



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ
ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥΣ

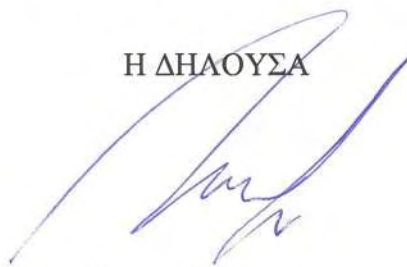
ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΓΕΩΡΓΙΑ ΝΤΕΡΕΚΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2012

Η Γεωργία Ντερέκα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το προφίλ του διευθυντή τους**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Γεωργία Ντερέκα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	11
1.1 Το σχολείο ως οργανισμός	11
1.2 Διοίκηση	12
1.2.1 Προσεγγίσεις και ορισμοί	12
1.2.2 Χαρακτηριστικά και λειτουργίες	13
1.2.2.1 Σχεδιασμός - Προγραμματισμός	14
1.2.2.2 Οργάνωση	15
1.2.2.3 Διεύθυνση	15
1.2.2.4 Έλεγχος	15
1.2.3 Βασικές θεωρίες	17
1.2.4 Όργανα σχολικής διοίκησης στο ελληνικό συγκείμενο	18
1.3 Διευθυντής	20
1.4 Αποτελεσματικό Σχολείο	22
1.5 Επίπεδα οργανωτικής κουλτούρας	24
1.5.1 Τύποι κουλτούρας	26
1.5.2 Σχολική κουλτούρα	26
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	30
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση	30
2.2. Μορφές ηγεσίας	31
2.3 Θεωρίες ηγεσίας	31
2.4 Θεωρίες περί ηγετικού στυλ	32
2.5 Αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά	35

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	40
3.1 Επικοινωνία διευθυντή και εκπαιδευτικών	40
3.1.1 Η έννοια της επικοινωνίας	40
3.1.2 Μορφές επικοινωνίας	41
3.1.3 Βελτίωση επικοινωνίας	44
3.2 Επαγγελματική στήριξη εκπαιδευτικών από πλευράς διευθυντή	45
3.2.1 Θεωρίες επαγγελματικής στήριξης	46
3.2.1.1 Η θεωρία του Maslow	46
3.2.1.2 Η θεωρία του Herzberg	48
3.2.2 Επαγγελματική στήριξη νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών	49
3.3 Διευθυντικό στυλ λήψης αποφάσεων και εμπλοκή εκπαιδευτικών	50
3.4 Διευθυντής και διαχείριση συγκρούσεων	53
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	55
4.1 Μεθοδολογία	55
4.2 Δυνατότητες και περιορισμοί	55
4.3 Ερωτηματολόγιο	56
4.4 Δείγμα	56
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	57
6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Ερωτηματολόγιο	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Συγκεντρωτικοί Πίνακες	88

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αριστοτέλη Ζμα για την επιμονή, τη μεθοδικότητα και τη συνέπεια με την οποία με καθοδήγησε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου. Επίσης, οφείλω θερμές ευχαριστίες στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων που μου έδωσαν την άδειά τους για τη διενέργεια της έρευνας και φυσικά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που ανταποκρίθηκαν και συνέβαλαν με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στη διεξαγωγή της. Δε θα ήταν σωστό να μην αναφερθώ και στους αγαπητούς συναδέλφους - συμφοιτητές για τις πολύτιμες εμπειρίες που μοιραστήκαμε κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών και για τις συμβουλές που μου πρόσφεραν. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς μου και τον αδερφό μου για την αμέριστη ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχαν, καθώς και για την υπομονή και κατανόηση που επέδειξαν στο δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημά μου, κυρίως τη φετινή χρονιά που εργάστηκα ως αναπληρώτρια στο νομό Χανίων, και συγκεκριμένα στην Ανώπολη Σφακίων, έναν τόπο τόσο μακρινό και δύσκολο συγκριτικά με τον τόπο καταγωγής μου, την πόλη της Λάρισας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το προφίλ του διευθυντή τους. Για την υλοποίηση της έρευνας μοιράστηκε ένα ερωτηματολόγιο σε 202 εκπαιδευτικούς του νομού Χανίων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS V.20 και του EXCEL 2010.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι άνδρες θεωρούν ότι οι διευθυντές συνεργάζονται περισσότερο μαζί τους, τους στηρίζουν περισσότερο και τους ενθαρρύνουν να εμπλέκονται σε καθημερινά εκπαιδευτικά ζητήματα, σε αντίθεση με αυτό που πιστεύουν οι γυναίκες. Οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί και όσοι έχουν μεγάλη προϋπηρεσία θεωρούν ότι υπάρχει περισσότερη επικοινωνία και συνεργασία με τον διευθυντή, ότι τους στηρίζει, τους ενθαρρύνει και διαχειρίζεται καλύτερα τις συγκρούσεις. Σύμφωνα με τις παραπάνω ομάδες ο διευθυντής έχει τον εσωτερικό έλεγχο, διακρίνεται από σταθερότητα, δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και το κλίμα που επικρατεί είναι ανοιχτό. Αν εξαιρέσουμε την ομάδα των ανδρών, σύμφωνα με τις άλλες δύο ομάδες υπάρχει εσωτερική επικοινωνία και μάλιστα ανοδική. Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες, οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί και όσοι έχουν μικρή προϋπηρεσία θεωρούν ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται υπάρχει «κλειστό» κλίμα ή κλίμα «συμμετοχής/ αφοσίωσης».

Λέξεις-κλειδιά: προφίλ διευθυντή, απόψεις εκπαιδευτικών, σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ABSTRACT

The present study explores the views of primary teachers on their principal's profile. For the implementation of the survey a questionnaire was distributed to 202 teachers in the prefecture of Chania. Data analysis was performed using the statistical program SPSS V.20 and EXCEL 2010.

According to the survey findings, men believe that principals collaborate more with them, they are more supportive and they encourage them to engage in daily educational issues, contrary to women's belief. Older teachers and those who have great experience believe that there is more communication and cooperation with the principal, that he supports them, encourages them and better manages the conflicts. According to the above groups principal has the internal control, he is characterized by stability, he emphasizes on human relationships and the atmosphere is "open". Excluding the group of men according to the other two groups there is internal communication and even upward. On the other hand, women, younger teachers and teachers who have little experience believe that in schools units where they work there is "closed" climate or climate of "participation / commitment."

Keywords: principal's profile, teachers' views, primary schools

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε οργανισμός επιδιώκει να επιτύχει τους στόχους του, διαχειριζόμενος σωστά τους οικονομικούς, υλικοτεχνικούς και ανθρώπινους πόρους. Σημαντικός είναι ο ρόλος που κατέχει το ανθρώπινο δυναμικό, η διοίκηση του οποίου αποτελεί πολύπλοκη υπόθεση, διότι κάθε εργαζόμενος έχει τη δική του προσωπικότητα (Παγκάκης, 2002: 8). Για τον λόγο αυτό η σύγχρονη διοίκηση εφαρμόζει πρακτικές για τη διαχείρισή του, οι οποίες στηρίζονται στους τομείς της ψυχολογίας και της οργάνωσης. Από τη μία ο τομέας της ψυχολογίας χρησιμοποιείται ιδιαίτερα, διότι προσφέρει λύσεις σε προβλήματα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Από την άλλη, ο τομέας της οργάνωσης χρησιμοποιείται, διότι ένας οργανισμός, εκτός από τους ανθρώπους, εξαρτάται από διαδικασίες και κανόνες προκειμένου να λειτουργήσει σωστά και να επιτευχθούν οι στόχοι του.

Ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να αναπτυχθούν επικοδομητικές ανθρώπινες σχέσεις στο εσωτερικό των οργανισμών άρχισε να ενδιαφέρει τελευταία όσους ασχολούνται με τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού. Υποστηρίζεται ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον, το οποίο τείνει να μάς κάνει ανταγωνιστικούς με τους γύρω μας. Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διοίκησης. Ο οργανισμός, όμως, δεν είναι δυνατόν να προσαρμόζεται ανάλογα με τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Για τον λόγο αυτό προσπαθεί να επηρεάζει τα μέλη του και να κατευθύνει τη συμπεριφορά τους εκεί που ο ίδιος επιθυμεί (Χατζηπαντελή, 1999 : 25).

Ίδια κατάσταση επικρατεί και στον τομέα της εκπαίδευσης, ο ρόλος της οποίας είναι σημαντικός για την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη μιας χώρας. Υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η σχολική μονάδα. Η τελευταία, όπως και κάθε οργανισμός, επηρεάζεται από το εξωτερικό περιβάλλον (π.χ. εκπαιδευτικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις, γονείς, νομοθεσία, εκκλησία κ.ά.) (Πασιαρδής, 2004· Πετρίδου, 2002). Ας μη λησμονούμε, άλλωστε, το γεγονός ότι οι επιστημονικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις που διαδραματίζονται στη σύγχρονη πραγματικότητα δημιουργούν την επιτακτική ανάγκη προσαρμογής του σχολείου στις νέες προκλήσεις (Μπελαδάκης, 2007).

Η έρευνα για τη διεύθυνση του σχολείου ξεκίνησε στο τέλος της δεκαετίας του 1970 με πρώτη διαπίστωση ότι η διεύθυνση του σχολείου σχετίζεται άμεσα με τους στόχους της εκπαίδευσης και την προώθησή τους (Παπαναούμ, 1995: 55-56). Στον

ελλαδικό χώρο οι ερευνητικές μελέτες κατέδειξαν ότι η διεύθυνση είναι μια σύνθετη λειτουργία, καθώς στο πεδίο δράσης του διευθυντή αντανακλώνται επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής και αντιλήψεις της τοπικής κοινωνίας. Παρόλο που ο διευθυντής φαίνεται ανίσχυρος σε έναν απρόσωπο και συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης, οι σωστές αποφάσεις και επιλογές του έχουν καθοριστική σημασία (ό.π.).

Αν ένας διευθυντής μπορεί να συνδυάσει τους κανόνες της ψυχολογίας με τους κανόνες της διοίκησης, τότε το αποτέλεσμα θα είναι να δημιουργήσει μέσα στον οργανισμό ένα σημαντικό κλίμα παρακίνησης και ευχαριστημένο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο θα αναγνωρίζει τους διευθυντές ως ηγέτες, ως άτομα που τους προσδίδουν αξία, ως συνεργάτες και συνάμα ως φίλους (Χατζηπαντελή, 1999). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να νιώθουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, ώστε να μπορούν να μεταλαμπαδεύουν στους μαθητές απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τη ζωή τους. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου αισθήματος ικανοποίησης κατέχει η σχέση τους με τον διευθυντή και το κλίμα που επικρατεί ανάμεσά τους στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Όταν το κλίμα είναι ευχάριστο και φιλικό, τότε προάγεται η συνεργασία και όλοι λειτουργούν με γνώμονα το κοινό συμφέρον (Χυτήρης & Άννινος, 2004). Ακόμη, όταν υπάρχει επικοινωνιακή συνεργασία στον χώρο του σχολείου, τότε προάγεται και διαμορφώνεται θετικό κλίμα. Επίσης, τα άτομα έχουν την αίσθηση της ικανοποίησης, επειδή έχουν συνεισφέρει στην επίτευξη των στόχων (Παπαναούμ, 1995).

Οι ηγέτες ειδικά στην εκπαίδευση χρειάζονται ένα ενδοσκοπικό βλέμμα για να αποκτήσουν αυτογνωσία και να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ηγέτη. Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας είναι καθοριστικός για τον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουμε τους άλλους, επηρεάζοντας τον τρόπο λήψης αποφάσεων (Petrie, Lindauer & Tountasakis, 2001). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη είναι σημαντικός, διότι η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, ο καθορισμός οραμάτων και ο περαιτέρω σχεδιασμός τους για την εύρυθμη λειτουργία της αποτελούν κύρια αποστολή του. Επιπλέον διαφορετικές ομάδες (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπικοί ιθύνοντες) εξαρτώνται από τις αποφάσεις του (Williams, 2000).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το προφίλ του διευθυντή της σχολικής τους μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων από τους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς γύρω από τους ακόλουθους θεματικούς άξονες:

- Το βαθμό επικοινωνίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών.
- Τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών.
- Τον βαθμό που ο διευθυντής στηρίζει το καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα εκείνων με μικρή επαγγελματική εμπειρία (π.χ. νεοδιόριστοι).
- Τον βαθμό που ο διευθυντής λαμβάνει υπόψη τη γνώμη των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων γύρω από τρέχοντα ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα.
- Την εκ μέρους του διευθυντή αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων που αναδύονται μεταξύ των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια, από τα οποία τα τρία πρώτα αποτελούν το θεωρητικό μέρος της. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκπαιδευτική μονάδα (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και τη διοίκησή της. Ειδικότερα, παρουσιάζονται η οργάνωση στην εκπαίδευση, το σχολείο ως οργανισμός, καθώς η διοίκηση και οι λειτουργίες της. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά την ηγεσία και τον σχολικό διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζεται εννοιολογικά ο όρος «ηγεσία», παρουσιάζονται οι θεωρίες και τα μοντέλα ηγεσίας και, τέλος, διερευνάται το ερώτημα ποια είναι η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά (στυλ ηγεσίας, έρευνες για τη σχολική διεύθυνση και αποτελεσματικότητα).

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στις πρωτοβουλίες που αναμένεται να αναπτύξει ο διευθυντής προκειμένου να παρακινήσει εργασιακά τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας. Επίσης, διερευνούνται ζητήματα που αφορούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων με τη βοήθεια του διευθυντή τους, την εκ μέρους του διαχείριση συγκρούσεων καθώς και τη σχέση του με νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς.

Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζεται η έρευνα (μεθοδολογία, δείγμα και περιορισμοί) καθώς και το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματά της, ενώ στο έκτο κεφάλαιο επιδιώκεται η κριτική τους ανάλυση.

Η διερεύνηση του παρόντος θέματος πηγάζει από τη σπουδαιότητα του ρόλου διευθυντή, ο οποίος αποτελεί σημαίνον άτομο στο πλαίσιο της εκάστοτε σχολικής μονάδας (LoVette et al., 2001· Παπαναούμ, 1995). Πεποίθησή μας είναι ότι η

παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ανατροφοδότησης για διευθυντές, εντοπίζοντας τα επαγγελματικά πεδία δράσης τους που χρειάζονται βελτίωση. Όπως έχει επισημανθεί (LoVette et al., 2001), τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους σχολικούς συμβούλους για να εντοπιστούν οι τομείς στους οποίους οι διευθυντές είναι «δυνατοί» ή «αδύναμοι» και να αναπτυχθούν σχέδια επιμόρφωσης στους τομείς εκείνους που κρίνονται αναγκαίοι.

1.1 Το σχολείο ως οργανισμός

Ο οργανισμός ορίζεται ως μια ομάδα δύο ή περισσότερων ατόμων που εργάζονται για να επιτύχουν κοινούς σκοπούς, σύμφωνα με καθορισμένες σχέσεις. Ανεξάρτητα από το μέγεθος που μπορεί να έχουν οι οργανισμοί, τα κοινά τους στοιχεία είναι το ανθρώπινο δυναμικό, οι στόχοι και η ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής (Κουτούζης, 1999: 13). Το δημοτικό σχολείο ως οργανισμός λαμβάνει εισροές (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί, αναλυτικά προγράμματα, χρηματικοί πόροι, υλικοτεχνική υποδομή), τις οποίες μετατρέπει σε εκροές (π.χ. γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των μαθητών, βιοπορισμό στους εκπαιδευτικούς, υπηρεσίες στην κοινότητα). Χαρακτηρίζεται, λοιπόν, από Οργάνωση, ώστε να εξασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία του και να πραγματοποιούνται οι προδιαγεγραμμένοι στόχοι. Η Οργάνωση αποτελεί, με άλλα λόγια, βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος και για τον λόγο αυτό είναι ωφέλιμη και αναγκαία (Ευαγγελόπουλος, 1987: 14).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίως συγκεντρωτικό. Την οργάνωσή του έχει αναλάβει ολοκληρωτικά η κεντρική εξουσία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 169). Στην κορυφή της οποίας προΐσταται ο Υπουργός Παιδείας με διοικητικές αρμοδιότητες. Ακολουθούν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις εκπαίδευσης και οι Διευθυντές των αντίστοιχων Διευθύνσεων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Τους Διευθυντές ακολουθούσαν οι Προϊστάμενοι των Γραφείων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, όμως, η θέση τους έχει πλέον καταργηθεί. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολείων, οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, το σχολικό συμβούλιο και η σχολική επιτροπή (ό.π.: 144).

Βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι το σχολείο. Όπως κάθε σύστημα, έτσι και το σχολείο φέρει τα χαρακτηριστικά της δομικής σύστασής του: τα σύνορα, τα στοιχεία, τα δίκτυα μεταφοράς πληροφοριών, το περιβάλλον και την ιεραρχική οργάνωση. Τα κύρια συστατικά του σχολείου είναι οι συγκεκριμένοι στόχοι προς επίτευξη, η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική εμπειρία και ο μηχανισμός επανάδρασης των μερών για τη διατήρηση της ισορροπίας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Στα δημοτικά σχολεία επιτελούνται παιδαγωγικές λειτουργίες, καθώς μεταδίδονται στους μαθητές οι γνώσεις που έχουν επιλεγεί ως πολυτιμότερες και ελέγχεται ο βαθμός στον οποίο απορροφούνται (Σαϊτής, 1996: 54). Το σχολείο κρίνει, αξιολογεί και επιλέγει τους

μαθητές. Επιλέγει τους ικανότερους, επιβάλλοντας εξετάσεις και δοκιμασίες με στόχο να ορίσει ποιοι θα ενταχθούν στην επόμενη σχολική βαθμίδα και ποιοι θα διοχετευτούν στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, διοικείται με οργανωσιακούς στόχους, διαμορφώνοντας με το περιβάλλον μια σχέση δυναμική και αλληλοεξαρτώμενη. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι οι σχολικές μονάδες μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας διαφέρουν από τις άλλες τόσο στα εξωτερικά τους γνωρίσματα όσο και στα στοιχεία που διαμορφώνουν το ήθος, την ατμόσφαιρα και την κουλτούρα τους (π.χ. συνεργασία διδασκόντων με τοπικούς φορείς, ερευνητικά κέντρα, γονείς, εκκλησία) (Πασιαρδής, 2004). Ο συντονισμός και η συνεργασία όλων των παραπάνω μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Για τον λόγο αυτό καθήκον της σχολικής μονάδας είναι να γνωρίζει τι συμβαίνει στο περιβάλλον της, ώστε να εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία της και κατ' επέκταση την αποδοτικότητά της. Σ' αυτό τον ρόλο πρωτεύουσα σημασία έχει ο διευθυντής (Everard & Morris, 1999: 174-175).

1.2 Διοίκηση

1.2.1 Προσεγγίσεις και ορισμοί

Η έννοια της «διοίκησης» χρησιμοποιείται ευρέως σε στενή σχέση με την αντίστοιχη έννοια του «μάνατζμεντ». Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η εννοιολογική της προσέγγιση για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε τα κοινά τους στοιχεία. «Διοικώ» σημαίνει ετυμολογικά «φροντίζω τα του οίκου μου, διαχειρίζομαι, διευθύνω ή ρυθμίζω συλλογικές υποθέσεις» (Μπαμπινιώτης, 1998). Ο όρος «management» προέρχεται από το ρήμα «manage» που σημαίνει διοικώ, διευθύνω, διαχειρίζομαι (Magazis, 1995). Σχετικά με τον όρο «Διοίκηση» δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός (Κουτούζης, 1999: 14). Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένους από αυτούς:

- «Διοίκηση ή Μάνατζμεντ είναι ο συντονισμός και η εναρμόνιση όλων των παραγωγικών πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων» (Κανελλόπουλος, 1992).
- «Διοίκηση είναι η διαδικασία συντονισμού των ανθρώπων και άλλων πηγών με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού» (Δήμου, 1999: 26).
- «Η Διοίκηση είναι μια σειρά λειτουργιών, με τις οποίες απασχολούνται τα διοικητικά στελέχη για να συντονίσουν την εργασία αυτών που εκτελούν, ώστε να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί στόχοι των οργανισμών» (Πετρίδου, 1998: 31).

- «Μάνατζμεντ σημαίνει μεθοδική προσπάθεια προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου δραστηριοτήτων για την επιτυχία συγκεκριμένων σκοπών» (Σαΐτης, 1992).
- «Το μάνατζμεντ αποτελεί τη βασική λειτουργία σε οποιαδήποτε οργάνωση, που η ύπαρξή της βασίζεται στη συνεργασία δύο ή περισσότερων ανθρώπων» (Σαΐτη, 2001: 92).

Η έννοια του «μάνατζμεντ» είναι ευρύτερη της Διοίκησης, γιατί η Διοίκηση έχει ως σκοπό την καθοδήγηση και εποπτεία ενός συνόλου ανθρώπων, ενώ το μάνατζμεντ περιλαμβάνει και την ανάληψη επιχειρηματικού κινδύνου (Δήμου, 1999: 26). Από την άλλη πλευρά, ο όρος «Διοίκηση» χρησιμοποιείται ως ευρύτερος του όρου «management» γιατί:

1) ο όρος «διοίκηση» προηγήθηκε ιστορικά, τόσο στις πόλεις-κράτη και το μετέπειτα φεουδαρχικό κράτος, όσο και στις απαρχές του εθνικού κράτους (δημόσια διοίκηση, ως διοικητική λειτουργία για την ορθολογικότερη οργάνωση των υπηρεσιών του κράτους με στόχο την ευκολότερη είσπραξη των φόρων). Αντίθετα ο όρος «management» αποτελεί νεότερη έκφραση, προερχόμενος από τον χώρο των επιχειρήσεων (ιδιωτικός τομέας), αρκετά μετά τη βιομηχανική επανάσταση και την ανάδειξη της διοίκησης ως ιδιαίτερου επιστημονικού κλάδου

2) το management ως ξενόγλωσσος όρος αποδίδεται ως εμπεριέχων τις έννοιες «οργάνωση» και «διοίκηση» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 16-17). Τέλος, η έννοια της «Διοίκησης» (management) είναι ευρύτερη έναντι του όρου της «Διεύθυνσης» (administration) (Πετρίδου, 1998: 31). Στην ελληνική γλώσσα, ωστόσο, επικράτησε η χρήση του όρου «Διοίκηση ή Διαχείριση», καθώς δεν μπορεί να αποδοθεί ακριβώς η έννοια του όρου.

1.2.2 Χαρακτηριστικά και λειτουργίες

Η διοίκηση ως επιστήμη οργανώθηκε κατά τα μέσα του 20ού αιώνα. Ωστόσο, έχει κάνει την εμφάνισή της ταυτόχρονα με την εμφάνιση του φαινομένου της οργανωμένης κοινωνίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 32). Αν θεωρηθεί ότι η Οργάνωση είναι ένα εργαλείο μέσω του οποίου επιτυγχάνονται αντικειμενικοί στόχοι, τότε η Διοίκηση είναι η λειτουργία και η δραστηριοποίηση αυτού του εργαλείου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 91· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 17). Η Διοίκηση είναι μια λειτουργία συνεχής και πολύπλοκη που χρειάζεται συνεχώς να μεταβάλλεται και να προσαρμόζεται ανάλογα με το περιβάλλον που ασκείται. Μέσω της διοίκησης επιδιώκεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εργασίας

(Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1999: 77) και η ανάπτυξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 92).

Μεταξύ των διάφορων ερμηνειών που έχει επιδεχθεί ο όρος «Διοίκηση» εντοπίζονται ορισμένα κοινά στοιχεία στην ύπαρξη οργανωτικής δομής με την ανάληψη ρόλων από κάθε μέλος (Σαΐτης, 2000), στην προσπάθεια καθορισμού των στόχων, στην επίτευξή τους και, τέλος, στον συντονισμό πόρων και προσπαθειών (Κουτούζης, 1999: 15). Κοινή συμφωνία αποτελεί ότι η Διοίκηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας συντονίζονται οι συντελεστές παραγωγής και δραστηριοτήτων για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων με προκαθορισμένα καθήκοντα χωρίς, όμως, να εκτελούνται με κανονιστικό τρόπο (Everard & Morris, 1999: 27). Οι λειτουργίες της διοίκησης είναι: ο Σχεδιασμός - Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση - Επικοινωνία και ο Έλεγχος.

1.2.2.1 Σχεδιασμός - Προγραμματισμός

Είναι η λειτουργία που θέτει τις βασικές κατευθύνσεις και τους στόχους διαμορφώνοντας ένα πρόγραμμα, ώστε να πραγματοποιηθούν αυτοί οι στόχοι (Κουτούζης, 1999: 16). Σχεδιασμός και προγραμματισμός, όμως, δεν σημαίνουν το ίδιο. Ο προγραμματισμός αποτελεί μέρος του σχεδιασμού. Η διαδικασία του σχεδιασμού διεξάγεται σε επτά στάδια:

1. *Πρόγνωση*, όπου γίνονται μετρήσεις και υπολογισμοί που βοηθούν να εκτιμήσουμε την μελλοντική κατάσταση του οργανισμού.
2. *Καθορισμός επιδιώξεων*, εξετάζοντας τα αποτελέσματα της πρόγνωσης και σε συνδυασμό με το «όραμα» που έχουμε, προσδιορίζουμε τις επιθυμητές καταστάσεις με τη μορφή επιδιώξεων.
3. *Κατάστρωση στρατηγικής*, αποφασίζουμε πώς και μέχρι πότε θα επιτύχουμε την πραγματοποίηση των επιδιώξεων.
4. *Προγραμματισμός*, κατάρτιση προγράμματος δηλαδή καταγραφή των ενεργειών που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων.
5. *Προϋπολογισμός*, κατανομή των διαθέσιμων πόρων για την πραγματοποίηση του σχεδίου.
6. *Καθιέρωση διαδικασιών*, δηλαδή οδηγιών που απαιτούνται κατά την εκτέλεση των εργασιών.
7. *Υιοθέτηση πολιτικής*, δηλαδή μόνιμες αποφάσεις οι οποίες έχουν καθιερωθεί μέσα στον χρόνο και έχουν δώσει λύσεις σε επαναλαμβανόμενα προβλήματα.

Ο διευθυντής κατά τον σχεδιασμό έχει στη διάθεσή του τρία βασικά δεδομένα: 1) ιδέες και πληροφορίες 2) ανθρώπινο δυναμικό και 3) άψυχο υλικό, τα οποία πρέπει να συνδυάσει σωστά για να επιτευχθούν οι στόχοι. Με τον όρο «ιδέες» νοείται ότι ο διευθυντής αναμένεται να έχει την ικανότητα σύλληψης πρωτότυπων ιδεών (καινοτομίες) καθώς και ιδέες τις οποίες θα πρέπει να αξιοποιεί κατάλληλα (Patrick, Ευθυμιάδου & Τσίτος, 1996: 30-32).

1.2.2.2 Οργάνωση

Είναι η διαδικασία σύμφωνα με την οποία καθορίζεται ο συνδυασμός θέσεων εργασίας, κανόνων λειτουργίας, διαδικασιών, ιεραρχικών επιπέδων, σχέσεων εξουσίας και ο ρόλος που θα έχει στον οργανισμό κάθε εργαζόμενος. Ο ρόλος αυτός εξαρτάται, βέβαια, από τους στόχους του οργανισμού καθώς και από τον προγραμματισμό που έχει γίνει (Κουτούζης, 1999: 64). Τα σημαντικότερα στοιχεία της οργάνωσης εκφράζονται ως ορθός καταμερισμός της εργασίας, στελέχωση των θέσεων, καθιέρωση γραμμών ευθύνης - επικοινωνίας και ανάθεση εξουσίας στους υπεύθυνους (Κουτούζης, 1999: 66· Χολέβας, 1995: 136-137). «Η διοικητική αυτή δραστηριότητα περιλαμβάνει την καθιέρωση μιας επίσημης δομής που ορίζει τι είναι αυτό που πρέπει να γίνει και από ποιον» (Σαΐτης, 2000: 29).

1.2.2.3 Διεύθυνση

Η Διεύθυνση σηματοδοτεί την παροχή κατεύθυνσης που πρέπει να προσφέρουν τα διοικητικά στελέχη στο προσωπικό, ώστε να επιτευχθεί με τον καλύτερο τρόπο ο σκοπός του οργανισμού (Patrick, Ευθυμιάδου & Τσίτος, 1996: 36). Είναι η δυσκολότερη δραστηριότητα της διοίκησης, λόγω του απρόβλεπτου ανθρώπινου παράγοντα, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί. Το έργο της συνίσταται κυρίως στην υποκίνηση των εργαζομένων, δίνοντάς τους κίνητρα, την εποπτεία του έργου και των συνθηκών εργασίας και, τέλος, την επικοινωνία μεταξύ διευθυντών και υφισταμένων (Σαΐτης, 2000: 34). Η έρευνα για τη διεύθυνση των οργανισμών, στην περίπτωση μας του σχολείου, αναπτύχθηκε με γοργούς ρυθμούς από το τέλος της δεκαετίας του 1970 με αφετηρία τη διαπίστωση ότι η διεύθυνση του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2001: 31).

1.2.2.4 Έλεγχος

Ο έλεγχος είναι η διαδικασία κατά την οποία παρακολουθείται και ρυθμίζεται η λειτουργία του οργανισμού, ώστε να εξασφαλισθεί η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού (Κουτούζης, 1999: 259). Με τον έλεγχο, δηλαδή, διαπιστώνονται τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία της διοίκησης και ταυτόχρονα δίνεται η δυνατότητα στον διευθυντή να βρει τα αίτια των προβλημάτων αυτών. Για να μπορέσει η διαδικασία του ελέγχου να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, θα πρέπει να γίνεται ακολουθώντας μια συγκεκριμένη διαδικασία. Η διαδικασία του ελέγχου αποτελείται από τις ακόλουθες τέσσερις φάσεις (Ναζάκης, 1999: 136-139):

- *Καθορισμός προτύπων απόδοσης*: το πρότυπο απόδοσης αποτελεί ένα υπόδειγμα που περιγράφει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αυτό δηλαδή που αναμένεται να επιτευχθεί από ένα άτομο ή μια ομάδα στο τέλος μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Για παράδειγμα, σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό το πρότυπο απόδοσης είναι ο προγραμματισμός που γίνεται στην αρχή του σχολικού έτους και καθορίζει με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν ως το τέλος του σχολικού έτους.
- *Μέτρηση της πραγματοποιούμενης απόδοσης*: με τη μέτρηση της απόδοσης ελέγχεται το έργο που έχει ήδη παραχθεί. Πραγματοποιείται με πολλούς τρόπους, όπως με γραπτές εκθέσεις, με προσωπικές παρατηρήσεις και προφορικές αναφορές, με συγκέντρωση και επεξεργασία στατιστικών δεδομένων, με χρήση της νέας τεχνολογίας (ηλεκτρονικοί υπολογιστές κλπ.).
- *Σύγκριση της απόδοσης με τα πρότυπα*: στο στάδιο αυτό διερευνάται αν υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στο έργο που έχει παραχθεί σε σχέση με αυτό που είχε τεθεί στην αρχή. Η απόκλιση αυτή μπορεί να είναι θετική, εάν το έργο που έχει παραχθεί είναι παραπάνω από αυτό που είχε αρχικά προγραμματιστεί, αρνητική εάν το έργο είναι λιγότερο από το προκαθορισμένο ή τήρηση των προτύπων εάν το έργο που έχει παραχθεί είναι ακριβώς το ίδιο με αυτό που είχε τεθεί αρχικά.
- *Ανατροφοδότηση - Διορθωτική δράση*: είναι το πιο κρίσιμο σημείο της διαδικασίας του ελέγχου, αφού θα πρέπει να αποφασισθεί ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα των προηγούμενων σταδίων. Συχνά παρατηρείται να υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στο έργο, όπως αυτό είχε τεθεί κατά τον προγραμματισμό και στο έργο που τελικά υλοποιήθηκε. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο γεγονός ότι οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή δεν

ήταν ρεαλιστικοί, είτε στο ό,τι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτούργησε ο οργανισμός την περίοδο εκείνη δεν ήταν ιδανικές. Στην περίπτωση αυτή επιβάλλεται να υπάρξει διορθωτική δράση ώστε η κατάσταση να εξομαλυνθεί.

Ο έλεγχος λειτουργεί διορθωτικά και δημιουργικά για την περαιτέρω πορεία του οργανισμού και όχι, όπως αρκετοί νομίζουν, ότι εμφανίζεται ως μια μορφή καταπίεσης και τιμωρίας των εργαζομένων. Η εφαρμογή, όμως, της διαδικασίας του ελέγχου δημιουργεί ανησυχία σε αυτούς που πρόκειται να ελεγχθούν. Αυτό φαίνεται πρακτικά από διάφορα συμπτώματα που παρουσιάζουν οι εργαζόμενοι, όπως μείωση του ενδιαφέροντος για την εργασία και αύξηση προστριβών ή απουσιών από την εργασία (Σαΐτης, 2005: 272). Βέβαια, η άσκηση του ελέγχου δεν εμφανίζει πάντα την αντίδραση των εργαζομένων. Αυτό εξαρτάται από το κατά πόσο η διοίκηση του οργανισμού έχει την ικανότητα να ενημερώνει και να πείθει τα άτομα για τη σημασία του ελέγχου ως μέσο διόρθωσης του αποτελέσματος της εργασίας και όχι ως μέσο τιμωρίας. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η εκτέλεση του ελέγχου είναι η ικανότητα να πειστούν οι εργαζόμενοι για τη σημασία που έχει ο έλεγχος, ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα αποτελέσματα (Σαΐτης, 2005: 272).

1.2.3 Βασικές θεωρίες

Η Διοίκηση εμφανίζεται ως επιστημονικός κλάδος το 1950. Τρία στάδια σηματοδοτούν την ιστορική της εξέλιξη: 1. Επιστημονική Διοίκηση: Κλασική προσέγγιση, 2. Διοίκηση μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων: Η ψυχολογική προσέγγιση, 3. Διοίκηση με βάση το Συμπεριφορικό μοντέλο.

1. Επιστημονική Διοίκηση: Η κλασική προσέγγιση. Ο Frederick W. Taylor διατύπωσε το 1911 τη θεωρία του για την αύξηση της παραγωγικότητας στην εργασία με βασικά στοιχεία την εξειδίκευση, τη συνεργασία με τη διοίκηση και τη σύνδεση της αμοιβής με την παραγωγικότητα. Επικρίθηκε ιδιαίτερα, γιατί δίνει έμφαση στην οργάνωση και αγνοεί τον ανθρώπινο παράγοντα εξομοιώνοντάς τον με μηχανή. Αποτέλεσε έμπνευση για τους Gantt, Fayol, Weber και άλλους (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 48).

2. Διοίκηση μέσω ανθρωπίνων σχέσεων: Η ψυχολογική προσέγγιση. Ξεκίνησε γύρω στο 1930 με την πρόταση των Mayo και Roethlisberger για ύπαρξη μεγαλύτερης παραγωγικότητας, εάν κατανοούνται καλύτερα οι άνθρωποι. Δίνει έμφαση στην ανθρώπινη πλευρά και τους ψυχολογικούς παράγοντες που την επηρεάζουν. Κεντρική πρόταση των θεμελιωτών της είναι να δίνεται το ίδιο βάρος τόσο στην αύξηση της παραγωγικότητας στην επιχείρηση, όσο και στην ικανοποίηση των

αναγκών των ατόμων που εργάζονται σ' αυτή. Έρευνες έδειξαν ότι ο άνθρωπος παράγοντας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ενός οργανισμού (ό.π.: 55).

3. Διοίκηση με βάση το Συμπεριφορικό μοντέλο: **α.** Προσέγγιση της Διοικητικής Επιστήμης - Επιχειρησιακή έρευνα. Το 1950 οι Barnard, Simon, McGregor, Bennis και Argyris ερευνούν μια πιο σφαιρική προσέγγιση στη διοίκηση. Με βάση τη θεωρία οι εργαζόμενοι ικανοποιούνται όταν σημειώνουν επιτυχίες και όταν οι αμοιβές που λαμβάνουν είναι περισσότερες από την προσπάθεια που καταβάλουν στον χώρο εργασίας. **β.** Η συστημική προσέγγιση - Θεωρία των συστημάτων. Αναπτύχθηκε το 1960 και επηρέασε σημαντικά την εκπαίδευση. Θεωρείται από τις σημαντικότερες θεωρίες της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Λαμβάνει υπόψη τις εισροές, την επεξεργασία των διεργασιών, τις εκροές και το περιβάλλον. Βασικά χαρακτηριστικά των συστημάτων αυτών είναι η ανατροφοδότηση, η ισορροπία και η προσαρμογή (Κουτούζης, 1999: 85). **γ.** Διοίκηση ολικής ποιότητας. Αποτελεί προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης όλων των τομέων και βασική της προϋπόθεση είναι η συνεργασία. Κύρια χαρακτηριστικά της είναι η ικανοποίηση των πελατών, η διαρκής βελτίωση του προϊόντος, η συμμετοχή, η επιμόρφωση και η διαρκής εκπαίδευση των εργαζομένων.

1.2.4 Όργανα σχολικής διοίκησης στο ελληνικό συγκείμενο

Στη σχολική μονάδα η διοίκηση είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας. Η σχολική πραγματικότητα, ωστόσο, είναι πιο σύνθετη από κάθε άλλο οργανισμό. Στα τέλη του 1970 άρχισε να πραγματοποιείται έρευνα για τη σχολική διεύθυνση, εξαιτίας της μεγάλης σημασίας που έχει για την προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2001: 31). Τα όργανα διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων, το σχολικό συμβούλιο, η σχολική επιτροπή και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων (Παπαναούμ, 1995: 25). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντικός και για τον λόγο αυτό θα αποτελέσει ξεχωριστή ενότητα παρακάτω.

Από τα υπόλοιπα όργανα διοίκησης ο σύλλογος διδασκόντων καθιερώθηκε ως θεσμός το 1985 με τον Νόμο 1566. Έτσι, συνέβαλε στον εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα καθήκοντα του συλλόγου ορίζονται από την ισχύουσα Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ.1340/16-10-2002, τ. Β') και ειδικότερα από τα άρθρα της 39-41 (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 150). Απαρτίζεται από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, ανεξάρτητα από την ειδικότητα ή τη σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές,

ωρομίσθιοι, αποσπασμένοι κλπ). Τη θέση του Προέδρου κατέχει ο Διευθυντής ή ο νόμιμος αναπληρωτής του. Ο σύλλογος συνεδριάζει εκτός ωρών διδασκαλίας τακτικά ή έκτακτα για διευθέτηση και επίλυση τυχόν προβλημάτων του σχολείου. Οι αποφάσεις που λαμβάνει είναι αποτέλεσμα της αρχής της απλής πλειοψηφίας των παρόντων εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 151· Χατζηπαναγιώτου, 2007: 630-631). Έργο του είναι ο προγραμματισμός, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, η αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής αποτυχίας, η συνεργασία με τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους γονείς και η με κάθε τρόπο ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 151· Σαϊτης, 2005: 155-166).

Το σχολικό συμβούλιο αποτελείται, με τη σειρά του, από α) τον σύλλογο διδασκόντων, β) τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και γ) τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή. Έργο του είναι να εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου, να καθιερώνει τρόπους αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών, καθώς και την υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. Λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη του είναι παρόντα. Ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα σημαντικός όχι μόνο για την επίλυση προβλημάτων του σχολείου, αλλά κυρίως γιατί με τη συνεργασία όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών και το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία. Ο θεσμός αυτός σε πολλά σχολεία των αγροτικών περιοχών είναι παραμελημένος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 152· Σαϊτης, 1999: 50).

Σύμφωνα, τώρα, με τον νόμο 1566/85 ένα άλλο όργανο λαϊκής συμμετοχής σε σχολικό επίπεδο είναι η σχολική επιτροπή. Αποτελείται από α) εκπρόσωπο του δήμου ή κοινότητας β) εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων των μαθητών του σχολείου και γ) τον διευθυντή του σχολείου. Έργο της είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες, η εύρεση άλλων πόρων και γενικότερα η ευθύνη για τον εφοδιασμό του σχολείου με όλα τα μέσα που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του, καθώς και η αντιμετώπιση κάθε λειτουργικού προβλήματος. Οι προσδοκίες για τα όργανα λαϊκής συμμετοχής απέχουν πολύ από την πραγματικότητα καθώς διάφορες διαδικασίες αναιρούν τους στόχους και τις προθέσεις της ουσιαστικής λαϊκής συμμετοχής. Θα ήταν παράλειψη αν δεν τονιζόταν η θεσμοθετημένη συμμετοχή τους έστω με τα όποια προβλήματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 154).

Ένα τελευταίο συλλογικό όργανο είναι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Η ιδέα των Συλλόγων γονέων και κηδεμόνων στην Ελλάδα εμφανίστηκε αρχικά κατά τη μεταπολεμική περίοδο, χωρίς, όμως, να είναι θεσμικά προσδιορισμένη. Σήμερα η συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα είναι πλέον θεσμοθετημένη και στο σχολικό επίπεδο ο σύλλογος αποτελείται από τους γονείς όλων των μαθητών. Οι γονείς θεωρούνται ο πιο βασικός εταίρος της λειτουργίας του σχολείου και της στήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Όπως έχει τονιστεί (Γώγου-Κρητικού, 1994), οι συναινετικές διαδικασίες ανάμεσα σε γονείς και σχολείο επιτυγχάνονται καλύτερα, όταν οι γονείς προέρχονται από μεσαία ή προνομιούχα κοινωνικά και πολιτικά στρώματα. Μερικές φορές, όμως, οι γονείς μπορεί να είναι απογοητευμένοι και να θεωρούν υπεύθυνο το σχολείο, το οποίο από την πλευρά του χρεώνει στους γονείς ότι υπερβαίνουν τα όρια και εμπλέκονται στα θέματα του σχολείου πέρα των αρμοδιοτήτων τους (ό.π.: 194-195). Οι γονείς εμφανίζονται, επομένως, στη σχολική ζωή όχι μόνο ως εταίροι αλλά και ως ομάδα πίεσης και συμφερόντων.

Η καθιέρωση ενός γνήσιου διαλόγου ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα για όλες τις πλευρές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και κυρίως τους μαθητές, καθώς γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν να δράσουν από κοινού σε συγκεκριμένα θέματα προς όφελος του μαθητή και κυρίως για τη γνωστική και ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 172-173). Για να πετύχει η διοίκηση του σχολείου, πρέπει να εφαρμόζονται στην πράξη όλες οι διοικητικές αρχές και λειτουργίες της.

1.3 Διευθυντής

Ο διευθυντής είναι το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που εργάζεται σε μια σχολική μονάδα και είναι κυρίως «υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την εφαρμογή και τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών, αλλά και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων» (Ν.1566/1985, άρθρο 11, κεφ. Δ', παρ. 1) (ό.π.: 148-149). Παράλληλα, είναι πρόεδρος των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, συντάσσει σε συνεργασία με τους διδάσκοντες το ωρολόγιο πρόγραμμα και φροντίζει για την προμήθεια εποπτικού υλικού. Στο πρόσωπό του συγκεντρώνονται και ασκούνται όλες οι λειτουργίες της διοίκησης, καθώς αυτός είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας (ό.π.: 150).

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή είναι να καθορίζει μαζί με την ομάδα εργασίας που συμβάλλει στο έργο του τους στόχους, να σχεδιάζει και να οργανώνει τους διαθέσιμους πόρους, να ελέγχει κατά πόσο οι στόχοι που έχουν τεθεί επιτυγχάνονται, να μετρά την πρόοδο και να αναλαμβάνει την ευθύνη των διορθωτικών κινήσεων, προτείνοντας λύσεις και εφαρμόζοντάς τες. Για να εξασφαλίζεται σε υψηλότερο βαθμό η επιτυχία, καλείται να αξιοποιεί τις ιδέες των συναδέλφων του, να λαμβάνει αποφάσεις οι οποίες θα εξασφαλίζουν την αφοσίωση των μελών, καθώς και να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει τους «ικανούς». Ο διευθυντής σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλείται να αναλάβει και να ανταπεξέλθει σε διάφορους σημαντικούς ρόλους. Οκτώ από τους πιο σημαντικούς που αναφέρει ο Quinn (στο Τριβέλλας, 2001: 85-88) είναι οι ακόλουθοι:

α) Ρόλοι που επικεντρώνονται στην προσαρμογή του σχολείου στο εξωτερικό περιβάλλον. Είναι ο καινοτομικός, κατά τον οποίο ο διευθυντής είναι ανοιχτός και ενθαρρύνει καινοτομίες στη σχολική μονάδα, βασίζεται στην έμπνευση, τη διορατικότητα, έχει ιδέες και όραμα. Επίσης, είναι μεσολαβητικός και ενδιαφέρεται για τη διατήρηση της νομιμότητας και της αύξησης πόρων, ενώ είναι πειστικός, ασκώντας επιρροή στους υφισταμένους του. Άλλωστε, η εικόνα και η φήμη του σχολείου είναι από τα πιο σημαντικά, αν όχι το σημαντικότερα, στοιχεία διοίκησης.

β) Ρόλοι που δίνουν έμφαση στην επίδιωξη των στόχων εκτός ομάδας. Είναι ο παραγωγικός προσανατολισμένος προς την εργασία, και ο διευθυντικός, ο οποίος μετέχει στον καθορισμό των στόχων καλλιεργώντας προσδοκίες.

γ) Ρόλοι που δίνουν έμφαση στον εσωτερικό έλεγχο και τη σταθερότητα. Ο συντονιστικός διευθυντής, προγραμματίζει, συντονίζει, επιλύει προβλήματα και επιβλέπει. Είναι ο ελεγκτικός διευθυντής που θέλει να ξέρει, ερευνώντας συνεχώς, τι κατάσταση επικρατεί στο σχολείο του.

δ) Ρόλοι που δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Καθορίζουν τον ρόλο του διευθυντή που διευκολύνει-προωθεί και ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και βούληση, τη συλλογική προσπάθεια, τη συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη των υφισταμένων του, δίνει κίνητρα παροτρύνοντας και τον καθοδηγητικό ρόλο του διευθυντή που βοηθά, είναι αμερόληπτος, δίκαιος, προσιτός και ανοιχτός στην επικοινωνία.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Καθίσταται υπεύθυνος, για τη δημιουργία κατάλληλων εσωτερικών συνθηκών για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας. Πληροφορεί, εισηγείται, διαπραγματεύεται και συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων.

Διαμορφώνει, επίσης, την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που του παρέχει το περιβάλλον. Όσες περισσότερες πληροφορίες γνωρίζει ένας διευθυντής για τους υφισταμένους του, τόσο καλύτερη εικόνα μπορεί να σχηματίσει γι' αυτούς. Επιπλέον, καθήκον του είναι η ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

Ο διευθυντής οφείλει να εξασφαλίζει εκείνες τις προϋποθέσεις που θα ενεργοποιήσουν όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται για να καταστήσουν την εκπαιδευτική μονάδα τόπο συνεργασίας με βασικό σκοπό το συμφέρον των μαθητών. Γενικότερα, φροντίζει για την ομαλή λειτουργία και τον συντονισμό της σχολικής ζωής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 154). Για να το επιτύχει αυτό οφείλει να εφαρμόζει κατάλληλες τεχνικές για καθιέρωση γραμμών ευθύνης και επικοινωνίας. Όλα αυτά αυξάνουν οι πιθανότητες του σχολείου να λειτουργεί με αποτελεσματικό τρόπο.

1.4 Αποτελεσματικό σχολείο

Η αποτελεσματικότητα του οργανισμού είναι μια σύνθετη έννοια. Δεν υπάρχει συμφωνία για το τι συνιστά την αποτελεσματικότητα. Καθώς αλλάζουν οι προτιμήσεις του κοινού, οι ανάγκες εξελίσσουν τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η σχολική αποτελεσματικότητα. Έτσι, εξαιτίας της αλλαγής των προτιμήσεων, η λειτουργία που θεωρείται σήμερα αποτελεσματική, είναι πιθανό να μη θεωρηθεί αποτελεσματική μελλοντικά (Hoy & Miskel, 2005). Υποστηρίζεται, ωστόσο, ομόφωνα ότι τα αποτελεσματικά σχολεία προάγουν τη μάθηση των μαθητών.

Σε κάθε περίπτωση ο Πασιαρδής (2004) θεωρεί ως παράγοντες, που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο, τους εξής: α) διαπροσωπικές σχέσεις, β) συμμετοχή οικογένειας και συνεργασία οικογένειας-σχολείου, γ) παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολείο. Πολύ περισσότερο, τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι διαφορετικά από τη σκοπιά των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας (Καψάλης, 2005). Ορισμένα κριτήρια και εσωτερικά χαρακτηριστικά των σχολείων που συστηματικά αναφέρονται στα αποτελέσματα των μαθητών στο σχολείο παρουσιάστηκαν από τη National Commission on Education και είναι τα εξής (στο Μπαγάκης, 2000): ισχυρή και θετική διεύθυνση, καλή ατμόσφαιρα, υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές, συνεχής και ξεκάθαρη έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, άρτια δομημένες διαδικασίες για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, υπευθυνότητα για μάθηση που πηγάζει από τους ίδιους τους μαθητές, αμοιβές και κίνητρα για να ενθαρρύνονται οι

μαθητές στην επιτυχία, παρέμβαση γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών και τη στήριξη του σχολείου, καθαροί στόχοι και συνεργασία του διδακτικού προσωπικού.

Η Παπαναούμ (2001) διαπιστώνει ότι τα σχολεία θεωρούνται αποτελεσματικά, όταν βελτιώνονται ως σύνολο. Γενικά, η εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και οι ίσες ευκαιρίες για όλους οδηγούν ένα σχολείο να είναι αποτελεσματικότερο από ένα άλλο (Πασιαρδή, 2001). Ωστόσο, δεν έχει καταστεί σαφής ο τρόπος αλληλεπίδρασης των παραπάνω στοιχείων. Διαπιστώνεται συχνά ότι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας δεν έχουν την ίδια ευεργετική επίδραση σε όλα τα συστήματα και τις μονάδες. Για τον λόγο αυτό από τις αρχές του 1990 εμφανίζονται μελέτες που εισάγουν τους όρους «εισροές – λειτουργίες» και «εκροές – αποτελέσματα», άλλες μελέτες που εστιάζουν στο τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο και άλλες που συνδέουν την ποιότητα με την ικανότητα αλλαγής και μετασχηματισμού. Με τη διασφάλιση της ποιότητας επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας κουλτούρας στη σχολική μονάδα, ώστε να προλαμβάνονται διάφορα προβλήματα στον οργανισμό. Οι Ματθαίου και άλλοι (2000) ορίζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση με βάση τρεις συσχετισμούς:

- *την ανθρωποπλαστική της αποτελεσματικότητας, κατά πόσο δηλαδή η εκπαίδευση συμβάλει στην ανάπτυξη πνευματικών και ηθικών πλευρών μιας προσωπικότητας*
- *το τελικό αποτέλεσμα, τις γνωστικές δεξιότητες, την επιτυχία στις εξετάσεις, την επαγγελματική αποκατάσταση*
- *την ικανοποίηση των γονιών και της αγοράς εργασίας.*

Με τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου θα ασχοληθούμε στα επόμενα κεφάλαια. Σε κάθε περίπτωση ας μη λησμονούμε ότι ο κυριότερος ρόλος του σχολείου είναι να προάγει τη μάθηση και να ετοιμάζει τα παιδιά να γίνουν ικανοί πολίτες. Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας για ένα σχολείο ορίζονται ως γνωρίσματα και όχι ως τρόποι για δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου και ως τέτοια εμείς τα αντιμετωπίζουμε. Αυτοί είναι (Πασιαρδής, 2004: 108):

1. Εκπαιδευτική ηγεσία. Κεντρικό πρόσωπο είναι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος ασκεί ηγετικό ρόλο. Οι σκοποί και οι στόχοι του σχολείου εκτός από τα προγράμματα, υλοποιούνται μέσα από το όραμα και τον σχεδιασμό του διευθυντή για τη μελλοντική του λειτουργία. Αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες του διδακτικού, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού, δίνει σημασία στην επικοινωνία και συνεργασία και ελέγχει τη συμπεριφορά του, ώστε να δημιουργήσει καλό εργασιακό

κλίμα. Προσπαθεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος, ώστε να γίνει εύκολο το έργο της αξιολόγησης όλων των προσπαθειών.

2. *Προσδοκίες και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.* Στα «αποτελεσματικά» σχολεία παρατηρήθηκε ότι πέρα από οικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών, υπάρχουν υψηλές προσδοκίες στις δυνατότητες μάθησης από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι νιώθουν υποχρεωμένοι να προσφέρουν τις καλύτερες υπηρεσίες τους. Πιστεύουν ότι αυτή η εξέλιξη πρέπει να ενισχύεται συνεχώς, ενώ δίνουν έμφαση στην επίτευξη υψηλών στόχων.

3. *Έμφαση στη διδασκαλία.* Στην αρχή του σχολικού έτους ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου συνεργάζονται για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Δίνουν έμφαση στη διδασκαλία, την οποία χαρακτηρίζουν ως τον πιο σημαντικό παράγοντα στο έργο τους. Έτσι, βελτιώνεται η σχολική επίδοση, ικανοποιώντας σκοπούς και στόχους.

4. *Σχολικό κλίμα.* Το κλίμα είναι για το σχολείο ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Επηρεάζει την ψυχική διάθεση και το έργο των εκπαιδευτικών. Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος εξαρτάται από τον διευθυντή σε συνεργασία με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και αφορά το θετικό κλίμα λόγω της ανοιχτής επικοινωνίας, της συνεργασίας και της οργάνωσης του σχολείου που πρέπει να συνυπάρχουν.

5. *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.* Η αξιολόγηση κρίνεται αναγκαία, διότι εκπαιδευτικοί, γονείς, κηδεμόνες ενδιαφέρονται για την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών και πληροφορούνται για τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντά τους. Τα διαγωνίσματα και οι δημιουργικές εργασίες, παρέχουν ανατροφοδότηση με στόχο να γίνει περαιτέρω βελτίωση. Ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς πληροφορεί τους κανόνες στους ενδιαφερόμενους. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας των μαθητών του σχολείου. Σ' αυτό συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με συναντήσεις, τηλεφωνήματα, αλληλογραφία, κλπ. Τα δικαιώματα και η συμβολή των γονιών είναι σημαντικά.

6. *Παροχή χωριστού προϋπολογισμού στα σχολεία.* Είναι σημαντικός παράγοντας και απαιτεί από τον διευθυντή να γνωρίζει, να μπορεί και να θέλει να διοικεί με επαρκείς οικονομικούς και υλικοτεχνικούς πόρους, τους οποίους θα βρίσκει κυρίως από το ΥΠΕΠΘ, αλλά και με τη βοήθεια της κοινότητας ή του επιχειρηματικού κόσμου (π.χ. έπαινοι, που συνοδεύονται με συμβολικά χρηματικά έπαθλα). Έτσι, αποκεντρώνεται και γίνεται πιο ευέλικτο το σχολείο, ώστε να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στις δικές

του ανάγκες. Για τα αποτελεσματικά σχολεία, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, όπως είναι η συνοχή, το συναίσθημα ασφάλειας ή τάξη, η πειθαρχία, η ύπαρξη καθοδηγητικού σκοπού, που συντελούν σε ένα υγιές, συνεκτικό κλίμα της σχολικής ζωής. Ο βαθμός αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται σημαντικά από τον διευθυντή της. Ο τρόπος που εκείνος διευθύνει, επικοινωνεί και χειρίζεται γενικότερα τα διάφορα σχολικά θέματα με σκοπό την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων είναι εκείνος που ορίζει αν είναι ηγέτης στη σχολική μονάδα ευθύνης του ή όχι.

3.6 Επίπεδα οργανωτικής κουλτούρας

Το ενδιαφέρον για την κουλτούρα του οργανισμού ανάγεται στις δεκαετίες του 1930 και 1940 και στο ερευνητικό έργο των Elton Mayo και Chester Barnard. Οι δύο ερευνητές έδωσαν έμφαση σε έννοιες, όπως ομαδικές νόρμες, αισθήματα, αξίες και αλληλεπιδράσεις στο εργασιακό περιβάλλον (Van Houtte, 2005: 74). Ο πληρέστερος ορισμός της «κουλτούρας» δόθηκε από τον Schein, σύμφωνα με τον οποίο (στο Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003: 463): *«Κουλτούρα είναι ένα δομημένο σύνολο από βασικές παραδοχές, που έχουν ανακαλυφθεί-εφευρεθεί ή αναπτυχθεί από μια δεδομένη ομάδα καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής ή εσωτερικής ολοκλήρωσης-οι οποίες έχουν αποδώσει ικανοποιητικά στο παρελθόν, ώστε να θεωρούνται ότι ισχύουν γενικά και επομένως μπορούν να διδαχθούν σε νέα μέλη ως σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης, αίσθησης σχετικά με τα προβλήματα αυτά»*. Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι η κουλτούρα στον οργανισμό -υπό την έννοια της συλλογικής εμπειρίας των μελών- συμβάλει στην αντιμετώπιση δύο σημαντικών προβλημάτων επιβίωσής του: την εξωτερική προσαρμογή του οργανισμού, που σχετίζεται με το όραμα που οφείλει να εκπληρώσει και την εσωτερική ολοκλήρωσή του που στοχεύει στη δημιουργία μιας συλλογικής ταυτότητας για τα μέλη του (Schermerhorn et al., 2005: 437-438).

Ας μην ξεχνάμε ότι σημαντικές πτυχές του διοικητικού έργου, όπως η επικοινωνία και το στυλ ηγεσίας, επηρεάζονται άμεσα από την οργανωτική κουλτούρα. Για αυτό η μελέτη της κουλτούρας ενός οργανισμού οφείλει να λαμβάνει υπόψη τρία σημαντικά επίπεδα ανάλυσης, όπως εμφανίζονται στο θεωρητικό μοντέλο του Schein. Στη βάση, λοιπόν, του οργανισμού βρίσκονται οι βασικές πεποιθήσεις που αφορούν την από κοινού κατανόηση και αντίληψη της φύσης των πραγμάτων (συλλογικές παραδοχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες

σχέσεις, την αλήθεια, το περιβάλλον) και του τρόπου χειρισμού προβληματικών καταστάσεων.

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

Παραδείγματα για τις λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα σε καθένα από τα τρία επίπεδα κουλτούρας ενός σχολικού οργανισμού αναφέρονται από τον Πασιαρδή (2004 : 151), ο οποίος δηλώνει ότι το ανώτερο επίπεδο περιλαμβάνει την υποστήριξη των συναδέλφων, την αποφυγή κριτικής του διευθυντή και την καλύτερη γνωριμία με τους συναδέλφους. Στο δεύτερο (ενδιάμεσο) επίπεδο επισημαίνονται αξίες όπως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η οικειότητα και η ομαδικότητα. Τέλος, το τρίτο και τελευταίο επίπεδο (βάθος του οργανισμού) συνιστά η αντίληψη ότι τα μέλη του οργανισμού αποδέχονται, σέβονται και φροντίζουν το ένα το άλλο και είναι ικανά να ελέγξουν τον εαυτό τους.

3.6.1 Τύποι κουλτούρας

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

Το μοντέλο των ανταγωνιστικών αξιών (Competing Values Model) της οργανωτικής κουλτούρας, όπως έχει επικρατήσει στη διεθνή ορολογία, προσφέρει μία ταξινόμηση των πολιτισμικών αξιών που αντανακλούν προτιμώμενα δομικά χαρακτηριστικά και επιθυμητούς τρόπους λειτουργίας του οργανισμού. Η βασική ιδέα του εν λόγω μοντέλου είναι ότι οι οργανισμοί βιώνουν ανταγωνιστικές τάσεις κατά μήκος δύο διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση αφορά το συνεχές ευελιξία-σταθερότητα/έλεγχος και η δεύτερη το συνεχές εσωτερική-εξωτερική εστίαση. Οι δύο

αυτές διαστάσεις συνδυασμένες δημιουργούν τέσσερα είδη αξιών που συσχετίζονται με έναν από τους παρακάτω τύπους οργανωτικής κουλτούρας: την κουλτούρα της παρέας, την κουλτούρα των συνθηκών, την ιεραρχική κουλτούρα και την κουλτούρα της αγοράς (Giberson et al, 2009: 124).

3.6.2 Σχολική κουλτούρα

Μολονότι η έννοια της οργανωτικής κουλτούρας κατακτά σταδιακά έδαφος στη διοικητική επιστήμη, η έρευνα παρέχει ελάχιστη εμπειρική στήριξη αναφορικά με την κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού. Η συζήτηση γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα παραμένει στο μεγαλύτερο μέρος της ρητορική (Hoy & Miskel, 2005: 171). Η κουλτούρα αναπαριστά αυτό που τα μέλη πιστεύουν συλλογικά για τον εαυτό τους: είναι η εικόνα του εαυτού τους (Ανθοπούλου, 1999: 21).

Η έννοια «κουλτούρα» αναφέρεται σε θέματα, τα οποία αποδέχονται όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας, κι έτσι στηριζόμενοι σε αυτά συνδέονται στενά μεταξύ τους, αποκτώντας μια διαφορετική ταυτότητα από τα μέλη μιας άλλης σχολικής μονάδας. Στη βιβλιογραφία η σχολική κουλτούρα ορίζεται ως ένα σύνολο κοινά αποδεκτών και κυρίαρχων στάσεων, αξιών, παραδοχών, πρακτικών, ενώ καθορίζει τον προσανατολισμό, το ηθικό, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διαδικασίες ρουτίνας (π.χ. λήψη αποφάσεων), τη χρήση θεσμών και υλικών από τα άτομα, το στυλ διοίκησης, την επικοινωνία (Μπρίνια, 2008β: 35-36). Στην κουλτούρα ανήκουν κυρίως ιστορίες, αξίες και σύμβολα που διδάσκονται στο σχολείο και διέπουν τη λειτουργία του.

Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), η επιτυχής διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού μιας σχολικής μονάδας προϋποθέτει ανάλυση της ταυτότητας του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τελούνται οι λειτουργίες του οργανισμού. Η ταυτότητα αυτή (κουλτούρα) περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: α) την εξωτερική που αφορά τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή, την αισθητική του περιβάλλοντος χώρου, η οποία αναμφίβολα επηρεάζει τη διάθεση των ατόμων που εργάζονται μέσα σ' αυτόν και β) την εσωτερική που αναφέρεται στο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσεται, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία συγκεκριμένη ατμόσφαιρα. Ο διευθυντής αποτελεί εδώ την κινητήρια δύναμη. Προκειμένου να πείσει και τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού οφείλει να λειτουργήσει ο ίδιος ως σημαντικό πρόσωπο αναφοράς, να συναναστρέφεται με όλους, να περιφέρεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό και να επιδεικνύει εκείνες τις στάσεις και συμπεριφορές που οφείλουν να υιοθετήσουν και οι υπόλοιποι. Έτσι, είναι εξαιρετικά σημαντικό να

δίνεται πρωτοβουλία στους εκπαιδευτικούς από τον ίδιο, καθώς και ενθάρρυνση για να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε να αποκτήσουν μία αίσθηση συλλογικής ταυτότητας και να αποδεχτούν το όραμα του οργανισμού (ό.π.: 22-24).

Τρεις κυρίαρχοι τύποι σχολικής κουλτούρας έχουν αναδειχθεί (Hoy & Miskel, 2005: 176-182):

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

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

γ) Η Κουλτούρα ελέγχου (A Culture of Control) που αντανάκλα την προσπάθεια που καταβάλλεται στα πλαίσια ενός σχολικού οργανισμού για έλεγχο της μαθητικής διαγωγής.

Κατά την άποψη της Πασιαρδή (2001: 26-27) οι έννοιες «κουλτούρα – κλίμα» βρίσκονται σε αλληλένδετη σχέση μεταξύ τους. Η κουλτούρα αναφέρεται σε θέματα που είναι κοινά αποδεκτά και συνέχουν τα μέλη του οργανισμού, προσδίδοντάς του μια ξεχωριστή ταυτότητα. Το σχολικό κλίμα από την άλλη σχετίζεται με την ερμηνεία που δίνει κάποιος στον όρο της «κουλτούρας», αφού η κουλτούρα αποτελεί αντανάκλαση του σχολικού κλίματος. Υπό αυτή την έννοια η κουλτούρα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα του οργανισμού, άρα και την αποτελεσματικότητά του. Άλλοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι το «κλίμα» ως έννοια εκφράζει το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι σε έναν οργανισμό, ενώ η κουλτούρα τις αξίες, τα πιστεύω, τις σημασίες, τις παραδοχές, τους άτυπους κανόνες (Μπουραντάς, 2002: 544). Ο Robins (στο Hoy & Miskel, 2005: 176-182) αναφέρει για την κουλτούρα ότι βοηθά ώστε να διακρίνονται οι οργανισμοί (σχολικές μονάδες) μεταξύ τους, διαμορφώνει την ταυτότητα της σχολικής μονάδας, διευκολύνει τη δέσμευση στην ομάδα, βελτιώνει τη σταθερότητα στο κοινωνικό σύστημα και ενώνει τον οργανισμό, καθώς παρέχει τις κατάλληλες νόρμες συμπεριφοράς.

Στην πρώτη συστηματική έρευνα για το σχολικό κλίμα στο δημοτικό σχολείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για τις Διαστάσεις Οργανωτικού Κλίματος (Organizational Climate Dimensions Questionnaire) των Hoy και Clover. Σύμφωνα

με το παραπάνω ερωτηματολόγιο ο βαθμός συνεργατικότητας - επαγγελματικής στάσης (collegiality), οικειότητας - φιλίας (intimacy) και απάθειας - απομάκρυνσης (disengagement) των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την υποστήριξη (supportiveness), την κατευθυντική στάση (directiveness) και τον περιορισμό (restrictiveness) εκ μέρους του διευθυντή διαμορφώνουν τέσσερα είδη οργανωτικού κλίματος:

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

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

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

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

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

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Οι ορισμοί γύρω από την ηγεσία ανέρχονται τουλάχιστον στους 130 (Χυτήρης & Άννινος, 2004). Η ηγεσία «είναι το άτομο που δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του για να εξασφαλίσει την προθυμία των συνεργατών του να εργασθούν με ζήλο και εμπιστοσύνη», ενώ ηγέτης χαρακτηρίζεται εκείνος που πέραν της εξουσίας, διαθέτει και ορισμένες άλλες ικανότητες χάρη στις οποίες ασκεί επιρροή στην ομάδα του και επιτυγχάνει έτσι μεγαλύτερο και καλύτερο αποτέλεσμα (Σαΐτης, 2000: 226).

Προϋπόθεση για την ύπαρξη ηγεσίας είναι η συμφωνία ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη της ομάδας για τους στόχους και τα επιθυμητά αποτελέσματα (Παπαναούμ, 2001: 32). Οι συγγραφείς, όμως, αδυνατούν να συμφωνήσουν σε έναν κοινό ορισμό. Έτσι, η έννοια της ηγεσίας παραμένει αρκετά ασαφής. Ωστόσο, οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας συμφωνούν γενικά σε δύο παραμέτρους: ότι η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία, δηλαδή, εμφανίζεται μόνο σε διαδικασίες κατά τις οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δύο ή περισσότεροι άνθρωποι και ότι οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 207). Έτσι, η άσκηση ηγεσίας είναι ανεξάρτητη από το αρνητικό ή θετικό αποτέλεσμα, αν δούμε φυσικά μόνο την ηθική πλευρά του θέματος. Πολλοί ηγέτες επιχειρούν απλώς να καθοδηγήσουν το προσωπικό τους προς έναν στόχο, άλλοι απλώς το καταφέρνουν χωρίς να έχουν πείσει τους εργαζόμενους για την αξία της προσπάθειάς τους, ενώ στην ιδανική περίπτωση, από τη μια οι ηγέτες επιτυγχάνουν το στόχο τους και από την άλλη οι εργαζόμενοι αισθάνονται ικανοποιημένοι (Κουτούζης, 1999: 140).

Η ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής, έτσι ώστε τα μέλη μιας ομάδας να εργαστούν με τη θέλησή τους κατά τρόπο που υποδεικνύει ο ηγέτης. Οι επιμέρους λειτουργίες που ένας ηγέτης πρέπει να θέσει σε εφαρμογή για να πετύχει τον στόχο του είναι η διαμόρφωση στόχων που εμπνέουν, η καθοδήγηση της συμπεριφοράς, η παρακίνηση, η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας, η φροντίδα για πνευματική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των μελών της ομάδας και γενικά η προσπάθεια της επίτευξης των στόχων με ταυτόχρονη ικανοποίηση των μελών. Η δύναμη της επιρροής που ασκεί ένας ηγέτης μπορεί να αντλείται από διάφορες πηγές όπως ο έπαινος ή οι τιμωρίες που επιβάλλει, οι ειδικές γνώσεις του, η θέση του και το κύρος που έχει μέσα από αυτή τη θέση, και κυρίως η προσωπικότητά του, δηλαδή τα χαρίσματα που τον καθιστούν πρότυπο προς μίμηση. Τα προσωπικά

χαρακτηριστικά που θεωρούνται ως γνωρίσματα του ηγέτη είναι η ηθική ακεραιότητα, η ευθύτητα, η απλότητα, η σταθερότητα και αποφασιστικότητα, η δικαιοσύνη, η εργατικότητα και η επιμονή. Ακόμη από τον ηγέτη αναμένεται να αναλαμβάνει τις ευθύνες του, να τηρεί τις υποσχέσεις του, να παραδέχεται τα λάθη του, να υπερασπίζεται την ομάδα του απέναντι στους άλλους, να είναι ανεκτικός στις διαφωνίες που προκύπτουν και να μην αισθάνεται αβεβαιότητα. Η εξακρίβωση της ύπαρξης ή όχι των προσωπικών χαρακτηριστικών είναι που ξεχωρίζουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες. Λόγω, λοιπόν, της σημασίας που έχει για την εξέλιξη ενός οργανισμού η ύπαρξη αποτελεσματικού ηγέτη, αναπτύχθηκαν θεωρίες οι οποίες προσπάθησαν από τη μια να καταγράψουν τα στυλ ηγεσίας που υπάρχουν, και από την άλλη να προτείνουν ποιο από τα στυλ ηγεσίας είναι το πιο αποτελεσματικό και κάτω από ποιες συνθήκες το συγκεκριμένο στυλ είναι αποτελεσματικό (Χατζηπαντελή, 1999: 133).

2.2. Μορφές ηγεσίας

Υπάρχουν δυο χαρακτηριστικές μορφές άσκησης της ηγεσίας. Η πρώτη είναι η λεγόμενη μηχανιστική ηγεσία (Mechanistic Management), η οποία στηρίζεται στην τυπική οργάνωση και τον καθορισμό από πριν ορισμένων ρυθμίσεων. Στην ηγεσία αυτή η συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων είναι χαμηλή και υπάρχει μεγάλη εξάρτηση και εποπτεία από την πλευρά της ηγεσίας. Από την άλλη πλευρά, η οργανική ηγεσία (Organic Management) απορρίπτει τις αυστηρές ρυθμίσεις και στηρίζεται στην επικοινωνία και συνεργασία των ανθρώπων. Εδώ υπάρχει υψηλή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, δεν υπάρχει εξάρτηση και αυστηρή εποπτεία, ενώ μεταξύ των εργαζομένων υπάρχει αλληλεπίδραση. Οι μορφές επικοινωνίας που εφαρμόζονται από την οργανική ηγεσία περιέχουν περισσότερες συμβουλές και πληροφορίες παρά εντολές και οδηγίες. Η υπακοή στην ηγεσία έχει μικρότερη σημασία από την επιτυχία των επιδιωκόμενων στόχων (Χολέβας, 1995: 226). Η επιτυχημένη ηγεσία, διαφέρει από την έννοια της αποτελεσματικότητάς της. Πολλοί ηγέτες επιχειρούν να κατευθύνουν το προσωπικό τους προς έναν στόχο (επιχειρούμενη ηγεσία). Κάποιοι άλλοι το καταφέρνουν χωρίς η ηγεσία τους να πείθει το προσωπικό (επιτυχής ηγεσία). Υπάρχει φυσικά και η ιδανική περίπτωση του συγκερασμού των δύο, ικανοποίηση των εργαζομένων με επιτυχία σε στόχους και σκοπούς (αποτελεσματική ηγεσία).

2.3 Θεωρίες ηγεσίας

Οι κυριότερες θεωρίες είναι:

1. *Η γενετική θεωρία*. Η γενετική θεωρία είναι η πιο παλιά προσπάθεια ερμηνείας και προσέγγισης των χαρακτηριστικών του ηγέτη, η οποία έχει αφήσει μερικά κατάλοιπα στη σημερινή εποχή. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι ικανότητες του ηγέτη είναι κληρονομικές. Παραδείγματα εφαρμογής της αντίληψης αυτής είναι οι «ελέω θεού» βασιλείς, οι αυτοκράτορες και οι τσάροι (Κουτούζης, 1999: 142).
2. *Η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων*. Στις δεκαετίες του 1939 και 1940, υποστηρίχθηκε ότι υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως η ηλικία, το ύψος, η κοινωνική θέση, η ικανότητα στον προφορικό λόγο, η μεγάλη αυτοπεποίθηση, η φιλοδοξία, οι διαπροσωπικές ικανότητες και η εμφάνιση, χάρη στα οποία διαχωρίζονται οι ηγέτες από τους απλούς ανθρώπους, καθώς και οι επιτυχημένοι από τους μη επιτυχημένους. Η προσέγγιση αυτή, ενώ στην αρχή ήταν αρκετά δημοφιλής, οδήγησε σε αντιφάσεις και προβλήματα, με αποτέλεσμα να περιοριστεί αισθητά με το πέρασμα του χρόνου.
3. *Οι προσεγγίσεις της συμπεριφοράς*. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, τα πανεπιστήμια του Ohio State University και University of Michigan, καθώς και οι Blake και Mouton (1981) με τη δημιουργία του διευθυντικού πλέγματος, έκαναν έρευνες με στόχο τις συμπεριφορές που χαρακτήριζαν τους αποτελεσματικούς ηγέτες και τον τρόπο που επηρεάζουν αυτές την ικανοποίηση των εργαζομένων. Αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ο εντοπισμός δύο διαστάσεων: ο προσανατολισμός του ηγέτη προς την εργασία, δηλαδή η «στάση προς την παραγωγή» και ο προσανατολισμός του ηγέτη προς τους ανθρώπους, η «ανθρωποκεντρική στάση». Αποδείχτηκε μετά από πολλές έρευνες ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί αποτελεσματικοί τύποι ηγέτη για διαφορετικές περιπτώσεις.
4. *Προσεγγίσεις εξάρτησης*. Στα τέλη της δεκαετίας του 1950 με 1960 οι θεωρίες εξάρτησης προσέγγισαν με διαφορετικό τρόπο την ηγεσία. Η διοικητική σκέψη διαχωρίστηκε από τη στατική εικόνα του ηγέτη και αντικαταστάθηκε με την εικόνα του ευέλικτου ηγέτη που μαθαίνει και προσαρμόζεται ανάλογα με τις καταστάσεις. Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική ηγεσία είναι η «διάγνωση» των συνθηκών για κάθε οργανισμό-σχολείο και η σωστή επιλογή του μοναδικού τρόπου για την περίπτωση της αποτελεσματικής ηγεσίας, ο οποίος θα πρέπει να είναι συμβατός με την αρχική διάγνωση. Ακόμη και σήμερα θεωρείται ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.

2.4 Θεωρίες περί ηγετικού στυλ

Μέσα από τις θεωρίες περί ηγεσίας που αναφέραμε πιο πάνω, παρουσιάζουμε αντιπροσωπευτικές προτάσεις – μοντέλα, για το ηγετικό στυλ, αναζητώντας τον αποτελεσματικό ηγέτη-μάνατζερ. Έτσι, ο σύγχρονος διευθυντής θα ενημερωθεί και θα κατατοπιστεί καλύτερα για να μπορεί να επιλέξει τα χαρακτηριστικά εκείνα που ο ίδιος θεωρεί ως τα πιο σημαντικά για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου του.

1. *Το ηγετικό στυλ του Lewin.* Ο Lewin χρησιμοποίησε ως κριτήρια για την κατάταξη του στυλ ηγεσίας τον τρόπο, τον ρόλο και τον βαθμό συμμετοχής του ηγέτη και της ομάδας του στη λήψη αποφάσεων. Τα στυλ ηγεσίας ήταν: α) το αυταρχικό, όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις μόνος του, δίνει εντολές, παρακολουθεί την εξέλιξη των εργασιών, ασκεί δηλαδή εξουσία. β) το δημοκρατικό, όπου ο ηγέτης εμπιστεύεται τους συναδέλφους και μετά από συζήτηση μαζί τους λαμβάνει τις αποφάσεις και γ) το εξουσιοδοτικό, όπου ο ηγέτης αφήνει τους συνεργάτες του να ενεργούν ελεύθερα και δεν λαμβάνει αποφάσεις, αν δεν τους ρωτήσει (Χατζηπαντελή, 1999: 132-135).

2. *Το γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber.* Το όνομα του Weber είναι στενά συνδεδεμένο με τον όρο γραφειοκρατία, παρόλο που δεν εφηύρε ο ίδιος τον όρο αυτό (ό.π.: 133). Το σχολείο ως μηχανιστικός οργανισμός μπορεί να περιγραφεί σύμφωνα με τις αρχές του μοντέλου αυτού. Τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου είναι τα εξής: 1. καταμερισμός και εξειδίκευση της εργασίας. 2. απρόσωπος προσανατολισμός. 3. ιεραρχία. 4. κανόνες και κανονισμοί. 5. προσανατολισμός.

3. *Το επαγγελματικό γραφειοκρατικό μοντέλο.* Ο Gouldner υποστήριξε ότι οι επαγγελματίες πρέπει να βρουν τρόπους να «συμφιλιώσουν» τη γραφειοκρατία με τον επαγγελματισμό, λύνοντας το πρόβλημα αυτό με το να γίνουν «κοσμοπολίτες» ή «ντόπιοι» (locals). Οι «κοσμοπολίτες» δεν τρέφουν μεγάλη αφοσίωση προς το ίδρυμα. Οι «ντόπιοι», τρέφουν μεγάλη αφοσίωση στο ίδρυμά τους, προστατεύοντας τους γραφειοκρατικούς κανόνες και τον θεσμό της εξουσίας, διότι νιώθουν επαγγελματική ανασφάλεια. Στα σχολεία θεωρούμε «ντόπιους» τους καθηγητές ή διευθυντές που καλύπτονται πίσω από την ιεραρχία, τη σχολαστική τήρηση κανονισμών, δεν είναι καλοί στον ρόλο τους και συντηρούν την ελπίδα της επαγγελματικής εξέλιξης.

4. *Το ηγετικό στυλ των Tannenbaum και Schmidt.* Οι Tannenbaum και Schmidt περιγράφουν την επιρροή του τρόπου ηγεσίας του μάνατζερ απέναντι στους υφισταμένους του. Όσο μετακινείται ο ηγέτης από την αυταρχική στη δημοκρατική εξουσία, τόσο μειώνεται η εξουσία που ασκεί και αυξάνεται η αυτονομία των υφισταμένων. Μεταξύ του αυταρχικού και δημοκρατικού στυλ ηγεσίας υπάρχουν

ενδιάμεσες περιπτώσεις, δίνοντάς τους την ονομασία «συνεχές της ηγετικής συμπεριφοράς» (Χατζηπαντελή, 1999: 137).

5. *Το ηγετικό στυλ κατά τον McGregor.* Ο McGregor ανέπτυξε τη θεωρία X και Ψ για παραγωγή έργου και αποτελεσματικότητας σχετικά με τα ανθρώπινα κίνητρα. Δημιούργησε το αυταρχικό στυλ για τη θεωρία X και το δημοκρατικό για τη θεωρία Ψ. Σύμφωνα με την θεωρία X, οι άνθρωποι δεν είναι φιλόδοξοι ή δημιουργικοί. Ο αυταρχικός ηγέτης πιστεύει ότι ο άνθρωπος προτιμά να του δίνουν εντολές. Αν τον εξαναγκάζει με συνεχή επίβλεψη ή τιμωρία, θα εργάζεται. Στη θεωρία Ψ ο δημοκρατικός ηγέτης πιστεύει ότι οι άνθρωποι είναι υπεύθυνοι και δημιουργικοί και η δέσμευση απέναντι σε στόχους, αντί του ελέγχου, λειτουργεί ως κίνητρο απόδοσης (Πασιαρδής, 2004: 48).

6. *Το ηγετικό στυλ κατά τους Blake και Mouton (1964).* Σύμφωνα με τους Blake και Mouton, η συμπεριφορά ενός ηγέτη κινείται πάνω σε δυο συνιστώσες α) προσανατολισμός προς το έργο, δηλαδή ότι ο ηγέτης κινείται με μοναδικό σκοπό την επίτευξη του στόχου και β) προσανατολισμένος προς τους ανθρώπους, δηλαδή σκοπός του ηγέτη είναι να ικανοποιεί τις ανάγκες των υπαλλήλων του, διατηρώντας μαζί τους καλές σχέσεις (Everard & Morris, 1999: 39- 40).

7. *Το ηγετικό μοντέλο κατά τον Fiedler.* Ο Fiedler δημιούργησε ένα ηγετικό μοντέλο, χρησιμοποιώντας ως παραμέτρους: α) το στυλ ηγεσίας που επηρεάζεται, από τις σχέσεις του ηγέτη με τα μέλη της ομάδας, τη δομή των καθηκόντων και την εξουσία του ηγέτη και β) τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κατάστασης. Αυτή χαρακτηρίζεται ευνοϊκή έως δυσμενής. Ο Fiedler κατέληξε ότι σε προβληματικές καταστάσεις το αυταρχικό στυλ ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικό, ενώ αυτό που βασίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις ταιριάζει στις ενδιάμεσες (Χατζηπαντελή, 1999: 140).

8. *Το ηγετικό στυλ κατά τους Hersey και Blanchard.* Το μοντέλο προσανατολίζεται προς το έργο ή τους ανθρώπους και συνδέει το στυλ με την ωριμότητα των υφισταμένων και τη διάθεσή τους να αποδώσουν, καθορίζοντας την εξέλιξη του σχολείου. Τα πλεονεκτήματα είναι ότι διαχωρίζει την ωριμότητα της ομάδας από την ατομική ωριμότητα. Όταν η ωριμότητα των εκπαιδευτικών είναι μέτρια, επειδή απουσιάζει η επιθυμία, τότε το στυλ ηγεσίας είναι υψηλό προς τους ανθρώπους και χαμηλό προς το έργο. Όταν η ωριμότητα των εκπαιδευτικών είναι μέτρια, λόγω έλλειψης γνώσεων, τότε ο προσανατολισμός του ηγέτη είναι χαμηλός προς τους ανθρώπους, κατευθυντικός και υψηλός προς το έργο, σιγά-σιγά

επαινετικός. Όταν η ωριμότητα είναι υψηλή, η στάση του ηγέτη προς το έργο και τους ανθρώπους είναι χαλαρή και ο ρόλος του συντονιστικός. Αν η ωριμότητα είναι χαμηλή, τότε η στάση του διευθυντή προς το έργο και τους ανθρώπους είναι αυστηρά κατευθυντική για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Πασιαρδής, 2004: 59).

9. *Η θεωρία και το μοντέλο διαδρομής- στόχου.* Η θεωρία υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του ηγέτη -μεταβαλλόμενη ανάλογα με την περίπτωση- θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Υπάρχει ένας συγκεκριμένος ρόλος που θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των εργαζομένων και θα εξασφαλίσει τον κατάλληλο τρόπο για να επιτύχουν τον επιθυμητό στόχο. Είναι μια θεωρία εξάρτησης για την ηγεσία και συνδέεται με την παρακίνηση. Ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει οποιοδήποτε στυλ ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση. (ό.π: 60)

10. *Ηγετικά στυλ κατά τους Boyatzis, Coleman και συν.* Οι Boyatzis, Coleman και συν. (2002) κατηγοριοποιούν την ηγετική συμπεριφορά σε ηγετικά στυλ. Το ηγετικό στυλ βασίζεται στο όραμα, τη δημιουργία σχέσεων, την υποστήριξη, τη δημοκρατική διοίκηση και την καταπιεστική ηγεσία.

2.5 Αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά

Η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων από πλευράς διευθυντών οδηγεί σε μια ανθρωποκεντρική «εσωτερική» πολιτική και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 212). Η σχετική βιβλιογραφία που αναφέρεται στους διευθυντές σχολικών μονάδων επιχειρεί να αναζητήσει τους ιδιαίτερους μηχανισμούς, μέσω των οποίων ο διευθυντής συμβάλλει στην εδραίωση της κυρίαρχης κουλτούρας, επηρεάζοντας την οργάνωση του σχολείου και το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τύπους ηγεσίας που αφορούν τους τρόπους διεκπεραίωσης της σχολικής εργασίας, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2006: 173-174).

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

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

α) Συναλλακτικός ή διαχειριστικός είναι ο ηγέτης, ο οποίος συντονίζει δραστηριότητες, πρόσωπα και υλικά για να επιτύχει με αποτελεσματικότητα και με μικρό κόστος το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Ματσαγγούρας, 2006: 175). Αυτός ο τύπος ηγέτη βασίζεται περισσότερο στη συναλλαγή, τη συνεργασία και τη συμμόρφωση των υφισταμένων του, προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους με αντάλλαγμα την παροχή υπηρεσιών εκ μέρους τους (Πασιαρδής, 2004: 214· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 219).

β) Μετασχηματιστικός είναι ο τύπος ηγέτη που δεν αντιμετωπίζει το αναμενόμενο έργο ως τέλος και τους ανθρώπους ως μέσο για την υλοποίησή του, αλλά εκκινεί από την ανάγκη τους να αποδώσουν σημασία και σκοπό στη δράση τους. Έτσι, η αποστολή του οργανισμού προωθείται μέσα από την ενεργότερη εμπλοκή των υφισταμένων (Ματσαγγούρας, 2006: 174).

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

Ο Sergiovanni (στο Leech, Smith, Green & Fulton, 2003: 2) επισημαίνει ότι προκειμένου οι σχολικοί ηγέτες να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της διοίκησης ενός σχολείου, καλούνται να στηρίζονται περισσότερο στη μετασχηματιστική και συμμετοχική ηγεσία. Τα σχολεία δεν θα πρέπει να θεωρούνται ως επίσημοι οργανισμοί, αλλά ως κοινότητες στις οποίες προέχει η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ενδυνάμωσης, συναδελφικότητας και διάθεσης για αλλαγή. Υπό αυτό το πρίσμα η ηγεσία δεν στηρίζεται στην άσκηση εξουσίας πάνω σε άλλους, αλλά μέσω άλλων, προκειμένου να εκπληρωθούν οι κοινοί στόχοι και το όραμα του σχολείου.

Η βασική διαφορά των δύο τύπων ηγεσίας έγκειται στο γεγονός ότι ο διαχειριστικός ηγέτης προσανατολίζεται κυρίως προς τη διεκπεραίωση του έργου και φαίνεται να διατηρεί μία ατομικής μορφής επικοινωνία με τους υφισταμένους του.

Αντίθετα, ο μετασχηματιστικός τείνει προς το κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα της ομάδας που ηγείται και προκρίνει ως σημαντική τη συλλογικότητα στην επικοινωνία, τον προγραμματισμό και τη δράση. Οι δύο, επίσης, τύποι ηγεσίας δημιουργούν διαφορετικές μορφές οργανωτικής κουλτούρας, με τον μετασχηματιστικό ηγέτη να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στη σύγχρονη τάση για δημιουργία δικτύων χαλαρής δομής, όπου η εξουσία ασκείται συλλογικά και ο ανώτερος περιορίζεται σε ρόλο εμπνευστή-συντονιστή (Ματσαγγούρας, 2006: 175).

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

Τέλος, σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Barnett, McCormick και Connors (2001) σε τέσσερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία διαπιστώθηκε ισχυρή συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας -κυρίως σε ό,τι αφορά τη διάσταση της «προσωπικής προσέγγισης»- με αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι στα σχολεία όπου εφαρμόζεται μία μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν τους διευθυντές ως αποτελεσματικούς, να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία και να επιδεικνύουν προθυμία για περαιτέρω προσπάθεια (ό.π.: 32)

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

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

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

- Εμπνέει ένα κοινό όραμα.
- Διευκολύνει τους άλλους να ενεργήσουν, προωθώντας τη συνεργασία και ενισχύοντας το πνεύμα ομαδικότητας.
- Λειτουργεί ως πρότυπο/σημείο αναφοράς, κατά την αντίληψη του Schein, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης καλείται να επιδιώκει να διαμορφώνει επιθυμητές συμπεριφορές μέσα από δικές του ενέργειες, να δεσμεύεται, δηλαδή, στην αλλαγή της κυρίαρχης κουλτούρας του οργανισμού.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα του Blasé (1987) στις Η.Π.Α., όπου και διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός Λυκείου (high school) αστικής περιοχής για την αποτελεσματικότητα ή μη της σχολικής ηγεσίας. Αρχικά γίνεται αντιληπτό ότι ο ηγετικός προσανατολισμός του διευθυντή επηρεάζει άμεσα τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, όπως, επίσης, και το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο (σχήματα συμπεριφοράς και νόρμες) του σχολείου. Την ίδια στιγμή, ως βασικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας των διευθυντών περιγράφονται οι ακόλουθοι: υποστήριξη, συμμετοχή (συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων), δικαιοσύνη (ισότιμη αντιμετώπιση), αναγνώριση/έπαινος και αμοιβή, προθυμία για παραχώρηση εξουσίας (ό.π.: 590-602). Τέλος, από έρευνα των Andrews και Soder (στο Πασιαρδής, 2004: 216) στην πολιτεία Washington, προκύπτει ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το να είναι «ορατός παντού μέσα στο σχολείο».

Ιδιαίτερα σημαντικό στο σημείο αυτό είναι να προβούμε σε μία διευκρίνιση. Η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται τόσο από τον τρόπο με τον οποίο τον αντικρίζουν οι άλλοι ως ηγέτη όσο και από το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος το στυλ ηγεσίας του. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να συμπεριφερθούν στον διευθυντή του σχολείου ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει για τον ρόλο

του. Σε περίπτωση που διαπιστώνεται σύγκλιση των απόψεων των δύο πλευρών (προσωπικού-διευθυντή), η λειτουργία του σχολείου διεξάγεται ομαλά. Σε κάθε άλλη περίπτωση, ανακύπτουν προβλήματα συνεργασίας και δυσλειτουργίες στον σχολικό οργανισμό (Πασιαρδής, 2001: 11· Pashiardis, Costa, Mendes & Ventura, 2005: 589).

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

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

3.1 Επικοινωνία διευθυντή και εκπαιδευτικών

3.1.1 Η έννοια της επικοινωνίας

Η επικοινωνία έχει οριστεί ως μετάδοση ή ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων, ιδεών, απόψεων και συναισθημάτων μεταξύ ανθρώπων. Στοιχεία της επικοινωνίας μπορούν να θεωρηθούν, η κατανόηση του μηνύματος από τον αποδέκτη και οι αλλαγές που μπορεί να προκαλέσει το μήνυμα στον αποδέκτη. Η επικοινωνία θεωρείται θεμελιώδης ανθρώπινη δραστηριότητα χωρίς την οποία δεν θα μπορούσε να υπάρχει κάποια μορφή ανάπτυξης του πολιτισμού. Ειδικά για τους οργανισμούς, η επικοινωνία αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση όχι μόνο της αποτελεσματικότητας αλλά και της συγκρότησης και λειτουργίας τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 278· Χατζηπαντελή, 1999: 143).

Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο η επικοινωνία διαπερνά κάθε όψη της σχολικής ζωής. Υπάρχει σαφής και ξεκάθαρη πληροφόρηση, ώστε όλοι να είναι σε θέση να κατανοούν τις προσδοκίες, όπως και τα αποτελέσματα που αναμένονται από αυτούς. Καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή προς την κατεύθυνση της εδραίωσης μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Είναι εκείνος που θα αναλάβει με αίσθηση επαγγελματισμού να ενημερώσει το προσωπικό για τα καθήκοντα και τις προσδοκίες που απορρέουν από τα καθήκοντα αυτά. Ένα καλό επικοινωνιακό κλίμα σε συνδυασμό με ένα συνεργατικό σχολικό περιβάλλον -που αυξάνει τα επίπεδα εργασιακής υποκίνησης/παρώθησης- κρίνονται σημαντικά τόσο για την επίλυση προβλημάτων όσο και για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

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

διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού, που έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με ένα μεγάλο φάσμα προβλημάτων επικοινωνιακής φύσεως.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η επικοινωνία συνιστά καθημερινή εμπειρία, πολύπλοκη δραστηριότητα, ζωτικής σημασίας συστατικό όλων των επιπέδων ζωής, θεμελιώδες στοιχείο για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων και, ειδικά για τις οργανώσεις, αναγκαία προϋπόθεση της ύπαρξής τους (Ανθοπούλου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 140· Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003: 471).

Σε ένα κλασικό σχήμα επικοινωνίας συναντούμε αρχικά τα ακόλουθα τρία στοιχεία: την πηγή (ή τον αποστολέα), το μήνυμα-πληροφορία και τον λήπτη-δέκτη. Σ' αυτά μπορούμε να προσθέσουμε και ένα τέταρτο στοιχείο, αυτό του καναλιού μέσω του οποίου το μήνυμα μεταβιβάζεται από τον πομπό στον δέκτη (Ανθοπούλου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 143-144). Ασφαλώς καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας επικοινωνίας διάφοροι «θόρυβοι» υπεισέρχονται και παρεμποδίζουν την αποτελεσματική μετάδοση και παραλαβή του μηνύματος (Χατζηπαντελή, 1999: 144). Σε κάθε συναλλαγή ενυπάρχει και η μη λεκτική επικοινωνία. Πρόκειται για το πλέγμα της συμπεριφοράς που συνοδεύει και ενισχύει τον προφορικό λόγο και περιλαμβάνει: την άρθρωση του λόγου, τον τόνο της φωνής, την έκφραση του προσώπου, τις χειρονομίες και τις κινήσεις του βλέμματος, τη στάση του σώματος, τη θέση μέσα στον χώρο.

3.1.2 Μορφές επικοινωνίας

Σε μία οργάνωση η επικοινωνία διακρίνεται ανάλογα με την κατεύθυνσή της, σε κάθετη (δηλαδή από τα διοικητικά στελέχη προς τους υφισταμένους) και οριζόντια (δηλαδή μεταξύ ισόβαθμων στελεχών ή τμημάτων της οργάνωσης). Μία ακόμη διάκριση αφορά την εσωτερική επικοινωνία (μεταξύ των μελών της) και την εξωτερική επικοινωνία (από την οργάνωση προς το περιβάλλον της και αντίστροφα). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί και ο διαχωρισμός της επικοινωνίας σε τυπική (επίσημη) και άτυπη (ανεπίσημη) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 286-291· Χατζηπαντελή, 1999: 148-149).

Η προσοχή μας στρέφεται ιδιαίτερα στην εσωτερική επικοινωνία και τη συνύπαρξη επίσημων και ανεπίσημων γραμμών επικοινωνίας στα πλαίσια ενός οργανισμού (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2005: 471). Σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό οργανισμό η εσωτερική επικοινωνία νοείται ως το περιβάλλον που ορίζεται από τη δομή του οργανισμού και τον καθιστά διακριτό σε επίπεδο ενιαίου οργανωτικού συνόλου, αφορά δε τα πρόσωπα που κατέχουν οργανική ή άλλη θέση

μέσα σ' αυτόν. Με την εσωτερική επικοινωνία υποβοηθείται η αποτελεσματικότητα όλων των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως λήψη αποφάσεων, επίλυση διαφορών, στρατηγικός σχεδιασμός και προγραμματισμός έργου, παρακίνηση προσωπικού, ποιότητα ανθρώπινων σχέσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 288).

Προκειμένου η εσωτερική επικοινωνία να καταστεί αποτελεσματική για τον οργανισμό, προϋποθέτει αμφίδρομη ροή πληροφοριών από τα ανώτερα προς τα κατώτερα κλιμάκια και αντίστροφα. Μία περαιτέρω, λοιπόν, διάκρισή της γίνεται σε επικοινωνία «από πάνω προς τα κάτω- καθοδική» και σε επικοινωνία «από κάτω προς τα πάνω - ανοδική» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 292· Μπουραντάς, 2002: 433). Η καθοδική επικοινωνία προσλαμβάνει τη μορφή μεταβίβασης μηνυμάτων από τη Διοίκηση προς τους εργαζομένους που αφορούν τις σχέσεις, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματά της γι' αυτούς, όπως, επίσης, τη συνεχή βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Στόχος είναι η ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης των εργαζομένων, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στους ρόλους και τα καθήκοντά τους, νιώθοντας ικανοποίηση προς τον οργανισμό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 292· Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2005: 478).

Ωστόσο, μάς ενδιαφέρει περισσότερο η δεύτερη περίπτωση, δηλαδή η ανοδική επικοινωνία, η οποία εκπορεύεται από τα κατώτερα κλιμάκια του οργανισμού και ακολουθεί πορεία «προς τα πάνω». Αυτή η μορφή επικοινωνίας θεωρείται αναγκαία, καθώς εξασφαλίζει την ουσιαστική συμμετοχή των εργαζομένων, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται περισσότερη ικανοποίηση, υπευθυνότητα και δέσμευση στους στόχους του οργανισμού. Επιπλέον, συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ διοίκησης και κατώτερων ιεραρχικών επιπέδων, διευκολύνει τη συνεργασία και τον συντονισμό ενεργειών και, τέλος, ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν στον οργανισμό (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2005: 479-480). Ο Μπουραντάς (2002: 434) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στην από κάτω προς τα πάνω επικοινωνία δίνεται η δυνατότητα στους υφισταμένους να μεταβιβάσουν αυτά που θέλουν και να αισθάνονται ικανοποίηση. Το ζητούμενο είναι η ηγεσία να εμπλέκει δυναμικά όσο το δυνατό περισσότερους ανθρώπους και να προωθεί τη συνεργασία μέσα από ανοιχτές διεργασίες, ώστε να εξασφαλίζεται θέρμη και ενθουσιασμός για την προώθηση των στόχων του οργανισμού (Goleman, Voyatzis & McKee, 2002: 238).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού η καθοδική επικοινωνία, παρόλο που θεωρείται κρίσιμη για την ομαλή λειτουργία του, απομονώνει τους διευθυντές από τις ανάγκες και τις επιθυμίες του προσωπικού και

υποβαθμίζει την επικοινωνία. Γι' αυτό τα διευθυντικά στελέχη ενδείκνυται να επιλέγουν περισσότερο ευέλικτες μορφές επικοινωνίας, όπως μία μικρής διάρκειας συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων. Από την άλλη, η ανοδική επικοινωνία προϋποθέτει την αξιοπιστία του διευθυντή. Το βέβαιο είναι ότι τα στελέχη που δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για το τί πραγματικά συμβαίνει στον οργανισμό, μετατρέπονται συνειδητά σε δέκτες παραπόνων ή ακόμα και προτάσεων από το προσωπικό του οργανισμού, προκειμένου να βελτιώσουν τη συμπεριφορά και τη δράση τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 292-293).

Τέλος, οφείλουμε να αναφέρουμε δύο τύπους επικοινωνίας που εμφανίζονται παράλληλα σε έναν οργανισμό. Πρόκειται για την επίσημη ή τυπική και την ανεπίσημη ή άτυπη επικοινωνία. Στην επίσημη επικοινωνία η διοίκηση χαράζει με απόλυτη αυστηρότητα τις επικοινωνιακές οδούς, μέσω των οποίων οι οδηγίες, οι αποφάσεις, οι εντολές μεταβιβάζονται προς τους υφισταμένους και αντίστροφα οι απόψεις, οι στάσεις, τα συναισθήματα των τελευταίων γίνονται αντιληπτά από τη διοίκηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 291· Ζαβλανός, 1987: 104).

Καθοριστικό ρόλο σε έναν οργανισμό διαδραματίζει ο δεύτερος τύπος επικοινωνίας, η άτυπη επικοινωνία, που ξεφεύγει από τα στενά και ασφυκτικά πλαίσια του προγραμματισμού, του επίσημου σχεδιασμού, των προκαθορισμένων ενεργειών και συνιστά αυθόρμητη συναλλαγή μεταξύ των μελών του προσωπικού, το ασχεδίαστο προϊόν των καθημερινών τους συναντήσεων στον χώρο εργασίας. Η αλήθεια είναι ότι οι διοικήσεις προσπαθούν με επίμονο τρόπο να την περιορίσουν με το σκεπτικό ότι οι πληροφορίες που διαχέονται είναι αποσπασματικές, συγκεχυμένες και ανακριβείς (Χατζηπαντελή, 1999: 149). Στην πραγματικότητα, όμως, η άτυπη επικοινωνία λειτουργεί συμπληρωματικά της τυπικής. Όσο πιο περιορισμένη ή αναποτελεσματική είναι η άτυπη επικοινωνία, τόσο πιο ανεπτυγμένη είναι η τυπική και το αντίστροφο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 290). Τα διοικητικά στελέχη οφείλουν να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο της άτυπης επικοινωνίας και να προσπαθούν να τη διαχειρίζονται για το όφελος του οργανισμού (Μπουραντάς, 2002: 436).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η ανεπίσημη επικοινωνία αναπτύσσεται σε σημαντικό βαθμό, λειτουργώντας τόσο προς την αρνητική όσο και προς τη θετική κατεύθυνση. Από τη μία πλευρά, η ανεπίσημη επικοινωνία δεν υφίσταται εύκολα έλεγχο και λαμβάνει χώρα με ταχύτατους ρυθμούς, παρέχοντας σε γενικές γραμμές ελλιπή και ατεκμηρίωτη πληροφόρηση. Συχνά, επίσης, χρησιμοποιείται όχι για τα συμφέροντα του οργανισμού, αλλά για να ικανοποιήσει τις προσωπικές ανάγκες πληροφόρησης των ανθρώπων που τον απαρτίζουν. Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη για

να αποφεύγουν τις δυσάρεστες καταστάσεις (συγκρούσεις, προστριβές, αντιπαραθέσεις), οφείλουν να παρέχουν σαφείς και άμεσες πληροφορίες για τα διάφορα θέματα του οργανισμού τους και να διαμορφώνουν τέτοια κουλτούρα, που να διευκολύνει την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων (Ανθοπούλου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 158-159).

Οι συγκρούσεις αποτελούν σύνηθες φαινόμενο για τους οργανισμούς, πόσο μάλλον τους εκπαιδευτικούς. Μία βασική αιτία των συγκρούσεων αποτελεί και η κακή επικοινωνία, που οδηγεί σε παρερμηνείες και παρεξηγήσεις. Και στην περίπτωση που η σύγκρουση μπορεί να θεωρείται αναπόφευκτη, ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος που μπορεί να δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας που ευνοούν την ειλικρίνεια, αυξάνοντας την αμοιβαία κατανόηση εκείνων που διαφωνούν (Χατζηπαντελή, 1999: 150-152).

3.1.3 Βελτίωση επικοινωνίας

Η επιτυχία των οργανισμών εξαρτάται από την επικοινωνία. Για αυτό κάθε άτομο οφείλει να διαθέτει καλές δεξιότητες επικοινωνίας (Ζαβλανός, 2003: 208). Συχνά η επικοινωνία επηρεάζεται από κάποιους «θορύβους», δηλαδή παραποιήσεις, και ιδιαίτερα στην περίπτωση του εκπαιδευτικού οργανισμού γίνεται φανερό, λόγω της θέσης και της υπευθυνότητας που έχουν τα στελέχη, πόσο σημαντικό είναι να μπορούν να διακρίνουν ή και να εξουδετερώνουν ακόμη αυτούς τους θορύβους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 282-283). Πώς θα εξασφαλίσουμε, λοιπόν, ποιοτική επικοινωνία για την περαιτέρω ανάπτυξη του οργανισμού; Η απάντηση είναι μέσω της βελτίωσης της επικοινωνιακής ικανότητας των ηγετικών στελεχών (Hoy & Miskel, 2005: 347-349). Οι παραπάνω συγγραφείς κατατάσσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας σε τρεις κατηγορίες:

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

β) Δεξιότητες ακρόασης (listening skills), που αφορούν προπάντων την ικανότητα ενεργητικής ακρόασης (active listening). Η ενεργητική ακρόαση υποδηλώνει σεβασμό και ενδιαφέρον για τον συνομιλητή. Τέτοιου είδους δεξιότητες απαιτούνται σε περιπτώσεις αμφίδρομης συναλλαγής (two-way exchange).

γ) Δεξιότητες ανατροφοδότησης (feedback skills). Η διατύπωση ερωτήσεων και η παράφραση των λεγομένων του συνομιλητή αποτελούν χαρακτηριστικές μορφές λεκτικής ανατροφοδότησης. Θα πρέπει, εντούτοις, να διευκρινιστεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι άνθρωποι τείνουν να στέλνουν πίσω μηνύματα που δεν αντιπροσωπεύουν τις πραγματικές τους αντιδράσεις ως ένδειξη διακριτικότητας και ευγένειας (ό.π.: 347-349).

Η ενεργητική ακοή είναι η σημαντικότερη προσπάθεια από πλευράς δέκτη για να διασφαλίσει μια αποτελεσματική επικοινωνία. Βοηθά τον πομπό να εκφράσει και να μεταβιβάσει με σωστό τρόπο αυτό που επιθυμεί, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση ιδεών, όπως επίσης να κατανοήσει και να αισθανθεί το μήνυμα από την πλευρά του πομπού. Η τελευταία αυτή ενέργεια έχει επικρατήσει να χαρακτηρίζεται με τον γενικό όρο εμπάθεια (empathy) ή ενσυναίσθηση και θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την αποτελεσματικότητα της ακοής, αφού ο δέκτης μπαίνοντας στη θέση του πομπού μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τα όσα ο τελευταίος επιθυμεί να του μεταβιβάσει (Μπουραντάς, 2002: 448-449). Οι Goleman και άλλοι (2002) υποστηρίζουν ότι ο ηγέτης που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση είναι ικανός να αισθάνεται τα πραγματικά, αν και μη εκφρασμένα με λόγια, συναισθήματα ενός ατόμου ή μιας ομάδας (ό.π.: 273). Αναφορικά με τον διευθυντή ενός οργανισμού το ζητούμενο είναι να είναι κατ' αρχήν διατεθειμένος να ακούσει. Με άλλα λόγια, να ακολουθεί την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας», να δείχνει, δηλαδή, ότι είναι προσιτός και ότι δέχεται την κριτική που μπορεί να του ασκήσουν οι υφιστάμενοί του (Goleman, 2000: 207).

Η επικοινωνία είναι ένα στοιχείο που καλό είναι να χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να εκφράζονται οι απόψεις όλων και να λαμβάνονται υπόψη, να συμμετέχουν, δηλαδή, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για διάφορα θέματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα.

3.2 Επαγγελματική στήριξη εκπαιδευτικών από πλευράς διευθυντή

Ο διευθυντής λαμβάνει τις άνωθεν εντολές, τις ανακοινώνει και τις διαμοιράζει στους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή εξαρτάται από τη σωστή εκτέλεση των τεσσάρων βασικών λειτουργιών της διοίκησης: του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου. Ειδικότερα, η διεύθυνση αφορά τη λειτουργία μέσω της οποίας επηρεάζεται η συμπεριφορά του ανθρώπινου παράγοντα (ηγεσία, εμπύχωση, ενθάρρυνση, υποκίνηση, καθοδήγηση, επικοινωνία), έτσι ώστε κάθε άτομο χωριστά,

αλλά και ως μέλος σε ομάδες, να έχει τη διάθεση και την ικανότητα να συμμετέχει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μπρίνια, 2008α: 33).

Η ηγεσία αφορά περισσότερο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου οι άνθρωποι θα παρακινούνται να εργάζονται πιο αποδοτικά. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες τους. Κάθε διευθυντικό στέλεχος, λοιπόν, οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι η παρακίνηση έχει άμεση σχέση με την ικανοποίηση θεμελιωδών ανθρώπινων αναγκών (Μιχόπουλος, 1993: 143-144). Η παρακίνηση του προσωπικού θεωρείται κρίσιμος παράγοντας, καθώς η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτάται από την ικανότητά του να προσελκύει, να παρακινεί και να εξασφαλίζει αποτελεσματικά μέλη (Muller et al., 2009: 578). Από τις τρεις βασικές παραμέτρους που φαίνεται να καθορίζουν την απόδοση, δηλαδή τις εργασιακές συνθήκες, τις γνώσεις-ικανότητες και την παρακίνηση, η τελευταία αναγνωρίζεται ως η πλέον σημαντική, καθώς προσδιορίζει τις πιο κρίσιμες στάσεις των εργαζομένων ως προς την εργασία και τη δέσμευση - αφοσίωση στον οργανισμό (Μπουραντάς, 2002: 249).

Πολλά διοικητικά θέματα, όπως είναι ο σχεδιασμός της εργασίας, το στυλ ηγεσίας, τα κίνητρα, οι αμοιβές και η οργανωτική κουλτούρα, επηρεάζονται από την παρακίνηση. Για παράδειγμα, η αντίληψη του διευθυντή για την προθυμία των υφισταμένων να εργαστούν καθορίζει και το στυλ ηγεσίας. Ωστόσο, πρέπει να διευκρινιστεί ότι στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού, τα κίνητρα για τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών θα είναι κυρίως ηθικού χαρακτήρα (Χατζηπαντελή, 1999: 72).

Δύο βασικές θεωρίες αναπτύχθηκαν γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα, η Θεωρία Κινήτρων του Abraham Maslow και η Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Frederick Herzberg, στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω. Στη βάση των δύο θεωρητικών μοντέλων βρίσκονται οι ανθρώπινες ανάγκες, που χρειάζονται να ικανοποιηθούν. Ο Maslow δίνει έμφαση στις γενικές ανθρώπινες ανάγκες. Ο Herzberg εστιάζει την προσοχή του στον τρόπο με τον οποίο η εργασία επηρεάζει τις βασικές ανάγκες των ανθρώπων (Μιχόπουλος, 1997: 107-108).

3.2.1 Θεωρίες επαγγελματικής στήριξης

3.2.1.1 Η θεωρία του Maslow

Ο Maslow επιχειρήσε να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά στηριζόμενος σε τρεις αξιωματικές αρχές που συνιστούν και τον πυρήνα της θεωρίας του: α) Οι

άνθρωποι αγωνίζονται για την ικανοποίηση των αναγκών τους. β) Όσο πιο πολύ ικανοποιείται μια ανάγκη, τόσο λιγότερο παρακινεί. γ) Οι ανθρώπινες ανάγκες είναι ιεραρχικά δομημένες, σύμφωνα με την προτεραιότητά τους για ικανοποίηση (Μπουραντάς, 2002: 255-256).

Τοποθέτησε, λοιπόν, τις ανθρώπινες ανάγκες σε μια πυραμίδα πέντε βασικών επιπέδων, ανάλογα με την υπεροχή καθεμιάς ανάγκης στη συνείδηση του ανθρώπου και την επιτακτικότητα για την επιβίωσή του (Μιχόπουλος, 1997: 108). Η θεωρία του αφορά τη φύση της παρώθησης (υποκίνησης), εξετάζοντας ποιες είναι οι ανάγκες των ανθρώπων, πώς ιεραρχούνται και πώς ικανοποιούνται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 242). Το κριτήριο με βάση το οποίο γίνεται η ιεράρχηση των αναγκών είναι η σπουδαιότητα που δίνουν σε αυτές οι άνθρωποι. Κάθε άτομο περνά από το ένα επίπεδο αναγκών στο άλλο, εφόσον έχει ικανοποιηθεί έστω σε ελάχιστο βαθμό η προηγούμενη κατηγορία αναγκών. Η παραπάνω πυραμίδα είναι αντιπροσωπευτική για τον μέσο άνθρωπο. Όμως, μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με το άτομο και το βιοτικό - μορφωτικό επίπεδό του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 242).

Στον εκπαιδευτικό χώρο η πυραμίδα του Maslow μπορεί να έχει εφαρμογή με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός έχει ικανοποιήσει τις βιολογικές ανάγκες και τις ανάγκες για ασφάλεια μέσω των αμοιβών του και του εργασιακού καθεστώτος. Έτσι, στρέφεται στη συνέχεια στην ικανοποίηση των αναγκών για εκτίμηση και αναγνώριση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 243). Η Χατζηπαντελή (1999: 65) αναφέρει ενδεικτικά ότι από τις ανάγκες που σκιαγραφεί ο Maslow μόνο η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση δεν καλύπτεται ποτέ. Το βέβαιο, πάντως, είναι ότι καθώς τα άτομα κινούνται προς ανώτερα επίπεδα αναγκών, ωριμάζουν ψυχολογικά.

Μία τροποποιημένη εκδοχή του μοντέλου του Maslow πρότεινε ο Porter, ο οποίος συμπεριέλαβε ανάμεσα στις ανάγκες της αυτοπραγμάτωσης και της αναγνώρισης την ανάγκη για αυτονομία, ενώ παρέλειψε εντελώς τις φυσιολογικές ανάγκες. Η παράλειψη αυτή αποδίδεται στο ότι η ικανοποίηση των φυσιολογικών αναγκών πραγματώνεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μειώνεται η υποκινητική τους δράση (Μιχόπουλος, 1996: 14). Η Χατζηπαντελή (1999: 65) αναφέρει ενδεικτικά ότι από τις ανάγκες που σκιαγραφεί ο Maslow μόνο η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση δεν καλύπτεται ποτέ. Το βέβαιο, πάντως, είναι ότι καθώς τα άτομα κινούνται προς ανώτερα επίπεδα αναγκών, ωριμάζουν ψυχολογικά.

Στον χώρο της σχολικής οργάνωσης δεν υπάρχει ερευνητική δράση ικανή να παράσχει εμπειρική στήριξη στο μοντέλο του Maslow. Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Ζαβλανός (1987) με σκοπό να προσδιορίσει τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών της

Μέσης Εκπαίδευσης -όπου και χρησιμοποιήθηκε η τροποποιημένη κλίμακα Maslow-Porter σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών της περιοχής Αθηνών- διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτερες ελλείψεις εντοπίζονται στον τομέα της αυτονομίας, της αυτοπραγμάτωσης και του γοήτρου, ενώ οι κατώτερες ιεραρχικά ανάγκες (κοινωνικές, ασφάλειας) παρουσιάζουν μικρότερες ελλείψεις (ό.π.: 29).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα του Μιχόπουλου (1996) σε λειτουργούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιοχών της Κρήτης και της Αττικής. Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται τον μικρότερο βαθμό ικανοποίησης στα δύο ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα αναγκών (αυτονομία και αυτοπραγμάτωση). Αντίθετα, μεγάλη έλλειψη παρουσιάζεται στις κοινωνικές ανάγκες, γεγονός που αποδίδεται στην αδυναμία ανάπτυξης ουσιαστικής κοινωνικής συναναστροφής, ενώ εντελώς απροσδόκητα οι ανάγκες εκτίμησης/γοήτρου φαίνεται να ικανοποιούνται σε σημαντικό βαθμό (ό.π.: 97-100).

3.2.1.2 Η θεωρία του Herzberg

Ο Frederick Herzberg διατύπωσε μια ακόμα θεωρία παρώθησης των εργαζομένων, τη Θεωρία των Δύο Παραγόντων, γνωστή και ως Θεωρία παρώθησης-υγιεινής του Herzberg. Η θεωρία αυτή στηρίζεται ουσιαστικά σε μία κατηγοριοποίηση δύο συντελεστών, και πιο συγκεκριμένα των παραγόντων υγιεινής ή συντήρησης και των παραγόντων παρώθησης ή κινήτρων, δηλαδή συντελεστών δραστηριοποίησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 243). Οι πρώτοι αφορούν τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που δεν παρωθούν τα άτομα για επίτευξη κάποιων στόχων, προκαλούν δυσαρέσκεια, αλλά εξασφαλίζουν τις ελάχιστες συνθήκες για την εργασία. Ακόμη, περιγράφουν τη σχέση του εργαζόμενου με το περιβάλλον της εργασίας του, αλλά δεν οδηγούν από μόνοι τους στην παρακίνηση. Αντίθετα, οι δεύτεροι είναι αυτοί που παρωθούν τον εργαζόμενο για καλύτερα αποτελέσματα και τού προκαλούν ευχαρίστηση. Επίσης, περιγράφουν τη σχέση του εργαζόμενου με το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας του και αφορούν στο περιεχόμενό της, γι' αυτό και λειτουργούν ως κίνητρα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 243· Χατζηπαντελή, 1999: 66-67).

Η θεωρία του Herzberg σχετίζεται άμεσα με την ηγεσία υπό την έννοια ότι ο ηγέτης οφείλει να ενδιαφέρεται για τη μείωση της δυσαρέσκειας, των αρνητικών συναισθημάτων στον χώρο εργασίας και την αύξηση της ικανοποίησης των υφισταμένων, φροντίζοντας να διαμορφώσει ένα εργασιακό περιβάλλον που να ενισχύει τη διάθεση για βελτιστοποίηση της απόδοσής τους (Horner, 2003: 31).

Τις συνέπειες της θεωρίας του στον τομέα της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού τις αναπτύσσει ο ίδιος με ό,τι αποκαλεί «εμπλουτισμό της εργασίας» (job enrichment). Η εργασία πρέπει να έχει εκείνο το περιεχόμενο που εξασφαλίζει τις δυνατότητες ικανοποίησης των ανώτερων αναγκών. Έτσι, κάθε εργαζόμενος καλείται -παράλληλα με την εκτέλεση ορισμένων καθηκόντων- να λαμβάνει μέρος και στη διαχείριση της δουλειάς του ή των καθηκόντων του (Μπουραντάς, 2002: 268-269). Οι παράγοντες-κίνητρα (motivators) βαρύνουν περισσότερο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών για την αύξηση της απόδοσής τους στην εργασία. Επίσης, η βελτίωση των παραγόντων υγιεινής ή συντήρησης όχι μόνο συμβάλλει στη μείωση της δυσαρέσκειας από την εργασία, αλλά μπορεί έως ένα σημείο να βελτιώσει και την απόδοσή σ' αυτή (Μιχόπουλος, 1997: 110). Ο Μιχόπουλος προσπάθησε μάλιστα να δείξει κατά πόσο οι παράγοντες του Herzberg μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες της κλίμακας Maslow-Porter. Το σημαντικό στοιχείο που προέκυψε αφορά την αδυναμία του παράγοντα διεύθυνση να λειτουργήσει ως ουσιώδης υποκινητικός παράγοντας προς την κατεύθυνση των κοινωνικών αναγκών (ό.π.: 122-124).

3.2.2 Επαγγελματική στήριξη νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών

Ο διευθυντής καλείται να αξιοποιεί το προσωπικό του για να αποφεύγονται προστριβές και συγκρούσεις. Για να το πετύχει είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τη νοοτροπία κάθε εκπαιδευτικού. Έτσι, ο διευθυντής είναι καλό να ερευνά τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, τις ικανότητες που διαθέτει και τους στόχους επαγγελματικής εξέλιξης των υφισταμένων του (Ανθοπούλου, 1999: 48-49). Ένα από τα κυριότερα κίνητρα κάθε εργαζομένου είναι η επαγγελματική του εξέλιξη και οικονομική ευημερία. Για να μπορέσει ένας διευθυντής να διοικήσει καλύτερα τους υφισταμένους του, είναι απαραίτητο να γνωρίζει τους επαγγελματικούς τους στόχους. Όταν, λοιπόν, ο διευθυντής κατανοήσει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τα προσόντα αλλά και τα όνειρα των παλαιών μελών της ομάδας του, τότε ασχολείται με το νέο προσωπικό, το οποίο καλείται να στηρίξει. Με τον όρο «νέο» προσωπικό εννοούμε και τον εκπαιδευτικό που διδάσκει για πρώτη φορά αλλά και τον εκπαιδευτικό που έρχεται για πρώτη φορά στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Καθένας τους έχει να αντιμετωπίσει ξεχωριστά προβλήματα. Ο «νέος» εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από τα προσόντα του ή την προϋπηρεσία, είναι αναμενόμενο να μην γνωρίζει τους κανονισμούς, τις συνθήκες ή ακόμα και την πολιτική που ασκείται στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Δεν γνωρίζει ακόμα και τους ανθρώπους που εργάζονται μέσα σε αυτόν. Με τη διαδικασία της υποδοχής που

καλείται να εφαρμόσει ο διευθυντής παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες στον καινούριο εκπαιδευτικό. Ο τελευταίος γνωρίζεται με το υπόλοιπο προσωπικό και αποκτά το συναίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα, νιώθει ότι εκτιμάται η παρουσία του και απαντώνται τυχόν απορίες.

Στην ομάδα υποδοχής είναι καλό να συμμετέχουν (εκτός από τον διευθυντή) άτομα που γνωρίζουν καλά τον οργανισμό και που μπορούν να συνεργαστούν με τον νέο εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός ξεναγείται στους χώρους του σχολείου και γνωρίζει όλα τα μέλη που εργάζονται σε αυτόν. Επίσης, ενημερώνεται για θέματα που έχουν να κάνουν με την εργασία του, όπως η αξιολόγηση των μαθητών, ο χειρισμός μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή με οικογενειακά προβλήματα, θέματα υγείας και ασφάλειας του ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών και μαθητών) καθώς και επικοινωνίας με γονείς των μαθητών (ό.π.).

Η διαφορά του πρωτοδιόριστου εκπαιδευτικού από αυτόν που έρχεται για πρώτη φορά στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ότι ο νεοδιόριστος έχει μεγαλύτερη ανάγκη από υποστήριξη. Οι ανάγκες του νεοδιόριστου σχετίζονται με την καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, τη συναδελφικότητα, την επιμόρφωση, την πειθαρχία, τον προγραμματισμό της ύλης και του σχεδιασμού του μαθήματος, καθώς και τη διαχείριση του άγχους που μπορεί να προκαλεί η απειρία (ό.π.). Ωστόσο, αυτός που αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για όλους τους εκπαιδευτικούς είναι ο ίδιος ο διευθυντής. Ο τελευταίος αναμένεται να βοηθά τους νεοδιοριζόμενους να θέτουν επαγγελματικούς στόχους, να επιβλέπει την επίτευξη των στόχων αυτών και να αποτελεί παράδειγμα συνεργατικής επαγγελματικής συμπεριφοράς (ό.π.: 51).

3.3 Διευθυντικό στυλ λήψης αποφάσεων και εμπλοκή εκπαιδευτικών

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων χωρίζεται σε τρία στάδια (Πασιαρδής, 2004: 187-198): 1) στο στάδιο της συλλογής πληροφοριών, 2) στο στάδιο του σχεδιασμού δράσης, 3) στο στάδιο της επιλογής. Ειδικότερα, το στάδιο της συλλογής πληροφοριών περιλαμβάνει την έρευνα, ενώ ο καθορισμός των στόχων είναι η επόμενη ενέργεια. Το στάδιο του σχεδιασμού δράσης περιλαμβάνει τα πιθανά πεδία δράσης - σχεδιασμού στα οποία εφαρμόζονται οι διαδικασίες της αναγνώρισης, της ανάπτυξης και της ανάλυσης όλων των πιθανών εναλλακτικών τρόπων δράσεων, όλων των διάφορων εναλλακτικών δυνατοτήτων. Αναφερόμαστε δηλαδή στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων. Τέλος, το στάδιο της επιλογής περιλαμβάνει την επιλογή μιας συγκεκριμένης πορείας δράσης από τις διαθέσιμες επιλογές. Εξετάζεται

αν η λύση είναι εφικτή, καθώς και οι συνέπειές της. Επίσης ως στάδιο μπορεί να θεωρηθεί και η εφαρμογή της δράσης που επιλέχθηκε.

Κάθε στάδιο μπορεί να θεωρηθεί αναδρομικά ως μια απόφαση από μόνο του. Γενικά το στάδιο της συλλογής πληροφοριών προηγείται του σχεδιασμού και το στάδιο σχεδιασμού προηγείται της επιλογής. Η αλληλουχία μπορεί, ωστόσο, να είναι πολύ πιο περίπλοκη από αυτή. Κάθε στάδιο μόνο του μπορεί να είναι μια περίπλοκη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το στάδιο σχεδιασμού μπορεί να απαιτήσει νέες δραστηριότητες συλλογής πληροφοριών. Τα στάδια συνδέονται μεταξύ τους με πολλές ανατροφοδοτήσεις, καθώς προβλήματα σε κάθε στάδιο μπορούν να δημιουργήσουν μια σειρά από υποπροβλήματα.

Η θεωρία «Λήψης αποφάσεων» του Simon είναι ιδιαίτερα σημαντική στον τομέα Διοίκησης στην Εκπαίδευση. Τα στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και όλοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να λάβουν αποφάσεις, οι οποίες, ανάλογα με το περιεχόμενο και τον χώρο άσκησης των διοικητικών αρμοδιοτήτων, λαμβάνονται σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Ένα ακόμη στοιχείο που αποδεικνύει την εφαρμογή της θεωρίας του Simon στον τομέα Διοίκησης στην Εκπαίδευση είναι ότι ο τομέας αυτός είναι ένας τομέας, όπου οι συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις είναι περισσότερο συνθήκες αβεβαιότητας ή κινδύνου. Αυτό σημαίνει ότι ο παράγοντας «ρίσκο» εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό, καθώς όσο πιο έντονα είναι τα στοιχεία της αβεβαιότητας και του κινδύνου, τόσο πιο δύσκολες γίνονται οι συνθήκες λήψης μιας απόφασης. Έτσι, οι εκπαιδευτικές αποφάσεις ταξινομούνται σε προγραμματισμένες και μη, καθώς τα διοικητικά στελέχη οποιουδήποτε επιπέδου λαμβάνουν διαφορετικά είδη αποφάσεων κάτω από διαφορετικές συνθήκες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 258-259).

Σύμφωνα με τη θεωρία «Λήψης Αποφάσεων» του Simon, απαραίτητη προϋπόθεση για τη λήψη αποφάσεων είναι η ύπαρξη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Αυτό σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα που έχουν οι μετέχοντες να επικοινωνήσουν τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας επικοινωνεί και συνεργάζεται καθημερινά με:

- την Πρωτοβάθμια / Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της περιοχής του (Προϊστάμενος Διεύθυνσης, Προϊστάμενος Γραφείου, ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ, Γραφείο εκπαιδευτικών θεμάτων) ανάλογα με το πού ανήκει η σχολική μονάδα, δηλαδή αν είναι Δημοτικό σχολείο, Γυμνάσιο ή Λύκειο,

- τους εκπαιδευτικούς που αποτελούν το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας (Σύλλογος Διδασκόντων),
- τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων,
- τους τοπικούς φορείς (Δήμος).

Σημειώνουμε ότι κάθε υφιστάμενος λογοδοτεί στους ιεραρχικά ανώτερους και με την έννοια αυτή τον διέπει μια πειθαρχική σχέση. Τέλος, έχουμε προαναφέρει ότι στη θεωρία «Λήψης αποφάσεων» του Simon αναφέρεται η σημασία του ανθρώπινου δυναμικού και πως το καλύτερο για την αποτελεσματικότητα κάθε οργανισμού είναι να λαμβάνεται υπόψη. Έτσι, λοιπόν, ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής των συνεργατών / εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, διαμορφώνονται τα διαφορετικά στυλ λήψης αποφάσεων. Οι θεωρητικοί συγκλίνουν (με διάφορες παραλλαγές βέβαια) σε τέσσερα στυλ με τα οποία λαμβάνονται οι αποφάσεις και αφορούν τον συνδυασμό από τον αυταρχικό στον δημοκρατικό - συμμετοχικό τρόπο. Και τα τέσσερα στυλ έχουν ως σημείο αναφοράς τη διαδικασία με την οποία ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιοποιεί ή όχι τους υφισταμένους του κατά τη λήψη μιας απόφασης. Έτσι, υπάρχει ο αυταρχικός- συγκεντρωτικός τρόπος όπου ο διευθυντής λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, ο αυταρχικός – πειστικός τρόπος όπου ασκεί επιρροή ώστε οι άλλοι να υιοθετήσουν την άποψή του, ο συμβουλευτικός τρόπος όπου συμβουλεύεται για να αποφασίσει και ο δημοκρατικός – συναποφασιστικός τρόπος όπου όλοι μετέχουν και είναι συνυπεύθυνοι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 267-268).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι ένα φαινόμενο αναγκαίο και επιθυμητό, ώστε να εξασφαλίζεται η δέσμευση για την εκτέλεση των αποφάσεων. Ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς εγκυμονεί τον κίνδυνο της πρώιμης αντιπαράθεσης (Everard & Morris, 1999: 75). Έχει, όμως, σημαντικά πλεονεκτήματα που αφορούν κυρίως την ποιότητα, τη δημιουργικότητα και την αποδοχή της απόφασης. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες δημιουργούν περισσότερες ιδέες και μια συλλογική απόφαση είναι περισσότερο εφαρμόσιμη, καθώς δίνει τη δυνατότητα περισσότερης δημιουργικότητας. Επίσης, όλα τα μέλη της ομάδας μπορούν να εμπλακούν σε όλα τα «βήματα» της αναπτυξιακής διαδικασίας. Υπάρχουν, ωστόσο, μειονεκτήματα όπως η απώλεια χρόνου στη λήψη αποφάσεων, η δυσκολία εναρμόνισης των απόψεων των συμμετεχόντων, η αναρμοδιότητα πολλών υφισταμένων σε συγκεκριμένα προβλήματα και ο κίνδυνος πολιτικοποίησης του συνόλου των αποφάσεων.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, κατά τη διάρκεια λήψης μιας απόφασης ο διευθυντής υποδύεται ορισμένους καθοδηγητικούς ρόλους (Hoy & Miskel, 1996: 294): τον ενοποιητικό, που σημαίνει ότι συνενώνει τις απόψεις των υφισταμένων ώστε να προκύψει μια ομόφωνη απόφαση, τον κοινοβουλευτικό, κατά τον οποίο διευκολύνει την επικοινωνία, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, όπου ο διευθυντής εξηγεί και συζητά τα θέματα με τους υφισταμένους, ώστε να μειώσει την αντίσταση στην αλλαγή, τον ρόλο του ακροατή που σημαίνει ότι ζητάει τη γνώμη των εξειδικευμένων μελών της ομάδας, τον αρχηγικό ρόλο κατά τον οποίο ενεργεί μόνος του στις περιπτώσεις εκείνες που οι υφιστάμενοι δεν έχουν προσωπικό συμφέρον ούτε την απαραίτητη εξειδίκευση.

3.4 Διευθυντής και διαχείριση συγκρούσεων

Τα φαινόμενα συγκρούσεων μεταξύ των ατόμων που εργάζονται στον ίδιο χώρο δεν είναι καθόλου σπάνια στους οργανισμούς. Πολλές φορές οι διαφωνίες και οι διαφορετικές απόψεις γύρω από θέματα που αφορούν την καθημερινή εργασία εξελίσσονται σε διαμάχες. Υπάρχουν πολλές απόψεις για τη χρησιμότητα των συγκρούσεων. Η παραδοσιακή άποψη θεωρεί ότι οι συγκρούσεις είναι αρνητικές, διότι παρεμβαίνουν στην ομαλή ροή της εργασίας. Οι πιο πρόσφατες απόψεις, όμως, υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις έχουν πλεονεκτήματα, καθώς δίνεται η δυνατότητα να ακουστούν εναλλακτικές λύσεις και να βρεθούν διαφορετικοί τρόποι δράσης από αυτούς που είχαμε αρχικά σκεφτεί. Το κριτήριο τελικά για το αν η σύγκρουση είναι θετική ή αρνητική για τον οργανισμό, φαίνεται από το αν εμποδίζει ή όχι την επίτευξη των στόχων του.

Τα αίτια των συγκρούσεων μπορεί να είναι: α) οι ανεπαρκείς πόροι για την κατανομή των οποίων μπορεί να υπάρξει διαφωνία, β) οι διαφορετικές αντιλήψεις που οδηγούν σε διαφορετικές απόψεις για το τι πρέπει να γίνει μέσα στον οργανισμό, γ) η κακή επικοινωνία, που οδηγεί σε παρεξηγήσεις, δ) ο ανταγωνισμός και τα προσωπικά προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση η ηγεσία του οργανισμού θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να χαρακτηρίζει (ως επικίνδυνες ή όχι) και να χειρίζεται τις συγκρούσεις.

Ειδικότερα, η σύγκρουση στα σχολεία εμφανίζεται κυρίως ως αρνητική στάση. Για τον διευθυντή του σχολείου αυτή η κατάσταση είναι πολύ δυσάρεστη. Αισθάνεται ότι το προσωπικό δεν συνεργάζεται και τον υπονομεύει. Αν οι ομάδες μέσα στο σχολείο έχουν διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα και ο διευθυντής αποδεχθεί τις απόψεις αυτές, τότε προκαλεί δυσαρέσκεια στην πλευρά που έχει

διαφορετική άποψη. Αισθάνεται ότι όλοι τον παρεξηγούν και ότι μόνο αυτός προσπαθεί να συμβάλει στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Για να περιορίσει ο διευθυντής τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η σύγκρουση για την ομαλή πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού, καλό είναι να τηρεί τις παρακάτω αρχές (Everard & Morris, 1999: 127): 1. Να διατηρεί τη μέγιστη δυνατή επικοινωνία με το μέρος του οποίου οι απόψεις, τα συμφέροντα ή η στάση συγκρούονται με αυτών των άλλων. 2. Δεν πρέπει να αναβάλλει οποιαδήποτε συζήτηση φέρει στην επιφάνεια τη διαφορά απόψεων, πιστεύοντας ότι το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του. 3. Να αντιστέκεται στον πειρασμό να μιλά για τους άλλους πίσω από την πλάτη τους. 4. Να μην προσπαθεί να συσπειρώσει τους άλλους γύρω από τη δική του άποψη. 5. Αν διαβλέψει σύγκρουση ανάμεσα στο προσωπικό, να προσπαθεί να βάλει κοινά προγράμματα και στόχους για να τους φέρει κοντά. 6. Να μην αφήνει να αναπτυχθούν προσανατολισμοί που να βασίζονται στο «όλα» ή «τίποτα», και να μην ξεχνά ότι οι άνθρωποι φέρονται αρνητικά όταν νομίζουν ότι βάλλονται ή απειλούνται. 7. Να αποφεύγει τις συγκρούσεις που εμφανίζονται όταν υπάρχουν αμοιβές προς τη μια πλευρά. Για παράδειγμα, πολλοί εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να κερδίσουν την εύνοια του διευθυντή τους, προσπαθούν να τον εντυπωσιάσουν μέσα από κολακευτικά σχόλια. Στην περίπτωση αυτή καλό είναι να αναγνωρίζονται τα αποτελέσματα της δουλειάς και όχι οι κολακειές.

Εάν μια σύγκρουση όντως υπάρχει, μια προσέγγιση του τύπου «κερδίζω-κερδίζεις» - στην οποία αμφότερα τα συμβαλλόμενα μέρη κερδίζουν κάτι (αν και όχι απαραίτητα το ίδιο)- τείνει να είναι η περισσότερο παραγωγική. Τα συμβαλλόμενα μέρη συνεργάζονται για να καθορίσουν τα προβλήματά τους και στη συνέχεια συμμετέχουν στην αμοιβαία επίλυση του προβλήματος. Η στρατηγική αυτή προϋποθέτει τα ενδιαφερόμενα μέρη να θέλουν ενεργά να τη χρησιμοποιήσουν και ακόμη απαιτεί την ύπαρξη επικοινωνίας και εργασίας· συμπεριφορές που υποστηρίζουν ένα κλίμα «ανοίγματος», εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 331-334).

Σε περιπτώσεις όπου υπάρχει θέληση αλλά οι επιθυμητές δεξιότητες δεν είναι αναπτυγμένες, μπορεί να παρέμβει ένας διαμεσολαβητής «διευκολυντής» για να βοηθήσει τις ομάδες να μάθουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Αυτό είναι το πιο υψηλό επίπεδο της αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης του τύπου «κερδίζω-κερδίζεις» για να μπορέσουν οι ομάδες να αντιμετωπίσουν μελλοντικά προβλήματα. Επιπλέον μπορεί να χρησιμοποιηθεί η διαπραγμάτευση μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων, κατά την οποία κανένας δεν κερδίζει, αλλά και δεν χάνει (ό.π.).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η τυχαία επιλογή εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε διάφορα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χανίων. Η συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε να γίνει μέσω ερωτηματολογίου. Η επιλογή του ως ερευνητικό εργαλείο θεωρήθηκε ότι ήταν η καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον η διανομή ερωτηματολογίου πρόσφερε την ευχέρεια στην ερευνήτρια να συλλέξει σημαντικό όγκο δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα (εξοικονόμηση χρόνου). Δεύτερον οι επαγγελματικές υποχρεώσεις της ερευνήτριας (αναπληρώτρια δασκάλα σε απομονωμένο γεωγραφικά σχολείο) περιόριζε τη δυνατότητα χρήσης άλλων μεθοδολογικών εργαλείων (π.χ. συνεντεύξεις). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν προσωπικά ή στάλθηκαν ταχυδρομικά στις προαναφερθείσες σχολικές μονάδες. Η συλλογή τους ξεκίνησε από 1-15 Φεβρουαρίου 2012 και ολοκληρώθηκε μετά από έναν μήνα, καθώς συναντήσαμε αρκετές δυσκολίες να συγκεντρώσουμε έναν αξιοσημείωτο αριθμό από αυτά. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS V.20 και του EXCEL 2010 (κυρίως για τα γραφήματα και τους πίνακες).

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρήσαμε να δώσουμε απάντηση είναι τα ακόλουθα: Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία τους πιστεύουν ότι:

- Επικοινωνεί ο διευθυντής ικανοποιητικά μαζί τους; (ερωτ. 1-5)
- Συνεργάζεται ο διευθυντής αποτελεσματικά μαζί τους; (ερωτ. 6-10)
- Στηρίζει ο διευθυντής το καθημερινό τους έργο; (ερωτ. 11-14)
- Ενθαρρύνει ο διευθυντής την εμπλοκή τους σε καθημερινά ζητήματα του σχολείου; (ερωτ. 15-19)
- Επιλύει ο διευθυντής προβλήματα συγκρούσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού; (ερωτ. 20-26)

4.2 Δυνατότητες και περιορισμοί

Επειδή η έρευνα διεξήχθη με τη βοήθεια ερωτηματολογίου στο οποίο υπήρχαν προτάσεις που έπρεπε να αξιολογηθούν με κλίμακα Likert, τότε συνεπάγεται ότι η συλλογή των δεδομένων θα είναι μόνο ποσοτική και όχι ποιοτική. Από την άλλη πλευρά, οι κλίμακες Likert δεν οδηγούν πάντα σε αξιόπιστες απαντήσεις, λόγω του γεγονότος ότι οι συμμετέχοντες μπορεί να ψεύδονται με δόλο ή ασυναίσθητα για τα

δεδομένα που δίνουν ή μπορεί να δίνουν συγκεκριμένες απαντήσεις για να γίνουν αρεστοί (απαντώντας όλες τις ερωτήσεις με θετικό σκεπτικό). Άλλοι περιορισμοί της έρευνας ήταν σαφώς το κόστος, όπως και τα χρονικά περιθώρια αυτής της έρευνας.

4.3 Ερωτηματολόγιο

Όπως προαναφέρθηκε, η συλλογή δεδομένων έγινε με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου. Πριν το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου προηγείται μία εισαγωγική παράγραφος που εξηγεί τον σκοπό της έρευνας όπως και σε ποιες ενέργειες ο συμμετέχοντας καλείται να προβεί. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος τέθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν γενικά δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο και τη ηλικία. Στη συνέχεια τέθηκαν γενικές ερωτήσεις σχετικά με την εργασία των εκπαιδευτικών που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας όπως για τη σχέση εργασίας (ωρομίσθιος, αναπληρωτής/τρια, μόνιμος/η, νεοδιόριστος/η), τα έτη προϋπηρεσίας στη μονάδα εκπαίδευσης και συνολικά την εκπαίδευση, καθώς και για τυχόν επιπλέον σπουδές.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 26 ερωτήσεις που σχετίζονται με το προφίλ του διευθυντή και τις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς. Ο συμμετέχοντας σημειώνει τη συχνότητα που εμφανίζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά, διαλέγοντας από Σπάνια (1), Μερικές φορές (2), Συχνά (3) και Πολύ συχνά (4).

4.4 Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 202 εκπαιδευτικούς ηλικίας 22 ετών και πάνω, γυναίκες και άνδρες που επιλέχθηκαν τυχαία από διάφορα σχολικά συγκροτήματα του νομού Χανίων (δείγμα ευκολίας), καθώς τη φετινή χρονιά εργάζομαι ως αναπληρώτρια στο συγκεκριμένο νομό, επομένως ήταν πιο εύκολο από γεωγραφική άποψη να μοιράσω τα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς του νομού. Οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις οποίες μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο ανήκουν σε χωριά του δήμου Σφακίων (3/θέσια, 6/θέσια σχολεία), του δήμου Ακρωτηρίου (12/θέσια σχολεία) καθώς και στην πόλη των Χανίων (12/θέσια και άνω). Οι σχολικές μονάδες της πόλης επιλέχθηκαν τυχαία, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο.

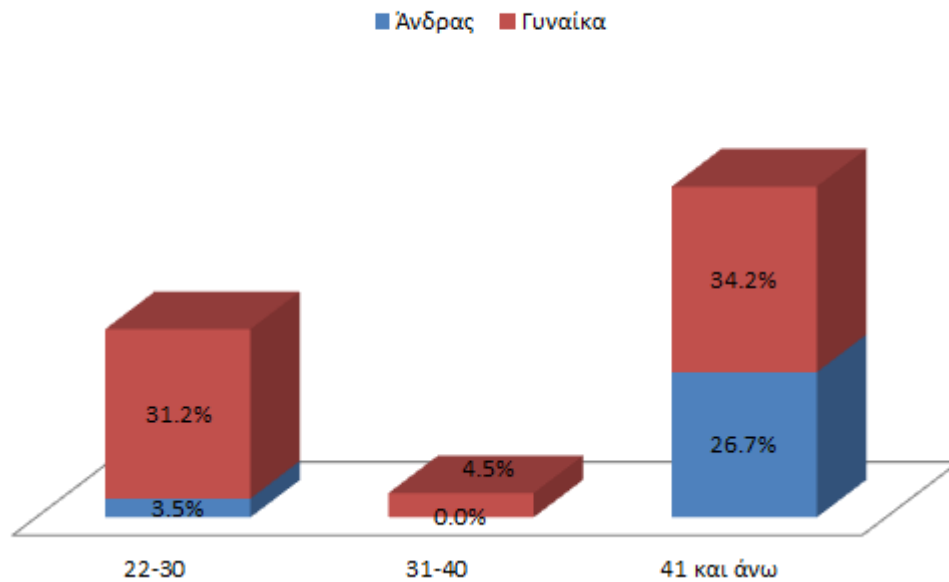
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Α μέρος ερωτηματολογίου

Ο πίνακας 1 και το γράφημα 1 δείχνουν τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας και του φύλου ανά κατηγορίες. Το δείγμα αποτελείται περισσότερο από γυναίκες, σχεδόν το 70% (N=141), όπως και η ηλικιακή ομάδα των 41 και άνω που αποτελεί σχεδόν το 61% (34.2% γυναίκες, 26.7% άνδρες). Η ηλικιακή ομάδα των 31-40 δεν είναι καλά αντιπροσωπευμένη (4.5%, N=9). Επίσης, η ηλικιακή ομάδα των 22 έως 30 αποτελείται σχεδόν μόνο από γυναίκες (31.2%, N=63).

		Πίνακας 1. Ηλικία							
		22-30		31-40		41 και άνω		Σύνολο	
		N	N %	N	N %	N	N %	N	N %
φύλο	Ανδρας	7	3.5%	0	0.0%	54	26.7%	61	30.2%
	Γυναίκα	63	31.2%	9	4.5%	69	34.2%	141	69.8%
	Σύνολο	70	34.7%	9	4.5%	123	60.9%	202	100.0%

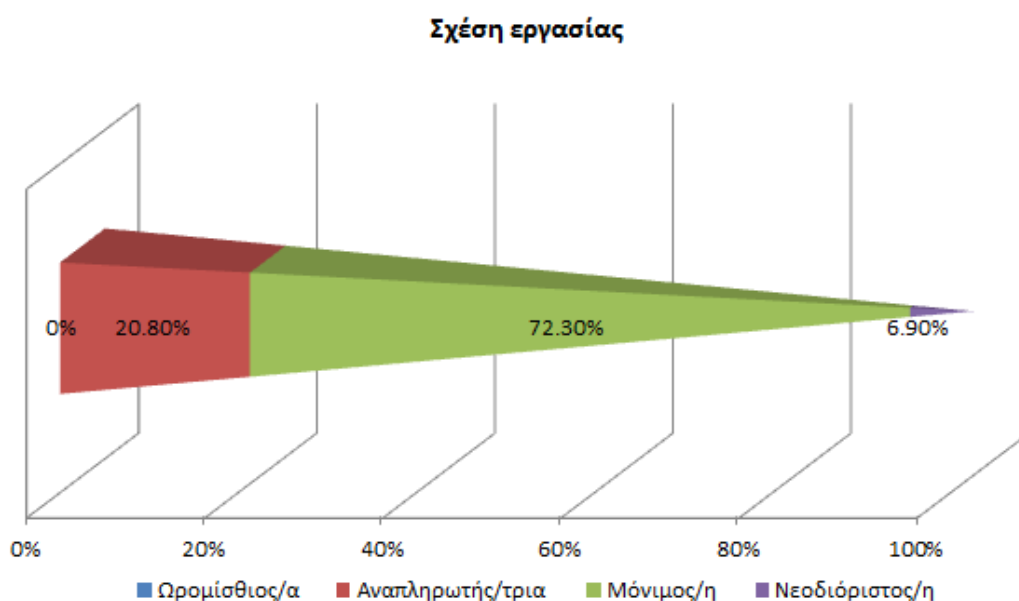
Ηλικία και φύλο



Γράφημα 1. Ηλικία και φύλο

Σύμφωνα με το γράφημα 2, η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή οι 7 στους 10 ερωτηθέντες, έχει μόνιμη εργασία (72.30%), ενώ μόνο το 20.80% έχει σχέση εργασίας τύπου αναπληρωτή. Ελάχιστοι είναι νεοδιοριζόμενοι (6.90%). Ο πίνακας 2 δείχνει ότι το δείγμα είχε προϋπηρεσία συνολικά 15.68 έτη (T.A.=10.31), με

μικρότερη αναφορά τα 2 έτη και μεγαλύτερη τα 33 έτη. Όσο αφορά την προϋπηρεσία μονάδας, ο μέσος όρος ήταν σχεδόν τα 5 έτη (Τ.Α.= 5.12) με μικρότερη αναφορά το ένα έτος και μέγιστη τα 22 έτη.



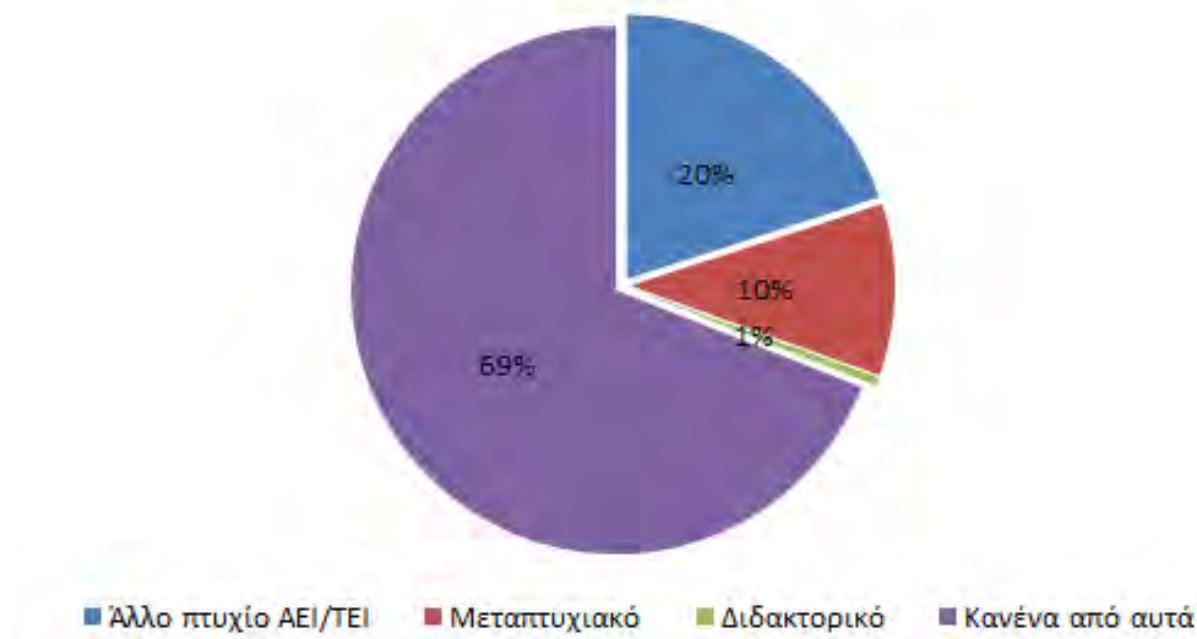
Γράφημα 2. Σχέση εργασίας

Πίνακας 2. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση προϋπηρεσίας μονάδας και συνολικά

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μίνιμουμ	Μάξιμουμ
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	15,68	10,31	2,00	33,00
Έτη προϋπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα	4,94	5,12	1,00	22,00

Σχετικά με το πτυχίο, το 69% δεν έχει κάποιο άλλο πέρα του βασικού του. Δύο στους 10 έχουν κάποιο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 10% έχει μεταπτυχιακό και μόλις το 1% διδακτορικό (γράφημα 3).

Πτυχίο;



Γράφημα 3. Είδος πρόσθετου πτυχίου

Β μέρος ερωτηματολογίου

Οι ερωτήσεις 1-5 αναφέρονται στην επικοινωνία, οι ερωτήσεις 6-10 στη συνεργασία, 11-14 στη στήριξη, 15-19 στην εμπλοκή και 20-26 στη διαχείριση συγκρούσεων.

Ανάλυση αξιοπιστίας

	Στατιστικά κλίμακας				
	Cronbach's Alpha	Μέσος όρος	Διακύμανση	Τυπική απόκλιση	N
Επικοινωνία	.901	15.59	16.00	4.00	5
Συνεργασία	.885	15.52	15.13	3.89	5
Στήριξη	.882	11.76	9.13	3.02	4
Εμπλοκή	.777	14.39	11.80	3.44	5
Διαχείριση Συγκρούσεων	.889	19.37	24.70	4.97	7

Πίνακας 3

Οι αναλύσεις αξιοπιστίας για όλες τις κλίμακες ήταν αρκετά ικανοποιητικές, αφού ξεπέρασαν το .750, κάτι που σημαίνει ότι η κάθε κλίμακα έχει πολύ υψηλή αξιοπιστία. Να σημειωθεί ότι οι βαθμολογίες στις ερωτήσεις 6 και 15 αντιστράφηκαν αφού είχαν αντίστροφο νόημα από τις υπόλοιπες του ερωτηματολογίου.

Ευρήματα

Διεξήχθη στατιστική σύγκριση μέσω των όρων με την επιλογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Βρέθηκε ότι υπάρχει διαφορετική αντίληψη μεταξύ των ανδρών και των γυναικών σχεδόν σε όλες τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή εδώ την έρευνα ($p < .05$) με εξαίρεση την κλίμακα Επικοινωνία και Διαχείριση Συγκρούσεων ($p > .05$). Ο πίνακας 4 και 5 περιέχει αναλυτικά τα αποτελέσματα αυτά.

Πίνακας 4. Στατιστικά στοιχεία για κάθε κλίμακα σε σχέση με το φύλο.

	Φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Λάθος Τ.Α.
Επικοινωνία	Άνδρας	61	3.25	0.67	0.09
	Γυναίκα	141	3.06	0.85	0.07
Συνεργασία**	Άνδρας	61	3.46	0.57	0.07
	Γυναίκα	141	2.95	0.80	0.07
Στήριξη**	Άνδρας	61	3.11	0.62	0.08
	Γυναίκα	141	2.87	0.80	0.07
Εμπλοκή**	Άνδρας	61	3.09	0.60	0.08
	Γυναίκα	141	2.79	0.70	0.06
Διαχείριση Συγκρούσεων	Άνδρας	61	2.90	0.70	0.09
	Γυναίκα	141	2.71	0.71	0.06

* $p < .05$
** $p < .05$ όταν ίσες διακυμάνσεις δεν υπήρχαν

Πίνακας 5. T-test αποτελέσματα

	t	df	Sig. (2-tailed)
Επικοινωνία	1.733	142.987	.085
Συνεργασία	5.138	156.993	.000
Στήριξη	2.300	144.504	.023
Εμπλοκή	3.057	132.906	.005
Διαχείριση Συγκρούσεων	1.791	114.559	.075

Από αυτά τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι οι άνδρες έχουν στατιστικά σημαντικότερη διαφορετική αντίληψη σχετικά με τη Συνεργασία, τη Στήριξη, και την Εμπλοκή σε σχέση με τις γυναίκες σχετικά με τη συμπεριφορά των διευθυντών στους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολικού συγκροτήματος. Κοιτάζοντας τους μέσους όρους των ανδρών και των γυναικών, βλέπουμε ότι οι άνδρες σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερους μέσους όρους από ότι οι γυναίκες – με εξαίρεση τη κλίμακα Επικοινωνία και Διαχείριση συγκρούσεων που δεν έχουν στατιστική σημαντικότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι άνδρες θεωρούν ότι οι συμπεριφορές που σχετίζονται με τις κλίμακες αυτές και ταυτίζονται με τις

συμπεριφορές του Διευθυντή κάθε σχολείου εμφανίζονται πιο συχνά όταν αυτοί έχουν κάποια δυσκολία με τους Διευθυντές αυτούς από ότι συμβαίνει με τις γυναίκες.

Πίνακας 6. Στατιστικά στοιχεία για κάθε κλίμακα σε σχέση με την ηλικία

	Ηλικία	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Λάθος Τ.Α.
Επικοινωνία**	22-30	70	2.60	0.92	0.11
	41 και άνω	123	3.38	0.57	0.05
Συνεργασία**	22-30	70	2.43	0.79	0.09
	41 και άνω	123	3.48	0.47	0.04
Στήριξη**	22-30	70	2.41	0.78	0.09
	41 και άνω	123	3.22	0.57	0.05
Εμπλοκή**	22-30	70	2.38	0.72	0.09
	41 και άνω	123	3.14	0.50	0.04
Διαχείριση Συγκρούσεων*	22-30	70	2.30	0.71	0.09
	41 και άνω	123	3.03	0.56	0.05

*p<.05
**p<.05 όταν ίσες διακυμάνσεις δεν υπήρχαν

Πίνακας 7. T-test αποτελέσματα

	t	df	Sig. (2-tailed)
Επικοινωνία	-6.415	100.111	.000
Συνεργασία	-10.124	97.514	.000
Στήριξη	-7.661	111.162	.000
Εμπλοκή	-7.878	107.204	.000
Διαχείριση Συγκρούσεων	-7.826	191	.000

Από τις συγκρίσεις των ηλικιακών ομάδων συμπεραίνεται ότι οι νεαρότεροι έχουν στατιστικά σημαντικότερη διαφορετική αντίληψη σχετικά με την Επικοινωνία, τη Συνεργασία, τη Στήριξη, την Εμπλοκή και τη Διαχείριση συγκρούσεων από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ($p<.05$) σχετικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή στους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικού συγκροτήματος με βάση τις κλίμακες αυτές. Κοιτάζοντας τους μέσους όρους των νεαρότερων και των μεγαλύτερων σε ηλικία συμμετεχόντων, βλέπουμε ότι τα νεαρότερα άτομα σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερους μέσους όρους από ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας το οποίο σημαίνει ότι τα νεαρότερα άτομα πιστεύουν ότι η συμπεριφορά των Διευθυντών ως προς την Επικοινωνία, Συνεργασία, Στήριξη, Εμπλοκή, και Διαχείριση Συγκρούσεων είναι σε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα από αυτά που πιστεύουν ότι είναι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Δηλαδή, τα

άτομα μεγαλύτερης ηλικίας πιστεύουν ότι μπορούν να επιλύουν τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών οι διευθυντές αποτελεσματικότερα από ότι πιστεύουν οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί.

Προϋπηρεσία	Πίνακας 8. Συσχετίσεις (Spearman's rho)			
	Έτη μονάδας		Συνολικά έτη	
	ρ	p	ρ	p
Επικοινωνία	,169*	.016	,306**	.000
Συνεργασία	,392**	.000	,547**	.000
Στήριξη	,198*	.005	,364**	.000
Εμπλοκή	,242**	.001	,418**	.000
Διαχείριση Συγκρούσεων	,159*	.023	,332**	.000

**p<.001
*p<.05

Τα αποτελέσματα συσχέτισης έδειξαν θετική στατιστική σημαντικότητα και για τα έτη προϋπηρεσίας στη μονάδα και για τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε όλες τις συσχετιζόμενες κλίμακες ($p < .05$). Για παράδειγμα, όσο κάποιος εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε μονάδα ή συνολικά, τόσο πιο πιθανόν είναι να πιστεύει ή να έχει την αντίληψη ότι ο διευθυντής του σχολείου θα έχει καλύτερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, καλύτερη συνεργασία μαζί τους, θα τους στηρίζει καλύτερα, θα τους εμπλέκει περισσότερο στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο, θα διαχειρίζεται καλύτερα τις συγκρούσεις. Βέβαια, παρατηρούμε πως μεγαλύτερες συσχετίσεις υπάρχουν με τη συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, κάτι που έχει να κάνει και με την εμπειρία που έχουν αποκτήσει οι ίδιοι.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο κατέγραψε τις απόψεις εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν το προφίλ που διαθέτει ο διευθυντής και πώς αυτό επηρεάζει τη διαπροσωπική τους σχέση. Από τη συνολική θεώρηση των ευρημάτων που προέκυψαν διαπιστώνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή σχολείου φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σύνθετος, γεγονός που βρίσκεται σε συμφωνία με την Παπαναούμ (1995). Καλείται να αναπτύξει καθήκοντα διοικητικά αλλά και καθήκοντα που αφορούν τη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος μέσω της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων.

Μέσω της διοίκησης επιδιώκεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εργασίας (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1999: 77) και η ανάπτυξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 92). Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει την ικανότητα σύλληψης πρωτότυπων δημιουργικών ιδεών (καινοτομίες) καθώς και ιδέες τις οποίες θα πρέπει να αξιοποιεί κατάλληλα (Patrick, Ευθυμιάδου & Τσίτος, 1996: 30-32). Να παρακινεί τους εργαζομένους, δίνοντάς τους κίνητρα (Μιχόπουλος, 1993: 143-144), την εποπτεία των συνθηκών εργασίας και, τέλος, να επικοινωνεί με τους υφισταμένους του (Σαΐτης, 2000: 34). Στο πρόσωπό του συγκεντρώνονται και ασκούνται όλες οι λειτουργίες της διοίκησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 150). Για τον λόγο αυτό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2001: 31).

Ωστόσο, αυτό που έχει σημασία είναι πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τη συμπεριφορά και τη στάση του διευθυντή τους απέναντί τους. Υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία μαζί τους; Κατά πόσο η συνεργασία αυτή μπορεί να είναι αποτελεσματική; Μερικά για εκείνους; Τους δίνει κίνητρα; Λαμβάνει υπόψη τη γνώμη τους στη λήψη αποφάσεων; Ενθαρρύνει ο διευθυντής την εμπλοκή τους σε καθημερινά ζητήματα του σχολείου; Επιλύει προβλήματα συγκρούσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού; Τι είδους ηγετικό στυλ μπορεί να έχει; Τι κλίμα επικρατεί στη σχολική μονάδα;

Μεταξύ των συμμετεχόντων της έρευνάς μας παρατηρείται διαφορά στην αντίληψη των δύο φύλων όσο αφορά τη συμπεριφορά του διευθυντή αλλά και το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Συγκεκριμένα, οι άνδρες θεωρούν ότι οι συμπεριφορές που σχετίζονται με την κλίμακα της Συνεργασίας, της Στήριξης και της Εμπλοκής και ταυτίζονται με τις συμπεριφορές του Διευθυντή κάθε σχολείου εμφανίζονται πιο συχνά όταν αυτοί έχουν κάποια

δοσοληψία με τους Διευθυντές αυτούς από ότι συμβαίνει με τις γυναίκες, οι οποίες πιστεύουν ότι οι συμπεριφορές αυτές εμφανίζονται λιγότερο. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί οι περισσότεροι διευθυντές των σχολικών μονάδων που απευθυνθήκαμε για την έρευνά μας ήταν άντρες και επιπλέον γνωρίζουμε ότι οι γυναίκες γενικότερα είναι περισσότερο απαιτητικές από τη φύση τους.

Ακόμη, βρέθηκε ότι υπάρχει διαφορετική αντίληψη των ηλικιακών ομάδων 22-30 και 41 και άνω σε όλες τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα ($p < .05$). Τα νεαρότερα σε ηλικία άτομα θεωρούν ότι η συμπεριφορά των Διευθυντών ως προς την Επικοινωνία, Συνεργασία, Στήριξη, Εμπλοκή, και Διαχείριση Συγκρούσεων είναι σε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα από αυτά που πιστεύουν ότι είναι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Δηλαδή, τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας πιστεύουν ότι υπάρχει μεγαλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τον διευθυντή τους, ότι τους στηρίζει περισσότερο, ότι ενθαρρύνει περισσότερο την εμπλοκή τους σε καθημερινά ζητήματα του σχολείου και ότι επιλύει τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών αποτελεσματικότερα από ότι πιστεύουν οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις κλίμακες και στη προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Όσο κάποιος εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε μονάδα ή συνολικά τόσο πιο πιθανό είναι να πιστεύει ή να έχει την αντίληψη ότι ο διευθυντής του σχολείου θα έχει καλύτερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, καλύτερη συνεργασία μαζί τους, θα τους στηρίζει περισσότερο, θα τους ενθαρρύνει περισσότερο να εμπλέκονται σε καθημερινά ζητήματα του σχολείου, θα διαχειρίζεται καλύτερα τις συγκρούσεις που μπορεί να εμφανιστούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Όταν, λοιπόν, ο διευθυντής κατανοήσει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τα προσόντα και τα όνειρα παλαιών μελών της ομάδας του, τότε οφείλει να ασχολείται με το νέο προσωπικό, το οποίο και καλείται να στηρίξει. Ο «νέος» εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από τα προσόντα του ή την προϋπηρεσία που έχει, είναι αναμενόμενο να μην γνωρίζει τους κανονισμούς, τις συνθήκες ή ακόμα και την εσωτερική πολιτική που ασκείται στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Δεν γνωρίζει ακόμα και τους ανθρώπους που εργάζονται μέσα σε αυτόν. Πολλοί είναι εκείνοι οι διευθυντές που φέρονται στους νέους εκπαιδευτικούς, ειδικά στους αναπληρωτές, σαν να είναι μικρά παιδιά ανέτοιμα να διδάξουν. Δεν εμπιστεύονται τόσο ή δεν εμπιστεύονται εύκολα τους νέους, μένοντας προσκολλημένοι αρκετές φορές στα παλιά μοντέλα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Από την πλευρά τους οι νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί και

έτοιμοι να ξεκινήσουν να ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που αδιαμφισβήτητα αποτελεί λειτούργημα. Έχουν νέες ιδέες και νέες μεθόδους διδασκαλίας, τις οποίες εκφράζουν, μην έχοντας πάντα την αναμενόμενη στήριξη, είτε από μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους είτε από τον ίδιο τον διευθυντή. Υπάρχουν, βέβαια, πάντα και οι εξαιρέσεις.

Όσο αφορά τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς η διαφορά τους από αυτούς που έρχονται για πρώτη φορά στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ότι ο νεοδιόριστος έχει μεγαλύτερη ανάγκη από υποστήριξη. Οι ανάγκες του νεοδιόριστου σχετίζονται με την καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, τη συναδελφικότητα, την επιμόρφωση, την πειθαρχία, τον προγραμματισμό της ύλης και του σχεδιασμού του μαθήματος, καθώς και τη διαχείριση του άγχους που μπορεί να προκαλεί η απειρία (Ανθοπούλου, 1999: 49-50). Ο διευθυντής καλείται να βοηθά τους νεοδιοριζόμενους να θέτουν επαγγελματικούς στόχους, να επιβλέπει την επίτευξη των στόχων αυτών και να προσφέρει τη βοήθειά του προς αυτή την κατεύθυνση, προσφέροντας πρότυπα συνεργατικής επαγγελματικής συμπεριφοράς (Ανθοπούλου, 1999: 51).

Ο διευθυντής από την πλευρά του οφείλει να αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες του διδακτικού, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού, να δίνει σημασία στην επικοινωνία και συνεργασία, ώστε να δημιουργεί καλό εργασιακό κλίμα. Καλείται να προσπαθεί για την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος, ώστε να γίνεται εύκολο το έργο της αξιολόγησης όλων των προσπαθειών. Ας μη λησμονούμε ότι το κλίμα είναι για το σχολείο ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Επηρεάζει την ψυχική διάθεση και το έργο των εκπαιδευτικών. Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος εξαρτάται από τον διευθυντή σε συνεργασία με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και αφορά το θετικό κλίμα λόγω της ανοιχτής επικοινωνίας, της συνεργασίας και της οργάνωσης του σχολείου, που πρέπει να συνυπάρχουν.

Από τα ευρήματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι οι άνδρες, τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα και οι εργαζόμενοι με μεγαλύτερη προϋπηρεσία θεωρούν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας όπου εργάζονται έχει τον εσωτερικό έλεγχο, διακρίνεται από σταθερότητα και δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με τον Quinn (στο Τριβέλλας, 2001: 85-88). Επιπλέον, θεωρούν ότι το κλίμα στις σχολικές τους μονάδες είναι ανοιχτό (open climate), κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα της Καβούρη (1998: 182-184). Τέλος, παρατηρούμε ότι, σύμφωνα πάντοτε με τις παραπάνω ομάδες, στις σχολικές μονάδες υπάρχει εσωτερική επικοινωνία (ανοδική) κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με την Αθανασούλα-Ρέππα, (2008: 288).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τις γυναίκες, τα άτομα νεαρότερης ηλικίας και τους εργαζομένους που έχουν μικρή προϋπηρεσία παρατηρείται η ύπαρξη κλειστού κλίματος (closed climate) ή κλίματος συμμετοχής/αφοσίωσης) κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα της Καβούρη (1998: 182-184).

Αν η διεύθυνση του σχολείου ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, θα επιτευχθούν οι στόχοι, προσφέροντας ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι παραγωγικοί και αποτελεσματικοί (Πασιαρδής, 2004: 48). Ο Sergiovanni (στο Leech, Smith, Green & Fulton, 2003: 2) επισημαίνει ότι προκειμένου οι σχολικοί ηγέτες να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της διοίκησης ενός σχολείου, καλούνται να στηρίζονται περισσότερο στη μετασχηματιστική και συμμετοχική ηγεσία (Leithwood & Jantzi, 2005: 188).

Το μοντέλο του διευθυντή που φαίνεται να ανταποκρίνεται πληρέστερα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι αυτό που υπαγορεύει την ανάγκη του διευθυντή να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται ότι η στάση του διευθυντή προσδιορίζεται από την επιθυμία να επικοινωνεί τακτικά με τους συνεργάτες του, να τους ενθαρρύνει, να δείχνει κατανόηση και να τους βοηθά να κερδίζουν (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 122-127). Τα διοικητικά στελέχη οφείλουν να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο της άτυπης επικοινωνίας και να προσπαθούν να τη διαχειρίζονται για το όφελος του οργανισμού (Μπουραντάς, 2002: 436). Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη για να αποφεύγουν τις δυσάρεστες καταστάσεις (συγκρούσεις, προστριβές, αντιπαραθέσεις), οφείλουν να παρέχουν σαφείς και άμεσες πληροφορίες για διάφορα θέματα του οργανισμού τους και να διαμορφώνουν τέτοια κουλτούρα, που να διευκολύνει την ανάπτυξη ανθρωπίνων σχέσεων (Ανθοπούλου & Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 158-159).

Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να συμπεριφερθούν στο διευθυντή του σχολείου ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει για τον ρόλο του. Σε περίπτωση που διαπιστώνεται σύγκλιση των απόψεων των δύο πλευρών (προσωπικού-διευθυντή), η λειτουργία του σχολείου διεξάγεται ομαλά. Σε κάθε άλλη περίπτωση ανακύπτουν προβλήματα συνεργασίας και δυσλειτουργίες στον σχολικό οργανισμό (Πασιαρδής, 2001: 11· Pashiardis, Costa, Mendes & Ventura, 2005: 589).

Από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι ειδικά για τους οργανισμούς η επικοινωνία αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση όχι μόνο της αποτελεσματικότητας αλλά και της συγκρότησης και λειτουργίας τους, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Αθανασούλα-Ρέππα (2008) και

Χατζηπαντελή (1999). Προκειμένου η εσωτερική επικοινωνία να καταστεί αποτελεσματική για τον οργανισμό, προϋποθέτει αμφίδρομη ροή πληροφοριών από τα ανώτερα προς τα κατώτερα κλιμάκια και αντίστροφα. Η ανοδική επικοινωνία θεωρείται αναγκαία, καθώς εξασφαλίζει την ουσιαστική συμμετοχή των εργαζομένων, γεγονός που τούς κάνει να αισθάνονται περισσότερη ικανοποίηση, υπευθυνότητα και δέσμευση στους στόχους του οργανισμού. Επιπλέον, συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ διοίκησης και κατώτερων ιεραρχικών επιπέδων, διευκολύνει τη συνεργασία και τον συντονισμό ενεργειών και, τέλος, ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν στον οργανισμό (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2005: 479-480). Ο Μπουραντάς (2002: 434) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στην από κάτω προς τα πάνω επικοινωνία δίνεται η δυνατότητα στους υφισταμένους να μεταβιβάσουν αυτά που θέλουν και να αισθάνονται ικανοποίηση.

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει συστηματική επιμόρφωση τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών όχι μόνο για τη διδακτική δραστηριότητα, αλλά για την ενίσχυση της συνεργατικότητας, της συμμετοχής και της συλλογικότητας στη λήψη αποφάσεων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Με τον τρόπο αυτό θα δίνεται έμφαση στον εκπαιδευτικό – «επαγγελματία» και θα εξελίσσεται και ο ρόλος του διευθυντή σε Ηγέτη- Εμπυχωτή. Κατά τον Σαΐτη (1995: 50), δύο αποτελεσματικές στρατηγικές παρακίνησης είναι η θετική ενίσχυση, η οποία συνίσταται στην αναγνώριση και επιβράβευση (στην ηθική της διάσταση) του παραγόμενου έργου και η συμμετοχή στην ηγεσία. Τέλος, οι ηγέτες οφείλουν να επιδίδονται σε μία διαδικασία ενδοσκόπησης, ώστε να αυξήσουν το επίπεδο αυτογνωσίας τους (Pashiardis, 2001: 22).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση & Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ.** (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α. Λιβάνη.
- Ανθοπούλου, Σ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β΄, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 137-176.
- Ανθοπούλου, Σ.** (1999). Διαχείριση ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 49-50.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ.** (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 10, σ. 121-129.
- Γώγου-Κρητικού, Α.** (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Αθήνα: Πορεία.
- Δήμου, Ν.** (1999). *Διοίκηση Προσωπικού: γενικές αρχές*. Αθήνα: Έλλην.
- Ευαγγελόπουλος, Σ.** (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δανιά.
- Ζαβλανός, Μ.** (1987). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Ίων.
- Ζαβλανός, Μ.** (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ.** (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Καβούρη, Π.** (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σ. 181-201.
- Κανελλόπουλος Χ.** (1992). *Μάνατζμεντ - αποτελεσματική διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*. Αθήνα: International Publishing.

- Καψάλης, Α.** (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 3-29.
- Κουτούζης Μ.** (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ.** (1999). Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 47-65.
- Magazis, G.** (1995). *Ελληνοαγγλικό λεξικό*. Αθήνα: Efstathiadis Group A.E.
- Ματθαίου, Δ., Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ., Πεπελάσης, Α., Δούκας, Χ., Γεωργακοπούλου, Δ., Κότσιρα, Α. & Πολυμεροπούλου, Ζ.** (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχόπουλος, Α.** (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α.** (1996). *Το μοντέλο του Maslow στη σχολική οργάνωση: η ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης από την άσκηση του έργου τους: εμπειρική μελέτη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α.** (1997). Ελληνική σχολική οργάνωση: Συγκριτική θεώρηση της εφαρμογής των θεωριών υποκινητικής συμπεριφοράς του Maslow και του Herzberg. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 22, σ. 107-126.
- Μιχόπουλος Α.** (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση II, Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαγάκης, Γ.** (2000). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.- Γ. Τσιβεριώτης
- Μπελάδάκης, Μ.** (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μπουραντάς, Δ.** (2002). *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου
- Μπρίνια, Β.** (2008α). Η εφαρμογή των αρχών του Management στο σχολικό περιβάλλον. *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 107, σ. 32-35.

- Μπρίνια, Β.** (2008β). Η Οργανωτική Κουλτούρα της Εκπαιδευτικής Μονάδας και η Σημασία της για την Αποτελεσματική της Διοίκηση. *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 109, σ. 33-37.
- Ναζάκης Χ. Μιχαλόπουλος Ν. & Μπατζιάς, Φ.** (1999). *Βασικές Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παγκάκης Γ.** (2002). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων. Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 18, σ. 8.
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ.** (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.
- Παπαναούμ Ζ.** (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδή, Γ.** (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Πασιαρδής Π.** (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ.** (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Πετρίδου Ε.** (1998). *Διοίκηση-Μάνατζμεντ: μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πετρίδου, Ε.** (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. *Διοικητική ενημέρωση*, τχ. 22, σ. 55-60.
- Σαΐτη Α.** (2001). Management στη Δημόσια Εκπαίδευση: η περίπτωση χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων. *Νέα Παιδεία*, τχ. 98, σ. 92-109
- Σαΐτης, Χ.** (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ.** (1995). Υποκίνηση των εκπαιδευτικών λειτουργών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Δημόσιος Τομέας*, 108, σ. 46-51.
- Σαΐτης Χ.** (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης Χ.** (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Τζωρτζάκης Κ. & Τζωρτζάκη Α.** (1999). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Rosili.

- Τριβέλλας, Π.** (2001). Το πλαίσιο των ανταγωνιζόμενων αξιών, Ρόλοι ανωτάτων στελεχών, Ρόλοι διευθυντικών στελεχών, Οργανωσιακή κουλτούρα. *Επιθεώρηση εργασιακών σχέσεων*, τχ. 21, σ. 85-88.
- Χατζηπαντελή, Π.** (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χολέβας Γ.** (1995). *Οργάνωση και Διοίκηση (Management)*. Αθήνα: Interbooks.
- Χυτήρης Λ. & Άννινος, Λ.** (2004). Διοίκηση και Ηγεσία στα Δημόσια Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 30, σ. 86-90.

Ξενόγλωσση

- Barnett, K. & McCormick, J.** (2003). Vision, Relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.
- Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R.** (2001). Transformational leadership in schools. Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
- Blake, R. & Mouton, J.** (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Blasé, J.** (1987). Dimensions of Effective School Leadership: The Teacher's Perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), 589-610.
- Everard, K. & Morris, G.** (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Everard, K. & Morris, G.** (1996³). *Effective School Management*. London: Paul Chapman.
- Gaziel, H.** (2003). Images of leadership and their effect upon school principal's performance. *International Review of Education*, 49(5), 475-486.
- Goffee, R., Jones, G.** (2005). Managing authenticity: the paradox of great leadership. *Harvard Business Review*, 83(12), 87-94.
- Goleman, D.** (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (μετ. Φ. Μεγαλούδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Vayatzis, R. & McKee, A.** (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giberson, T., Resick, C., Dickson, M., Mitchelson, J., Rundall, K. & Clark, M.** (2009). Leadership and Organizational Culture: Linking CEO Characteristics to Cultural Value. *Journal of Business and Psychology*, 24, 123-137.

- Hallinger, P. & Heck, R.** (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hersey, R. & Blanchard K.** (1972). *Management of Organizational Behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs
- Horner, M.** (2003). Leadership Theory Revised. In: N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds). *Effective Educational Leadership*. London: The Open University, pp. 27-43
- Hoy, W. & Miskel, C.** (2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill
- Hersey, R. & Blanchard K.** (1972). *Management of Organizational Behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs
- Leech, D., Smith, R., Green, R. & Fulton, C.** (2003). Exploring Teacher Perceptions of the Leadership Practices of Middle and High School Principals. *Essays in Education*, 6, 1-10.
- Leithwood, K. & Jantzi, D.** (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- McGregor, D.** (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: Mc Graw-Hill.
- Muller, K., Alliata, R. & Benninghoff, F.** (2009). Attracting and Retaining Teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(5), pp. 574-599.
- Pashiardis, P.** (2001). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers-A Case Study. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 11-27.
- Pashiardis, P., Costa, J.A., Mendes, A. & Ventura, A.** (2005). The Perceptions of the Principals Versus the Perceptions of the Teachers. A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19(7), 587-604.
- Patrick G., Ευθυμιάδου Α. & Τσίτος Δ.** (1996). *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Interbooks.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N.** (2005). *Organizational Behavior*. New York: J.Wiley.
- Schoen, L. & Teddlie, C.** (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153

Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Ερωτηματολόγιο

Ανώπολη Σφακίων, Ιανουάριος 2012

Ενημερωτικό σημείωμα

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Είμαι φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, που έχει θέμα: «Διευθυντής και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», έχω ετοιμάσει το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας με σκοπό να διερευνήσω τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν και διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας.

Θα σάς παρακαλούσα να απαντήσετε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Θα σάς παρακαλούσα, επίσης, να μην αφήσετε ερωτήσεις αναπάντητες. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα. Σας διευκρινίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. **Η βοήθειά σας θα είναι καθοριστική για τα αποτελέσματα της έρευνάς μου.**

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ
ΠΟΥ ΔΙΑΘΕΣΑΤΕ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ
ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Γεωργία Ντερέκα, αναπληρώτρια δασκάλα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία:

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα
2. ΗΛΙΚΙΑ: 22-30 ετών 31 έως 40 41 και άνω
3. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Ωρομίσθιος/α Αναπληρωτής/τρια
Μόνιμος/η Νεοδιόριστος/η
4. ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ
5. ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΑ
6. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό

B. Πόσο συχνά ο Διευθυντής του Σχολείου σας συμπεριφέρεται με τους ακόλουθους τρόπους: (Κυκλώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει)

1	Σπάνια
2	Μερικές φορές
3	Συχνά
4	Πολύ συχνά

1. Επικοινωνεί άμεσα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4
2. Αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτικό με ευαισθησία	1	2	3	4
3. Μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος/η προς ίσο/η	1	2	3	4
4. Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του/της στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
5. Γίνεται εύκολα κατανοητός/ή από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
6. Είναι αδιάλλακτος	1	2	3	4
7. Συνεργάζεται συχνά με τους εκπαιδευτικούς				
8. Συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
9. Μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
10. Επαινεί τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
11. Υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του/της, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
12. Γνωρίζει τις δυνατότητες και τις γνώσεις του κάθε εκπαιδευτικού	1	2	3	4
13. Δείχνει ενδιαφέρον και αληθινή κατανόηση προς τους υφισταμένους του	1	2	3	4
14. Στηρίζει τους νεοδιόριστους και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
15. Παίρνει μόνος του όλες τις σημαντικές αποφάσεις	1	2	3	4
16. Παρωθεί τους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών και υιοθέτηση καινοτομιών	1	2	3	4

17. Κινητοποιεί εκπαιδευτικούς και μαθητές με νέους υψηλούς στόχους / προσδοκίες	1	2	3	4
18. Ενθαρρύνει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων μέσα στην ομάδα	1	2	3	4
19. Υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
20. Ενδιαφέρεται για τις καλές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
21. Εντοπίζει τις σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών				
22. Προλαμβάνει τα προβλήματα στο σχολείο και αποφεύγει καταστάσεις κρίσης	1	2	3	4
23. Συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων με τις ειδικές γνώσεις που κατέχει	1	2	3	4
24. Διαχειρίζεται επιτυχώς πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο	1	2	3	4
25. Ασκει κριτική με εποικοδομητικό τρόπο	1	2	3	4
26. Εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Συγκεντρωτικοί Πίνακες

		Πίνακας 1. Ηλικία							
		22-30		31-40		41 και άνω		Σύνολο	
		N	N %	N	N %	N	N %	N	N %
φύλο	Άνδρας	7	3.5%	0	0.0%	54	26.7%	61	30.2%
	Γυναίκα	63	31.2%	9	4.5%	69	34.2%	141	69.8%
	Σύνολο	70	34.7%	9	4.5%	123	60.9%	202	100.0%

Πίνακας 2. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση προϋπηρεσίας μονάδας και συνολικά

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μίνιμουμ	Μάξιμουμ
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	15,68	10,31	2,00	33,00
Έτη προϋπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετείτε σήμερα	4,94	5,12	1,00	22,00

Αξιοπιστία

	Στατιστικά κλίμακας				
	Cronbach's Alpha	Μέσος όρος	Διακύμανση	Τυπική απόκλιση	N
Επικοινωνία	.901	15.59	16.00	4.00	5
Συνεργασία	.885	15.52	15.13	3.89	5
Στήριξη	.882	11.76	9.13	3.02	4
Εμπλοκή	.777	14.39	11.80	3.44	5
Διαχείριση Συγκρούσεων	.889	19.37	24.70	4.97	7

Πίνακας 4. Στατιστικά στοιχεία για κάθε κλίμακα σε σχέση με το φύλο.

	Φύλο	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Λάθος Τ.Α.
Επικοινωνία	Άνδρας	61	3.25	0.67	0.09
	Γυναίκα	141	3.06	0.85	0.07
Συνεργασία**	Άνδρας	61	3.46	0.57	0.07
	Γυναίκα	141	2.95	0.80	0.07
Στήριξη**	Άνδρας	61	3.11	0.62	0.08
	Γυναίκα	141	2.87	0.80	0.07
Εμπλοκή**	Άνδρας	61	3.09	0.60	0.08
	Γυναίκα	141	2.79	0.70	0.06
Διαχείριση Συγκρούσεων	Άνδρας	61	2.90	0.70	0.09
	Γυναίκα	141	2.71	0.71	0.06

*p<.05
**p<.05 όταν ίσες διακυμάνσεις δεν υπήρχαν

Πίνακας 5. T-test αποτελέσματα

	t	df	Sig. (2-tailed)
Επικοινωνία	1.733	142.987	.085
Συνεργασία	5.138	156.993	.000
Στήριξη	2.300	144.504	.023
Εμπλοκή	3.057	132.906	.005
Διαχείριση Συγκρούσεων	1.791	114.559	.075

Πίνακας 6. Στατιστικά στοιχεία για κάθε κλίμακα σε σχέση με την ηλικία

	Ηλικία	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Λάθος Τ.Α.
Επικοινωνία**	22-30	70	2.60	0.92	0.11
	41 και άνω	123	3.38	0.57	0.05
Συνεργασία**	22-30	70	2.43	0.79	0.09
	41 και άνω	123	3.48	0.47	0.04
Στήριξη**	22-30	70	2.41	0.78	0.09
	41 και άνω	123	3.22	0.57	0.05
Εμπλοκή**	22-30	70	2.38	0.72	0.09
	41 και άνω	123	3.14	0.50	0.04
Διαχείριση Συγκρούσεων*	22-30	70	2.30	0.71	0.09
	41 και άνω	123	3.03	0.56	0.05

*p<.05
**p<.05 όταν ίσες διακυμάνσεις δεν υπήρχαν

Πίνακας 7. T-test αποτελέσματα

	t	df	Sig. (2-tailed)
Επικοινωνία	-6.415	100.111	.000
Συνεργασία	-10.124	97.514	.000
Στήριξη	-7.661	111.162	.000
Εμπλοκή	-7.878	107.204	.000
Διαχείριση Συγκρούσεων	-7.826	191	.000

Προϋπηρεσία	Πίνακας 8. Συσχετίσεις (Spearman's rho)			
	Έτη μονάδας		Συνολικά έτη	
	ρ	p	ρ	p
Επικοινωνία	,169 [*]	.016	,306 ^{**}	.000
Συνεργασία	,392 ^{**}	.000	,547 ^{**}	.000
Στήριξη	,198 [*]	.005	,364 ^{**}	.000
Εμπλοκή	,242 ^{**}	.001	,418 ^{**}	.000
Διαχείριση Συγκρούσεων	,159 [*]	.023	,332 ^{**}	.000

**p<.001
*p<.05