση προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο/η διευθυντής/ρια «Πολύ Συχνά» επιδεικνύει το ενδιαφέρον του για την μεταξύ τους επικοινωνία έμπρακτα και αληθινά κατέχοντας τον μεγαλύτερο μέσο όρο (M.O. = 4.51, T.A. = .739).

Από το παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι το 61,1% του δείγματος υποστηρίζει ότι ο Διευθυντής τους «Πολύ Συχνά» επιδεικνύει το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς έμπρακτα και αληθινά, και το 31,9% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι το επιδεικνύει «Συχνά». Το 4,2% δήλωσε «Λίγο», ενώ μόλις το 2,1% και 0,7% δήλωσε «Σπάνια» και «Καθόλου» αντίστοιχα.

Πίνακας 1.24: Ενδιαφέρον του διευθυντή για επικοινωνία έμπρακτα και αληθινά

	N	Ποσοστό
Καθόλου	1	0,7
Σπάνια	3	2,1
Λίγο	6	4,2
Συχνά	46	31,9
Πολύ Συχνά	88	61,1

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.67, Τ.Α. = .529) δηλώνουν ότι «Πολύ Συχνά» η επικοινωνία με τον/την διευθυντή/ρια συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι, συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν πως «Πολύ Συχνά» η επικοινωνία με τον/την διευθυντή/ρια συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας με ποσοστό 69,4% και «Συχνά» με ποσοστό 27,8%. Στην συνέχεια εμφανίζεται ένα μικρό ποσοστό 2,8% που δηλώνει «Λίγο» ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε πως «Καθόλου» ή «Σπάνια» η επικοινωνία συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας..

Πίνακας 1.25: Συμβολή της επικοινωνίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	0	0
Λίγο	4	2,8
Συχνά	40	27,8
Πολύ Συχνά	100	69,4

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι νιώθουν άνετα στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου με μέσο όρο (Μ.Ο. = 3.57, Τ.Α. = 1.069)

Αναλυτικότερα ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι νιώθει «Λίγο» άνετα κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου σε ποσοστό της τάξης του 2,1% ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν «Συχνά» και «Πολύ Συχνά» να ασκούν άνετα κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου με ποσοστά 34% και 63,9% αντίστοιχα.

Πίνακας 1.26: Άσκηση του εκπαιδευτικού έργου με άνεση

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	0	0
Λίγο	3	2,1
Συχνά	49	34
Πολύ Συχνά	92	63,9

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.38, Τ.Α. = .836) δηλώνουν ότι ο/η διευθυντής/ρια διαθέτει άρτιες επικοινωνιακές δεξιότητες.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζεται μια έντονη κατανομή ποσοστών με εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι «Πολύ Συχνά» με ποσοστό 54,9% ο/η διευθυντής/ρια διαθέτει άρτιες επικοινωνιακές δεξιότητες και με ποσοστό της τάξης 33,3% «Συχνά». Επιπρόσθετα, ένα ποσοστό 8,3% δήλωσαν «Λίγο», 2,1% «Σπάνια» και ένα μικρότερο ποσοστό 1,4% αναφέρει «Καθόλου».

Πίνακας 1.27: Άρτιες επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή

	N	Ποσοστό
Καθόλου	2	1,4
Σπάνια	3	2,1
Λίγο	12	8,3
Συχνά	48	33,3
Πολύ Συχνά	79	54,9

Από την ανάλυση προκύπτει ο παρακάτω πίνακας όπου παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος με μέσο όρο (M.O. = 4.77, T.A. = .438) δήλωσε ότι η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της.

Πιο αναλυτικά δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευτικός που πιστεύει ότι η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας δεν συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της, αντίθετα αναφέρουν ότι συμβάλλει «Πολύ Συχνά» με ποσοστό 77,8%, «Συχνά» με ποσοστό 21,5% και «Λίγο» σε μικρό ποσοστό της τάξης του 0,7%.

Πίνακας 1.28: Συμβολή της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική λειτουργία της;

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	0	0
Λίγο	1	0,7
Συχνά	31	21,5
Πολύ Συχνά	112	77,8

4.1.4. Αποτελεσματικότητα της συνεργασίας ανάμεσα στους διευθυντές Σχολικών Μονάδων και στο διδακτικό προσωπικό

Το τέταρτο ερώτημα αποτελείται από 7 δηλώσεις που αφορούν το πόσο αποτελεσματική είναι η συνεργασία ανάμεσα στους διευθυντές Σχολικών Μονάδων και στο διδακτικό προσωπικό. Κατά την ομαδοποίηση των δηλώσεων του τέταρτου ερωτήματος προέκυψε βαθμός εσωτερικής συνοχής ($\alpha=.851$), οπότε η συγκεκριμένη κλίμακα φαίνεται πως είναι αξιόπιστη.

Πίνακας 1.29: Αξιοπιστία τέταρτου άξονα

Cronbach's Alpha	N of Items
,895	7

Με βάση τον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι αποτελεσματική η παρέμβαση του/της διευθυντή/ριας στην επίλυση

συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών με υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.12, Τ.Α. = .815)

Αναλυτικότερα παρουσιάζεται μια έντονη κατανομή στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο είναι αποτελεσματική η παρέμβαση του/της διευθυντή/ριας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Θεωρούν ότι η παρέμβαση είναι «Συχνά» αποτελεσματική με ποσοστό 48,6% και «Πολύ Συχνά» με 34%. Επίσης, δηλώνουν «Λίγο» και «Σπάνια» με ποσοστό 13,2% και 3,5% αντίστοιχα, ενώ μόλις 0,7% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δηλώνει «Καθόλου».

Πίνακας 1.30: Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης του/της διευθυντή/ριας στην επίλυση συγκρούσεων

	N	Ποσοστό
Καθόλου	1	0,7
Σπάνια	5	3,5
Λίγο	19	13,2
Συχνά	70	48,6
Πολύ Συχνά	49	34

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο/η διευθυντής/ρια εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων με τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.53, Τ.Α. = 0.709)

Αναλυτικότερα 63,9% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι «Πολύ Συχνά» ο/η διευθυντής/ρια εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων και ένα ποσοστό της τάξης του 27,8% δηλώνει «Συχνά». Επίσης, δηλώνουν «Λίγο» με ποσοστό 6,3% και «Σπάνια» 2,1% ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ρια δεν εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες.

Πίνακας 1.31: Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών από μέρους του διευθυντή στη λήψη αποφάσεων

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	3	2,1
Λίγο	9	6,3
Συχνά	40	27,8
Πολύ Συχνά	92	63,9

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί υπακούν τις εντολές του /της διευθυντή/ριας εφόσον έχουν αντίθετη γνώμη με τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.09, Τ.Α. = .647).

Από την ανάλυση των δηλώσεων προκύπτει ότι το 61,8% υποστηρίζει ότι «Συχνά» οι εκπαιδευτικοί εφόσον έχουν αντίθετη γνώμη υπακούν τις εντολές του /της διευθυντή/ριας, ενώ το 24,3% υποστηρίζει ότι υπακούν «Πολύ Συχνά». Το 12,5% δήλωσε «Λίγο», ενώ μόλις το 1,4% δήλωσε ότι «Σπάνια» υπακούει εφόσον έχει αντίθετη γνώμη. Ωστόσο, κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε δεν υπακούει «Καθόλου».

Πίνακας 1.32: Υπακοή στις εντολές του /της διευθυντή/ριας εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίθετη γνώμη

	N	Ποσοστό
Καθόλου	0	0
Σπάνια	2	1,4
Λίγο	18	12,5
Συχνά	89	61,8
Πολύ Συχνά	35	24,3

Από την ανάλυση προκύπτει ότι ο/η διευθυντής/ρια προγραμματίζει από κοινού με τους εκπαιδευτικούς τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στην τρέχουσα σχολική χρονιά με το μέσο όρο (Μ.Ο. = 4.59, Τ.Α. = .684).

Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα είναι ξεκάθαρο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ρια προγραμματίζει «Πολύ Συχνά» από κοινού με τους εκπαιδευτικούς τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στην τρέχουσα σχολική χρονιά με ποσοστό 66,7% και «Συχνά» 28,5%. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν με ποσοστά 2,8% ότι προγραμματίζουν από κοινού τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες «Λίγο» και 1,4% δηλώνει «Σπάνια» ενώ το μικρότερο ποσοστό 0,7% δηλώνει ότι «Καθόλου» δεν τις προγραμματίζουν από κοινού.

Πίνακας 1.33: Προγραμματισμός από κοινού με τους εκπαιδευτικούς των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

	N	Ποσοστό
Καθόλου	1	0,7
Σπάνια	2	1,4
Λίγο	4	2,8
Συχνά	41	28,5
Πολύ Συχνά	96	66,7

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμαρτυρηθεί προς τον/την διευθυντή/ρια για κάτι που δεν τους άρεσε μέσο όρο (M.O. = 2.51, T.A. = 0.819)

Αναλυτικότερα παρατηρούμε ότι το 61,1% των εκπαιδευτικών έχουν διαμαρτυρηθεί «Λίγο» προς τον/την διευθυντή/ρια για κάτι που δεν τους άρεσε και «Συχνά» το 23,6%. Επίσης, «Σπάνια» έχει διαμαρτυρηθεί το 10,4% των εκπαιδευτικών και 2,8% «Συχνά» ενώ, μόλις ένα 2,1% δηλώνει ότι δεν έχουν διαμαρτυρηθεί «Καθόλου».

Πίνακας 1.34: Διαμαρτυρία προς τον/την διευθυντή/ρια

	N	Ποσοστό
Καθόλου	3	2,1
Σπάνια	15	10,4
Λίγο	88	61,1
Συχνά	34	23,6
Πολύ Συχνά	4	2,8

Από την ανάλυση προκύπτει ότι η αντίδραση του/της διευθυντή/ρια ικανοποίησε τους εκπαιδευτικούς όταν είχαν διαμαρτυρηθεί με μέσο όρο (Μ.Ο. = 3.87, Τ.Α. = 1.050).

Στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε μια έντονη κατανομή των δηλώσεων των εκπαιδευτικών να αναφέρουν με υψηλότερο ποσοστό 44,4% ότι «Συχνά» ικανοποιήθηκαν από την αντίδραση του/της διευθυντή/ριας όταν είχαν διαμαρτυρηθεί και «Πολύ Συχνά» 27,8%. Επιπρόσθετα, «Λίγο» ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 15,3%, Σπάνια 5,6% και παρουσιάζεται και το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 4,9% να μην είναι «Καθόλου» ικανοποιημένοι από την αντίδραση του /της διευθυντή/ριας.

Πίνακας 1.35: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών

	N	Ποσοστό
Καθόλου	7	4,9
Σπάνια	8	5,6
Λίγο	22	15,3
Συχνά	64	44,4
Πολύ Συχνά	40	27,8

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με το μέσο όρο (Μ.Ο.= 1.64, Τ.Α.=.744) δηλώνουν ότι δεν έχουν έρθει σε αντιπαράθεση με τον/την διευθυντή/ρια.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι το 50% των εκπαιδευτικών δεν έχουν έρθει «Καθόλου» σε αντιπαράθεση με τον/την διευθυντή/ρια αντίθετα με ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 2,1% έχουν έρθει «Πολύ Συχνά». Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι «Σπάνια» έχουν έρθει σε αντιπαράθεση με ποσοστό 38,2%, «Λίγο» 15,3% και «Συχνά» με ποσοστό 9,7%.

Πίνακας 1.36: Αντιπαράθεση με τον διευθυντή

	N	Ποσοστό
Καθόλου	72	50
Σπάνια	55	38,2
Λίγο	22	15,3
Συχνά	14	9,7
Πολύ Συχνά	3	2,1

4.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Από τις ανάλυση των συσχετίσεων προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανάλογα με έτη υπηρεσίας ($\chi^2=21,871$, $df=9$, $p=0,009<0,05$) αναφορικά με το αν ο/η διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας είναι ανοιχτός για συνεργασία.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η μέση τιμή των εκπαιδευτικών με 20-29 έτη υπηρεσίας ($M=4,55$), 1-9 έτη ($M=4,94$), 10-19 έτη ($M=4,54$) και εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 30 και πάνω ($M=4,66$).

Πίνακας 1.37: Συσχέτιση ετών υπηρεσίας * συνεργασία

Έτη Υπηρεσίας	ΜΟ	N	Γ.Α
1-9	4,94	16	,250
10-19	4,54	35	,852
20-29	4,55	55	,571
30 και πάνω	4,66	38	,669

Από τις ανάλυση των συσχετίσεων προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανάλογα με έτη υπηρεσίας ($\chi^2=29,331$, $df=12$, $p=0,004<0,05$) αναφορικά με τις συναντήσεις του/της διευθυντή/ριας και των εκπαιδευτικών εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η μέση τιμή των εκπαιδευτικών με 20-29 έτη υπηρεσίας ($M=3,65$), 1-9 έτη ($M=3,94$), 10-19 έτη ($M=3,00$) και εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας 30 και πάνω ($M=3,82$).

Πίνακας 1.38: Συσχέτιση ετών υπηρεσίας * συναντήσεις εκτός σχολικού περιβάλλοντος

Ετη Υπηρεσίας	ΜΟ	N	ΤΑ
1-9	3,94	16	,574
10-19	3,00	35	1,163
20-29	3,65	55	1,126
30 και πάνω	3,82	38	,865

Από τις ανάλυση των συσχετίσεων προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκπαιδευτικό κλάδο ($\chi^2=15,203$, $df=12$, $p=0,510>0,05$) αναφορικά με την επικοινωνία του διευθυντή με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Πίνακας 1.39: Συσχέτιση εκπαιδευτικού κλάδου * επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,203 ^a	16	,510
Likelihood Ratio	20,356	16	,205
Linear-by-Linear Association	,708	1	,400
N of Valid Cases	144		

Αναφορικά με τον Πιν. 1.40 βρέθηκε επίσης σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ διαμαρτυρίας και ικανοποίησης ($r= - .109$). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διαμαρτυρηθεί για κάποιο θέμα στον διευθυντή/ρια τους, έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι από την αντίδραση του/της διευθυντή/ριας.

Πίνακας 1.40: Bivariate συσχέτιση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών * διαμαρτυρία

<i>Διαμαρτυρία</i>		
	R	P
Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	-0,109**	<0,001 **

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Επιπρόσθετα παρατηρούμε στον Πιν. 1.41 σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ αντίδρασης του/της διευθυντή/ριας και αντιπαράθεσης ($r = - .343$). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την αντίδραση του/της διευθυντή/ριας όταν διαμαρτυρήθηκαν για κάποιο λόγο και τόσο λιγότερο δηλώνουν ότι υπάρχει αντιπαράθεση μεταξύ τους. Αυτό δείχνει ότι ο διευθυντής/ρια εφαρμόζει πρακτικές και στρατηγικές με κύριο άξονα την επικοινωνιακή του ικανότητα και είναι προφανές ότι δεν παρουσιάζονται φαινόμενα αντιπαράθεσης που τυχόν οδηγούν σε συγκρούσεις.

Πίνακας 1.41: Bivariate συσχέτιση διαμαρτυρία * αντιπαράθεση

<i>Αντιπαράθεση</i>		
	R	P
Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	-0,343**	<0,001 **

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Κεφάλαιο 5^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση τονίστηκε ότι η επικοινωνία είναι ένα από τα στοιχεία ενός πακέτου δεξιοτήτων της ηγεσίας, θεωρείται ουσιαστική και συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κούλα,2011·Μερκούρη,2015·Αγγελοπούλου ,2017 Τζώτζου-Αναστασόπουλος, 2013).

Επιπρόσθετα, η συνεργασία με την επικοινωνία συμβάλλουν σε μια διαδικασία που βασίζεται σε αξίες και πεποιθήσεις που οδηγούν σε ένα κοινό όραμα για το σχολείο, δημιουργώντας θετικό κλίμα (Χατζηπαναγιώτου, 2005) το οποίο διατυπώνεται από τους ηγέτες, που επιδιώκουν να συνεργαστούν με τον σύλλογο διδασκόντων και τους εξωτερικούς φορείς, που τυχόν εμπλέκονται με την σχολική κοινότητα.

Ως προς την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερο από των ανδρών, γεγονός που διαπιστώνεται μέσα από έρευνες του Κ.Θ.Ε.Ι. με θέμα τον παράγοντα φύλο και τη σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση .

Σχετικά με την ηλικιακή κατανομή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα είναι πάνω από 51 ετών και τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας που δήλωσαν είναι από 20-29.

Στη συνέχεια ανάλυσης του ερωτηματολογίου ως βασικά σημεία των δηλώσεων, που απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν η σημαντικότητα της επικοινωνίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία ως θεμέλιος λίθος σε κάθε σχολική μονάδα επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη της Ζλάτη (2017) που αναφέρεται στον ρόλο της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων σε μία σχολική μονάδα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στην έρευνα της Μερκούρη (2017) όπου αναδείχθηκε ότι η επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία ενός επικοινωνιακού κλίματος που επιδρά θετικά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η Αντωνιάδου (2014) τονίζει ότι η μη αποτελεσματική επικοινωνία επιφέρει συγκρούσεις και δημιουργεί προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα ανάγουν την σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για την δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος μέσα από τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) διαμορφώνονται υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με αποτέλεσμα να επιλύονται τυχόν προβλήματα και στοχεύοντας στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η έννοια της συνεργασίας ως πρωτεύον κλειδί των σχέσεων μέσα σε μια σχολική μονάδα παρουσιάζεται μέσα από την μελέτη της Κούλα (2011).

Οι Αργυρόπουλος & Συμεωνίδη (2017) τονίζουν την καίρια σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Μέσα, λοιπόν, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών προκύπτει η σημαντικότητα του ρόλου των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή ως βασικό στοιχείο για την αποτελεσματική ηγεσία μιας σχολικής μονάδας. Παρουσιάζουν με πλειοψηφία (88,9% «Πολύ Συχνά» και «Συχνά») τον διευθυντή να διαθέτει άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες ως κεντρικός άξονας στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται και μέσα από την έρευνα την Τσομπανάκη (2017). Κατόπιν μελέτης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που απαιτείται να έχει ο διευθυντής οι Παπαδανιήλ (2014) & Ταΐλαχίδης (2014) καταλήγουν ότι έχουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας και στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές (Τσομπανάκη, 2017) .

Μέσα από τα πορίσματα της ανάλυσης μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πλειοψηφία (70,1%) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι επικοινωνιακές σχέσεις και το κλίμα συνεργασίας που δημιουργείται ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ρια και στους εκπαιδευτικούς είναι αρκετά καλό. Επιπλέον, σε μεγάλο ποσοστό (46,5% «Πολύ Συχνά» και 46,5% «Συχνά») δηλώνουν ότι δημιουργείται κοινό όραμα για την βελτίωση του σχολείου, αναπτύσσοντας πρακτικές συνεργασίας και πραγματοποιώντας συχνά συναντήσεις. Ως απόρροια αυτών, δεν παρουσιάζονται φαινόμενα κατακερματισμού των εκπαιδευτικών αλλά ενισχύεται η συλλογική προσπάθεια που έχει ως στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αναδεικνύεται λοιπόν από τους εκπαιδευτικούς ο/η/ διευθυντής/ρια να αναπτύσσει την συνεργατική κουλτούρα δηλώνοντας σε μεγάλο ποσοστό ότι συχνά

και πολύ συχνά συνεργάζονται, γεγονός που δρα καταλυτικά στο κλίμα που επικρατεί μεταξύ τους.

Μέσα από την ανάδειξη του επικοινωνιακού ρόλου που κατέχει ο/η διευθυντής/διευθύντρια τα υποκείμενα της έρευνας προσδίδουν, στις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της διευθυντή/διευθύντριας, ένα κεντρικό ρόλο των μεταξύ τους σχέσεων για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, και τις τοποθετούν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, αυτό φαίνεται και στις ερωτήσεις που αφορά την κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπου το 2/3 των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά στις δηλώσεις συχνά και πολύ συχνά.

Γεγονός είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα κατατάσσουν την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση ως επικοινωνιακή δεξιότητα σε μεγάλο βαθμό αφού ένα περίπου 90% αναφέρει ότι ο/η διευθυντής/ρια τον/την ακούει και ενδιαφέρεται για αυτούς/τες. Το συμπέρασμα αυτό επαληθεύεται μέσα από την Πολέμη-Τοδούλου (2012), όπου η διοίκηση μια σχολικής μονάδας στηρίζεται σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας όπου ο Διευθυντής συνυπολογίζει την άποψη των εκπαιδευτικών και συναποφασίζουν για θέματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι συχνά έως πολύ συχνά ο/η διευθυντής/ρια σέβεται και αποδέχεται τις απόψεις των συνομιλητών, ενδιαφέρεται αληθινά και έμπρακτα για την μεταξύ τους επικοινωνία και προάγει επικοινωνιακές πρακτικές, αποτελέσματα που δεν εξαρτώνται από τα έτη υπηρεσίας και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ως προς την εξωτερική επικοινωνία του/της διευθυντή/ριας με εξωτερικούς φορείς που επιδρούν στη σχολική κοινότητα όπως γονείς, τοπική κοινότητα και εκπαιδευτικές αρχές, κατά γενική ομολογία προωθείται από τον/την διευθυντή/ρια καθώς συμβάλλει συχνά και πολύ συχνά σε μεγαλύτερο ποσοστό στην αποτελεσματική ηγεσία της σχολικής μονάδας.

Ο χώρος του σχολείου είναι ένα μη στατικό περιβάλλον όπου αναπτύσσονται διαφωνίες που αναπόφευκτα κάποιες φορές οδηγούν σε έντονες αντιπαραθέσεις. Διαπιστώνεται λοιπόν από την ανάλυση των δηλώσεων των υποκειμένων της έρευνας ότι δεν είναι σύνηθες το φαινόμενο των αντιπαραθέσεων. Οι εκπαιδευτικοί

που πήραν μέρος στην έρευνα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αναφέρουν ότι σπάνια και καθόλου έχει διαμαρτυρηθεί κάποιος από αυτούς για κάποιο λόγο ή έχει έρθει σε αντιπαράθεση. Ενδεικτικά αναφέρουν κάποιους λόγους που έχουν έρθει σε αντιπαράθεση:

«Για τον τρόπο διεξαγωγής των εφημεριών και για τη θέρμανση του σχολικού κτιρίου» (Αρ.Ερ. 27)

«Διαφορετική προσέγγιση εκπαιδευτικών θεμάτων και κοινωνικής συμπεριφοράς» (Αρ.Ερ. 36)

«Λήψη απόφασης για συνοδεία σε εκδρομή χωρίς την παρουσία μου στη διαδικασία επιλογής του προορισμού και της ημερομηνίας» (Αρ.Ερ. 42)

«Για κάποιες δράσεις εκπαιδευτικού περιεχομένου, αν πρέπει ή όχι να υλοποιηθούν από τη σχολική μονάδα» (Αρ.Ερ. 45)

«Για το χρόνο και τον τόπο εκπαιδευτικών επισκέψεων» (Αρ.Ερ. 86)

«Για τη μη τήρηση εγκυκλίων του Υπουργείου» (Αρ.Ερ. 92)

«Μια συνηθισμένη αντιπαράθεση είναι για το ωρολόγιο πρόγραμμα» (Αρ.Ερ. 98)

«Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών στην τάξη» (Αρ.Ερ. 105)

«Για άδεια, για τη λειτουργία του σχολείου, για κτιριακά θέματα» (Αρ.Ερ. 112)

«Όταν παίρνονται αποφάσεις χωρίς τη γνώμη των εκπαιδευτικών» (Αρ.Ερ. 115)

«Για το ωρολόγιο πρόγραμμα» (Αρ.Ερ. 123)

«Για την κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ των συναδέλφων» (Αρ.Ερ. 129)

«Όταν ο διευθυντής/τρια δεν είναι ικανός/ή και δεν εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς» (Αρ.Ερ. 132)

«Για θέματα αντιπαράθεσης με τους γονείς και για το χειρισμό αυτών των αντιπαραθέσεων» (Αρ.Ερ. 135)

«Γιατί ουσιαστικά όταν δημιουργηθούν προβλήματα είτε με τους μαθητές είτε με τους γονείς είτε με τους συναδέλφους, ο διευθυντής δεν με ακούει, δεν μου δίνει σημασία και με αφήνει εκτεθειμένο» (Αρ.Ερ. 139)

Από τις συσχετίσεις των ερωτήσεων που αφορούν την αντιπαράθεση και τη διαμαρτυρία των εκπαιδευτικών στους/στις διευθυντές/ριες για κάποιο λόγο προκύπτει ότι στις περιπτώσεις που εμφανίζεται αντιπαράθεση υπάρχει και μεγάλο ποσοστό ικανοποίησης. Επομένως, ως αποτέλεσμα της συσχέτισης αναφέρουμε ότι όσο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την αντίδραση του/της διευθυντή/ριας τόσο λιγότερο δηλώνουν ότι υπάρχει αντιπαράθεση μεταξύ τους. Συμπερασματικά, υπάρχουν δεξιότητες από μέρους και των δύο εμπλεκόμενων που συμβάλλουν στην επικοινωνία για την επίλυση των αντιπαραθέσεων καθώς μπορεί να αναπτύσσεται ένας μηχανισμός κατανόησης των προτερημάτων της συνεργασίας (Tjosvold, 1998). Λόγω του ότι η επίλυση μιας σύγκρουσης είναι μια διαδικασία σταδιακή, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν τις αλληλεπιδράσεις των εμπλεκόμενων, προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα βαθμό λειτουργικότητας που θα είναι συμβατό με τις συγκρούσεις. Επιπλέον, οι αντιπαραθέσεις θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πτυχές της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, γιατί παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαδικασία λήψης αποφάσεων λόγω των διαφορετικών απόψεων. (Pondy, 1992) Σύμφωνα με Callanan et al, (2006) η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική και επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της σχολικής μονάδας.

5.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Παρακάτω αναφέρονται οι προτάσεις που καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με την συμβολή της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας

«Συχνές συναντήσεις εκπαιδευτικών εκτός σχολείου» (Αρ.Ερ. 7)

«Συχνές συνελεύσεις εντός σχολείου και εκτός διδακτικού ωραρίου» (Αρ.Ερ. 12)

«Να ακούει ο διευθυντής τη βάση του συλλόγου» (Αρ.Ερ. 28)

«Να υπάρχει πάντα αλληλοσεβασμός μεταξύ όλων» (Αρ.Ερ. 53)

«Η λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι αποτελεσματική και άρτια» (Αρ.Ερ. 55)

«Να υπάρχει πάντα ανοιχτή επικοινωνία και αμοιβαιότητα στις σχέσεις χωρίς υστεροβουλία» (Αρ.Ερ. 64)

«Να ζητάνε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενημέρωση για διάφορα ζητήματα που τους αφορούν από τον/την διευθυντή/ντρια και να μην περιμένουν ενημέρωση μόνο από μέρους του/της διευθυντή/τριας από δική τους και μόνο δική τους πρωτοβουλία» (Αρ.Ερ. 68)

«Να γίνει ενδοσχολική επιμόρφωση για τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών» (Αρ.Ερ. 84)

«Άσχετα με την προσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή, στο υπηρεσιακό κομμάτι δεν πρέπει να καταστρατηγούνται οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα» (Αρ.Ερ. 85)

«Εκτός από τη δια ζώσης επικοινωνία, ένα ημερολόγιο επικοινωνίας όπου θα καταγράφονταν προτάσεις και ιδέες αποτελεσματικότερης συνεργασίας, θα μπορούσε να λειτουργήσει προς όφελος της σχολικής μονάδας» (Αρ.Ερ. 91)

«Να σταματήσει ο διευθυντής να είναι παθητικός ακροατής. Να ενδιαφέρεται για το συνομιλητή του πραγματικά και με πνεύμα ενσυναίσθησης να δίνει κατευθυντήριες γραμμές» (Αρ.Ερ. 102)

«Ο διευθυντής ενός σχολείου εκτός από το ότι πρέπει να είναι γνώστης της σχετικής νομοθεσίας, πρέπει να μπορεί και να ξέρει να ελίσσεται και να είναι διαλλακτικός αλλά και να κάνει πάντα διάλογο με τους συναδέλφους» (Αρ.Ερ. 111)

«Είναι σίγουρο ότι ο/η διευθυντής/τρια ενός σχολείου πρέπει να μπορεί να ανταπεξέλθει και στις δύο ιδιότητες και του/της δασκάλου/λας που είναι μέσα στην τάξη αλλά και στις υποχρεώσεις του/της ως διευθυντής/τρια. Καλό θα ήταν όλοι/ες οι εν δυνάμει διευθυντές/τριες των σχολείων να ενημερώνονται για το νέο ρόλο της διοίκησης» (Αρ.Ερ. 123)

«Ο διευθυντής πρέπει να είναι διαλεκτικός, επικοινωνιακός, να έχει όραμα αλλά και να είναι ικανός να μεταλαμπαδεύσει το όραμά του, φροντίζοντας για την καλή συνεργασία με τους συναδέλφους» (Αρ.Ερ. 129)

«Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει να είναι δημοκρατικός, ανοιχτός στις προτάσεις των συναδέλφων, επικοινωνιακός και διαλεκτικός» (Αρ.Ερ. 138)

«Ο διευθυντής/τρια οφείλει να ακούει προσεκτικά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να είναι πρόθυμος και δεκτικός στις απόψεις τους και να εκφράζει

ανοιχτά τις επιδιώξεις του σχολείου, δημιουργώντας ένα υγιές και αποτελεσματικό κλίμα» (Αρ.Ερ. 140)

Καταλήγουμε στο ότι θα μπορούσαμε σε μια μελλοντική έρευνα και προκειμένου να προβούμε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων να πραγματοποιηθεί μια έρευνα σε άλλες περιοχές, με μεγαλύτερο δείγμα και σε περιοχές με τουριστική και οικονομική ανάπτυξη. Επίσης θα μπορούσαμε να διερευνήσουμε τις ανάγκες των διευθυντών των σχολικών μονάδων για επιμόρφωση στον τομέα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα που θα προκύπταν από την ανάλυση θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Είναι πολύ σημαντικό να αλλάξει η κουλτούρα σε πιο συνεργατικές πρακτικές. Η σχολική κοινότητα θα πρέπει να είναι ένας δυναμικός μηχανισμός που θα προσαρμόζεται στις αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες, καθώς και θα ενισχύει τις επικοινωνιακές σχέσεις των εμπλεκόμενων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της

Το σχολείο ως δυναμικός μηχανισμός θα πρέπει να προωθεί τον σχεδιασμό προγραμμάτων που αφορά στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου. Επίσης, να υιοθετεί καινοτομίες προσπαθώντας στην ουσία να καταφέρει να επιφέρει αλλαγές στο εκπαιδευτικό έργο που θα έχει ως αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με παρότρυνση του διδακτικού προσωπικού σε κατεύθυνση κουλτούρας που θα ενισχύονται οι συνεργατικές πρακτικές.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Ανδρής, Ε. (2016). Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση στις 06/05/2018 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/130>

Αντωνιάδου, Ε. (2014). *Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στον χώρο της εργασίας: η περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη. Αναρτήθηκε στις 10/12/2019 από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16607>

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

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ιων.

Ανδρέου, Α., - Παπακωνσταντίνου, Γ. (2004). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. *10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 413-427.

Αρχιμανδρίτης, Ι.(1957). *Τι Παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την Επιθεώρησιν*. Πάτρα: Τούλας – Μαυράκος.

Βαρδακώστα, Ι. (χ.χ.). *Η έννοια της επικοινωνίας και η εφαρμογή της στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες: Μια πρώτη προσέγγιση*. Ανάκτηση στις 05/10/2019 από: https://www.academia.edu/1844028/%CE%97_%CE%AD%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B7_%CE%B5%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82_%CE%91%CE%BA%CE%B1%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B8%CE%AE%CE%BA%CE%B5%CF%82_%CE%9C%CE%AF%CE%B

[1 %CF%80%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7 %CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7](#)

Βασάλα, Π. (2011). *Η μέθοδος Project στην εκπαίδευση*. Αθήνα.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η οργάνωση – διοίκηση της εκπαίδευσης ως επιστημονικό αντικείμενο: Ερωτηματικά σχόλια. *Κριτική / Επιστήμη & Εκπαίδευση*:7/08, 81-89.

Γιολδάσης, Γ. (2018). *Μοντέλα Διοίκησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Εργασία*. Αθήνα: ΑΤΕΙ Πειραιά.

Γραμματικού, Κ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Ανάκτηση στις 28/10/2019 από: https://www.researchgate.net/publication/317109466_Epangelmatike_Ikanopoiесе_Ekpaideutikon_AThmias_Ekpaideuses_os_pros_tis_synthekes_ergasias

Γρόλιος, Γ. - Τζήκας Χ. (2002). «*Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*». *Το Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου* (1953-1967). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαλακούρα, Α. (2012). *Χτίζοντας και καθοδηγώντας τις εργασιακές ομάδες*. ICBS Business College.

Δαλακούρα, Α. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη. Leadership and Professional Development*.

Δελλατόλας, Α. (2013). Συναισθηματική Νοημοσύνη & Μετασχηματιστική Ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *7th International Conference in Open & Distance Learning*, Athens, 18 - 40.

Επιτροπάκη, Ο. (χ.χ.). *ΗΓΕΣΙΑ & ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα*; Ανάκτηση στις 06/10/2019 από: <http://docplayer.gr/4058568-Igesia-synaisthimatiki-noimosyni-polyteleia-i-anagkaiotita.html>

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάναντζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζλάτη, Α. (2017). *Ο ρόλος της επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων σε μία σχολική μονάδα*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 27/12/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/reo/35790>

ΘΕΠΑΕΕ, (2014). *Sxediastikes arxes-2014.docx*. Ανάκτηση στις 07/10/2019 από: <http://eclass.uoa.gr/modules/document/index.php?course=PPP569&openDir=/547dd866DIwW>

Θεοδωράκογλου, Ε. & Θεοδωράκογλου, Χ. (2014). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση (ικανοποίηση, παρακίνηση και ο ρόλος της ηγεσίας)*. Καβάλα.

Καμπουρίδης, Γ. (2010). *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Οργανισμών*. Πάτρα: ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσιγιάννη, Ε. (2013). *Μονιμότητα – θητεία του διευθυντή και σχολική αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση. Η περίπτωση του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ελλάδας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κατσίκας, Χ., - Θεριανός, Κ., (2004). *«Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης»*. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004. Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κοτρίδης, Α. (2009). *Ο αποτελεσματικός ηγέτης στον Εκπαιδευτικό και Τραπεζικό Χώρο: Αποκλίσεις, συγκλίσεις και συμπεράσματα*. Βόλος.

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

Κουτής, Χ. (2018). *Η διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη σε σχέση με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κουτούζης, Μ. (2011). *«Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα: η Ελληνική Πραγματικότητα» στο: Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κυθραιώτης, Α. (χ.χ.). *Σύγχρονη σχολική ηγεσία*. Διεθνείς τάσεις στη θεωρία, την έρευνα και την πρακτική σήμερα - Μελλοντικές προοπτικές. Ανάκτηση στις 07/10/2019 από:

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/igesia_orama/parousiaseis/synchroni_scholiki_igesia.pdf

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Λούης, Κ. & Ιωάννου, Γ. (χ.χ.). *Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα: Πραγματικότητες και επιδιώξεις*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διεύθυνση Μέσης και Γενικής Εκπαίδευσης.

Μανωλάκος, Π. (2009). *Επιμορφωτικές Προτάσεις από Εκπαιδευτικούς της πράξης προς Εκπαιδευτικούς της τάξης*. Πειραιάς.

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). *Η σχολική μονάδα και η άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των όλων των μαθητών/τριών στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη*. Ανάκτηση στις 07/10/2019 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/659>

Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Ηράκλειο.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ. Διδακτορική διατριβή*. Πάτρα.

Μπουζάκης, Σ. (1999). «Εξαρτημένη Ανάπτυξη». *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Νικολάου, Ε. (χ.χ.). *Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών*. Ανάκτηση στις 08/10/2019 από: https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwio-NeO_a7YAhVJYJoKHf-fA20QFgg7MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.akida.info%2Fattachments%2Farticle%2F2315%2F%25CE%2595%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B3%25CE%25B3%25C

[E%25B5%25CE%25BB%25CE%25BC%25CE%25B1%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%2520%25CE%25B5%25CE%25BD%25CE%25B4%25CF%2585%25CE%25BD%25CE%25AC%25CE%25BC%25CF%2589%25CF%2583%25CE%25B7%2520%25CE%25B5%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25BF%25CF%258D%2520%25CE%25BC%25CE%25AD%25CF%2581%25CE%25BF%25CF%2582%2520%25CE%2591.doc&usg=AOvVaw2LwdJ0bAh0b2pk8GTszDFK](https://www.researchgate.net/publication/3585252025CE25B525CE25BD25CE25AC25CE25BC25CF258925CF258325CE25B7252025CE25B525CE25BA25CF258025CE25B125CE25B925CE25B425CE25B525CF258525CF258425CE25B925CE25BA25CE25BF25CF258D252025CE25BC25CE25AD25CF258125CE25BF25CF2582252025CE2591.doc&usg=AOvVaw2LwdJ0bAh0b2pk8GTszDFK)

Ντούρου, Ε. (2015). Η επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(3):79-98.

Παντσίδου, Π. (2007). *Ο Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου υπό το πρίσμα του Σύλλογου Διδασκόντων*. Βόλος.

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπακωνσταντίνου, Γ. – Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012). Προσεγγίζοντας την Εκπαιδευτική Ομάδα .Στο : *Επιμορφωτικό Υλικό Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωση ,Θέματα Αξιοποίησης της Ομάδας στη Σχολική Τάξη ,Τόμος Δ* .Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πολίτης, Φ. (2007). *Γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικοί στην ηγεσία σχολικών μονάδων. Μια ποιοτική προσέγγιση με προ(σ)κλήσεις από τη φεμινιστική προσέγγιση*. Βόλος.

Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 32-42.

- Σαργή, Θ. & Βουρνούκα Ι. (2016). *Αποτελεσματικός διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 40-50.
- Τεκνοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα*. Αλεξανδρούπολη.
- Τζουνοπούλου, Π. (2012). *ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών*. Βόλος.
- Τσερίκης, Π. (2017). Σχολική ηγεσία και επικοινωνιακή δράση. *Τα πρακτικά του 4ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*, 1410 – 1418.
- Τσιάκκικρος, Α. (2006). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*. Λευκωσία.
- Τσομπανάκη, Α. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της: Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Φασουλής, Κ. (2012). Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 61, 118 – 127.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φωτήλας, Π. & Γιαννατσής, Ι. (2010). *Ηγεσία*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: *Παράλληλα κείμενα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ξενογλώσση

Adair, J. (2008). *The Best of John Adair on Leadership and Management*. London: Thorogood Publishing.

Bass, B.M. (1990). *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to share the vision*. 19-31pp.

Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). *Teaching conflict management using a scenario-based Approach*. Journal of education for Business, 81(3) 131-139

Coyle, Jr & James, E. (2007). *Wikis in the college classroom: a comparative study of online and face – to – face group collaboration at a private liberal arts university*. *Educational Psychology*. USA.

Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison (2007) *Research Methods in Education*
Ανάκτηση στις 10/11/2019 από <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>

Daft, R. (2004). *Organization Theory and Design*. (8th Ed.) International Thomson Publishing Company.

Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centred schools: cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (eds), *Leadership in Education*. London: Sage Publications.

Domenici, G. and G. Moreti (2011). *Leadership Educative e Autonomia Scolastica*. Roma: Armando.

Everard, B. & Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Sage.

Greenfield, W., D. (1995). Toward a theory of school administration: the centrality of leadership, *Educational Administration Quarterly* 31(1), 61–85.

Hellriegel, D. & Slocum, J. (2004). *Organizational Behavior*. (10th Ed.) International Thomson Publishing Company.

Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: OH.

Hoy W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration. Theory, research and practice*. New-York: McGraw-Hill.

Tjosvold D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3): 285-342.

Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mac Beath, J. & T. Townsend (2011). Preface. In J. Mac Beath, & T. Townsend (eds), *International Handbook of Leadership for Learning*, Volume 25. London: Springer, vii-viii.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Pondy L. R. (1992). "Reflections on organizational conflict". *Journal of Organizational Behavior*, 13: 257-61.

Wright, B.E. (2001), «Public- sector Work Motivation: A Review of the Current Literature and a Revised Conceptual Model», *Journal of Public Administration Research and Theory*, 11 (4), pp. 559-586.

Παράρτημα Α Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αρ. Ερωτ.

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ/ή Συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα **«Η συμβολή της επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας»**. Ερευνά τη σημαντικότητα του επικοινωνιακού παράγοντα στη ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων και το κατά πόσο η επικοινωνιακή πτυχή της προσωπικότητας του Διευθυντή καθορίζει τόσο την επαγγελματική του αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς, όσο και τη γενικότερη αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας που διοικεί.

Ο ελάχιστος προσωπικός χρόνος που θα διαθέσετε για την συμπλήρωσή του θα συμβάλει ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της προαναφερθείσας έρευνας. Οι ερωτήσεις υπηρετούν αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς. Κατά την ανάλυση των ερωτηματολογίων θα χρησιμοποιηθούν μόνο οι απαντήσεις σας, γι' αυτόν τον λόγο τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ανώνυμα.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

Φύλο: Άντρας Γυναίκα

Ηλικία: έως 30 31-40 41-50 51 και πάνω

Εκπαιδευτικός κλάδος:

Έτη Υπηρεσίας: 1-9 10- 19 20-29 30 και πάνω

Σχέση εργασίας:

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Ωρομίσθιος/α

Διευθυντής/τρια

Σπουδές πέραν του βασικού σας πτυχίου:

Πτυχίο εξομοίωσης

Δεύτερο Πτυχίο (ΑΕΙ/ΤΕΙ)

Μεταπτυχιακός τίτλος

Διδακτορικό Δίπλωμα

Κάποιες άλλες: Ποιες;

Επιμόρφωση:

Διδασκαλείο

ΣΕΛΕΤΕ

ΠΕΚ

Πρόγραμμα παρακολούθησης σε πανεπιστήμιο

Πρόγραμμα παρακολούθησης στο παιδαγωγική Ινστιτούτο

1. Ο/Η διευθυντής/ρια επιδιώκει την επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

2. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής κοινότητας επιθυμούν να εργαστούν πέραν του σχολικού ωραρίου;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

3. Είναι αποτελεσματική η παρέμβαση του/της διευθυντή/ριας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

4. Ο/Η διευθυντής/ρια επικοινωνεί και με εξωτερικούς φορείς που επιδρούν στη σχολική κοινότητα;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

5. Ο/Η διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετώ είναι ανοιχτός για συνεργασία;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

6. Ο/Η διευθυντής/ρια εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

7. Ο/Η διευθυντής/ρια επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

8. Ο/Η διευθυντής/ρια επιδεικνύει το ενδιαφέρον του για επικοινωνία έμπρακτα και αληθινά;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

9. Διεξάγονται συναντήσεις μεταξύ του/της διευθυντή/ριας και εκπαιδευτικών εκτός σχολικού περιβάλλοντος;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

10. Ο/Η διευθυντής/ρια σέβεται και αποδέχεται τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

11. Ο/Η διευθυντής/ρια δημιουργεί κοινό όραμα για βελτίωση του σχολείου με τη συνεργασία του προσωπικού;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

12. Οι εκπαιδευτικοί υπακούν τις εντολές του/της διευθυντή/ριας εφόσον έχουν αντίθετη γνώμη;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

13. Η επικοινωνία σας με τον/την διευθυντή/ρια συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

14. Νιώθουν οι εκπαιδευτικοί άνετα στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

15. Ο/Η διευθυντής/ρια διευκολύνει και υποστηρίζει πρακτικές που αναπτύσσουν συνεργασία;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

16. Ο/Η διευθυντής/ρια ακούει τον συνομιλητή του και ενδιαφέρεται για αυτόν;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

17. Υπάρχει συνεργασία με τον/την διευθυντή/ρια με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

18. Ο/Η διευθυντής/ρια λαμβάνει υπόψη του/της τη γνώμη των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με το έργο της σχολικής μονάδας;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

19. Ο/Η διευθυντής/ρια προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

20. Ο/Η διευθυντής/ρια διαθέτει άρτιες επικοινωνιακές δεξιότητες;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

21. Ο/Η διευθυντής/ρια προγραμματίζει από κοινού με τους εκπαιδευτικούς τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στην τρέχουσα σχολική χρονιά;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

22. Θεωρείται ότι η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

23. Υπάρχει χρόνος για τις συναντήσεις του/της διευθυντή/ρια με τους εκπαιδευτικούς;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

24. Έχετε διαμαρτυρηθεί προς τον/την διευθυντή/ρια για κάτι που δεν σας άρεσε;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

25. Αν διαμαρτυρηθήκατε, η αντίδραση του/της διευθυντή/ριας σας ικανοποίησε;

Καθόλου	Λίγο	Έτσι και έτσι	Πολύ	Πάρα πολύ

26. Έχετε έρθει σε αντιπαράθεση με τον/την διευθυντή/ρια ;

Καθόλου	Σπάνια	Λίγο	Συχνά	Πολύ συχνά

Αν ναι, αναφέρετε τους λόγους για τους οποίους έχετε έρθει σε αντιπαράθεση;

.....

.....

.....

Τι άλλο έχετε να προτείνετε στον τομέα της επικοινωνίας του/της διευθυντή/ριας του σχολείου με το διδακτικό προσωπικό για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....