

**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Διπλωματική εργασία**

**Η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και με το διευθυντή, ως παράγονταs διαμόρφωσης κουλτούρας της σχολικής μονάδας.**

ΠΑΥΛΙΔΟΥ ΑΝΝΑ

Α.Μ. 87929

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα …………………………………………………………….………....……..2

Περίληψη – Abstract……………………………………………………………....…..…5

Εισαγωγή………………………………………………………………….…………....…7

**ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

1. ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ
   1. Εκπαιδευτικός οργανισμός……………………………….…………..…….....11
   2. Κουλτούρα οργανισμού……………………………………………..………..13
   3. Σχολική κουλτούρα……………………………………….…………..………15
   4. Σχολικό κλίμα…………………………………………...…………..…….….16
   5. Επίπεδα κουλτούρας…………………………………………..……..…….....19
   6. Τύποι - κατηγοριοποιήσεις της κουλτούρας………………..…..………...…..21
   7. Ρόλος-αναγκαιότητα-που διαφαίνεται η κουλτούρα………………….….......23
      1. Αποστολή-Ταυτότητα-Όραμα……………………….…..……..….....24
      2. Συνεργασία-Συμμετοχικότητα………………………….……..……...25
      3. Στοχοθεσία-Προγραμματισμός…………………….……...................26
      4. Λήψη αποφάσεων………………………….....………………..….….27
      5. Ποιότητα-Αυτοαξιολόγηση………………………….………..…...…28
      6. Αποτελεσματικότητα………………………………….………..…….30
      7. Οργανωσιακή ανάπτυξη-Εξέλιξη…………………….…………..…..31
      8. Σχέσεις………………………..............................................................33
2. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
   1. Η επικοινωνία στη μονάδα………………………………………..….………36
   2. Διαπροσωπική επικοινωνία-Εννοιολογική προσέγγιση………….….….……37
   3. Τα στοιχεία της επικοινωνίας…………………..……………………..….…..38
   4. Ρόλος-Χρησιμότητα αποτελεσματικής διαπροσωπικής επικοινωνίας….…....39
   5. Μορφές-Στυλ επικοινωνίας…………………...…………………….…..……41
   6. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής επικοινωνία…………………….…..…...43
   7. Εμπόδια στην επικοινωνία και τρόποι αντιμετώπισης……………….…..…..45
3. ΒΑΣΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
   1. Εκπαιδευτικοί……………………………………………….………………..47
      1. Σύλλογος…………………………………...........................................50
      2. Ομάδες- Σχηματισμός και δυναμική………………………….....….51
      3. Διαχείριση ομάδων…………………………………….………..….54
   2. Διευθυντής……………………………………………….…………….......55
      1. Ικανότητες – Δεξιότητες……………………………………………59
      2. Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή………………………………........60
      3. Συγκρούσεις: Αίτια-συνέπειες-διαχείριση. ……………………..….64
      4. Ο ρόλος του διευθυντή στην επικοινωνία στη μονάδα ………...…..68
      5. Αλλαγή-Μετασχηματισμός κουλτούρας…………….……….…......72
4. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ………………………………………....…....76

**ΜΕΡΟΣ Β : ΕΡΕΥΝΑ**

1. ΕΡΕΥΝΑ
   1. Το πλαίσιο………………………………………………….……….……….81
   2. Γενικός σκοπός – επιμέρους στόχοι………………………..……......…..…..82
   3. Ερευνητικά ερωτήματα…………………………...…….…….…....…....…..83
   4. Μεθοδολογία……………………………………………….…….…..….......84
   5. Ερευνητικά εργαλεία/τεχνικές………………...……...………….………….85

5.5.1. Η συνέντευξη - πλεονεκτήματα…………………………..…….…85

5.5.2. Η συνέντευξη - μειονεκτήματα…………………….…...…………86

* 1. Συμμετέχοντες……………………………………………….….…………..87
  2. Τρόπος διεξαγωγής της έρευνας – διαδικασία…………………...…......…..91
  3. Περιορισμοί – δυσκολίες έρευνας……………………………..….….....…..92
  4. Παρουσίαση ενδεικτικών απαντήσεων………………………….….…..…..…93
  5. Συζήτηση…………………………………...…………………….…...……115
     1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα…………………………….….…….115
     2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα………………………......….……..118
  6. Συμπεράσματα ……....……………………….………………….…............124

Βιβλιογραφία……………………………………………………………….….…..........127

Παράρτημα 1 : Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα…………………….…….…........141

Παράρτημα 2 : Διοίκηση- Εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης ......................…..……..142

Παράρτημα 3: Παρακίνηση-Θεωρίες παρακίνησης…………..……………...…..........145

Παράρτημα 4: Συνέντευξη…………………………………………………….……....148

**ΣΧΗΜΑΤΑ**

Σχήμα 1: Κουλτούρα- κλίμα……………………………………………………………..…..17

**ΠΙΝΑΚΕΣ**

Πίνακας 1: Τα μέρη της κουλτούρας σύμφωνα με Everard και Morris……………………20

**ΕΙΚΟΝΕΣ**

Εικόνα 1: Κουλτούρα οργανισμού………………………………………………….….….…14

Εικόνα 2: Το μοντέλο του παγόβουνου (Schein)……………………………………………...20

Εικόνα 3: Η μεταφορά της πληροφορίας……………………………………………..….…...42

Εικόνα 4: Ο κύκλος της αποτελεσματικής επικοινωνίας…………………………….....….…44

Εικόνα 5: Hargreaves-Κουλτούρες εκπαιδευτικών………………………………….………..49

Εικόνα 6 : Goleman- Πλαίσιο Συναισθηματικής νοημοσύνης…………………………...…..64

Εικόνα 7: Fullan-Framework For Leadership………………………………………..……….74

**ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ**

Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο………………………………………….88

Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία…………………………………….…88

Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας……………………….........89

Γράφημα 4: Κατανομή δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην παρούσα θέση………89

Γράφημα 5: Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα…………………………………...90

Γράφημα 6: Κατανομή δείγματος ως προς τις σπουδές………………………………………90

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η καθημερινή επικοινωνία των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας μεταξύ τους και με το διευθυντή, εξυπηρετεί την αποστολή του οργανισμού και αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες διαμόρφωσης στρατηγικής, καθοδήγησης, παρακίνησης, επίτευξης των στόχων, διευκόλυνσης, υποστήριξης και βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των λειτουργιών του.Επηρεάζει στάσεις, πεποιθήσεις, παραδοχές και καλλιεργεί σημαντικές δεξιότητες όπως αυτή της κατανόησης, της αποδοχής, του αλληλοσεβασμού και της αρμονικής συνύπαρξης, στοιχείων απαραίτητων για τη διαμόρφωση της κουλτούρας και την εξέλιξη των ίδιων των ατόμων και του οργανισμού. Η αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία συμβάλει και σηματοδοτεί μια κουλτούρα που αποτελεί εργαλείο, ουσιώδη προϋπόθεση και περιπέτεια ανάπτυξης που δυναμώνει τα κίνητρα, το δέσιμο, το χτίσιμο ενθουσιασμού και ήθους. Oδηγεί στο ξεπέρασμα του ατομικισμού, στη συνεργατικότητα, στη δράση, υπογραμμίζει την προσωπική συμβολή στα πράγματα, ενδυναμώνει την αίσθηση του ανήκειν, επηρεάζει θετικά την ψυχολογία και βοηθά στο χτίσιμο υγειών σχέσεων, αξιών και νοημάτων, καθιστά το σχολείο τόπο επικοινωνίας, συνεργασίας, αμοιβαιότητας, ομαδικότητας και άσκησης επιτυχημένης εσωτερικής πολιτικής.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταγράψει και να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, που αφορούν στην ανάμεσά τους επικοινωνία, όπως βιώνεται στην καθημερινή διαχείριση των πραγμάτων σε μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Αθήνα, καθώς και την επίδρασή της στην διαμόρφωση της κουλτούρας της μονάδας. Η πορεία που ακολουθήθηκε, επιχείρησε αρχικά, μέσα από τη βιβλιογραφική μελέτη, να σκιαγραφήσει θέματα κουλτούρας, επικοινωνίας, καθώς και το ρόλο των βασικών διαμορφωτών τους και υπεύθυνων σε μια σχολική μονάδα, του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να διερευνηθούν και απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, επιλέξαμε να διεξάγουμε ποιοτική έρευνα κάνοντας χρήση ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων, βασισμένων σε δύο άξονες που αναφέρονταν ο ένας στα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διαπροσωπικής επικοινωνίας και ο άλλος σε θέματα κουλτούρας.

**Λέξεις κλειδιά**: διαπροσωπική επικοινωνία, σχολική κουλτούρα, ποιότητα, αποστολή, ταυτότητα, όραμα, συνεργασία, αποτελεσματικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη, σχέσεις.

**ABSTRACT**

The everyday communication between the teachers themselves and the directorof a school unit, serves the mission of the organization and it is one of the key strategic factors for guidance, motivation, achievement of objectives, facilitation, support and improvement of the quality and the efficiency of all its functions. It affects attitudes, beliefs, assumptions and develops important skills such as understanding, acceptance, mutual respect and harmonious coexistence, elements necessary for the formation of culture and the development of the individuals themselves and the organization. The effective interpersonal communication helps and marks a culture that is a tool, an essential condition and development adventure that strengthens the incentives, the binding and the building of excitement and morality. It leads to the overcoming of individualism, to collaborative and to action, and highlights its personal contribution to things,strengthens the sense of belonging, affects psychology in a positive way and helps to build healthy relationships, values ​​and meanings, rendering school in a communication site of cooperation, reciprocity, teamwork and practice of a successful internal tactic.

The purpose of this survey is to record and investigate the ideas both of teachers and director, regarding the communication between them, as it is experienced in the daily management of affairs in a school unit of secondary vocational training in Athens, as well as its effect on the culture formation of the unit. The course followed, attempted initially, through a bibliographical study, to outline culture issues, communicationissues, and the role of configurators and manager in a school unit, that is the director and teachers. In order to investigate and answer our research questions, we chose to conduct qualitative study using semi-structured individual interviews, based on two axes, being referred the first one to features of effective interpersonal communication and the other one to culture issues.

**Key words**: interpersonal communication, school culture, quality, mission, identity, vision, collaboration, efficiency, professional development, relationships.

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στο σύγχρονο, ρευστό, ταχύτατα µεταβαλλόµενο και ιδιαίτερα ανταγωνιστικό περιβάλλον που µετασχηµατίζει συνεχώς τις ταυτότητες και τα συστήµατα αξιών του στο όνομα της παγκοσμιοποίησης,κρίνεται επιτακτική η ανάγκη προσπάθειας διατήρησης του ιδιαίτερου χαρακτήρα, της κουλτούρας, της ταυτότητας. Το σχολείο, φαινόμενο κοινωνικά προσδιορισμένο και συνδετικός ιστός ανάμεσα στην κοινωνία και στον άνθρωπο, καλείται μπροστά στα νέα δεδομένα να αναζητήσει προοπτικές και τρόπους που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκλήσεις και στις πιέσεις, να αναστοχαστεί το περιεχόμενο, τους στόχους και τη λειτουργία του, να βρει την ταυτότητά του και να επαναπροσδιορίσει την κουλτούρα του και την αποστολή του.

Στις σύγχρονες απόψεις που αφορούν στη διοίκηση, γίνεται φανερός ο ρόλος της συνευθύνης, της συμμετοχικότητας και της συλλογικής προσπάθειας στις διαδικασίες της διοίκησης προκειμένου να υπάρξει βελτίωση, και υπογραμμίζεται η σημασία της κουλτούρας αφού αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η βελτίωση βασίζεται στην επιτυχία μέσω των προσώπων, και προϋποθέτει καλλιέργεια κλίματος επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους, διάθεση για συλλογική ποιοτική εργασία, κουλτούρα ομαδικότητας και συνεργασίας. Η κουλτούρα, πηγή σταθερότητας, ασφάλειας και συνέχειας, ενοποιεί γύρω από κοινές αξίες, περιεχόμενα, νόρμες, πεποιθήσεις, πρακτικές, προσδιορίζει την ταυτότητα της μονάδας, την διαφοροποιεί, δημιουργεί πρότυπα, όραμα, αφοσίωση, εμπλοκή, συνοχή και δέσμευση. Πρόκειται για μία κοινωνική πρακτική η οποία διαμορφώνεται και εξελίσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση, ένα συνεκτικό και δυναμικό πεδίο έκφρασης των χαρακτήρων των μελών που απαρτίζουν τον οργανισμό, και των στοιχείων που δίνουν νόημα και ουσία στην ύπαρξή τους (Morgan, 2000). Απεικονίζεται στο ύφος, στο περιεχόμενο και στις οδούς της επικοινωνίας, στις σχέσεις που διαμορφώνονται, στην ποιότητα, στο κλίμα, στον τρόπο που παίρνονται αποφάσεις, υλοποιούνται δραστηριότητες και επιλύονται διλήμματα, στην ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ανταλλάσσονται ιδέες, ενέργειες, πληροφορίες, συναισθήματα και προωθείται η συνειδητή και συγκροτημένη συνεργασία που υπογραμμίζει την αλληλεξάρτηση και την αλληλεπίδραση, το σεβασμό προς τον εαυτό, το χώρο και τους άλλους, τους κοινούς στόχους και το όραμα.

Συχνά όμως στις εκπαιδευτικές μονάδες επικρατούν συνθήκες έλλειψης ή προβληματικής επικοινωνίας και κατά συνέπεια φτωχών ή αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων, συγκρούσεων και ανταγωνισμών, πράγμα που επισκιάζει τις λειτουργίες, αντανακλά, κατακερματίζει και αποδυναμώνει την κουλτούρα. Η επικοινωνία, βασικό χαρακτηριστικό κάθε κοινωνικής οργάνωσης, βάση κάθε αλληλεπίδρασης και ουσιαστικός παράγοντας αποτελεσματικής και ποιοτικής λειτουργίας, εισηγείται ενεργοποίηση μέσα από συνδιαμορφούμενα κριτήρια, συνθήκες συνοχής και αφοσίωσης, διευρύνει την κατανόηση, μαθαίνει το συμβιβασμό και την εμπιστοσύνη, διαχειρίζεται το άγχος και το φόβο, συμβάλλει καθοριστικά σε μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών. Είναι βασικός παράγοντας επιτυχίας, ποιότητας, εξέλιξης, ανάπτυξης της μονάδας καθώς και το μέσο που την κρατά ενωμένη αφού συντελεί στη διαμόρφωση κουλτούρας. Επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την διάθεση για αποτελεσματικότερη συνεργασία και επίτευξη των στόχων, τον ενθουσιασμό, την ικανοποίηση, την παραγωγικότητα, την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ζητημάτων και την όλη απόδοση στην εργασία, υποστηρίζει όλες τις λειτουργίες της διοίκησης και εξυπηρετεί την αποστολή του οργανισμού. Συντελεί στη μείωση συγκρούσεων, στην παρακίνηση, στην αρμονικότερη συνύπαρξη, προωθεί το ομαδικό πνεύμα και την ανάπτυξη σχέσεων που εμφορούνται από ειλικρίνεια, κατανόηση, σεβασμό, εμπιστοσύνη. Καλλιεργεί θετικό κλίμα που επιδρά ανάλογα στην ψυχική διάθεση, στην διάθεση εκτέλεσης και εκπλήρωσης των στόχων, στην ικανοποίηση, στη συνοχή, στη συλλογικότητα, στην ποιότητα, και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα και στην ομαλή λειτουργία της μονάδας (Πασιαρδή, 2001. Σαΐτης, 2007).

Η εργασία αυτή θα επιχειρήσει να σκιαγραφήσει τη συνάρθρωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας με την κουλτούρα μιας μονάδας. Βασικός στόχος της είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, καθώς και του ρόλου της επικοινωνίας στη διαμόρφωση της κουλτούρας όπως καταγράφεται και βιώνεται σε μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Αθήνα, μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που θα γίνει με τη μορφή ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι συμμετέχοντες θα απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων βασισμένων σε δύο άξονες που εξετάζουν τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, της αποτελεσματικότητας της διαπροσωπικής επικοινωνίας, και της ανάγνωσης στοιχείων της κουλτούρας με όρους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας θα επιχειρήσουμε να αναπτύξουμε το θεωρητικό πλαίσιο μέσα από τη βιβλιογραφική μελέτη. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τοποθετήσεις θα αξιολογηθούν έτσι ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες της έρευνας. Αφού αρχικά προσεγγίσουμε την έννοια της κουλτούρας, τα επίπεδα, τα είδη και το ρόλο της όπως αυτός διαφαίνεται μέσα από την αποστολή, το όραμα, τη συνεργασία, τη στοχοθεσία, την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα, την ανάπτυξη και τις σχέσεις που διαμορφώνονται σε μια σχολική μονάδα, θα προχωρήσουμε στο θέμα της διαπροσωπικής επικοινωνίας αρχικά εννοιολογικά, και στη συνέχεια θα αναλύσουμε τα στοιχεία της, τη χρησιμότητα, τις μορφές και τα χαρακτηριστικά της προκειμένου να είναι αποτελεσματική, καθώς και τα εμπόδια που παρεμβάλλονται και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε στοιχεία που έχουν να κάνουν με τους βασικούς διαμορφωτές της κουλτούρας και παράγοντες λειτουργίας του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή, και το ρόλο τους στην επικοινωνία. Τέλος θα εξετάσουμε τη σχέση της επικοινωνίας με τη διαμόρφωση κουλτούρας στη μονάδα.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αφού καθορίσουμε το πλαίσιο της έρευνας διατυπώνοντας το θέμα, τα κριτήρια και τη σημασία της επιλογής του, θα προσδιορίσουμε το γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και τη χρησιμότητα της έρευνας. Θα αναφερθούμε στη μεθοδολογία που θα ακολουθήσουμε καθώς και στα ερευνητικά εργαλεία και στις τεχνικές με τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των επιλογών μας, στον πληθυσμό της έρευνας, στον τρόπο διεξαγωγής της, στους περιορισμούς και στις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουμε. Τέλος θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε τα ερευνητικά- εμπειρικά δεδομένα αποτελέσματα.

Επιδίωξη μας είναι η εργασία αυτή να αποτελέσει ένα εργαλείο που θα βοηθήσει στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ώστε να δοθεί η δυνατότητα να διαμορφωθεί κουλτούρα που θα εδραιώσει τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοκατανόηση, την αποδοχή και την αλληλοϋποστήριξη, θα επανασυστήσει αξίες, στάσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές, θα προωθηθεί η άσκηση διοίκησης με κέντρο τις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία, θα δημιουργηθεί μια κουλτούρα που δημιουργεί όραμα και σταθερές σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και λειτουργεί ταυτόχρονα ως βάση και πρότυπο, σε μια εποχή χαμένων αξιών.

**ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

1. **ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ**
   1. **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ**

Οργανισμός είναι μια ομάδα δύο ή περισσοτέρων ανθρώπων που εργάζονται για ένα κοινό σκοπό και σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις, και διαφέρει από την έννοια της άτυπης ομάδας που βασίζεται αποκλειστικά στις προσωπικές σχέσεις. Όλοι οι οργανισμοί έχουν τρία κοινά χαρακτηριστικά (Κουτούζης, 1999):

* ανθρώπους,
* κοινούς αντικειμενικούς σκοπούς, και
* ύπαρξη οργανωτικής μορφής.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένα κοινωνικό σύστημα, μια οργάνωση που λειτουργεί για ένα κοινό σκοπό, την παροχή εκπαίδευσης - η παροχή εκπαίδευσης είναι ένας πολύ ευρύς όρος που μπορεί να περιλαμβάνει τη μετάδοση ηθικών αξιών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την σωματική και πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, την κοινωνικοποίηση κτλ.- σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις, και παράγει γνώση και εμπειρία, καθώς και συγκεκριμένες λειτουργίες για την κοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β. Κουτούζης, 2008β). Αποτελείται από άτομα που αλληλεπιδρούν, μέσα σε ένα σύνολο αξιών και κανόνων, που προσδιορίζεται και προσδιορίζει την κουλτούρα του. Δημιουργείται έτσι το πλαίσιο μέσα στο οποίο κυκλοφορούν και αναπτύσσονται πληροφορίες, ιδέες, στάσεις, συναισθήματα. Η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και κατ’ επέκταση οι σχέσεις που δημιουργούνται, είναι ένας καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999. Πασιαρδής &Πασιαρδή, 2000).

Το σχολείο από τη μία λειτουργεί ως γραφειοκρατικός θεσμός στα πλαίσια κρατικών, διοικητικο-πολιτικών ρυθμίσεων που ορίζονται από τη νομοθεσία, και από την άλλη ως κοινωνικός θεσμός που αναπτύσσει τις δικές του πρωτοβουλίες και τη δική του δυναμική για τη ρύθμιση των προβλημάτων του και των τοπικών, κοινωνικών του σχέσεων, αναπαράγοντας μεταξύ άλλων, γνώσεις και εμπειρία για την κοινωνία (Κουτούζης, 2008β). Οι Stronge και Tucker (2003), ορίζουν την μονάδα ως ένα κοινωνικό σύστημα όπου αλληλεπιδρούν άτομα τα οποία βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, και ισχυρίζονται ότι η αποτελεσματικότητά της, καθορίζεται από την αποτελεσματικότητα αυτών των ατόμων που εξυπηρετούν τις λειτουργίες της και εφαρμόζουν τα προγράμματα.

Το περιβάλλον του σχολείου διακρίνεται σε εσωτερικό και εξωτερικό, τα οποία δεν διαχωρίζονται από στεγανά αλλά βρίσκονται σε σχέση συνεχούς και δυναμικής αλληλεπίδρασης. Το εσωτερικό περιβάλλον σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), μπορεί να χωριστεί σε 3 μέρη, που συνιστούν και τους παραγωγικούς του πόρους.

* Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται οι άνθρωποι και η δυναμική τους. Οι διδάσκοντες, οι απασχολούμενοι εκτός των εκπαιδευτικών, η διοίκηση, οι μαθητές, με τις γνώσεις τους, τις συμπεριφορές τους, τις ιδιαιτερότητές τους, και την κουλτούρα τους, τις δεξιότητές και τις ανάγκες τους προβληματισμούς και τις σχέσεις τους.
* Στο δεύτερο μέρος τα προγράμματα και τα περιεχόμενα μαθημάτων, η διδασκαλία, η μάθηση, ο τρόπος άσκησης διοίκησης και το θεσμικό πλαίσιο, οι παιδαγωγικές και οι διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές, η χρήση τεχνολογιών, οι διαθέσιμοι πόροι, οι τρόποι διαχείρισης του χρόνου, η πληροφορία με οποιαδήποτε μορφή, οι δράσεις, τα προγράμματα, οι συμμετοχή, οι πρωτοβουλίες.
* Τέλος στο τρίτο μέρος, περιλαμβάνονται τα κτήρια, οι εγκαταστάσεις, η υλικοτεχνική υποδομή.

Κατά τον Garratt (όπ. αναφ. στο Everard&Morris, 1990), το εσωτερικό περιβάλλον μιας μονάδας, προσδιορίζει την επάρκειά και την απόδοσή της, ενώ το εξωτερικό επηρεάζει τη στοχοθεσία και την αποτελεσματικότητα της. Η εκπαιδευτική μονάδα, δεν είναι αποστασιοποιημένη από την κοινωνία και τα τεκταινόμενα αλλά μέρος ενός ευρύτερου συστήματος. Ως ανοιχτό σύστημα και οργανισμός μάθησης, βρίσκεται σε αμφίδρομη, διαλεκτική σχέση και άμεση αλληλεξάρτηση με το ευρύτερο, εξωτερικό της περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό κτλ.), παρακολουθεί τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις, δέχεται τις επιδράσεις και προσαρμόζεται σε σχέση με αυτές, και με τη σειρά της τις επηρεάζει συμβάλλοντας στην ατομική, εθνική, κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική πρόοδο και ανάπτυξη. Το σχολείο αποτελεί βασικό παράγοντα κοινωνικοποίησης και ένταξης στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα από την εκμάθηση των κοινωνικών αξιών, κανόνων, προτύπων συμπεριφοράς. Έτσι το εξωτερικό περιβάλλον, προσδιορίζει τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες μιας μονάδας, και επηρεάζει τον προγραμματισμό και την κουλτούρα της. Η σύµπραξη µε συλλόγους γονέων, τοπικούς φορείς και το άνοιγµα στην κοινωνία, ανοίγει ορίζοντες επικοινωνίας, επηρεάζει τις ενδοσχολικές ισορροπίες και ενισχύει την αίσθηση της κοινότητας. Η μονάδα οφείλει να κινείται ευέλικτα ώστε να προσαρμόζεται στις αλλαγές και τις απαιτήσεις, καλλιεργώντας δεξιότητες, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία, το διάλογο, τη συνεργασία, τη συνεκτικότητα και την επιμόρφωση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β).

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συμβάλλει σε μια απρόσωπη αντιμετώπιση που συνήθως έχουμε απέναντι στα σχολεία, σαν όλα της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας, να ήταν πανομοιότυπα. Οι σχολικές μονάδες (με εξαίρεση τις ιδιωτικές) απολαμβάνουν ελάχιστη αυτονομία, η οποία υποστηρίζει κάποιες περιφερειακές δραστηριότητες που συνδέονται με ιδιαιτερότητες, ανισότητες και διαφορές που υφίστανται μεταξύ σχολικών μονάδων, και που ελάχιστα συμβάλλουν στην ποιοτική διαφοροποίησή τους (Λαΐνας, 2000). Όμως, όλα τα σχολεία δεν είναι ίδια. Διαφέρουν στα εξωτερικά τους γνωρίσματα, στις υποδομές και στα μέσα, στην επάρκεια σε προσωπικό, στις ανισότητες κοινωνικού, οικονομικού, μορφωτικού, πολιτισμικού και γεωγραφικού χαρακτήρα, όπως επίσης και σε κάτι πιο βαθύ και αδιόρατο: στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική τους αποστολή, στους άγραφους κανόνες δεοντολογίας που σέβονται και εφαρμόζουν, στις παραδόσεις τις οποίες τηρούν, στην ιδιαίτερη κουλτούρα τους για την οποία νοιώθουν περήφανοι (Παυλίδου, 2012).

* 1. **ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ**

Ο όρος κουλτούρα έχει μακρά ιστορία. Η έννοιά του, σύνθετη και πολύπλοκη, συζητήθηκε για πολλά χρόνια σε πολλούς χώρους όπως αυτόν της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας, της γλώσσας, της ρητορικής κτλ., εγείροντας σχόλια και αντιθέσεις (Smith&Stolp, 1995). Η έννοια και οι συνέπειες της κουλτούρας ενός οργανισμού μελετήθηκαν κυρίως τα τελευταία 50 χρόνια. Οι διάφοροι ορισμοί που δόθηκαν κάνουν αναφορά στις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις στάσεις, συναισθήματα που μοιράζονται τα μέλη μιας οργάνωσης (Χατζηπαντελή, 1999).

Ο Schein (2004), πρωτοπόρος της οργανωσιακής κουλτούρας, την θεωρεί ως το πρότυπο των βασικών παραδοχών που αναπτύσσονται ή ανακαλύπτονται από μια ομάδα, μέσα από τις διαδικασίες συγκρότησής της. Οι παραδοχές αυτές περιλαμβάνουν ασυνείδητα δεδομένα, σκέψεις και συναισθήματα, πρότυπα αξιών, συμπεριφορών, πεποιθήσεων, αντιλήψεων. Η κουλτούρα δεν είναι εγγενής στην ομάδα. Η διαμόρφωσή της επηρεάζεται αρχικά από το περιβάλλον το οποίο καθορίζει τις επιλογές, τις δυνατότητες και τα εμπόδια που θα αντιμετωπίσει η ομάδα, προκαλώντας την έτσι, να προσδιορίσει τη βασική της ταυτότητα και λειτουργία αν θέλει να επιβιώσει, και από τη στιγμή που αυτή έχει διαμορφωθεί επηρεάζει το πώς αντιλαμβάνεται και ορίζει το περιβάλλον. Ο σχηματισμός της αποτελεί πολυσύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, που αρχικά, εισάγεται από τα ιδρυτικά μέλη, οι αντιλήψεις των οποίων, στη συνέχεια εμπλουτίζονται με τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις αλλά και τις εμπειρίες μάθησης των νέων μελών και των ηγετών. Η κουλτούρα έχει βαθιά κανονιστικό χαρακτήρα γιατί επηρεάζει και διαμορφώνει συναισθήματα και στάσεις απέναντι στα ζητήματα, ενώ παράλληλα επιλύει θέματα προσαρμογής και επιβίωσης στο εξωτερικό περιβάλλον αφενός, και αφετέρου περιγράφει και διασφαλίζει τις εσωτερικές διαδικασίες ώστε να υπάρξει δυνατότητα για συνέχεια και ανάπτυξη. Ταυτόχρονα έχει και χαρακτήρα ταυτότητας μια και αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα γίνεται αντιληπτή. Επιδρά στην διαμόρφωση και στην επίτευξη των στόχων της οργάνωσης. Γίνεται ορατή από τις οδούς, το ύφος, το περιεχόμενο της επικοινωνίας, τον τρόπο που επιλύονται τα διλήμματα, το κλίμα που επικρατεί και γενικά την καθημερινή διαχείριση (Schein, 2004. Peterson&Deal, 2009. Χατζηπαντελή, 1999).



**Εικόνα 1**

**Κουλτούρα οργανισμού. Πηγή: Εικόνες Google**

Ο Morgan (όπ. αναφ. στο Mateusen, 2003) θεωρεί την οργανωσιακή κουλτούρα ως ενεργό συλλογικό φαινόμενο δημιουργίας και αναδημιουργίας από τα μέλη της οργάνωσης, του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν, ενώ ισχυρό ρόλο στη διαμόρφωσή της παίζει η συμπεριφορά των μελών και ιδιαίτερα του ηγέτη, η οργανωσιακή εμπειρία καθώς και η αλληλεπίδραση των μελών. Παρόμοια και ο GarethJones (όπ. αναφ. στο Mateusen, 2003), την θεωρεί ως ένα συλλογικό φαινόμενο που προέρχεται από την αλληλεπίδραση των ατόμων που την απαρτίζουν, τη δομή, την ηθική και το σύστημα ανταμοιβών των μελών της οργάνωσης, ένα φαινόμενο που προσδίδει την αίσθηση της ταυτότητας και προσδιορίζει με σαφήνεια αξίες και προσδοκώμενες συμπεριφορές.

Οι Smith και Stolp (1995), υποστηρίζουν ότι 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 επομένως μπορούν να διδαχθούν σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης, αίσθησης σχετικά με αυτά τα προβλήματα.

Όπως αναφέρει ηΧατζηπαναγιώτου (2012), ο Mintzberg θεωρεί ότι κουλτούρα είναι η ιδεολογία του οργανισμού η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του και τον διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς, ο Ouchi την ορίζει ως τα σύμβολα, τους μύθους και τις τελετουργίες που μεταφέρουν τις αντιλήψεις και τις αξίες του οργανισμού στους εργαζόμενους, ενώ οι Hoy και Miskel θεωρούν ότι είναι ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού όλων των μελών του οργανισμού, που του δίνει μία ξεχωριστή ταυτότητα.

Ο Hofstede (όπ. αναφ. στο Mateusen, 2003) ορίζει την κουλτούρα ως ένα νοητικό, συλλογικό πρόγραμμα, που διακρίνει τα μέλη μιας κατηγορίας ή ομάδας ανθρώπων από τα μέλη άλλων κατηγοριών ή ομάδων, με τις πολιτισμικές διαφορές να εκδηλώνονται με τη μορφή αξιών, συμβόλων, τελετουργιών και ηρώων. Οι Rutteretal. (όπ. αναφ. στο Ανθοπούλου, 1999) στο θέμα της κουλτούρας, αναφέρονται στο «συνολικό ήθος» στο οποίο υπάγονται οι αξίες, οι απόψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τα μέλη του οργανισμού, με την εσωτερική της διάσταση να αφορά στις ανθρώπινες σχέσεις και να αποτελεί τον πυρήνα της ουσίας της. Τέλος ο Θεοφιλίδης (1994) εστιάζει την κουλτούρα στις αξίες και τις πεποιθήσεις των μελών ενός οργανισμού.

* 1. **ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ**

Όσον αφορά στη σχολική πραγματικότητα, για δεκαετίες οι ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τη λεπτοφυή εκείνη ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζει ένα σχολείο, με τον όρο ηθική. Τα τελευταία 50 χρόνια η ατμόσφαιρα αυτή ονομάστηκε κλίμα. Και οι δύο όροι έχουν ένα παρελθόν που δημιουργεί σύγχυση και λίγοι ειδικοί φαίνεται να συμφωνούν στο τι ακριβώς αυτοί οι δύο όροι σημαίνουν. Στα πιο πρόσφατα χρόνια, ένας νέος όρος εισήλθε στο λεξιλόγιο, αυτός της σχολικής κουλτούρας (Smith&Stolp, 1995).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η εκπαιδευτική έρευνα άρχισε να ασχολείται με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, της οποίας η έννοια αναδύθηκε μέσα από πολλές πηγές, αλλά σχετίζεται κυρίως με την έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας στους εταιρικούς χώρους εργασίας, η οποία ενστερνίζεται τα στοιχεία της κουλτούρας που έχει και κάθε άλλος οργανισμός (Χατζηπαναγιώτου, 2012). Αρχές που βασίζονται στις παρατηρήσεις επιχειρήσεων με επιτυχημένη διοίκηση, θεωρήθηκε ότι μπορούν να εφαρμοστούν προς όφελος των σχολείων. Έτσι, από τη δεκαετία του 1980, η οργανωσιακή κουλτούρα γίνεται κεντρικό θέμα σε άρθρα για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αποτελεί ένα από τα πιο πολύπλοκα και σημαντικά ζητήματα στην εκπαίδευση, ενώ μαζί με τη σχολική βελτίωση, έχει υπάρξει και ένα από τα πιο παραμελημένα θέματα (Louise, 1998.Smith&Stolp, 1995).

Σύμφωνα με τους Smith και Stolp (1995), η σχολική κουλτούρα είναι ένα ιστορικά μεταδιδόμενο μοντέλο που περιλαμβάνει έννοιες όπως αυτή των αξιών, των κανόνων, των πεποιθήσεων, των παραδόσεων και των υποκείμενων μύθων, που γίνονται αντιληπτές, σε διαφορετικό βαθμό, από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μερικές όψεις της κουλτούρας ωστόσο, δεν γίνονται αντιληπτές ούτε σε αυτούς που εργάζονται μέσα στο σχολείο. Πρόκειται για τις παραδοχές για τις οποίες μίλησε ο Shein (1990), οι οποίες εκλαμβάνονται ως δεδομένες και έτσι εκπίπτουν της αντίληψης, χωρίς όμως να σταματούν να δίνουν σχήμα στο τι σκέπτονται οι εργαζόμενοι για την εργασία τους, πως σχετίζονται με τους συναδέλφους τους, πως ορίζουν την αποστολή τους και την έννοια της ταυτότητας.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι σχολική κουλτούρα είναι τα βασικά αξιώματα, οι αξίες, οι κανόνες και τα πολιτισμικά τεχνουργήματα των μελών του σχολείου, και βασική ουσία της, το βαθύτερο επίπεδο των παραδοχών και των πεποιθήσεων που προέρχονται από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, και οι οποίες λειτουργούν ασυνείδητα με δεδομένο τρόπο, καθορίζοντας την οπτική του σχολείου για τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Οι ασυνείδητες παραδοχές και πεποιθήσεις είναι η καρδιά της σχολικής κουλτούρας, πράγμα που καθιστά δύσκολη την σύλληψη και αλλαγή της(Schein, 2004).

* 1. **ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ**

Συχνά παρατηρείται σύγχυση ανάμεσα στην έννοια της κουλτούρας και του κλίματος στον οργανισμό. Οι έννοιες αυτές έχουν τις ρίζες τους σε διαφορετικές επιστήμες. Η μεν πρώτη στην κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία, η δε δεύτερη στην βιομηχανική και κοινωνική ψυχολογία. Το κλίμα είναι ένας όρος που συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις κοινές αντιλήψεις των ατόμων της οργάνωσης και σκιαγραφεί την προσωπικότητα του οργανισμού, ενώ αντίθετα η κουλτούρα περιλαμβάνει όχι μόνο το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για την εργασία τους, αλλά και τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις κοινές νόρμες, που δίνουν στον οργανισμό την ταυτότητά του και ορίζουν τους συμπεριφορικούς κανόνες. Η κουλτούρα εστιάζει στα πιστεύω, στα νοήματα και στις αξίες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των μελών και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης συμπεριφορών και στάσεων (George&Bishop, 1972). Ο VanHoutte(όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2012) θεωρεί το κλίμα μια επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας.

Το κλίμα είναι έννοια στενότερη αυτής της κουλτούρας. Κοινό στοιχείο τους, το ότι είναι προϊόντα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Η κουλτούρα αντανακλάται στο κλίμα το οποίο αποτελεί στοιχείο της (Πασιαρδή, 2001). Μπορούν να ειδωθούν σαν δύο κύκλοι, ο ένας μέσα στον άλλον (σχήμα 1), όπου η κουλτούρα, ως ευρύτερη έννοια, περιλαμβάνει το κλίμα, ενώ το κλίμα δεν περιλαμβάνει όλες τις όψεις της κουλτούρας (Smith&Stolp, 1995). Τα τεχνουργήματα, η πλέον ορατή διάσταση της κουλτούρας, είναι ίσως αυτή που έρχεται πιο κοντά με την έννοια σχολικό κλίμα. Περιλαμβάνει όλα τα φαινόμενα που κάποιος βλέπει, ακούει, αισθάνεται όταν έρχεται σε επαφή με μια νέα κουλτούρα. Τα τεχνουργήματα αναφέρονται στα ορατά μέρη όπως τα αρχιτεκτονήματα, η γλώσσα, η τεχνολογία και τα προϊόντα της, τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, οι συμπεριφορές των μελών του οργανισμού, οι μύθους και οι ιστορίες που λέγονται για τον οργανισμό, οι τελετές, οι ορατές αξίες κτλ.

κλίμα

κουλτούρα

**Σχήμα 1: Κουλτούρα-κλίμα**

Το σχολικό κλίμα ορίζεται από το Σαΐτη (2008) ως μια διαρκής ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σχολική κουλτούρα δίνει το πλαίσιο λειτουργίας των μελών της και το σχολικό κλίμα δείχνει τον τρόπο λειτουργίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Γι αυτό είναι τόσο σημαντικός ο ρόλος της κουλτούρας.

* Η κουλτούρα είναι προϊόν της ιστορίας των σχέσεων, ενώ το κλίμα περιγράφει τις σχέσεις στο παρόν.
* Η κουλτούρα έχει να κάνει με αξίες και πεποιθήσεις που βρίσκονται πίσω από τις συμπεριφορές, ενώ το κλίμα βασίζεται στις αντιλήψεις των ατόμων για αυτή την ίδια τη συμπεριφορά.
* Οι αξίες πίσω από τις λέξεις δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτές, ενώ το κλίμα είναι οι αντιλήψεις που τα άτομα μοιράζονται για ότι είναι άμεσα αντιληπτό (George&Bishop, 1972. Smith&Stolp, 1995).

Οι Hoy και Miskel (2001), θεωρούν το σχολικό κλίμα ως την προσωπικότητα του σχολείου, και ίσως το σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας που εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών του. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την ικανοποίηση, την αποτελεσματικότητα, την παραγωγικότητα, και γενικότερα την απόδοση των εκπαιδευτικών στο έργο τους (Πασιαρδής, 2001).

Η έρευνα των Hoy και Miskel (2001) για το σχολικό κλίμα, εντόπισε τέσσερα είδη οργανωτικού κλίματος σε ένα σχολείο:

* το ανοιχτό, που χαρακτηρίζεται από αρμονική συνεργασία του διευθυντή και εκπαιδευτικών, οι οποίοι διακρίνονται και από υψηλό αίσθημα ευθύνης.
* Το κλειστό, όπου οι κατευθύνσεις δίνονται από τους διευθυντές και περιορίζονται οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών οι οποίοι χαρακτηρίζονται εξαιτίας αυτού του γεγονότος ως αδιάφοροι και απομονωμένοι.
* Της αποστασιοποίησης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό επαγγελματικής ωριμότητας και συνεργασίας, ενώ ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός και σε μικρό βαθμό κατευθυντικός.
* Της ενεργού εμπλοκής, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι και ανοιχτοί στην ενασχόληση με το εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από κλειστότητα.

Ένα δυσλειτουργικό, αρνητικό σχολικό κλίμα δημιουργεί αίσθηση απογοήτευσης και φθοράς, ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα και επηρεάζει αρνητικά την όλη ποιότητα, αφενός της εργασίας των εκπαιδευτικών και αφετέρου της σχολικής μονάδας (George&Bishop, 1972. Σαΐτης, 2008).

* 1. **ΕΠΙΠΕΔΑ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ**

Τα στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας διαρθρώνονται σύμφωνα με το Schein (1990) σε τρία επίπεδα:

* το πρώτο επίπεδο, ορατό αλλά όχι συχνά ερμηνεύσιμο, περιλαμβάνει επιφανειακά στοιχεία, τα ονομαζόμενα και ευρήματα ή τεχνουργήματα (observableartifacts), που γίνονται άμεσα αντιληπτά. Πρόκειται για τα ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού (αρχιτεκτονική κτηρίου, εξοπλισμοί κτλ.), επιτεύγματα και πρακτικές, σύμβολα, ήθη, έθιμα, ορατές και ηχητικές συνήθειες, νόρμες συμπεριφοράς. Ανεπίσημες και άγραφες προσδοκίες όπως εκφράζονται στις ορατές διαδικασίες και δομές του οργανισμού.
* το δεύτερο ενδιάμεσο επίπεδο συγκροτείται από τις αξίες (values). Συστήματα κοινών αξιών ή επιδιώξεων του οργανισμού, τι πιστεύεται ότι είναι κακό ή καλό, τι πρέπει ή δεν πρέπει να γίνεται, εξηγούν το τι εμφανίζεται, και αιτιολογούν τις συμπεριφορές των μελών στο προηγούμενο, πρώτο επίπεδο.
* στο τρίτο ανώτερο, βαθύτερο και πιο αφηρημένο επίπεδο, βρίσκεται η κεντρική κουλτούρα, που περιλαμβάνει τις υποκείμενες ή βασικές παραδοχές/αξιώματα/πεποιθήσεις (basicassumptions) που δεν είναι ορατές, ερμηνεύουν τα δύο προηγούμενα επίπεδα και προσδιορίζονται πιο δύσκολα. Αυτές, ως το βαθύτερο επίπεδο της κουλτούρας, μπορεί να εμπεριέχουν στοιχεία από τα άλλα επίπεδα που έχουν θεωρηθεί ως δεδομένα στο πέρασμα του χρόνου. Αν κάποιος αντιληφθεί τις υποκείμενες πεποιθήσεις, τότε μπορεί πολύ εύκολα να κατανοήσει τα δύο άλλα, πιο επιφανειακά επίπεδα και να διαπραγματευτεί μαζί τους. Εδώ βρίσκεται και η ουσία της κουλτούρας, η εσωτερική, πιο κρυφή της διάσταση, που αφορά στις σχέσεις και στο πώς η μονάδα αντιλαμβάνεται τον εαυτό της, αυτοδιαμορφώνεται και αυτοπαρουσιάζεται (Χατζηπαναγιώτου, 2012). Μη συνειδητές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, σκέψεις και συναισθήματα των μελών που έχουν να κάνουν με τις βαθύτερες παραδοχές πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις. Σύμβολα, συνήθειες, λειτουργίες ή διαδικασίες μέσα στο σχολείο, φέρνουν στην επιφάνεια προϋπάρχοντα αξιώματα, αξίες, κανόνες και τελετουργίες ως μορφή συμπεριφοράς που σχετίζεται με την κουλτούρα και έχει ρίζες στην πολιτισμική ανθρωπολογία, τα κοινωνικά ήθη και έθιμα που εμποτίζονται με σημασίες και έννοιες με τις οποίες εμφορούνται τα μέλη του οργανισμού και εν τέλει εκδηλώνονται μέσω αυτών (Schein, 2004).

**Schein - iceberg model of organizational culture**



**Εικόνα 2: Το μοντέλο του παγόβουνου**

**Πηγή: Εικόνες Google**

Τα τρία αυτά επίπεδα, σύμφωνα με τους Everard και Morris (1990),ορίζουν το πολιτισμικό σύστημα της μονάδας, το οποίο απαρτίζεται από δύο μέρη (σχήμα 2), τα υποκρυπτόμενα (που αφορούν στα δύο εσωτερικά επίπεδα, τις αξίες και τα βασικά αξιώματα), και τα ορατά (συμπεριφορικοί κανόνες).

|  |
| --- |
| **ΟΡΑΤΟ - ( κουλτούρα που γίνεται ορατή σε επιφανειακό επίπεδο)**   1. Τεχνουργήματα |
| **ΑΟΡΑΤΟ – ( βαθύτερες αξίες και νοήματα των μελών)**   1. Εκφρασμένες αξίες 2. Βασικές παραδοχές, υποκείμενες υποθέσεις, βαθιές πεποιθήσεις |

**Πίνακας 1: Τα μέρη της κουλτούρας σύμφωνα με Everard και Morris**

* 1. **ΤΥΠΟΙ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ**

Ο Quinn (1988) μελέτησε συστηματικά την έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας. Επεκτείνοντας τη θεωρία του Schein κατασκεύασε το «Πλαίσιο ανταγωνιστικών αξιών» (Competing Values Framework), θεωρητικό μοντέλο στο οποίο βάσισε ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνονταν στα μέλη της οργάνωσης, προκειμένου να αναγνωρίσουν την υφιστάμενη και την επιθυμητή κουλτούρα, καθώς και την μεταξύ τους απόκλιση. Όρισε λοιπόν αρχικά τέσσερεις κατευθύνσεις-τύπους οργάνωσης και διοίκησης που καθορίζουν το εύρος της συμπεριφοράς, με την οποία ένας διευθυντής μπορεί να ενεργήσει και είναι αυτές:

* α/ των ανθρωπίνων σχέσεων (Human Relations Model)που στηρίζεται στις αρχές των Mayo και Roethlisberger περί οργανώσεων και βασίζονται κυρίως στο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων, στις αρμονικές σχέσεις των μελών της οργάνωσης, το υψηλό ηθικό και τη δέσμευσή τους στον οργανισμό.
* β/ των εσωτερικών διαδικασιών (Internal Process Model)παραπέμποντας σε θέσεις του Webber περί γραφειοκρατίας, και του Taylor περί επιστημονικού μάνατζμεντ, με έμφαση στο ρόλο της επικοινωνίας και της διαχείρισης των πληροφοριών παράλληλα με τη σταθερότητα και τον έλεγχο.
* γ/ των ορθολογικών στόχων (Rational Goal Model) που προσπαθεί να ελέγξει ορθολογικά τις διαδικασίες που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα και την επιτυχία στον οργανισμό, με βασικές αξίες τη σταθερότητα, τη σαφήνεια των στόχων, την αποδοτικότητα, την ανατροφοδότηση.
* δ/ των ανοικτών συστημάτων (Open Systems Model) που παραπέμπει στη θεώρηση των ανοιχτών συστημάτων και την προσαρμογή των οργανισμών στο περιβάλλον, προβάλλοντας ως αξίες την ευελιξία και προσαρμογή, τη διαίσθηση, την αλλαγή, την καινοτομία.

Στη συνέχεια επέκτεινε το πλαίσιο ανταγωνιστικών αξιών έτσι ώστε να εξετάσει την οργανωσιακή κουλτούρα, και το αντιστοίχησε σε τέσσερεις ανάλογους τύπους κουλτούρας:

* την ιεραρχική κουλτούρα (hierarchyculture) που δίνει έμφαση στον έλεγχο, τη σταθερότητα, την προβλεψιμότητα και την αρμονία. Ο οργανισμός λειτουργεί στο πλαίσιο της παραδοσιακής γραφειοκρατίας, και επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα.
* την κουλτούρα αποδοτικότητας ή της αγοράς (marketculture) που επιδιώκει σταθερότητα και διαφοροποίηση, προσαρμόζεται και ανταποκρίνεται στις αλλαγές και είναι ανταγωνιστική ώστε να επιβιώσει και επιτύχει τους σκοπούς που έχει θέσει. Συναντάται συνήθως σε ιδιωτικά σχολεία
* την κουλτούρα ανοιχτού συστήματος ή των συνθηκών (adhocracyculture) που στηρίζεται στην καινοτομία, στη δημιουργικότητα, στη διάκριση και στο ρίσκο.
* την κουλτούρα ανθρωπίνων σχέσεων ή της «παρέας» (clan culture) που έχει ως βασικές αξίες τη συμμετοχικότητα, τη συνεργασία, τη συνοχή και την αφοσίωση, και βασίζεται στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Συναντάται συνήθως σε σχολικούς οργανισμούς της υπαίθρου.

Έχουν όμως επιχειρηθεί και άλλες κατηγοριοποιήσεις πάνω στο θέμα της κουλτούρας.

Σύμφωνα με τους Kilmann, Saxton και Serpa (1986), η κουλτούρα έχει τρεις όψεις:

* το περιεχόμενο, που αναφέρεται στη σημασία που έχουν τα βασικά αξιώματα, οι αξίες, οι κανόνες και τα πολιτισμικά επιτεύγματα των μελών του σχολείου,
* την ομογενοποίηση, στο κατά πόσο δηλαδή το σύνολο των μελών του σχολείου ενστερνίζεται τα προηγούμενα περιεχόμενα,
* και την δυναμική των βασικών κανόνων, αξιών και αξιωμάτων που επηρεάζουν τις ενέργειες των μελών του οργανισμού

Όσον αφορά στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα οι Cameron και Quinn (1999), αναφέρονται σε δύο διαστάσεις της κουλτούρας.

* Στην πρώτη κάνουν διάκριση ανάμεσα στην έμφαση στη σταθερότητα, τον έλεγχο και την τάξη, ή στην έμφαση στην ευελιξία, τη διακριτικότητα και το δυναμισμό, διακρίνοντας έτσι τους οργανισμούς σε δύο κατηγορίες : σε εκείνους που θεωρούνται αποτελεσματικοί αν είναι προβλέψιμοι, σταθεροί και μηχανιστικοί, και εκείνους που θεωρούνται αποτελεσματικοί όταν έχουν την δυνατότητα αλλαγής και προσαρμογής στις διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις.
* Στη δεύτερη διάσταση ορίζουν την αποτελεσματικότητα δίνοντας έμφαση στην ενότητα και την ενσωμάτωση και τα αρμονικά εσωτερικά χαρακτηριστικά (εσωτερικός προσανατολισμός), ή δίνοντας έμφαση στον ανταγωνισμό και τη διαφοροποίηση (εξωτερικός προσανατολισμός).

Τέλος, οι Zhu και Engels (2013) παραθέτουν διάφορους τρόπους κατηγοριοποίησης της οργανωσιακής κουλτούρας σε:

* ανοιχτό, συστημικό μοντέλο,
* μοντέλο ανθρωπίνων σχέσεων,
* μοντέλο εσωτερικών διεργασιών,
* ορθολογικό μοντέλο,

αλλά και σε :

* δυνατή ή αδύναμη,
* θετική ή αρνητική,
* υγιήνή ανθυγιεινή,
* δημιουργική ή παθητική,
* υποστηρικτική ή μη υποστηρικτική κτλ.
  1. **ΡΟΛΟΣ –ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ – ΠΟΥ ΔΙΑΦΑΙΝΕΤΑΙ Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ**

Η ανάπτυξη κουλτούρας όπως υποστηρίζει ο Ζαβλανός (2002) είναι αναγκαία για την προσαρμογή στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και τη διατήρηση αποτελεσματικών και αποδοτικών εργασιακών σχέσεων των μελών ενός οργανισμού. Η μονάδα μετασχηματίζεται με στόχο τη διαρκή βελτίωσή της. Διαμορφώνονται πολιτικές για κάθε μια από τις λειτουργίες της, δηλαδή την άσκηση παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών, διοικητικών δραστηριοτήτων. Η επιλογή των πολιτικών αυτών χαρακτηρίζει και χαρακτηρίζεται από την κουλτούρα και εξασφαλίζει συντονισμό αποφάσεων και ενεργειών, σταθερότητα δράσης, υγιείς σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων, με συμμετοχή τους στον προγραμματισμό των σκοπών, των πολιτικών και των δράσεων, και εμπλοκή τους σε κάθε στάδιο του προγραμματισμού και σε κάθε θέμα του περιεχόμενου του (Peterson&Deal, 2009. Πετρίδου, 2005).

Η κουλτούρα ασκεί θετική επίδραση στην παραγωγικότητα και στην αποτελεσματικότητα, στη συναδελφικότητα και στην συνεργασία, στις προσπάθειες αλλαγής και βελτίωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2012). Νοηματοδοτεί κάθε πτυχή του οργανισμού, και αποτελεί σταθεροποιητικό παράγοντα και τη συνδετική ουσία που κρατά όλους ενωμένους (Louise, 1998)**.** Δίνει στον οργανισμό την αίσθηση ταυτότητας, τον διαφοροποιεί, δημιουργεί αφοσίωση σε κοινές αξίες και στόχους, συνοχή και δέσμευση, δημιουργεί πρότυπα και όραμα. Η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας σε μια μονάδα, σηματοδοτεί την ύπαρξη κοινών αξιών, στάσεων και κανόνων συμπεριφοράς, η διαμόρφωση των οποίων, μαζί με την εξασφάλιση σταθερότητας, αποτελούν δύο από τις βασικότερες λειτουργίες της κουλτούρας σε έναν οργανισμό (Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Η κουλτούρα σύμφωνα με τους Peterson και Deal (2009), συντείνει:

* στη διαφοροποίηση του ενός οργανισμού από τον άλλον
* στην αίσθηση της ταυτότητας
* στη δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης της δέσμευσης και της αφοσίωσης στους στόχους του οργανισμού
* στην ενδυνάμωση της σταθερότητας και της αίσθησης ασφάλειας στον οργανισμό
* στη δημιουργία συνοχής μεταξύ των μελών της μονάδας
* στη διαμόρφωση κοινών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, που αναπτύσσουν τις επιδόσεις και τη διάθεση όλων των μελών στη μονάδα για συνεργασία, συντονισμό, αποτελεσματικότητα και τους δημιουργούν τη διάθεση να θέλουν να συνεργάζονται μεταξύ τους αυθόρμητα

Οι εσωτερικοί παράγοντες ενός οργανισμού που καθορίζουν και καθορίζονται από την κουλτούρα, είναι ο σκοπός και οι στόχοι του, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που ακολουθούνται, η δυναμική των ομάδων, ο τρόπος που επιλύονται τα προβλήματα (Χατζηπαντελή, 1999). Οι Zhu και Engels (2013) αναφέρουν ως σημαντικές διαστάσεις της κουλτούρας, τους καθαρούς και εστιασμένους στόχους, τον προσανατολισμό στην καινοτομία και στην εξέλιξη, τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων, τη δομημένη και υποστηρικτική ηγεσία, το κοινό όραμα.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η κουλτούρα μιας οργάνωσης διαφαίνεται στην αποστολή, στην ταυτότητα και στο όραμα, στη διάθεση για συνεργασία, στην στοχοθεσία και στον προγραμματισμό, στον τρόπο λήψης αποφάσεων, στη διαμόρφωση σχέσεων και στην ικανοποίηση, στη δυναμική των ομάδων και στην ύπαρξη συγκρούσεων, στη διάθεση για αλλαγή και στην οργανωσιακή ανάπτυξη, στοιχεία τα οποία εξαρτώνται και επηρεάζονται από την ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων στον οργανισμό.

* + 1. **ΑΠΟΣΤΟΛΗ - ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ - ΟΡΑΜΑ**

Η αποστολή της μονάδας, εμπεριέχει και ορίζεται από το όραμα και την κουλτούρα της και αποτελεί βασικό στοιχείο του προγραμματισμού της. Είναι ο βασικός λόγος ύπαρξής της, του συστήματος αξιών της και των σκοπών της, καθοδηγεί τις πολιτικές και τις δράσεις της και βασίζεται σε συλλογικές διαδικασίες. Εκφράζει το βαθύ προσωπικό συναίσθημα των εργαζομένων και είναι δηλωτική του συναισθηματικού δεσίματος και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών σε ότι επιχειρείται να γίνει στη μονάδα (Everard&Morris, 1990. Πετρίδου, 2005). Σε μια εποχή πολτοποίησης στο όνομα της παγκοσμιοποίησης, ισοπέδωσης της διαφορετικότητας και εξαφάνισης της κλίμακας, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη συνειδητοποίησης και προσπάθειας να διατηρηθεί ο ιδιαίτερος χαρακτήρας κάθε μονάδας, να ενισχυθεί η ύπαρξη κουλτούρας και ταυτότητας. Η αποστολή θα ήταν καλό να προσδιορίζεται παράλληλα με τη δημιουργία κουλτούρας στην εκπαιδευτική μονάδα (Παυλίδου, 2012).

Το όραμα έχει σχέση με τη δημιουργία, την επικοινωνία, τη δέσμευση, την ανάπτυξη και την αλλαγή, και είναι εκείνο που διαφοροποιεί ένα σχολείο από ένα άλλο (Κιρκιγιάννη, χ.η.). Αποτελεί στοιχείο της κουλτούρας και τον πιο ισχυρό παράγοντα επιτυχίας αφού εμπνέει περηφάνεια, αυτοεκτίμηση, κινητοποιεί, οδηγεί στην αναγνώριση και την ολοκλήρωση (Schein, 2004). Ο Fullan (2001) υποστηρίζει ότι η δημιουργία οράματος πρέπει να γίνεται συλλογικά, ενσωματώνοντας τα οράματα όλων των εκπαιδευτικών ώστε να υπάρξει εμπλοκή και αφοσίωση. Για να επιτύχει, το όραμα θα πρέπει να είναι ρεαλιστικό, προκλητικό, ελκυστικό και να συνδέεται με την κουλτούρα και τους στόχους του οργανισμού, όπως επίσης είναι απαραίτητο να επικοινωνηθεί σωστά ώστε να γίνει αποδεκτό.

* + 1. **ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ- ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΤΗΤΑ**

*«Effective leaders with moral purpose don’t do it alone.*

*And they don’t do it by hiring and supporting “individuals”.*

*Instead, they develop and employ the collaborative*.»

(Fullan, 2001, p. 43)

Με δεδομένη τη ρευστότητα και ευμεταβλητότητα των σημερινών καιρών, προβάλλουν ως απαραίτητες αρετές, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία που προκύπτουν από την κινητοποίηση των μελών ενός οργανισμού. Η λειτουργία της μονάδας πρέπει να βασίζεται σε μια συνεργατική κουλτούρα που υποστηρίζει και εμφορείται από τις αρχές του αλληλοσεβασμού, της υποστήριξης, της αλληλεγγύης και της εμπιστοσύνης, της εκχώρησης αρμοδιοτήτων και της μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), ώστε να επιτυγχάνεται συνοχή και δέσμευση, εσωτερική αποσυμπύκνωση, επανατοποθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, αύξηση των κινήτρων για εργασία και συμβολή, βελτίωση της οργάνωσης, ανάπτυξη της αίσθησης της ευθύνης, δημιουργία συνθηκών ευφορίας και αφοσίωσης σε κοινές αξίες και υιοθέτησης κοινών στόχων.

Στις σύγχρονες απόψεις εξάλλου που αφορούν στη διοίκηση, όπως αυτή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), γίνεται φανερός ο ρόλος της συνευθύνης, της συμμετοχικότητας και της συλλογικής προσπάθειας των εργαζομένων στις διαδικασίες της διοίκησης προκειμένου να υπάρξει βελτίωση, και υπογραμμίζεται η σημασία της θεληματικής συνεργασίας μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων ώστε να επιτυγχάνεται καλύτερα η συλλογική προσπάθεια (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η βελτίωση προϋποθέτει νοοτροπία-κουλτούρα προς την κατεύθυνση της συλλογικότητας, και βασίζεται στην επιτυχία μέσω των προσώπων, στην καλλιέργεια κλίματος επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους, στην ποιότητας της αντίληψης και της συμπεριφοράς τους, στη διάθεσή τους για συλλογική ποιοτική εργασία, στην κοινή αντίληψη των αξιών που σκιαγραφούν την κουλτούρα, μια τέτοια κουλτούρα που εντέλει, έχει την ικανότητα να διαχέεται και να συμπαρασύρει ακόμα και τους μαθητές (Κουτούζης, 1999. Πετρίδου, 2012).Πρωταρχικός σκοπός της διοίκησης είναι αυτός της συντονισμένης προσπάθειας των ατόμων για την πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού.Εξάλλου η συνεργασία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού. Ο ορισμός της διοίκησης σύμφωνα με τους Montana και Charnov (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008), υπογραμμίζει την αλληλεπίδραση, αφού την αναφέρει ως τον τρόπο εργασίας μαζί με άλλους και μέσω αυτών, ώστε να επιτευχθούν το όραμα, η στρατηγική και οι στόχοι του οργανισμού.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να διαχωρίσουμε τη συνεργατική κουλτούρα (collaborationculture), που ευνοεί την ανάπτυξη αυθόρμητων, εθελοντικών, προσανατολισμένων στην ανάπτυξη εργασιακών σχέσεων που βασίζονται στην αλληλεπίδραση, από την «τεχνητή συναδελφικότητα» (contrievedcollegiality), που είναι ένα διοικητικό εργαλείο καταναγκασμού, επιβεβλημένη από το διευθυντή, και ως τέτοια, μολονότι αναφέρεται σε μια κουλτούρα συνεργασίας, δεν είναι δημοκρατικά καθορισμένη. Ενδιάμεσα στάδια ανάμεσα στην τεχνητή συναδελφικότητα και την εθελοντική, αυθόρμητη κουλτούρα συνεργασίας, μπορούν να αποτελέσουν οι «βολικά συνεργατική», ή «απρόσκοπτης συνεργασίας» κουλτούρες. Ένα συνεργατικό, και όχι διευθυντοκρατικό, μοντέλο διοίκησης, που προωθεί την ανάπτυξη της συνυπευθυνότητας, και εφαρμόζει συλλογικές διαδικασίες, έχει σαν αποτέλεσμα, την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τη διευκόλυνση της αξιολόγησής του και την ανάπτυξη του οργανισμού και του ανθρώπινου δυναμικού (Hargreaves, 1994).

* + 1. **ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ**

Ο προσδιορισμός και η οριοθέτηση των στόχων μιας μονάδας, καθορίζουν στην ουσία την πορεία της προς μια ορισμένη κατεύθυνση, μέσω του προγραμματισμού οποίος για αυτό το λόγο, αποτελεί μια από τις σπουδαιότερες λειτουργίες της διοίκησης. H επιτυχημένη ή όχι πορεία ενός οργανισμού εξαρτάται από τη στοχοθεσία, η οποία καλό είναι να γίνεται στη βάση ενός συνεργατικού συντονισμού, μιας συλλογικής, συμμετοχικής προσέγγισης, κατά την οποία η ηγεσία μαζί με τα στελέχη από κοινού, προσδιορίζουν τους στόχους με χαρακτηριστικά τον ορθολογισμό, την ποιότητα και την κοινή αποδοχή, συντελώντας έτσι στην προώθηση της ομαδικής προσπάθειας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994. Πετρίδου, 2012).

Ο προγραμματισμός περιέχει εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές λειτουργίες. Υπάρχουν δύο είδη προγραμματισμού (Αργυροπούλου, 2009. Κουτούζης, 2008β. Σαΐτης, 2002):

* Ο στρατηγικός, απαραίτητος λόγω της αστάθειας και της ρευστότητας της εποχής μας, καθορίζει τους βασικούς στόχους, προβλέπει για το µέλλον, προστατεύει από κινδύνους, συντονίζει, και προετοιµάζει τις εξελίξεις όπως και τους τρόπους προσέγγισής τους, τι δηλαδή και πως θα γίνει, και πότε και ποιος θα το κάνει.
* Ο λειτουργικός αφορά όλες τις καθημερινές λειτουργίες του οργανισμού, εμπλέκει όλα τα άτομα, και είναι απαραίτητος για την επιτυχία του στρατηγικού προγραμματισμού.

Δικαιολογημένα πολλοί κορυφαίοι της διοικητικής σκέψης, όπως οι Taylor, Fayol, Gulick, Scalnan, Koontz, και ‘ODonnel (όπ. αναφ. στο Αργυροπούλου, 2009), θεωρούν τον προγραμματισμό ως το θεμέλιο λίθο της λειτουργίας της διοίκησης και δηλωτικό της κουλτούρας που επικρατεί στον οργανισμό.

* + 1. **ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ**

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι από τις σημαντικότερες λειτουργίες, καθώς εμπλέκεται σε κάθε φάση της διοίκησης και αποτελεί την καρδιά της. Η σημασία της είναι καθοριστική για το μέλλον της μονάδας. Οι Everard και Morris (1990), μιλούν για 4 τρόπους λήψης των αποφάσεων που συμπίπτουν με τα στυλ ηγεσίας, γεγονός που αποδεικνύει και το αλληλένδετο των δύο αυτών λειτουργιών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α).

* ο αυταρχικός-συγκεντρωτικός,
* ο πειστικός,
* ο συμβουλευτικός και
* ο δημοκρατικός ή συναποφασιστικός.

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μέσα σε συνθήκες επιτυχούς επικοινωνίας, αποτελεί πηγή ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς, και είναι απαραίτητο εργαλείο για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την επίτευξη των σκοπών της μονάδας και την πραγμάτωση του οράματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001 . Μαυρογιώργος 1999α. Πετρίδου, 2005). Ένας δημοκρατικός-συναποφασιστικόςκατά Vroom και Yetton (όπ. αναφ. στο Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) τρόπος λήψης αποφάσεων, πετυχαίνει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες, εμπειρίες και ιδέες όλων, και να προωθήσει ένα πνεύμα κοινών στόχων και ομαδικής προσπάθειας, συσφίγγοντας ταυτόχρονα τις σχέσεις και εδραιώνοντας την κουλτούρα.

* + 1. **ΠΟΙΟΤΗΤΑ - ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Μολονότι το νοηματικό περιεχόμενο της λέξης ποιότητα, μοιάζει προφανές, δύσκολα όσοι μιλούν για αυτήν στην εκπαίδευση συμφωνούν στη εννοιολογική της οριοθέτηση με ακρίβεια και ένα τρόπο κοινά αποδεκτό, υπογραμμίζοντας έτσι τις διαφορετικές ιδεολογικές παραδοχές που αφορούν στη γνώση, στον άνθρωπο, στο κοινωνικό πλαίσιο και στην εκπαίδευση. Η ποιότητα, έννοια πολυπαραγοντική και σχετική, εξαρτάται τελικά, όπως και η εκπαίδευση, από τις αξίες καθώς και από την πολιτική διαπραγμάτευση των μελών της, και αντανακλά τις θεωρήσεις που συμμερίζεται κάθε κοινωνία σε κάθε χρονική στιγμή για τα άτομα και την ίδια την κοινωνία (Ματθαίου κ. συν., 2000α).

* Η πιο διαδεδομένη θέση, την ορίζει με βάση την ανθρωποπλαστική της ικανότητα, στην οποία αποδίδεται ηθικό και πνευματικό περιεχόμενο, τη συμβολή της δηλαδή, στην πνευματική καλλιέργεια, την ηθική ανάταση, την ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας.
* Μια δεύτερη θέση, θέτει ως βάση την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, και σχετίζεται με το βαθμό υλοποίησης των στόχων που έχει βάλει η εκπαιδευτική μονάδα, υποβαθμίζοντας όμως κατά τη γνώμη μας τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου, περιορίζοντας την ποιότητα σε εύκολα μετρήσιμα κριτήρια κατάκτησης των στόχων, αγνοώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν τα αποτελέσματα.
* Τέλος μία τρίτη προσπάθεια στηρίζεται στην «ικανοποίηση των προσδοκιών του πελάτη», εν προκειμένω γονέων και αγοράς εργασίας. Μια τέτοια θεώρηση μολονότι ανταποκρίνεται στον πλουραλιστικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών, υποκρύπτει έντονα στοιχεία ατομικισμού, αποκαλυπτικά των τάσεων και αιτημάτων της αγοράς και των επιχειρήσεων (Ματθαίου κ. συν., 2000α).
* Άλλες θωρήσεις όπως αυτές των Hopkins (1994) και Hargreaves (1994) ορίζουν την ποιότητα ως μια διαδικασία ανάπτυξης της εσωτερικής πολιτική της μονάδας, μια αναπτυξιακή λειτουργία που συνδέεται με την ικανότητα αυτομετασχηματισμού και εξέλιξης, δίνοντας βάρος στην ανθρωποπλαστική διάσταση που συνδέεται με την ηθική και πνευματική ανάταση των ατόμων, στην εξέλιξη του χαρακτήρα και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας.

Η εισαγωγή της φιλοσοφίας της ποιότητας θεωρείται στοιχείο της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού και απαιτεί δέσμευση όλων των ανθρώπινων πόρων στη βελτίωση και αναγνώριση της σημασίας της ως πρωταρχικού παράγοντα αποτελεσματικότητας. Ένα σχολείο που στοχεύει στην ποιότητα, επενδύει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, έχει ξεκάθαρους στόχους και προτεραιότητες, και υπόκειται σε ένα σύστημα ανάπτυξης διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού για την βελτίωση της ποιότητας του σχολικού έργου. Εμπεριέχει επίσης τη διάθεση για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και υποκίνησή τους για συμμετοχή και υιοθέτηση της σχετικής νοοτροπίας. Το όραμα της ποιότητας θα πρέπει να προσδιορίζει τις όποιες επιλογές κατά την άσκηση όλων των λειτουργιών της διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994. Ματθαίου κ. συν., 2000. Πετρίδου, 2005).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, παρακολουθεί, αποτιμά και βελτιώνει την ποιότητα, ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, καλλιεργεί τη συνευθύνη και τη συναντίληψη, την εμπλοκή και την αυτοδέσμευση, αναπτύσσει το διάλογο, τις πρωτοβουλίες, γίνονται αποσαφηνίσεις και συνειδητοποιήσεις, ενθαρρύνει το επαγγελματικό αυτοσυναίσθημα, εντοπίζονται αδυναμίες και δημιουργούνται διαδικασίες απαιτούμενων αλλαγών και συνθήκες βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Συνδέεται με τον έλεγχο επίτευξης των στόχων, τον εντοπισμό αιτίων που εμποδίζουν την πραγμάτωσή τους, χωρίς όμως να αποσκοπεί στον έλεγχο και στην απόδοση ευθυνών όπως συνήθως η εξωτερική αξιολόγηση. Αποτελεί μέρος της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της διαδικασίας της αλλαγής, ένα διαρκή συστηματικό αναστοχασμό, προϋπόθεση και διαδικασία κουλτούρας (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, χ.η.. Ματθαίου, και συν., 2000α).

Συνάδει με το δημοκρατικό/συμμετοχικό μοντέλο ιδεολογικού προσανατολισμού, και έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει σημαντικά την κουλτούρα του οργανισμού γιατί δημιουργεί συνθήκες συλλογικότητας, δημοκρατικού διαλόγου και συμμετοχής (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου, χ.η. Κουτούζης, 2008. Ομάδα εργασίας ΥΠΕΠΘ, 2012). Πλεονεκτήματά της είναι ότι (Παυλίδου, 2013) :

* Ενεργοποιεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, επικοινωνίας και συλλογικότητας, διασφαλίζει διαφάνεια.
* Ευαισθητοποιεί τον εκπαιδευτικό για τις διαδικασίες και τις ανάγκες, ενεργοποιεί λανθάνουσες δυνάμεις, ανανοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, του ανοίγει πεδίο για αμφισβήτηση και συστηματικό αναστοχασμό και τελικά κατανόηση και μεταβολή της δράσης του και του έργου του στη μονάδα.
* Καλλιεργεί κλίμα συναντίληψης, συνεργασίας και συνευθύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και αυτοδέσμευσης απέναντι σε αυτό που οι ίδιοι δημιουργούν.
* Εντοπίζει αδυναμίες, συγκεκριμενοποιεί προβλήματα και δημιουργεί συνθήκες για συνεχή βελτίωση.
* Οδηγεί σε λήψη πρωτοβουλιών, σχεδιασμό δράσεων, επίλυση προβλημάτων, βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου.
  + 1. **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Η έννοια της κουλτούρας, με μακρά ιστορία στη θεωρία των οργανώσεων, έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία, γιατί συνδέεται στενά και αποτελεί, έναν από τους βασικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας των οργανώσεων(Χατζηπαναγιώτου, 2012α). Αποτελεσματικότητα είναι η διαδικασία που οδηγεί στην επίτευξη των ορισθέντων στόχων, στα καλά αποτελέσματα, αδιαφορώντας για το κόστος, στο οποίο προσιδιάζει περισσότερο η έννοια της αποδοτικότητας. Η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, συνδέεται με τον επιτυχή μετασχηματισμό των εισροών σε εκροές με βάση τους επιλεγμένους στόχους (Πετρίδου, 2000). Οι λόγοι που συνδέουν την κουλτούρα με την αποτελεσματικότητα, είναι αφενός γιατί υπάρχει στενή σχέση μεταξύ κουλτούρας και στρατηγικής οργάνωσης και αφετέρου γιατί μια ισχυρή κουλτούρα προϋποθέτει περισσότερη συνεργασία και συνεισφορά των εργαζομένων. Η αποτελεσματικότητα εμφανίζεται αρχικά στη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων, οι οποίες υποστηρίζουν ότι αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με το εργασιακό κλίμα που επικρατεί (Σαΐτης, 2008).

Η κουλτούρα αποτελεσματικότητας διαμορφώνεται μέσα από τις αντιλήψεις και τα σχέδια δράσης των εκπαιδευτικών, την αφοσίωση σε κοινές νόρμες, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα :

* Οι Levine και Lezotte (1990) αναφέρονται στην συνοχή, τη συνεργασία την αλληλοβοήθεια και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών ως βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας παράλληλα με την καλή οργάνωση και τη δέσμευση στους στόχους και στην αποστολή του σχολείου.
* Η Kritek (1986) σε έρευνά της βρήκε ότι στα σχολεία που οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλό ομαδικό πνεύμα, καλή επικοινωνία μεταξύ τους, ενθουσιασμό και δέσμευση στους στόχους και στη φιλοσοφία του οργανισμού, υπήρξε αυξημένη αποτελεσματικότητα.
* Η Χατζηπαναγιώτου(2012) διαπιστώνει ότι όταν υπάρχει αφοσίωση σε κοινές νόρμες, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας, υιοθετούνται κοινοί στόχοι και υπάρχει συνευθύνη, κοινό όραμα και αποστολή, στοιχεία όλα που βασίζονται και ενθαρρύνουν την καλύτερη επικοινωνία, την αποδοτικότερη προσέγγιση εξεύρεσης λύσεων στα προβλήματα, ενδυναμώνουν τη γενικότερη σχολική κουλτούρα, και οδηγούν στην αποτελεσματικότητα .
* Τέλος ο Cheng (1993) διακρίνει τα σχολεία σε «ισχυρής κουλτούρας» και «αδύναμης κουλτούρας», διαπιστώνοντας ότι στα πρώτα υπάρχει υψηλότερο επίπεδο παραγωγικότητας, προσαρμοστικότητας, ευελιξίας, αποτελεσματικότητας.

Συχνά ως συνώνυμος με την αποτελεσματικότητα χρησιμοποιείται ο όρος ποιότητα. Η έννοια της ποιότητας έχει ταυτόχρονα, και περιγραφικά και κανονιστικά χαρακτηριστικά. Αν και μπορεί να επηρεαστεί από φυσικές καταστάσεις και περιστάσεις, εμπεριέχει συναισθήματα, συμπεριφορές και αξίες και είναι κάτι περισσότερο από ένα σύνολο αντικειμενικών δεικτών. Η ποιότητα ερμηνεύεται περισσότερο ως ένα μέτρο της αλλαγής, ενώ η αποτελεσματικότητα μπορεί να ορισθεί ως η σχέση ανάμεσα στις εισροές και τις εκροές (Adams, 1993). Σε κάθε περίπτωση η αποτελεσματικότητα της μονάδας ταυτίζεται με την προσαρμογή και την εξέλιξή της, παράλληλα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και της ίδιες ανάγκες της, μέσα πάντα από διαδικασίες αξιολόγησης, επανεξέτασης και μετασχηματισμού πρωταρχικά της κουλτούρας της.

* + 1. **ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ - ΕΞΕΛΙΞΗ**

Το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα, καλείται να παρακολουθήσει και να προσαρμοστεί στις σύγχρονες, συνεχείς αλλαγές και ανακατατάξεις, επαναπροσδιορίζοντας τη θέση του σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, η οποία κατά τον Garratt (όπ. αναφ. στο Everard&Morris, 1990), επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και την στοχοθεσία, τον προγραμματισμό και την κουλτούρα του. Επιλογή και απάντηση, δεν μπορεί να είναι η αντίσταση, αλλά η αποδοχή της αλλαγής, εννοώντας με τον όρο «αλλαγή» την προσαρμογή, τη διαρκή μάθηση, την οργανωσιακή ανάπτυξη (Δαμουλιάνου, 2010. Fullan, 2001. Σαΐτης, 2002). Προκειμένου η μονάδα, να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις, θα πρέπει να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης (Learning Organization) που σύμφωνα με τον Senge( όπ. αναφ. στο Δαμουλιάνου, 2010) επεκτείνει τα πρότυπα σκέψης, προωθεί τη γνώση και τη μάθηση, υποστηρίζει την αειφόρο ανάπτυξη, η συλλογική σκέψη αφήνεται ελεύθερη, διαμορφώνεται η κουλτούρα και αναδύεται το «κοινό όραμα», ως «πηδάλια» που μπορούν να κρατήσουν τον οργανισμό στον σωστό δρόμο σε περιόδους άγχους.

Η οργανωσιακή ανάπτυξη, είναι μια συστηματικά σχεδιασμένη, συγκροτημένη και επισταμένη προσπάθεια αυτομελέτης και βελτίωσης, με επίκεντρο αλλαγές άτυπων και τυπικών διεργασιών, κανόνων, δομών, διατυπώσεων με τη βοήθεια της συμπεριφορικής επιστήμης. Σύμφωνα με τους Taylor, Fullan, και Miles ( όπ. αναφ. στο Ράπτης, 2006), στους στόχους της οργανωσιακής ανάπτυξης, είναι και η βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων, της κουλτούρας, της λειτουργίας και της απόδοσης του οργανισμού. Χρειάζεται να στηριχτεί και ενθαρρυνθεί μια κουλτούρα επαγγελματικής βελτίωσης και εξέλιξης, η διαρκής και συστηματική παροχή ευκαιριών για μάθηση, η σύνδεση της ατομικής με την οργανωσιακή επίδοση (Δαμουλιάνου, 2010). Μέσα από την οργανωσιακή μάθηση βελτιώνεται η λειτουργία, η δράση, και η αποτελεσματικότητα. Μέσω των κοινών νοημάτων, γνώσεων, και κατανοήσεων, τροφοδοτείται η προσωπική ανάπτυξη και προλαμβάνεται η απαρχαίωση του οργανισμού και των εργαζομένων. Επαναπροσδιορίζεται το μοντέλο εξέλιξης των εκπαιδευτικών, και η αφετηρία του μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό ως πρακτική, στον εκπαιδευτικό ως άτομο (Hargreaves&Fullan, 1995. Oberg&Underwood, 1995 ).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθορίζει και καθορίζεται από την κουλτούρα της μονάδας, αφενός αποτελώντας καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση κουλτούρας, και αφετέρου όταν η κουλτούρα χαρακτηρίζεται από όραμα, συνοχή, συνεργασία, υπευθυνότητα και εμπιστοσύνη, προάγει την ενθάρρυνση, την ανάγκη για επιμόρφωση, την εργασιακή ικανοποίηση, συμβάλλοντας στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και της μονάδας (Hargreaves, 1994). Η εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού είναι μοναδική, επηρεάζεται από τις σκέψεις, την ιστορία, τις επιθυμίες και τα χαρίσματά του και επηρεάζει τη διδασκαλία, τη διαπραγμάτευση της γνώσης, την επαφή του με τους συναδέλφους, την ποιότητα των πρακτικών του μέσα στην τάξη. Σημαίνει ταυτόχρονα, εξέλιξη του προσώπου και της ζωής του. Αν η εργασία που προσφέρει δεν συνδέεται συστηματικά με την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του με την εργασία, την προσωπική, ακαδημαϊκή, επαγγελματική του ανάπτυξη, θα συνδεθεί με την επιλογή της αποξένωσης, της απώλειας και της αλλοτρίωσης. Η συνύφανση του προσωπικού με το επαγγελματικό, η νοοτροπία συνεργασίας και τα πλεονεκτήματα της εμπιστοσύνης και της ανταλλαγής εμπειριών, προσφέρουν το κατάλληλο περιβάλλον για τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό (Hargreaves&Fullan, 1995. Μαυρογιώργος, 2012. Oberg&Underwood, 1995).

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει μια σχολική μονάδα κατά τους Silins και Mulford (2002), για να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, είναι:

* ως «ανοιχτό σύστημα», να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον
* να είναι ευέλικτη και ευπροσάρμοστη
* να ενισχύει τη συνεκτικότητα
* να διαθέτει δημοκρατική, συμμετοχική διοίκηση που ενθαρρύνει το διάλογο, την ελεύθερη διακίνηση ιδεών, και αξιοποιεί αποτελεσματικά όλες τις δεξιότητες γνώσεις, εμπειρίες των μελών της
* να προάγει το μαθησιακό κλίμα
* να διαθέτει όραμα και στοχοθεσία που θα καθορίζουν την ταυτότητα και την καθημερινότητά της, και τέλος
* να χαρακτηρίζεται από αξίες και ήθος που εμπνέουν τα μέλη της, και προσδιορίζουν την κουλτούρα της

* + 1. **ΣΧΕΣΕΙΣ**

Οι σχέσεις διαμορφώνουν το κλίμα μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, αξιοποιούνται οι πόροι, σφυρηλατείται η φυσιογνωμία του σχολείου και μορφοποιείται το εκπαιδευτικό σύστημα (Ματθαίου κ. συν., 2000β).Οι καλές ανθρώπινες σχέσεις επηρεάζουν και διαμορφώνουν το κλίμα στον οργανισμό έτσι ώστε όλοι να εργάζονται με ικανοποίηση και ειλικρινή διάθεση και ταυτόχρονα να ικανοποιούν τους στόχους του οργανισμού. Αποτελούν σημαντική πλευρά της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών και έχουν καθοριστική επίδραση στο έργο τους (Ανθοπούλου, 1999α.Hargreaves&Fullan, 1995). Συνυφαίνονται με την καθημερινή σχολική ζωή, διαμορφώνουν την περιρέουσα ατμόσφαιρα της τάξης και συγκροτούν τον πυρήνα του "κρυφού προγράμματος" (Ομάδα εργασίας ΥΠΕΠΘ, 2012), ο οποίος εμπλέκει περιοχές όπως την κουλτούρα και το ήθος. Δημιουργούν τον κοινωνικό και φυσικό χώρο μέσα στον οποίο συντελείται η μάθηση και η ανάπτυξη. Συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος, επικοινωνίας, ενισχύουν την αλληλεγγύη και τις συνεργασίες, παρέχουν αίσθημα ασφάλειας, αποδοχής, στήριξης, ενθάρρυνσης και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.

Οι Everard και Morris (1990), ισχυρίζονται ότι ο πιο καθοριστικός παράγοντας στην επίδοση ενός ατόμου στην ομάδα είναι η αλληλεπίδρασή του με τα άλλα άτομα. Συχνά οι σχέσεις στις σχολικές μονάδες επισκιάζονται από αρνητικές διαπροσωπικές επαφές.Επικρατούν συνθήκες φτωχών κοινωνικών σχέσεων, έλλειψης κοινής γλώσσας και αδύναμης επικοινωνίας. Από τις σημαντικότερες πηγές άγχους στον οργανισμό είναι ένα σχολικό ήθος που αρνείται την επικοινωνία και την αλληλοϋποστήριξη. Προκαλείται ευερεθιστότητα, απάθεια, άστοχη επιθετικότητα, εξάντληση, διάθεση απόσυρσης. Σε αυτή την περίπτωση, πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν την κοινωνική απομόνωση για να διατηρήσουν και να υπερασπιστούν την αίσθηση της ατομικότητάς τους, μια και η διάδραση ενδέχεται να ανοίξει το δρόμο για λογοδοσία, διαφορές αξιών, επικρίσεις, ασυμφωνίες. Προβληματικές εργασιακές σχέσεις προκαλούν απογοήτευση, κούραση ψυχική και σωματική, ανασφάλεια, νοοτροπία ρουτίνας και παθητικότητα, απόσυρση, έλλειψη ευχαρίστησης και ικανοποίησης, εγκατάλειψη οράματος, αλλοίωση της επαγγελματικής συνείδησης, καταστάσεις που συχνά παρατηρούνται με την πάροδο του χρόνου στους εκπαιδευτικούς (Ανθοπούλου, 1999α). Αντίθετα, θετικές συναδελφικές σχέσεις, προωθούν νοοτροπίες συνεργασίας που αντιτάσσονται στον ατομισμό και απομονωτισμό, προωθούν την επιθυμία να αλλάξουν, να βελτιωθούν. Τις συναντούμε στις μικρές χειρονομίες, αστεία, ματιές συμπάθειας και κατανόησης, στην ανταλλαγή και τη συζήτηση ιδεών και δυνατοτήτων (Furnham, 2005. Hargreaves&Fullan, 1995).

Η κουλτούρα σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και απεικονίζει το κλίμα και τις σχέσεις που διαμορφώνονται στη μονάδα. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της επικρατούσας κουλτούρας και στην ανάπτυξη των σχέσεων, παίζει η βελτίωσή της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Chen, 2004. Furnham, 2005). Μια συνεργατική, επικοινωνιακή κουλτούρα σκιαγραφεί αρμονικές σχέσεις, άνεση ζεστασιά, πολύ καλό επίπεδο παρεχόμενης εκπαίδευσης, ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα. Αντανακλάται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, επηρεάζει την ψυχική τους διάθεση και τον ενθουσιασμό με τον οποίο εκτελούν το εκπαιδευτικό κα διδακτικό τους έργο, την παραγωγικότητα, την επίτευξη των στόχων, την αποτελεσματικότητα και τη γενικότερη απόδοση στην εργασία τους (Πασιαρδή, 2001). Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα ως παράγοντες που επηρεάζουν ιδιαίτερα τις σχέσεις, θα μπορούσαν να θεωρηθούν, ο ρόλος της ηγεσίας, ο τρόπος επικοινωνίας και οι διαδικασίες που διέπουν τις σχέσεις (Ματθαίου κ. συν., 2000α).

Η προσέγγιση των ανθρώπινων σχέσεων, αναφέρεται στην ικανοποίηση των ανθρώπινων σχέσεων και αναγκών μέσα σε ένα οργανισμό, με βασικό άξονα την ποιότητα. Ο Maslow(όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), σύμφωνα με την ιεράρχηση των αναγκών, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών όπως αυτές των σχέσεων, ενώ ο Herzberg(όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), στη θεωρία των δύο παραγόντων, υγιεινής και υποκίνησης, εντάσσει και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις στους πρώτους, ως παράγοντα ικανοποίησης των εργαζομένων και κατά προέκταση ως παράγοντα για μεγαλύτερη απόδοση. Η ΔΟΠ από τη μεριά της, θεωρεί ότι οι εργαζόμενοι αποδίδουν καλύτερα μέσα σε ένα φιλικό, υποστηρικτικό περιβάλλον όπου καθένας αισθάνεται την ανάγκη να είναι δημιουργικός, να αναλαμβάνει ευθύνες, να αναγνωρίζεται η προσφορά του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994. Chen, 2004. Χατζηπαντελή,1999).

Η κουλτούρα παράλληλα με το είδος των σχέσεων που δημιουργούνται, κατά τους De Nobile και McCormick (2008) επηρεάζει και την επαγγελματική ικανοποίηση. Με τον όρο επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρονται στα θετικά ή ευνοϊκά εκείνα συναισθήματα που σχετίζονται με την εργασία και το εργασιακό περιβάλλον. Όταν ένας οργανισμός έχει ισχυρή κουλτούρα, δημιουργούνται συνθήκες ευφορίας και περιορίζεται η απομόνωση και η φυγή. Μια μονάδα που απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς που αισθάνονται χαρά και ικανοποίηση από την εργασία τους, δεν ωθούνται στην απόσυρση ή στην απλή συμμόρφωση στις τυπικές υποχρεώσεις τους, αλλά πραγματώνονται μέσα στην παιδαγωγική τους σχέση, την επικοινωνία, τη διδασκαλία, και εμπλέκονται ενεργά στη διαπραγμάτευση της ουσιαστικής τους σχέσης με την εργασία (Chen, 2004. Furnham, 2005. Μαυρογιώργος, 2012). Μια εκπαιδευτική κοινότητα, που στοχεύει στην ευέλικτη προσαρμογή στα νέα δεδομένα, αναστοχάζεται γενικότερα το περιεχόμενο και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα, στο επίπεδο που το σχολείο έχει την ευθύνη να γαλουχίσει πολίτες που θα μπορούν να ζουν αρμονικά μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, που δεν θα είναι παθητικοί θεατές της ζωής, αλλά συνδημιουργοί και φορείς εξελίξεων (Δάντη, 2006).

1. **ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**
   1. **Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ**

Η επικοινωνία αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη δραστηριότητα και αναγκαία προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας και της λειτουργίας των οργανώσεων. Μέσω αυτής συγκεντρώνονται πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων, γνωστοποιούνται αιτήματα, προθέσεις, δικαιώματα και υποχρεώσεις, συντονίζονται οι ενέργειες (Miller, 2003. Χατζηπαντελή, 1999). Βρίσκεται μέσα σε κάθε λειτουργία του οργανισμού καθώς και στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το μοντέλο της σύγχρονης διοίκησης που εμφανίζεται τη δεκαετία του 1950, και ενσωματώνει προτάσεις από διάφορες επιστήμες όπως της ψυχολογίας, κοινωνιολογίας κτλ., σύμφωνα με τον ChesterBarnard (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία που έχει η επικοινωνία στους οργανισμούς.

Ο Κουτούζης (1999) αναφέρει ότι η επικοινωνία είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την ομαλή πορεία ενός οργανισμού, και ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία του, αλλά και την αποτελεσματικότητα του μάνατζερ, ο οποίος είναι υποχρεωμένος να βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία συνεργασίας με όλα τα μέλη του οργανισμού, και τη χρησιμοποιεί για να μεταφέρει ή να λάβει πληροφορίες, να υποδείξει καθήκοντα, να επιπλήξει, να παρακινήσει, να κατανοήσει τους εργαζόμενους κτλ.. Για το λόγο αυτό οφείλει να έχει όχι μόνο δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και αντίληψη των παραγόντων που την καθιστούν αποτελεσματική. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους, προκειμένου να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα το έργο τους και την αποστολή του οργανισμού, μια και η επικοινωνία εξυπηρετεί τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών, την αναζήτηση λύσεων και υποστήριξης(Hamilton, 2011).

Οι αιτίες πολλών από τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και της λειτουργίας της μονάδας, συνήθως συνδέονται με θέματα όπως (Ζαβλανός, 2002. Μπουραντάς, 2001):

* αναποτελεσματική ή δυσλειτουργική επικοινωνία
* διαφορετικά συστήματα αξιών και αντιλήψεων
* κακή οργάνωση
* ασάφεια στον προσδιορισμό στόχων και καθηκόντων
* συγκρούσεις συμφερόντων

Αναφέρονται διάφορες διαστάσεις/είδη επικοινωνίας στους οργανισμούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) όπως :

* η εσωτερική και η εξωτερική επικοινωνία
* η επίσημη επικοινωνία που διακρίνεται σε ανοδική, καθοδική και οριζόντια, καθώς και η ανεπίσημη,
* η συλλογική και η ατομική επικοινωνία
* η οργανωτική που αφορά στον τρόπο που είναι οργανωμένη η επικοινωνία στον οργανισμό και η διαπροσωπική επικοινωνία, που αφορά στην καθημερινή συνύπαρξη και επαφή μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στον οργανισμό.
  1. **ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Στην παρούσα εργασία, θα μας απασχολήσει η διαπροσωπική διάσταση της επικοινωνίας. Χωρίς αυτήν δεν θα αναπτύσσονταν ανθρώπινες σχέσεις ούτε θα παράγονταν κοινωνικό και παιδαγωγικό έργο. Μέσα της αποκτά υπόσταση κάθε ανθρώπινη συναναστροφή, εξαρτάται η ποιότητά των κοινωνικών και προσωπικών σχέσεων, αφού είναι θεμελιώδης παράγοντας στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και απαντά στην ανάγκη των ατόμων να εκφραστούν, να γίνουν κατανοητοί, να αισθανθούν ασφαλείς και να αποκτήσουν αξία για τον άλλο (Βαϊκούση, 2008. Σαΐτης, 2008. Πασιαρδή, 2001).

Για την επικοινωνία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί.

* Ο Naylor (1999) ορίζει την επικοινωνία ως την ανταλλαγή πληροφοριών με τη βοήθεια κωδικοποιημένων μηνυμάτων.
* Ο Κουτούζης (1999) την αναφέρει ως την αμφίδρομη διαδικασία μέσω της οποίας ανταλλάσσονται μηνύματα και κατανοούνται πληροφορίες μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων, η οποία στηρίζεται στην αλληλεπίδραση και στην αμοιβαιότητα και χαρακτηρίζεται ολοκληρωμένη όταν έχει γίνει κατανοητό το μήνυμα.
* Οι Dunham και Pierce (όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 1999) ορίζουν την επικοινωνία ως τη διαδικασία μεταφοράς πληροφοριών από ένα άτομο (ή μία ομάδα) σε ένα άλλο.
* ODreikurs (1972), υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι, μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας, αναζητούν και διεκδικούν τη θέση τους στο κοινωνικό σύνολο αναφοράς τους.
* ΟDaft (όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 1999) την θεωρεί ως την ανταλλαγή λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων μεταξύ δύο ή περισσοτέρων προσώπων.
* Η Χατζηπαντελή (1999), καθώς και οWindahl (όπ. αναφ. στοΑθανασούλα- Ρέππα, 1999), θεωρούν ότι επικοινωνία είναι η ανταλλαγή ή μετάδοση γνώσεων, ιδεών, πληροφοριών, απόψεων και συναισθημάτων μεταξύ των ανθρώπων.
* Ο Laswell(όπ. αναφ. στοΑθανασούλα- Ρέππα,1999), την ορίζει ως την διαδικασία των πέντε : Ποιος λέει (who), τι λέει (what), σε ποιόν ( whom), μέσω ποιού διαύλου (which), με τι αποτέλεσμα (what).
* Σύμφωνα με τους Verderber και Verderber (2003), είναι μια δυναμική διεργασία αλληλεπίδρασης όπου όλοι οι συμμετέχοντες σε αυτήν, φέρουν αμοιβαία την ευθύνη της δημιουργίας ενός κοινού νοήματος.
* Ο Κόκκος (1998) αναφέρει ότι η επικοινωνία είναι μια ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των ανθρώπων, μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις προκειμένου να ικανοποιηθούν ανάγκες σε προσωπικό ή κοινωνικό επίπεδο, και να εξυπηρετηθεί η φυσική και κοινωνική επιβίωση.
* Τέλος η Satir (1976) θεωρεί ότι η επικοινωνία δεν είναι ένας τρόπος επιβολής απόψεων, αλλά ένα μέσο ειλικρινούς και ανθρώπινης διαπραγμάτευσης θεμάτων και προβληματισμών, μέσω του οποίου δυναμώνουμε την ακεραιότητά μας, την αυτοαποδοχή μας και τις σχέσεις με τους άλλους, και επηρεάζει οτιδήποτε συμβαίνει ανάμεσα στους ανθρώπους.

Η ομαδική επικοινωνία βασίζεται στις ίδιες αρχές που ισχύουν και στην διαπροσωπική, αλλά υπεισέρχονται επιπλέον και κάποιοι παράγοντες οι οποίοι έχουν να κάνουν με τη σχεσιοδυναμική των ομάδων (Gordon, 1993) όπως:

* οι ρόλοι μέσα στην ομάδα και ιδιαίτερα αυτός του ηγέτη
* το μέγεθος, η συνοχή και το χρονικό διάστημα ύπαρξής της
* η εικόνα που έχουν τα μέλη της ομάδας για τον εαυτό τους
* τα χαρακτηριστικά τους (κανόνες συμπεριφοράς, αρμοδιότητες κτλ.)
* τα πρότυπα και οι αρχές λειτουργίας της
  1. **ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Τα στοιχεία που απαρτίζουν την επικοινωνία είναι τρία (Βαϊκούση, 2008 . Κόκκος, 1998. Κουτούζης, 1999. Σαΐτης, 2007). :

1. Ο πομπός ή πηγή ή αποστολέας που είναι το άτομο που μεταδίδει το μήνυμα κωδικοποιώντας τις ιδέες του σε σύμβολα. Πρέπει να διαθέτει αξιοπιστία και να είναι «αρεστός/ή» στον δέκτη ώστε η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική.
2. Το μήνυμα ή κωδικοποιημένη πληροφορία που αποτελείται από τις κωδικοποιημένες πληροφορίες που ο πομπός θέλει να μεταδώσει στο δέκτη, και εμπεριέχει αντιλήψεις, συναισθήματα, κρίσεις του πομπού. Τα μηνύματα μπορεί να είναι λεκτικά και μη λεκτικά.
3. Ο δέκτης ή στόχοςή λήπτηςτου μηνύματος που το αποκωδικοποιεί, μπορεί να είναι ένα άτομο ή περισσότερα. Η διάθεση του δέκτη, το σύστημα αντιλήψεών του, η προσωπικότητά του, η σχέση του με τον πομπό μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, τον τρόπο που αποκωδικοποιεί και αντιλαμβάνεται τα μηνύματα.

Σύμφωνα με την οπτική των Koontz και Weihrich (όπ. αναφ. στο Χατζηπαντελή, 1999), ο μηχανισμός της επικοινωνίας αποτελείται από τον πομπό (πηγή επικοινωνίας και κωδικοποίηση), τον δέκτη (λήψη μηνύματος, αποκωδικοποίηση, κατανόηση)και τον τρόπο μεταβίβασης (προφορικά, γραπτά, γλώσσα σώματος κτλ.) στον οποίο παρεμβαίνουν και οι διάφοροι θόρυβοι. Χαρακτηριστικά του λήπτη και του αποστολέα, καθώς και της μεταξύ τους σχέσης ή του πλαισίου που επικοινωνείται το μήνυμα, καθώς και των θορύβων που παρεμβάλλονται, επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο ερμηνείας του μηνύματος και εν τέλει τον προορισμό της επικοινωνίας που είναι η κατανόηση. Ανάλογα με το αν υπάρχει ανατροφοδότηση ή όχι, η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως αμφίδρομη ή μονόδρομη (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

* 1. **ΡΟΛΟΣ - ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Η αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία θεωρείται κομβικό στοιχείο στην επίτευξη των στόχων κάθε οργανισμού, εξυπηρετεί την αποστολή του και υποστηρίζει όλες τις λειτουργίες της διοίκησης. Αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες διευκόλυνσης και διαμόρφωσης στρατηγικής και προγραμματισμού, καθοδήγησης, παρακίνησης, βελτίωσης της ποιότητας των λειτουργιών και του κλίματος στον οργανισμό. Ο Gordon (1993), αναφέρει ότι η επικοινωνία στον οργανισμό εξυπηρετεί τέσσερεις λειτουργίες:

* Την πληροφόρηση,
* τον καθορισμό και τον έλεγχο των καθηκόντων,
* την παρακίνηση και
* την έκφραση συναισθημάτων.

Είναι από τις βασικότερες κοινωνικές δραστηριότητες μιας οργάνωσης, και ιδιαίτερα κοινωνικής, όπως αυτή της σχολικής μονάδας, τόσο σε διαπροσωπικό, όσο και σε οργανωτικό επίπεδο. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η σημασία της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι μεγάλη, καθώς μέσω αυτής εξυπηρετούνται οι γνωστικοί, παιδαγωγικοί, κοινωνικοποιητικοί και λειτουργικοί στόχοι. Παίρνει ιδιαίτερη αξία λόγω και της φύσης του έργου που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί, που έχει να κάνει με τη διδακτική πράξη, ιδιαίτερα αφού η επικοινωνία δεν αποτελεί απλή μεταβίβαση πληροφοριών αλλά και μεταβίβαση αξιών, σκέψεων, συναισθημάτων. Συνδέεται άμεσα και επηρεάζει καθοριστικά τις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές. Αποτελεί το μέσον με το οποίο οι άνθρωποι συνδέονται, συνεργάζονται, σχηματίζουν ομάδες, συντονίζονται και πετυχαίνουν κοινούς στόχους. Αξιοποίηση των συμμετοχικών διαδικασιών εξάλλου, σημαίνει ότι τα άτομα μπορούν να επικοινωνήσουν ανοιχτά, να εμπιστευθούν ώστε να παρουσιάσουν τις θέσεις, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντά τους, τις επιφυλάξεις τους, τα οράματά τους, τις δυσκολίες τους. Έτσι αποφεύγονται ή μειώνονται οι παρεξηγήσεις και η καχυποψία και αναπτύσσεται η συναντίληψη. Η επικοινωνία ενθαρρύνει το διάλογο, βοηθά στον εντοπισμό λαθών και την προώθηση λύσεων, προωθεί την καλή διάθεση και την ικανοποίηση, τη θέληση για συμμετοχή και προσφορά, καθιστώντας το σχολείο τόπο επικοινωνίας, συνεργασίας, αμοιβαιότητας, ομαδικότητας άσκησης επιτυχημένης εσωτερικής πολιτικής και εξέλιξης (Δακοπούλου, 2008. Ματθαίου κ. συν., 2000α).

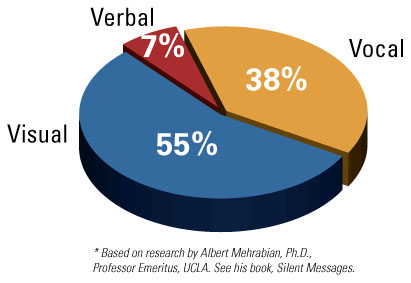
Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι πολυπαραγοντική και εξυπηρετεί επίσης μεταξύ άλλων σε σημαντικό βαθμό :

* την αποτελεσματικότερη ανταλλαγή πληροφοριών,
* την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, υψηλού ηθικού, θετικού κλίματος,
* τη διαμόρφωση ή μεταφορά οράματος, ταυτότητας, κουλτούρας,
* την εμπλοκή, τη δέσμευση,και την από κοινού λήψη αποφάσεων,
* την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση ώστε όλοι με ενθουσιασμό να υποστηρίζουν το έργο τους,
* την κατανόηση, αποσαφήνιση, ανάθεση και αποδοχή στόχων, καθηκόντων και ευθυνών,
* τη διάθεση για συνεργασία, και επίτευξη στόχων, διαδικασιών και πολιτικών,
* το συντονισμό, την εναρμόνιση των δραστηριοτήτων, και την όλη απόδοση στην εργασία,
* τη δυνατότητα αλλαγών,
* την ενθάρρυνση, την καθοδήγηση και την παροχή συμβουλών,
* την αποφυγή ή διαχείριση συγκρούσεων και συγχύσεων,
* την επιδοκιμασία, την επίπληξη, την ηθική ανταμοιβή
* την προτροπή, και την παρακίνηση,
* τη δραστηριοποίηση και την παραγωγικότητα,
* την αποτελεσματικότητα και την οργανωσιακή ανάπτυξη.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες για τους δύο βασικούς φορείς της μονάδας.Όποια τεχνική ή προσπάθεια εγκαθίδρυσης ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος και να προσπαθήσει να εφαρμόσει ο ηγέτης, δεν θα επιτύχει αν ο ίδιος δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαπροσωπικό επίπεδο. Το ίδιο και ο εκπαιδευτικός, αν ο ίδιος δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαπροσωπικό επίπεδο, δεν θα μπορέσει να συνεργαστεί με τους συναδέλφους, ούτε θα περάσει τα κατάλληλα μηνύματα στους μαθητές αφού η διδακτική πράξη πραγματώνεται μέσω κυρίως της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας,. Μέσα από τη διάχυση κλίματος επικοινωνίας, αναπτύσσονται σχέσεις και εδραιώνεται η αποτελεσματικότερη και αρμονικότερη συνύπαρξη εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, προωθείται το ομαδικό, συνεργατικό πνεύμα, που συμβάλλει αφενός στην αποδοτικότερη λειτουργία της μονάδας, και αφετέρου επηρεάζει θετικά την ψυχολογία και την επίδοση των μαθητών, καθώς και το ευρύτερο επικοινωνιακό κλίμα, των υπόλοιπων επίσημων ή ανεπίσημων επαφών που αφορούν σε θέματα της μονάδας. Η αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία ενοποιεί και στηρίζει προσπάθειες, τροποποιεί αξίες, αντιλήψεις και εν τέλει διαμορφώνει την επικρατούσα κουλτούρα του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999. Κουτούζης, 1999).

* 1. **ΜΟΡΦΕΣ-ΣΤΥΛ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Οι μορφές με τις οποίες επικοινωνούμε είναι τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα. Τα μη λεκτικά μηνύματα αφορούν στη «γλώσσα του σώματος» η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική, ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Έχει διαπιστωθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας γίνεται μέσω αυτών. Αναφέρεται πιο συγκεκριμένα ότι το 38% της πληροφορίας μεταφέρεται μέσα από τον τόνο της φωνής και το 55% μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος μέσα στο χώρο ή όπως αλλιώς λέγεται τη «γλώσσα του σώματος». Ο λόγος μεταφέρει μόνο το 7% των πληροφοριών και πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εναρμόνιση και τη συμβατότητά του με τα μη λεκτικά μηνύματα, προκειμένου να μην δημιουργείται σύγχυση και ασάφεια στην μετάδοση των μηνυμάτων (Κόκκος, 1998).



**Εικόνα 3: Η μεταφορά της πληροφορίας**

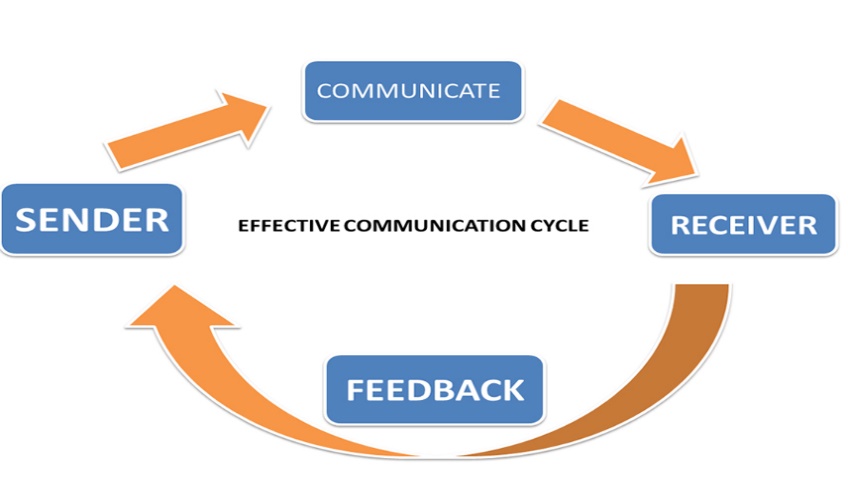
**Πηγή: Εικόνες Google**

Τα διαφορετικά επικοινωνιακά μοντέλα (στυλ) πουμπορεί να υιοθετήσει η διαπροσωπική επικοινωνία(Χολέβας, 1995) είναι :

* το ελεγκτικό (controllingstyle) που χαρακτηρίζεται από έλεγχο της συμπεριφοράς των άλλων
* το εξισωτικό (equalitarianstyle) που χαρακτηρίζεται από ροή πληροφοριών διπλής κατεύθυνσης,
* το διαρθρωτικό (structuringstyle) όπου ανταλλάσσονται μηνύματα που αφορούν την οργάνωση, την τάξη κτλ.,
* το δυναμικό (dynamicstyle) που χρησιμοποιεί την παρακίνηση για ανύψωση του ηθικού των εργαζομένων,
* το στυλ της εγκατάλειψης (reinquishingstyle) όταν ο πομπός εγκαταλείπει άλλες σχετικές με την πληροφορία ενέργειες σε άλλους,
* το στυλ της αποχώρησης (withdrawalstyle) όταν ο πομπός αποστασιοποιείται και δεν ενδιαφέρεται για την τύχη της πληροφορίας.
  1. **ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Η επικοινωνία βοηθά στη διαμόρφωση αμφίδρομων, δημιουργικών και ειλικρινών σχέσεων που προωθούν την εμπιστοσύνη και το διάλογο. Η επικοινωνιακή διεργασία όμως, είναι περίπλοκη (Κόκκος, 2008α). Προκειμένου να είναι αποτελεσματική, βασική προϋπόθεση είναι η αναγνώριση, ο σεβασμός, η επίγνωση και η καλλιέργεια συγκεκριμένων επικοινωνιακών χαρακτηριστικών τα οποία επηρεάζουν την ερμηνεία των μηνυμάτων. Έτσι, τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διαπροσωπικής επικοινωνίας (Βαϊκούση, 2008. Κόκκος, 1998) είναι:

* Η ευκρίνεια/σαφήνεια, και η πληρότητα με την οποία μεταδίδονται τα μηνύματα. Η ορθή έκφραση/κωδικοποίηση των μηνυμάτων, μαζί με την αμοιβαία ανατροφοδότηση (ενεργητική ανταλλαγή) του περιεχομένου τους, ελαχιστοποιούν τα περιθώρια παρερμηνείας και τις πιθανότητες διαστρέβλωσής τους.
* Η απόσταση από το προσωπικό/εδραιωμένο σύστημα αντιλήψεων και εμπειριών ανάλογα με το οποίο κωδικοποιούμε και αποκωδικοποιούμε τα μηνύματα. Οι λέξεις δεν είναι παρά απλά σύμβολα. Το νόημα βρίσκεται στην ερμηνεία που δίνει ο καθένας σε αυτές, σύμφωνα πάντα με το σύστημα αντιλήψεων και εμπειριών του. Επηρεάζουμε τη διεργασία της επικοινωνίας, όταν συνειδητά ή ασυνείδητα εμμένουμε στο προσωπικό, εδραιωμένο σύστημα αντιλήψεών μας. Τα συστήματα αντιλήψεων επηρεάζουν την ανάγνωση του μηνύματος και εξαρτώνται από το υπόβαθρο, τους σκοπούς, τις ανάγκες, την επιλεκτική αντίληψη. Στόχος η διατήρηση «αποστάσεων» από αυτά.
* Τα συναισθήματα και η εναρμόνισή τους με σκέψεις και πράξεις. Τα συναισθήματα που αναδύονται κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής σχέσης την επηρεάζουν σημαντικά. Θα πρέπει να αναγνωρίζονται και να εκφράζονται αβίαστα, αυθόρμητα, και το περιεχόμενό τους, θα πρέπει να εναρμονίζεται με τη μορφή (λέξεις, εκφράσεις, γλώσσα σώματος), και τις πράξεις που τα συνοδεύουν. Ο Golmeman (1998) υποστηρίζει ότι η ειλικρινής έκφραση των συναισθημάτων βελτιώνει σημαντικά την επικοινωνία.
* Η συμβατότητα των λεκτικών με τα μη λεκτικά μηνύματα. Υπάρχει αναγκαιότητα εναρμόνισης των λεκτικών και των μη λεκτικών μηνυμάτων, μια και η «γλώσσα του σώματος» αντανακλά αντιλήψεις και συναισθήματα, και μεταφέρει το μεγαλύτερο μέρος (93%) των πληροφοριών. Τόσο η τόνος της φωνής όσο και η γλώσσα του σώματος είναι ισχυροί φορείς μηνυμάτων και κυρίως διαθέσεων και συναισθημάτων.
* Η εξοικείωση και με τα δύο επίπεδα στα οποία λειτουργούν τα μηνύματα. Το ένα αφορά στην ίδια την πληροφορία που μεταδίδει ο πομπός και προσλαμβάνει ο δέκτης ανάλογα με τις απόψεις, συναισθήματα και τις εμπειρίες του σε σχέση με τον πομπό, και το άλλο αφορά στη σχέση ανάμεσά τους.
* Αλληλοεκτίμηση και αλληλοαποδοχή, η βάση της επικοινωνίας. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας, και της μοναδικότητας του συνομιλητή, και η εδραίωση εκτίμησης και αποδοχής μεταξύ των επικοινωνούντων, ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες για αναγνώριση και αποδοχή από τους άλλους. Σύμφωνα με την ψυχοκοινωνιολογία, αποτελούν τη βάση της επικοινωνίας και ξεκινούν από την αυτοαποδοχή και την αυτοεκτίμηση (Coureau, 2000).
* Ικανότητες ανατροφοδότησης – το αμφίδρομο της επικοινωνίας. Καλό είναι η επικοινωνία να είναι διπλής κατεύθυνσης (two-wayscommunication), δηλαδή να γίνεται ανατροφοδότηση, ο δέκτης να μην μένει παθητικός, ώστε ο πομπός να γνωρίζει αν έγινε κατανοητό το μήνυμά του, και έτσι να ολοκληρώνεται η επικοινωνία και να βοηθά στην ανάπτυξη σχέσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Η αμοιβαία ανατροφοδότηση εμπεριέχει ενεργητική ανταλλαγή μηνυμάτων και διαλλακτικότητα προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τα περιθώρια παρερμηνείας.



**Εικόνα 4**

**Ο κύκλος της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Πηγή: Εικόνες Google**

* Η ικανότητα ακρόασης, αποτελεί σημαντική δεξιότητα. Συνήθως ο δέκτης επεξεργάζεται τα δικά του επιχειρήματα σε ανταπάντηση των όσων εκπέμπονται, ή κάνει πρόωρη εκτίμηση σε ότι προσπαθεί να μεταδοθεί, μη δίνοντας έτσι την απαραίτητη προσοχή ώστε να αντιληφθεί το μήνυμα και να χρησιμοποιήσει στη συνέχεια την ανατροφοδοτηση για να το επιβεβαιώσει. Σύμφωνα με τον Davis (1978), o καλός ακροατής είναι ενεργητικός, αποφεύγει τις διασπάσεις, περιμένει υπομονετικά να ολοκληρωθεί το μήνυμα πριν απαντήσει, δεν δείχνει να βαριέται, δεν αντιδρά αρνητικά ή επικριτικά, δεν διακόπτει αλλά βοηθά τον ομιλητή να αισθάνεται άνετα και να δείχνει πρόθυμος να τον ακούσει, δείχνει υπομονή και δεν είναι κριτικός, απομακρύνει ότι μπορεί να ενοχλεί, δεν είναι ψυχρός, μπαίνει στη θέση του άλλου, δείχνει κατανόηση και ανταποκρίνεται στο μήνυμα.
* Το κατάλληλο πλαίσιο. Η δημιουργία του κατάλληλου πλαισίου - όπως είναι ο χώρος, οι φυσικοί θόρυβοι, ο χρόνος, η συχνότητα, η διαθεσιμότητα, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, το «κλίμα», η παρουσία-παρεμβάσεις τρίτων - μέσα στο οποίο θα συντελεστεί η επικοινωνιακή σχέση, παίζει σημαντικό ρόλο στην ποιότητα και αποτελεσματικότητά της.

Τέλος θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στον τεχνητό τοίχο σιωπής, που έχει να κάνει με διαφορετικές ιδεολογικές προσεγγίσεις, αξίες, αισθήματα, προβλήματα στάσεων και συμπεριφορών, που συνήθως έχουν τις ρίζες τους σε προκαταλήψεις, επιφυλακτικότητα, φόβο, καχυποψία (Burley-Allen, 1982. Davis, 1978). Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία, θα πρέπει ο στόχος της να είναι σαφής, τα μηνύματα απλά, καθαρά και κατανοητά, περιεκτικά αλλά όχι υπερφορτωμένα, να μην υπάρχει βιασύνη, να προσαρμόζεται ανάλογα με τον αποδέκτη, κατανοώντας τη στάση και την πιθανή αντίδρασή του, να υπάρχει συνέπεια λόγων και έργων, ο αποδέκτης να δείχνει την απαραίτητη προσοχή, και τα δύο μέρη να δείχνουν σεβασμό, αποδοχή εμπιστοσύνη, και τέλος να ελέγχεται η κατανόηση με την ανατροφοδότηση.

* 1. **ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ**

Η επικοινωνία θεωρείται επιτυχημένη όταν το μήνυμα γίνει αντιληπτό όπως μεταδόθηκε από την πηγή. Πολλές φορές όμως υπάρχουν λόγοι που την εμποδίζουν. Τα συνηθέστερα εμπόδια μπορεί να εμφανιστούν όταν (Κόκκος, 1998. Κουτούζης, 1999) :

* υπάρχουν προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον δέκτη και τον πομπό,
* υπάρχουν παρεμβολές στο μήνυμα όπως παρεμβολή προσώπων ή θορύβων,
* έχει γίνει κακή επιλογή του χρόνου ή του χώρου που γίνεται η μετάδοση του μηνύματος
* η ψυχοσυγκινησιακή κατάσταση του δέκτη είναι προβληματική όπως προκαταλήψεις, διάθεση, συναισθήματα, ελλειματική προσοχή και βιαστικά συμπεράσματα, διαστρευλώσεις κτλ. (Ματθαίου, και συν., 2000α)
* υπάρχουν διαδικασίες στον οργανισμό που βασίζονται σε σχέσεις ισχύος. Ανταγωνισμός, μυστικότητα, φόβος κριτικής έχουν σαν αποτέλεσμα τον περιορισμό της επικοινωνίας (Ιορδανίδης, 2006).
* υπάρχουν διαφορετικοί κώδικες μεταξύ πομπού και δέκτη
* υπάρχει ασυνέπεια λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων
* παρεμβαίνει η προσωπική θεώρηση των πραγμάτων βάσει της οποίας γίνεται η αποκωδικοποίηση του μηνύματος.
* το ίδιο το μήνυμα είναι ασαφές, υπερφορτωμένο, σύνθετο, μη κατανοητό και συγκεκριμένο, πολύπλοκο

Οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα επικοινωνίας είναι (Κόκκος, 1998. Κουτούζης, 1999) :

* Η έκφραση του μηνύματος με απλότητα, καθαρότητα και περιεκτικότητα
* Η προσαρμογή των εκφράσεων και του τόνου ανάλογα με το δέκτη και το στόχο του μηνύματος.
* Η ήρεμη επικοινωνία, χωρίς βιασύνη.
* Η συνέπεια ανάμεσα στο μήνυμα που εκπέμπεται και τις πράξεις που το συνοδεύουν
* Η ικανότητα του δέκτη να ακούει και να λαμβάνει υπόψη του τις αντιδράσεις του άλλου έτσι ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει το βασικότερο εργαλείο αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων στην επικοινωνία, αυτό της ανατροφοδότησης, προκειμένου να εξασφαλιστεί το αμφίδρομο της επικοινωνίας και να υπάρξει επιβεβαίωση της πληροφορίας. Η ανατροφοδότηση μπορεί να είναι λεκτική μέσω της έκφρασης για παράδειγμα των συναισθημάτων που εγείρονται, ή μη λεκτική ως έκφραση της γλώσσας του σώματος (Burley-Allen, 1982).

1. **ΒΑΣΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Σε κάθε σχολείο συνυπάρχουν πολλά είδη κουλτούρας όπως αυτή της ηγεσίας, των εκπαιδευτικών που είναι μια κουλτούρα εργασίας, και αυτή των μαθητών που είναι μια κουλτούρα μάθησης. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής τους τόσο πιο ισχυρή θα είναι και η κουλτούρα του σχολείου. Ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας σημαίνει κοινές αξίες, στάσεις, συμπεριφορές. Στόχος κάθε τύπου κουλτούρας είναι η αποτελεσματικότητα και η απόδοση του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2012). Στην εργασία μας θα μας απασχολήσουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, ως βασικοί υπεύθυνοι φορείς κουλτούρας και επικοινωνίας στη μονάδα.

* 1. **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ**

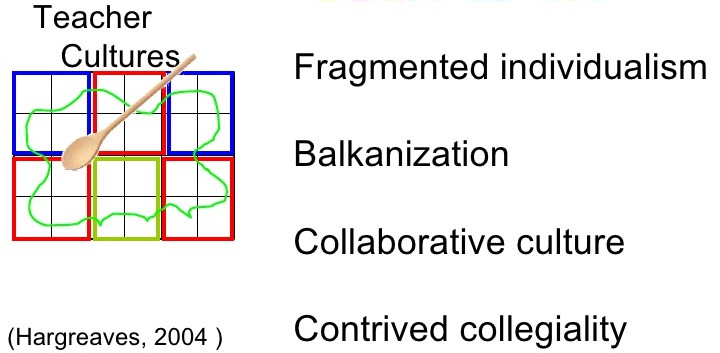
Ο εκπαιδευτικός, είναι ένα άτομο που δημιουργεί χώρο φυσικό και ψυχικό και ορίζει τον «τόνο». Η λέξη «τόνος» περιγράφει την έννοια εκείνης της εξαιρετικής ιδιότητας της ανθρώπινης διάδρασης που επιτρέπει σε έναν άνθρωπο να φέρεται με ευαισθησία και ευλυγισία απέναντι στους άλλους. Η ουσία της είναι ο σεβασμός προς τους ανθρώπους, και εδραιώνεται όταν υπάρχει αποδοχή, εκτίμηση, εμπιστοσύνη, απόδοση αξίας στη γνώμη των άλλων (Hargreaves&Fullan, 1995). Ο εκπαιδευτικός εργάζεται με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές, με τους οποίους έρχεται σε σχέσεις επικοινωνίας, συνεργασίας και διαπραγμάτευσηςέχοντας στενή και διαρκή επικοινωνία μαζί τους, ευαισθητοποιώντας, πληροφορώντας, παρακινώντας, εμπνέοντας, καλλιεργώντας συνθήκες που ωθούν προς τη μάθηση (Κουτούζης, 1999. Μαυρογιώργος, 2012) προκειμένου να διαμορφώσουν μεταξύ άλλων, «*την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»* (Νόμος 1566/85, άρθρο 16, 2η παράγραφος)*. «Να συμβάλλουν στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών τους δυνάμεων, ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»* (Νόμος 1566/85, άρθρο 1, 1η παράγραφος). Να διαμορφώσουν χαρακτήρες οι οποίοι θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών.

Ο εκπαιδευτικός πραγματώνεται μέσα από την παιδαγωγική σχέση, την επικοινωνία, τη διδασκαλία, τη διαπραγμάτευση της γνώσης, την επαφή του με τους συναδέλφους. Το έργο του είναι θεμελιωμένο στη ζωή του, στο παρελθόν του, στη βιογραφία και στη νοοτροπία στην οποία έχει τάξει τον εαυτό του (Μαυρογιώργος, 2012). Ενσταλλάζει στάσεις και αντιλήψεις μέσα από τις ενέργειες και τη λεκτική σχηματοποίηση των πεποιθήσεών του, χωρίς να ξεχνά ότι οι μαθητές ανδρώνονται μέσα στον κόσμο των ενηλίκων και επηρεάζονται από αυτόν (Αργυροπούλου, 2006). Η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, αποτελεί το χώρο και το δίαυλο όπου μεταδίδεται η γνώση, σε άμεση συνάφεια με τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων. Η διαπραγμάτευση ταυτοτήτων ενυπάρχει σε κάθε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η οποία με όρους από τη γνωστική ψυχολογία, αποτελεί τον απαραίτητο διαπροσωπικό χώρο που συντελείται η μάθηση και αντιστοιχεί στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky (όπ. αναφ. στο Cummins, 2005).Η αποδοχή και η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή αυξάνει το αίσθημα αυτοεκτίμησης των μαθητών, παρέχει δυνατότητες συνεργασίας και βελτιώνει τις σχέσεις τους (Ματσαγγούρας, 2000).

Ο εκπαιδευτικός όμως δεν μπαίνει απλώς στην αίθουσα για να κάνει το μάθημα. Οφείλει είτε σε επίπεδο συλλόγου, είτε σε ατομικό, να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους του, να ενημερώνεται, να εξελίσσεται, εξασφαλίζοντας όρους επικοινωνίας, αλληλεγγύης, αποδοχής και σεβασμού (Ανθοπούλου, 1999). Πιο συγκεκριμένα οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, ορίζονται στο άρθρο 36 της Υ.Α, Δ1 105657/16-10-2002 ( ΦΕΚ 1340,τ.Β΄). Οι εκπαιδευτικοί μέσα στην μονάδα, καθημερινά ανταλλάσσουν απόψεις, πληροφορίες, γνώσεις και εμπειρίες σε θέματα που τους αφορούν, σχολιάζουν, αναλύουν, συνεργάζονται, σχετίζονται, επικοινωνούν. Η ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων βοηθά στην ανάπτυξη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων και πνεύματος συνεργασίας, με λιγότερες συγκρούσεις και ανταγωνισμούς. Ο τρόπος που σχετίζονται και συνδέονται μεταξύ τους, επιδρά στις πεποιθήσεις, στις στάσεις και στις αξίες τους, και έχει βαθιές επιπτώσεις, από τον τρόπο διδασκαλίας τους στην αίθουσα, μέχρι τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται και εξελίσσονται ως εκπαιδευτικοί και στο είδος των εκπαιδευτικών που γίνονται (Hargreaves&Fullan, 1995). Κάθε προσπάθεια στην κατεύθυνση της καλλιέργειας «κοινής συναδελφικής επαγγελματικής κουλτούρας» η οποία να στοχεύει σε νέες αξίες και σχέσεις μεταξύ των καθηγητών, δημιουργεί, νέες δομές επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάπτυξης, δίνει νέα νοηματοδότηση στην παιδαγωγική σχέση, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει και προάγει τις σχέσεις και το κλίμα ανάμεσα στους μαθητές (Fullan, 2001).

Οι νοοτροπίες των εκπαιδευτικών έχουν περιεχόμενο και μορφή. Το περιεχόμενο ποικίλει. Μέσω των μορφών, αναπαράγεται ή επαναπροσδιορίζεται το περιεχόμενο της νοοτροπίας– οι αξίες, οι νόρμες, οι πεποιθήσεις, οι πρακτικές. Οι μορφές αυτές συνήθως είναι (Hargreaves&Fullan, 1995) :

* ο ατομισμός(individualism),
* ο διαμερισμός ή κατακερματισμός (balkanization)
* η νοοτροπία συνεργασίας (collaborationculture), και
* η τεχνητή συναδελφικότητα(contrivedcollegiality).



**Εικόνα 5**

**Hargreaves-Κουλτούρες εκπαιδευτικών. Πηγή: Εικόνες Google**

Ο ατομισμός είναι ένα στοιχείο της κουλτούρας που χαρακτηρίζει σήμερα τις περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες, και διαφαίνεται στον ατομικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, στην απομόνωση του καθηγητή στην αίθουσά του, στην τυπική και αποσπασματική διεκπεραίωση των θεμάτων, στην απουσία ανάληψης ευθύνης και στην μετάθεσή της προς τα πάνω, στον περιορισμένο ρόλο του συλλόγου και στη συγκέντρωση της εξουσίας στον διευθυντή (Μαυρογιώργος, 2008). Σε σχολεία που υπάρχουν δυνάμεις διαμερισμού, χαρακτηρίζονται δηλαδή από διαχωρισμένες και ανταγωνιστικές ομάδες που μάχονται για την εξασφάλιση θέσης ισχύος, υπεροχής και επιρροής στα τεκεταινόμενα, αυτό οδηγεί σε ελλιπή επικοινωνία, αδιαφορία και με τη σειρά του σε αντικρουόμενες προσδοκίες, έριδες και συγκρούσεις (Hargreaves&Fullan, 1995). Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται συνήθως απομονωμένοι ή σε ομάδες απομονωμένες, και συνεργάζονται μόνο όταν αυτό εξυπηρετεί τα συμφέροντά τους. Όταν παραμελούνται διαδικασίες αλληλεπίδρασης και αυτοσυνειδητότητας, γίνεται ιδιαίτερα δύσκολο να διασφαλιστεί κοινή πολιτική αποδεκτή από όλους, ταυτότητα και κουλτούρα (Δάντη, 2006). Αυτές οι δύο μορφές, ο ατομισμός και ο διαμερισμός, συνιστούν και τα επικρατούντα μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχήματα σχέσεων και ρυθμίζουν και την εξέλιξή τους ως εκπαιδευτικών. Η τεχνητή ή απρόσκοπτη συναδελφικότητα είναι μια μη εθελοντική και μη αυθόρμητη συνεργατική κουλτούρα που έχει συνήθως επιβληθεί από τον διευθυντή. Προκειμένου να μιλάμε όμως για ποιοτική αναβάθμιση της μονάδας, θα πρέπει να γίνει κοινή συνείδηση η αναγκαιότητα, και να εδραιωθεί το πέρασμα, από τη νοοτροπία του ατομισμού, του διαμερισμού και της τεχνητής συναδελφικότητας, στη νοοτροπία της συνεργασίας που συνιστάται από αυθόρμητες, εθελοντικές εργασιακές σχέσεις, με προσανατολισμό στην ανάπτυξη και στην αποτελεσματικότητα (Hargreaves&Fullan, 1995).

* + 1. **ΣΥΛΛΟΓΟΣ**

Δεν λειτουργούν όμως οι εκπαιδευτικοί μόνο ως άτομα, αλλά αποτελούν ομάδα και συλλογικό όργανο, το σύλλογο διδασκόντων, του οποίου οι αποφάσεις έχουν ιδιαίτερη και ουσιαστική σημασία. Το άρθρο 38 της 105657/2002 Υ.Α, ορίζει τις αρμοδιότητες και την ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων, για την εφαρμογή και υλοποίηση των σκοπών και των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, την λειτουργία του ως φορέα σχεδιασμού και υλοποίησης δράσεων για την αποτελεσματική διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως για παράδειγμα την οργάνωση της σχολικής ζωής, την τήρηση του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος, την εφαρμογή εγκυκλίων και υπηρεσιακών εντολών, την ιεράρχηση και αντιμετώπιση των σχολικών αναγκών, την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας κτλ.. Βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι ως συλλογικό, βασικό, διοικητικό όργανο, παίρνει αποφάσεις πλειοψηφικά. Η συλλογικότητα της λήψης αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη λειτουργία του σχολείου όπου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους και να συνεργάζονται, προκειμένου να επιλύουν σύνθετα προβλήματα.

Οι συλλογικές προσπάθειες, συχνά συνθλίβονται από την επικρατούσα νοοτροπία, όπως την αναφέραμε πιο πριν. Έτσι τα μέλη του συλλόγου δεν δείχνουν εμπιστοσύνη και σεβασμό ανάμεσά τους, οι σχέσεις τους είναι απλά τυπικές και «εκ του ασφαλούς», δεν είναι «ανοιχτές», δεν υπάρχει εμπιστοσύνη και δεν ακούει προσεκτικά ο ένας τον άλλον, διαμορφώνονται υποομάδες, διαστρέφονται τα λεγόμενα, και δεν υπάρχει κλίμα συναδελφικότητας και φιλίας καθώς διαχειρίζονται τα θέματα. Για την εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου, θα πρέπει να συντρέχουν κάποιοι παράγοντες που αφορούν στις ομάδες και καθορίζουν και την αποτελεσματικότητά τους (Μπουραντάς 2001, Σαΐτης 2007). Οι παράγοντες αυτοί είναι:

* Το μέγεθος της ομάδας. Ο μεγάλος αριθμός για παράδειγμα μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και να καταστήσει την ομάδα δύσκαμπτη και αναποτελεσματική.
* Τα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, όπως η διάθεση για συνεργασία, ικανότητες, γνώσεις, εμπειρία κτλ.
* Η συνοχή της ομάδας ώστε να ελαχιστοποιούνται οι συγκρούσεις και να επιτυγχάνεται καλύτερη επικοινωνία και μεγαλύτερη συναίνεση.
* Η ηγεσία αφού ο ηγέτης εμπνέει όραμα, καθοδηγεί, υποστηρίζει, προσανατολίζοντας τις συμπεριφορές προς την αποτελεσματικότερη πραγμάτωση των στόχων.
* Το κλίμα της ομάδας, το οποίο καθορίζει και το βαθμό επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής στο ομαδικό έργο. Η επικοινωνία των κοινών ενδιαφερόντων και η αμοιβαία εμπιστοσύνη και υποστήριξη είναι απαραίτητα στοιχεία που παρέχουν το ενθαρρυντικό περιβάλλον, που είναι απαραίτητο για την ανάληψη ατομικών και συλλογικών έργων που ενέχουν κινδύνους (Everard&Morris, 1990.Hargreaves&Fullan, 1995).
  + 1. **ΟΜΑΔΕΣ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΙΚΗ**

Μελετάμε τη συγκρότηση και λειτουργία των ομάδων, αφού αποτελούν θεμελιώδεις λίθους ενός οργανισμού ως το βασικό, δομικό στοιχείο των συλλογικών οργάνων. Η ομάδα ορίζεται από τουλάχιστον δύο άτομα που αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν προκειμένου να ικανοποιήσουν συγκεκριμένους στόχους. Τα χαρακτηριστικά που την ξεχωρίζουν από μια συνάθροιση ή οποιοδήποτε φυσικό σχηματισμό, είναι σε εξωτερικό επίπεδο, η αλληλεπίδραση των μελών που διαμορφώνει κοινές απόψεις, στάσεις, συναισθήματα, αρχές και αξίες, σε εσωτερικό επίπεδο η αίσθηση του «ανήκειν» (Γκιάστας, 2008), και ακόμα κατά τον Rogers (1999) η κοινή ταυτότητα που εκφράζεται συνήθως μέσα από ένα κοινό στόχο, και τέλος η ύπαρξη μιας δυναμικής που σηματοδοτεί την πορεία της ομάδας προς την επίτευξη του σκοπού της.

Κάθε οργανισμός αποτελείται από έναν αριθμό ομάδων που τα μέλη τους συνδέονται μεταξύ τους με τυπικές ή άτυπες σχέσεις και επιδιώκουν όλοι μαζί κοινούς σκοπούς (Πετρίδου, 2011). Σε κάθε ομάδα αναπτύσσεται δυναμική σχέσεων μεταξύ των ατόμων, η οποία διαμορφώνει τη συμπεριφορά τους μέσα στην ομάδα αλλά και το ίδιο το αποτέλεσμα. Οι επικοινωνιακές ικανότητες των μελών μιας ομάδας, παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη συνεργασία και τη λήψη αποφάσεων ώστε αυτές να είναι αποτέλεσμα ορθού και παραγωγικού τρόπου επικοινωνίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008.Corey&Corey, 2010 ).

Οι ομάδες σε έναν οργανισμό μπορεί να είναι δύο ειδών (Corey&Corey, 2010. Πετρίδου, 2011. Schein,2004. Χατζηπαντελή, 1999) :

* Οι τυπικές ή επίσημες, που είναι σύνολα ανθρώπων που έχουν επιφορτιστεί με ένα συγκεκριμένο έργο, έχουν κοινό σκοπό και αλληλεπιδρούν-επικοινωνούν μεταξύ τους για την εκτέλεσή του, και σχηματίζονται συνειδητά, με συγκεκριμένους ρόλους και καθήκοντα που επιβάλλονται από την οργανωτική δομή, προκειμένου να εξυπηρετηθούν προκαθορισμένοι στόχοι.
* και οι άτυπες ή ανεπίσημες, που σχηματίζονται αυθόρμητα με βάση προσωπικές επιλογές, χωρίς προηγούμενο σχεδιασμό ή πρόθεση και χωρίς να έχουν σχέση με τη δομή του οργανισμού, προκειμένου να εξυπηρετήσουν κοινό σκοπό (συνήθως προσωπικές επιδιώξεις), ή συμφέροντα και να καλύψουν τα άτομα που δεν μπορεί να καλύψει η τυπική ομάδα. Συνήθως ασκούν επιρροή, προσφέρουν ισχύ, ασφάλεια, κοινωνικές σχέσεις, αύξηση του γοήτρου, επικοινωνία, αυτοεκτίμηση, δύναμη, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην επίτευξη στόχων τους. Αυτές οι κατηγορίες ομάδων απασχολούν συνήθως τη διοίκηση, γιατί πέρα από τη δράση τους, βασίζονται στο φαινόμενο της συν-ενέργειας (synergy), δηλαδή της ενισχυτικής αλληλεπίδρασης κατά την οποία τα αποτελέσματα δεν προκύπτουν αθροιστικά αλλά πολλαπλασιαστικά, και διαμορφώνουν επίσης τρόπο σκέψης (groupthinking) και ανταπόκριση που διαφορετικά δεν θα είχε εμφανιστεί, και ο οποίος αποβαίνει σε βάρος της δημιουργικότητας και της ευθυκρισίας. Τα κίνητρά τους συνήθως δεν λειτουργούν προς το συμφέρον του σχολείου με βάση τη συλλογική ευθύνη, αλλά προς το συμφέρον του εγώ. Όλα αυτά μπορεί να αποβούν τελικά επιζήμια για τους σκοπούς της οργάνωσης (Everard&Morris, 1990).

Σύμφωνα με την οργανωσιακή θεωρία, οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν μια τυπική ομάδα του είδους που συναντάμε στο χώρο των κοινωνικών οργανώσεων. Έχουν δηλαδή κοινούς σκοπούς για τους οποίους και συνεργάζονται και συναθροίζουν τις ατομικές προσπάθειες για μεγαλύτερο αποτέλεσμα, υπό την προϋπόθεση της ανάπτυξης σχέσεων συναντίληψης και αποτελεσματικής συνεργασίας (Corey&Corey, 2010. Ματθαίου κ. συν., 2000α). Ο Rutter (1979) υποστήριξε ότι τα σχολεία πρέπει να μελετώνται με όρους κοινωνικών οργανισμών στους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ομάδες βάσει των δικών τους αξιών, κανόνων, προτύπων συμπεριφοράς, στοιχεία τα οποία δημιουργούν το ήθος του σχολείου. Αντίθετα όμως με άλλες κοινωνικές οργανώσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν συγκροτούν μια ομοιογενή επαγγελματική ομάδα. Προσδιορίζονται και διαφοροποιούνται ανάμεσα στα άλλα από την ταξική τους θέση και τοποθέτηση, το φύλο τη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση, την ειδίκευση, την ισοτιμία των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων, τα χρόνια υπηρεσίας, τη θέση στη διοικητική ιεραρχία (Μαυρογιώργος, 2012). Παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες όπως την σε μεγάλο ποσοστό, κατά μόνας άσκηση του λειτουργήματός τους, και τέλος, την πιο σημαντική διαφορά που έγκειται στο γεγονός ότι βρίσκονται σε ένα πολύμορφο και ρευστό πεδίο δράσης διαμορφώνοντας χαρακτήρες, προσωπικότητες, παρέχοντας γνώση. Η αίσθηση αυτάρκειας και αυτοδυναμίας δημιουργεί προϋποθέσεις κατακερματισμού της ομάδας, τουλάχιστον όσον αφορά στο διδακτικό έργο. Αφετέρου σχηματίζονται υποομάδες συμφερόντων, ομάδες διαφορετικών ειδικοτήτων, ομάδες σύμφωνα με την υπηρεσιακή κατάσταση κτλ. Όλες αυτές οι ιδιαιτερότητες, καθιστούν το ήδη σύνθετο θέμα των σχέσεών τους, ακόμα πιο περίπλοκο (Corey&Corey, 2010. Ματθαίου κ. συν., 2000α).

Η δυναμική των ομάδων έχει να κάνει με δομές αμοιβαίων επαφών και επικοινωνίας, και αφορά κοινωνικά και ψυχολογικά φαινόμενα και κανόνες όπως η συνοχή, ο βαθμός συμμόρφωσης προς τα πρότυπα της ομάδας, οι συγκρούσεις και ο χειρισμός τους κτλ. (Πετρίδου, 2011). Διαμορφώνεται από ατομικές πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές, και το ρόλο καθενός στην ομάδα. Σε κάθε δυναμική διεργασία όμως, είναι πιθανόν να προκύψουν αντιθέσεις και συγκρούσεις που έχουν να κάνουν με ατομικούς παράγοντες (προσωπικά διακυβεύματα και προσδοκίες, φιλοδοξία, διαφορετικό σύστημα αξιών και παιδείας, εγωισμό, διαφορετικά συμφέροντα κτλ.), αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων, προβληματική επικοινωνία στην εκπαιδευτική μονάδα κτλ. Ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό, ενδέχεται να υστερεί σε επίπεδο συνεργασίας και ανθρώπινων σχέσεων, να μην μπορεί να λειτουργήσει σαν μια συντονισμένη ομάδα και άρα να μην μπορεί να αξιοποιήσει όλο του το δυναμικό. Ένα περιβάλλον αντιπαραθέσεων, ανταγωνισμού, έντασης και καχυποψίας, ζηλοτυπίας, προσωπικών συμφερόντων και φιλοδοξιών, συχνά περνάει τότε στο κλίμα που επικρατεί στους συλλόγους ή ακόμα και μέσα στην τάξη, ειδικά σε περιπτώσεις συνδιδασκαλιών, όπου προσωπικές κόντρες και ανταγωνισμοί βγαίνουν στην επιφάνεια, δυναμιτίζοντας το περιβάλλον μάθησης (Παυλίδου, 2012). Ο Schein (2004) διαπίστωσε ότι η κουλτούρα της ομάδας έχει βαθιά κανονιστικό χαρακτήρα με την έννοια ότι δεν επηρεάζει μόνο τη συμπεριφορά, αλλά διαμορφώνει αξίες, στάσεις και συναισθήματα, και υποστήριξε ότι η διαδικασία διαμόρφωσης κουλτούρας και δημιουργίας ομάδων είναι ταυτόσημες. Η κουλτούρα της ομάδας είναι εμφανής από τον τρόπο που επιλύονται τα διλήμματα, από το ύφος, το περιεχόμενο και τις οδούς της επικοινωνίας, από το κλίμα στον εργασιακό χώρο και τα μηνύματα που εκπέμπονται στην καθημερινή διαχείριση των πραγμάτων (Χατζηπαντελή, 1999). Οι ομάδες μπορεί να αποβούν αντιπαραγωγικές αν καταναλώνεται πολύς χρόνος σε μη αποτελεσματική επικοινωνία, όπως επίσης η εμφάνιση «άτυπων» ομάδων ή και θεσμικών (συνδικαλισμός) μπορεί να λειτουργήσει ανασχετικά ως προς την λειτουργία της οργάνωσης (συνδικαλιστικά, κομματικά ή προσωπικά συμφέροντα), ή να αποβεί αναποτελεσματική αν καταναλώνεται πολύς χρόνος σε διαφωνίες και συγκρούσεις (Corey&Corey, 2010. Ράπτης, 2006. Χατζηπαντελή, 1999). Οι υγιείς, λειτουργικές ομάδες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των οργανισμών. Η συμμετοχή σε αυτές προσδίδει ικανοποίηση, αναπτύσσεται αίσθημα συνοχής, ανυψώνεται το ηθικό, επιτελούνται αποτελεσματικότερα τα καθήκοντα. Με την ενίσχυση της έννοιας της ομάδας, καλλιεργείται ταυτόχρονα και η διαμόρφωση της κουλτούρας, μέσα από την καλλιέργεια κλίματος επικοινωνίας, ενότητας, ασφάλειας, αλληλεπίδρασης και αίσθησης του «ανήκειν» (Γκιάστας, 2008. Corey&Corey, 2010).

* + 1. **ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΟΜΑΔΩΝ**

Τα μέλη των ομάδων είναι τα δομικά στοιχεία ενός οργανισμού, και ο μάνατζερ το συνδετικό κονίαμα που τα κρατά ενωμένα μεταξύ τους (Everard & Morris, 1990). Θα πρέπει να κατανοεί τη δυναμική τους, όπως για παράδειγμα τους τρόπους συσχετισμού τους, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους και την επιρροή τους στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, ειδικότερα αυτής των άτυπων ομάδων που αναπτύσσονται μέσα στις τυπικές και επηρεάζουν την λειτουργία τους. Αναγνωρίζοντας τη δυναμική των ομάδων θα πρέπει να προσανατολίζεται στην ισχυροποίηση των δεσμών μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία και την εγκαθίδρυση πνεύματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης, αξιών και σταθερών, να καλλιεργεί τη συνεκτικότητα εστιάζοντας στις συνθήκες που την επηρεάζουν (το μέγεθος της ομάδας, η επιτυχία των στόχων, το γόητρό της, η επικοινωνία κτλ.), να φροντίζει για την ανάπτυξη καλών ανθρώπινων σχέσεων που βασίζονται στην ευαισθησία, την αποδοχή, την καλή διάθεση και το χιούμορ (Everard & Morris, 1990. Πετρίδου, 2011).

Το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του ηγέτη, είναι η διευθέτηση των συγκρούσεων και η δημιουργία θετικού, ζεστού κλίματος. Θα πρέπει για αυτό να φροντίζει για την καθιέρωση διαδικασιών που αφορούν στη διευθέτηση ζητημάτων που εμφανίζονται στις σχέσεις, στην άρση παρεξηγήσεων, στην άμβλυνση αντιθέσεων, στη σύνθεση διαφορετικών θέσεων, στο συμβιβασμό αντίθετων επιδιώξεων και συμφερόντων, στη δημιουργία ομάδων συνεργασίας, στη διοργάνωση τυπικών ή άτυπων συναντήσεων και επιμορφωτικών σεμιναρίων. Επιπλέον χρειάζεται να παρεμβαίνει συμβουλευτικά χρησιμοποιώντας δεξιότητες συμβουλευτικής όπως αυθεντικότητα, σεβασμό, εμπαθητική ικανότητα και δεξιότητα επικοινωνίας, να διαθέτει ικανότητα ενεργούς ακρόασης, ορθή αντίληψη, να αντανακλά τα συναισθήματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Τέλος θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ύπαρξη «αυλής», να μην χαρακτηρίζεται από αναβλητικότητα στην αντιμετώπιση των κρίσεων, να μην κάνει διακρίσεις, ετεροβαρείς ψόγους ή επαίνους, να φροντίζει να δημιουργεί ευκαιρίες για εμπλοκή και συνεργασία (Ματθαίου κ. συν., 2000α).

* 1. **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ : ΡΟΛΟΣ , ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ, ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ**

Ο διευθυντής είναι το ιεραρχικά ανώτερο όργανο του προσωπικού του σχολείου. Στο γραμμικό, ιεραρχικό, γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικά οργανωμένο Ελληνικό σύστημα, εκχωρούνται ελάχιστες αρμοδιότητες και περιθώρια άσκησης διοίκησης σε επίπεδο μονάδας (παράρτημα1). Ο διευθυντής είναι κυρίως υπεύθυνος για το συντονισμό της σχολικής ζωής, για την τήρηση νόμων, εγκυκλίων και υπηρεσιακών εντολών, για την ομαλή λειτουργία της μονάδας, και για την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. ∆υο είναι οι βασικές κατηγορίες καθηκόντων του όπως προκύπτουν από τις θεσµικές προδιαγραφές. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται µε τις διοικητικές-γραφειοκρατικές λειτουργίες (προσανατολισμός προς το έργο), και η δεύτερη µε τις σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό, την ικανοποίηση δηλαδή των αναγκών και των επιθυμιών τους και την επιδίωξη καλών σχέσεων μαζί τους (Αργυροπούλου, 2012. Χατζηπαντελή, 1999).O διττός αυτός χαρακτήρας, παιδαγωγικός–ακαδημαϊκός και διοικητικός διαφαίνεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων, όπως ορίζονται στην υπουργική απόφαση 105657/2002 (αρ.φ. 353.1/324/105657/Ν1/16/10/02), και τα οποία ταξινομούνται κυρίως σε τέσσερεις τομείς (Αργυροπούλου, 2012):

1. Καθήκοντα που αφορούν την εικόνα και τη θέση της μονάδας στο κοινωνικό περιβάλλον όπως συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αντιπροσώπευση και σχέσεις με την τοπική κοινωνία, σχέσεις με εκπροσώπους του δήμου κτλ.
2. Καθήκοντα που αφορούν τις σχέσεις της μονάδας με το εξωτερικό διοικητικό περιβάλλον (διεύθυνση εκπαίδευσης, γραφεία εκπαίδευσης κτλ.) και τα επιτελικά όργανα (σχολικοί σύμβουλοι).
3. Καθήκοντα που αφορούν στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και την ομαλή διεξαγωγή του διοικητικού έργου μέσα στη μονάδα (προγραμματισμός, οικονομική διαχείριση κτλ.)
4. Καθήκοντα που αφορούν την επίδοση και τα ευρύτερα θέματα που αφορούν στο μαθητικό δυναμικό.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας φαίνεται να υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των θεωρητικών ως προς τον αριθμό και την κατάταξη των διοικητικών καθηκόντων. Ενώ ο Fayol αναφέρεται σε πέντε καθήκοντα, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο, οι Urwick και Gulick τα ανέπτυξαν σε οκτώ, ενώ ο Scanlan αναφέρεται σε πέντε καθήκοντα ή λειτουργίες, που είναι ο προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο έλεγχος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική σκέψη διοίκησης και μέσα από την ανάπτυξη και εξέλιξη της διοικητικής επιστήμης (παράρτημα 2) και της επιρροής που αυτή άσκησε στα εκπαιδευτικά συστήματα,γίνεται πλέον φανερός ο ρόλος της συνευθύνης, της συμμετοχικότητας και της συλλογικής προσπάθειας των εργαζομένων στις διαδικασίες της διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Μιλάει για κουλτούρα βελτίωσης και ποιότητας, για ενθάρρυνση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της ομαδικότητας, για τη δημιουργία ενός φιλικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος όπου κάθε εργαζόμενος αισθάνεται την ανάγκη να αναλαμβάνει ευθύνες, να είναι δημιουργικός, δίνει έμφαση στην ποιοτική αποτίμηση το κυρίαρχο ρόλο και την επιβράβευση του ανθρώπινου δυναμικού.

Στην Ελλάδα, στην περίοδο μετά το 2002, η έρευνα σχετικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του διευθυντή, εστιάζει πέραν των άλλων και στις επικοινωνιακές του δεξιότητες καθώς και την ικανότητά του να δημιουργεί περιβάλλον σεβασμού και αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων (Αργυροπούλου, 2012). Η Αργυροπούλου (2012) αποπειράται, χωρίς να απομακρύνεται από τον κανονιστικό χαρακτήρα των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του διευθυντή, να εισάγει έννοιες και τάσεις όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων, η ηγεσία, η καθοδήγηση. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2008), η βασική λειτουργία της διεύθυνσης είναι η διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης. Αλλά και ο Χολέβας (1995) υποστηρίζει ότι η λειτουργία της διεύθυνσης είναι η διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης και ασχολείται με τον άνθρωπο και την εργασιακή του συμπεριφορά. Λέγοντας διεύθυνση εννοεί την παροχή ορισμένης κατεύθυνσης του ανθρώπινου δυναμικού για την πρόκληση ενσυνείδητων ενεργειών με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού. Θεωρεί ότι η δυσκολότερη δραστηριότητα της διοίκησης, είναι να αντιμετωπίσει τον ανθρώπινο παράγοντα, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και καθοριστεί. Έργο της διεύθυνσης είναι η εκχώρηση εξουσίας, η υποκίνηση, η επικοινωνία, ο συντονισμός, ο χειρισμός των διαφορών. Εξάλλου, ο ορισμός της διοίκησης σύμφωνα με τους Montana και Charnov (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008), υπογραμμίζει την αλληλεπίδραση, και την σκιαγραφεί ως τον τρόπο εργασίας μαζί με άλλους και μέσω αυτών, ώστε να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί σκοποί της μονάδας και των μελών της.

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Bush (2003), υπάρχουν εννέα τύποι ηγεσίας :

1. ο διοικητικός (managerial) τύπος
2. ο παιδαγωγικός (pedagogical) τύπος
3. ο συμμετοχικός (participative) τύπος
4. ο μετασχηματιστικός (transformational) τύπος
5. ο ηθικός (moral) τύπος
6. ο ενδεχομενικός (contingencial) τύπος
7. ο διαπροσωπικός (interpersonal) τύπος
8. ο συναλλακτικός (transactional) τύπος και
9. ο μεταμοντέρνος (postmodern) τύπος

Ο συμμετοχικός και ο μετασχηματιστικός τύπος αναφέρονται περισσότερο στην προσπάθεια συνεργασίας, συμμετοχικότητας, εμπλοκής και δέσμευσης όσο το δυνατόν περισσοτέρων ατόμων στη λήψη αποφάσεων και την υλοποίηση των στόχων της μονάδας, ενώ άλλοι τύποι μπορεί να χρησιμεύσουν «εργαλιακά», ως μορφές εξουσίας που πηγάζουν είτε από το σύστημα αντιλήψεων ή γνώσεων και εμπειριών του ηγέτη ή απλά από τη θέση του, στην προσπάθεια του να πετύχει τους στόχους της μονάδας.

Ο ρόλος του διευθυντή σήμερα έχει υποστεί αλλαγές και δεν αποτελεί άσκηση εξουσίας όπως στο παρελθόν. Ο ρόλος του είναι σύνθετος και απαιτητικός. Πέραν της συμβολής του στην αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας, τη διαχείριση των συναλλαγών του σχολείου με το περιβάλλον του και τους παράγοντες που το επηρεάζουν, ο διευθυντής σήμερα, είναι εμψυχωτής, συντονιστής και διευκολυντής, «διαπραγματευτής» επιφορτισμένος με την εξομάλυνση συγκρούσεων, τη διάχυση δράσεων που αφορούν στην καθοδήγηση, στην επιμόρφωση και στην επιστημονική, παιδαγωγική, επαγγελματική ανάπτυξη/ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Αργυροπούλου, 2010. Μαυρογιώργος, 2008. Everard & Morris, 1990).

Ο Hord (1992), αναφέρεται σε ορισμένες κατηγορίες ενεργειών ενός σύγχρονου ηγέτη:

1. Την ανάπτυξη και επικοινωνία του οράματος το οποίο κατά τον Fullan (2001), πρέπει να γίνεται με συλλογικό τρόπο, ενσωματώνοντας τα οράματα όλων προκειμένου να υπάρξει αφοσίωση όλων, μέσω ενός ζεστού, θετικού κλίματος συμμετοχής και διαπροσωπικών σχέσεων, ειλικρινή επικοινωνία, πειστικά επιχειρήματα, ανοικτές συζητήσεις, σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις, θεωρώντας όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάτες, καλλιεργώντας την αποδοχή ακούγοντας, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τις ιδέες των άλλων, παρακινώντας για δημιουργικές πρωτοβουλίες, με έμφαση στη συνεχή βελτίωση και την πίστη σε αξίες.
2. Την παροχή εκπαίδευσης και ανάπτυξης, μέσω υποστήριξης σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα παιδαγωγικά, επιστημονικά, διοικητικά και άλλων δραστηριοτήτων εξέλιξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να υπάρξει και μια θεωρητική κατάρτιση αυτών που καλούνται να υλοποιήσουν τις αλλαγές, ώστε να παίρνουν τις σωστές αποφάσεις, να θέτουν στόχους και να αξιολογούν το βαθμό επίτευξής τους (Fullan, 2001. Ιορδανίδης, 2006).
3. Την παρακολούθηση και τον έλεγχο. Με ενεργό συμμετοχή και συνεχή παρουσία ο ηγέτης παρακινεί, συντονίζει, φροντίζει για την εφαρμογή των κανόνων και τη σωστή λειτουργία της μονάδας.
4. Την συνεχή στήριξη. Με υπομονή, επιμονή, ακεραιότητα, σεβασμό, αισιοδοξία, διάθεση για ομαδική εργασία, χωρίς άγχος και κριτική, κατανοεί, εμψυχώνει, καθοδηγεί με πνεύμα ευαισθησίας, πείθει, συνδιαλέγεται αντί να διατάζει, αποτελεί παράδειγμα και πρότυπο που εμφυσά δύναμη, εμπνέει σεβασμό, αξίες και εμπιστοσύνη.
5. Τη δημιουργία κουλτούρας. Ο ηγέτης είναι καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης και βασικός εκφραστής της κουλτούρας. Προκειμένου οι εμπλεκόμενοι στη μονάδα να αντιληφθούν, ενεργοποιηθούν και αναλάβουν τους ρόλους τους, πρωταρχικός του ρόλος, σύμφωνα με τον Wasserberg (όπ. αναφ. στο Μπελαδάκης, χ.η.), είναι η ενοποίηση γύρω από κοινές αξίες και στάσεις, και ο καθορισμός ενιαίων κανόνων συμπεριφοράς με έμφαση στην επικοινωνία και το μοίρασμα στόχων, προκειμένου να δημιουργηθεί συνοχή και δέσμευση, συλλογική συνεργασία, να διαμορφωθούν κοινές συμπεριφορές και αφοσίωση, με στόχο τη δημιουργία κουλτούρας. Η διαμόρφωσή της αποτελεί κύριο μέλημα και αρμοδιότητά του μαζί με την προαγωγή του οράματος και την αποστολή της μονάδας (Αργυροπούλου, 2012, Πασιαρδής, 2004. Χατζηπαναγιώτου, 2012).
   * 1. **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ : ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

Οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες στον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική άσκηση των διαχειριστικών λειτουργιών, εκτός από τις διοικητικές που περιλαμβάνουν γνώση κανονισμών, μεθοδολογίας και στρατηγικών, απαραίτητες είναι και οι εκπαιδευτικές, οι παιδαγωγικές, οι διαπροσωπικές ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγεί αποτελεσματικά καθώς και οι δεξιότητες αφηρημένης σκέψης και συνολικής θεώρησης, αφενός επειδή μια εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και αφετέρου επειδή και η ίδια, αποτελείται από διάφορα αλληλοεξαρτώμενα μέρη, έτσι ώστε εν τέλει, να μπορέσει να διαμορφώσει με επιτυχία την κουλτούρα και την αποστολή της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Κουτούζης, 1999). Ο Fayol (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002) πίστευε ότι οι διανοητικές, ηθικές, φυσικές τεχνικές, σε συνδυασμό με την πείρα, είναι οι απαραίτητες ικανότητες που πρέπει να συγκεντρώνουν τα διοικητικά στελέχη. Ο διευθυντής χρειάζεται να συνδυάζει στοιχεία προσωπικότητας και δεξιότητες όπως το να είναι αξιόπιστος, να διαθέτει ευελιξία, αντίληψη, να διαχειρίζεται το άγχος και το χρόνο, να επικοινωνεί τις προσδοκίες του, να θέτει στόχους, να δείχνει εμπιστοσύνη, να παραχωρεί εξουσία, να διαθέτει ευαισθησία, συναισθηματική νοημοσύνη και κατανόηση, να δημιουργεί κλίμα αλληλοσεβασμού και αποδοχής, να παρακινεί μεγιστοποιώντας την ενεργοποίηση και τη δέσμευση. Θα πρέπει να κατέχει τεχνικές και δεξιότητες ώστε να χειρίζεται τις διαφορές, να αντιμετωπίζει τα παράπονα και τα προβλήματα, να επιλύει τις συγκρούσεις. Ταυτόχρονα, προκειμένου να ελέγχει τη συμπεριφορική διαδικασία αφού καλείται να επηρεάζει και να καθοδηγεί, θα πρέπει να κατανοεί την ανθρώπινη ψυχολογία και τους μηχανισμούς συμπεριφοράς και λειτουργίας, αντί να αναδιατυπώνει συνεχώς τα επιχειρήματά του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Everard & Morris, 2004, Κουτούζης, 2008).

Όπως προαναφέραμε, πρωταρχικός σκοπός της διοίκησης, είναι αυτός του συντονισμού της προσπάθειας των ατόμων για την πραγματοποίηση των στόχων και την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Handy, 1981. Kellett, Humphrey, &Sleeth, 2002). Για να επιτελεί με επιτυχία ο διευθυντής τα διοικητικά του καθήκοντα, θα πρέπει να γνωρίζει πώς να συνεργάζεται με τους συναδέλφους-υφισταμένους του, ώστε να συντονίζει δραστηριότητες, πράγμα που εμπλέκει την αλληλεπίδραση και το θέμα των σχέσεων και της επικοινωνίας ως πρωταρχικά (Κουτούζης, 2008). Θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένη ικανότητα να ακούει, να επικοινωνεί καλοπροαίρετα, ανοιχτά, αμφίδρομα και αποτελεσματικά, να ενθαρρύνει τις ιδέες και να δέχεται προτάσεις, ώστε να αυξάνει την κατανόηση και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, να εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων, να αυξάνει η δέσμευση και τη συνυπευθυνότητα (Yukl&Lepsinger, 2004).

* + 1. **Ο ΗΓΕΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε τη διαφορά της διοίκησης, που περιορίζεται στη σταθερότητα και τον έλεγχο, από την ηγεσία, που προσανατολίζεται στην πιο ανθρωποκεντρική διάσταση της διοίκησης. Η ηγεσία σχετίζεται με τη δημιουργία και την διαμόρφωση κουλτούρας συλλογικών οραμάτων και στόχων, την διευκόλυνση της επικοινωνίας και της ελεύθερης έκφρασης, την καλλιέργεια ζεστού κλίματος αποδοχής, αλληλοσεβασμού και συνεργασίας, την εμψύχωση, ενίσχυση και καθοδήγηση, την υποκίνηση, την προώθηση πνεύματος συνεργασίας, ομαδικότητας, αλληλεπίδρασης, τις διαπροσωπικές δηλαδή όψεις της λειτουργίας της μονάδας. Έχει να κάνει µε την πρόκληση, την έμπνευση, τη διαχείριση της αλλαγής και την καινοτομία. Ο ηγέτης θα πρέπει να αποτελεί πρότυπο, να εμπνέει σεβασμό, να εμφυσά δύναμη, αξίες και εμπιστοσύνη, να μιλά στην ψυχή των ανθρώπων που διοικεί, να αφουγκράζεται, να έχει ισχυρή προσωπικότητα, καλή θέληση, έλλειψη εκδικητικότητας και υπεροψίας. Καλείται να παντρεύει τέχνη και φαντασία μαζί, να ισορροπεί ανάμεσα στην έμπνευση, στο όραμα, στις αξίες και στα επιστημονικά και αντικειμενικά δεδομένα, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το βαθμό διακριτικής ευχέρειας που του δίνεται προκειμένου να είναι σύνομος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Παπακωνσταντίνου, 2012).

Στο σημερινό, συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, είναι απαραίτητη για την επιβίωση του οργανισμού η δημιουργία προσαρμοστικής κουλτούρας. Ο ρόλος του ηγέτη όσον αφορά στη δημιουργία και διάχυση της κουλτούρας στη μονάδα, είναι κεντρικός. Ο Schein(όπ. αναφ στο Louise, 1998) υποστηρίζει ότι το μόνο, πραγματικής σημασίας έργο που έχουν να κάνουν οι ηγέτες είναι να δημιουργήσουν και να διαχειριστούν την κουλτούρα μέσα από ένα συμμετοχικό/συνεργατικό διοικητικό μοντέλο, που εμφορείται από τις αξίες της ποιότητας, της συνεργασίας, της κατανεμημένης υπευθυνότητας, της ομαδικής λήψης αποφάσεων, της συνοχής και της αφοσίωσης στο κοινό όραμα για την φυσιογνωμία και την αποστολή της μονάδας, και που επιχειρεί την καινοτομία,, την οργανωσιακή μάθηση και τη συνεχή βελτίωση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994. Δαμουλιάνου, 2010).

Ο ηγέτης οφείλει να ξέρει να συνεργάζεται, να επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων, να έχει αισιοδοξία, ευελιξία, διαλλακτικότητα. Να καλλιεργεί την αίσθηση κοινότητας, και συντροφικότητας στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας συνεργατικής κουλτούρας, μιας κουλτούρας διαλόγουκαι συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαχείριση θεμάτων, προκλήσεων και αλλαγών που εξασφαλίζουν την συνεχή και ποιοτική ανάπτυξη του οργανισμού. Να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις ψυχολογικές ανάγκες ώστε να είναι σε θέση να τις ικανοποιεί, στο βαθμό φυσικά που του αναλογεί, για παράδειγμα αναγνωρίζοντας, επαινώντας ή εκτιμώντας δράσεις, προσφορές και προθέσεις. Να διαθέτει έμπνευση, αυτοπεποίθηση, πειθώ, κύρος και αξιοπιστία ώστε να ανοίγει δρόμους, να δημιουργεί και να μοιράζεται όραμα. Κυρίως να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να μεταβιβάζει και πετυχαίνει όλα τα προηγούμενα ώστε να ανταποκριθεί στον πολλαπλό και απαιτητικό του ρόλο, προάγοντας ταυτόχρονα το κλίμα, την κουλτούρα και τις επιδιώξεις του οργανισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

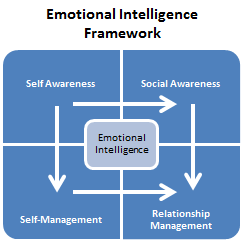
Ο ηγέτης θα πρέπει (Γιαννακοπούλου, 2008. Rogers, 1999. Τσιμπουκλή, 2008):

* Ως διαμεσολαβητής, να διευκολύνει την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών, να παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις και να αντιμετωπίζει καταστάσεις και προβλήματα με συστηματική επιδίωξη τη δημιουργία όρων αυτογνωσίας.
* Ως καταλύτης, να δέχεται την αμφισβήτηση και να δείχνει ευελιξία, να συνειδητοποιεί τις δυσκολίες και τα προβλήματα συγκεκριμένων ατόμων, να κάνει τους κατάλληλους χειρισμούς στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις συμβάλλοντας στην ενεργοποίηση της συμμετοχής, στη θεμελίωση αμοιβαίου σεβασμού, στη βελτίωση της συνοχής και του ψυχολογικού κλίματος της ομάδας.
* Ως υποστηρικτής-εμψυχωτής, να κάνει κατανοητική ακρόαση ώστε να αντιληφθεί τις βαθύτερες αιτίες των αναγκών των εκπαιδευτικών, να νοιάζεται, να αποδέχεται και να ενδυναμώνει τις θετικές τους διαθέσεις. Να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα που αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση, την επικοινωνία, το σεβασμό, την εμπιστοσύνη, την ενότητα, την ασφάλεια, την αίσθηση της ομάδας.
* Ως αποφασιστικός, αποτελεσματικός ηγέτης, να χειρίζεται/ενισχύει τη δυναμική των ομάδων κατάλληλα με προσανατολισμό στο έργο ή στο κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα ανάλογα με τις ανάγκες. Να επαγρυπνά επίσης όσον αφορά στην ανάδυση των προσωπικών του συναισθημάτων και στην εμπλοκή του με την ομάδα, ώστε η στάση του να έχει εσωτερική συνέπεια και να μην «μπαινοβγαίνει» σε ρόλους. Να κρατάει ίσες αποστάσεις και να μην «χάνει τη θέση του» και «γίνεται ένα» ώστε να δημιουργούνται παθολογικές καταστάσεις. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να θυμάται ότι είναι ο εγγυητής του πλαισίου που διευκολύνει τις διαδικασίες, και ότι ο ρόλος του είναι πολλαπλός, και καθοριστικής σημασίας για την διαμόρφωση αποτελεσματικής επικοινωνίας και κουλτούρας στον οργανισμό.

Πολλοί θεωρητικοί έχουν αναφερθεί στο θέμα της ηγεσίας.

* Ο Goleman (1998) χαρακτηρίζει την ηγεσία ως την τέχνη της πειθούς και του επηρεασμού και την αποσυνδέει από την έννοια της κυριαρχίας. Πρώτο μέλημα του ηγέτη κατ’ αυτόν, θα πρέπει να είναι η εδραίωση κουλτούρας. Λόγω της θέσης ισχύος που κατέχει, θα πρέπει να φροντίσει για τη διαμόρφωση κωδικών συμπεριφοράς και επικοινωνίας, για την καλλιέργεια κλίματος ομαδικότητας και «κοινότητας», συνεργασίας και διατήρησης ζεστών ανθρώπινων σχέσεων, για την εδραίωση διάθεσης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων, στη λήψη αποφάσεων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, αναγνωρίζοντας τη συμβολή και την αξία των ατόμων, αλλά και δεσμεύοντάς τους έτσι ηθικά στην αποστολή του οργανισμού (Ανθοπούλου, 1999α).
* Ο Fullan (όπ. αναφ. στο Argyropoulou, n.d.), θέλει τον ηγέτη να εντριφεί στην ποιότητα και την ανθρωπιστική παιδεία, ενώ οι Sapiro και Stefkovich (όπ. αναφ. στο Argyropoulou, n.d.),θεωρούν ότι οι ηγέτες του σήμερα θα πρέπει να ξεφύγουν από τα ιεραρχικά μοντέλα λήψης αποφάσεων και να κινηθούν προς μια ηγεσία που δίνει έμφαση στις σχέσεις, που αναζητά τους δικούς της κανόνες ηθικής. Λέγοντας ηθική αναφέρονται στα πιστεύω, στις αρχές, στις αξίες, στη σημασία του να «είσαι ο εαυτός» σου και να βασίζεσαι στην εμπιστοσύνη. Υποδεικνύουν την ηθική ηγεσία ως τον πιο ενδεδειγμένο δρόμο σχολική ηγεσίας στις μέρες μας, και το κλειδί για να αλλάξουν όχι μόνο τα σχολεία αλλά και ολόκληρο το σύστημα.
* Ο μετασχηματιστικός ηγέτης οδηγεί τα άτομα σύμφωνα με τον (Burns, 1978) στην συνεργασία και την αλληλεξάρτηση. Το όραμά του έχει σχέση με τη δημιουργία, την επικοινωνία, τη δέσμευση, την ανάπτυξη και την αλλαγή και είναι εκείνο που τον διαφοροποιεί από ένα μάνατζερ. Παράμετρος της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η ανθρωποκεντρική ηγεσία. Θα πρέπει να φροντίσει ώστε να εγκαθιδρυθεί η κατανόηση, ο σεβασμός, η επιείκεια και η δικαιοσύνη, η εκτίμηση, η ανοικτότητα, δεξιότητες ακρόασης, το ενδιαφέρον και η συνεργατικότητα που συντελούν στην ανάπτυξη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων(Handy, 1981).
* Ο ηγέτης συμβάλλει στη συμβουλευτική στήριξη των μελών του οργανισμού έτσι ώστε να καλλιεργηθούν οι ικανότητες αποτελεσματικής διαπροσωπικής επικοινωνίας, και να διευκολυνθεί η ανάπτυξη υγιών ανθρώπινων σχέσεων (Ανθοπούλου, 1999.Yukl&Lepsinger, 2004).
* Σύμφωνα με τους Bennis και Goldsmith (1994) ο ηγέτης θα πρέπει:
* Να έχει απολύτως καθορισμένη αίσθηση του οράματος και του σκοπού.
* Να εκφράζεται με σαφήνεια
* Να επικοινωνεί το όραμα
* Να καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης
* Να ριψοκινδυνεύει και να διδάσκεται από τις εμπειρίες
* Να υποδέχεται τον αντίλογο, την κριτική, τη συμβουλή, την αμφισβήτηση με διάθεση διαλόγου.
* Να επιδεικνύει δεξιότητα στο χειρισμό της διαπροσωπικής επικοινωνίας και των σχέσεων
* Ο Μπουραντάς (2005) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει ικανότητες όπως :
* ικανότητα λήψης κατάλληλων αποφάσεων προκειμένου να επιλύει τα προβλήματα επιλέγοντας την καλύτερη λύση στον κατάλληλο χρόνο.
* συστημική σκέψη ώστε να διαμορφώνει στρατηγική, να αναπτύσσει τις δομές και την οργάνωση, να προωθεί τη συνεχή μάθηση.
* ικανότητα επικοινωνίας προκειμένου να ασκήσει αποτελεσματικά το ρόλο του
* συναισθηματική νοημοσύνη, που σχετίζεται με την αυτογνωσία, την αναγνώριση τόσο των δικών του συναισθημάτων όσο και των άλλων, στον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση
* Ο Sahlberg στο “reformorthodoxy” (όπ. αναφ. στο Argyropoulou, 2012), θεωρεί ότι ο ηγέτης δεν θα ενεργεί πια ως διευθυντής ή μάνατζερ, αλλά ως ενεργός και δημιουργικός διευκολυντής, που προωθεί την ισότητα, τη συναδελφικότητα, τη συνεργασία, την παιδαγωγική, και όχι τον έλεγχο.

Τέλος βασικό στοιχείο και προϋπόθεση, θεωρούμε μέσα από την αναγνώριση των προσωπικών του δυνατοτήτων και αδυναμιών, πρωταρχικά, την συνειδητοποίηση και προώθηση της αυτογνωσίας, της αυτοσυνείδησης και της αυτοανάπτυξής του, καθώς και την ανάπτυξη της συναισθηματικής του νοημοσύνης (Goleman, 1998) ώστε να αποτελεί παράδειγμα ειλικρίνειας, αυθεντικότητας, ηθικής, ακεραιότητας, υπόδειγμα και κίνητρο,αφού είναι εκείνος που καθοδηγεί, επηρεάζει και εμπνέει τη συμπεριφορά και τις πράξεις των άλλων, το χτίσιμο υγιών σχέσεων, τη διαμόρφωση του κλίματος, της ποιότητας και εντέλει της κουλτούρας του οργανισμού (Κάντας, 1995. Yukl&Lepsinger, 2004 ).



**Εικόνα 6**

**Goleman- Πλαίσιο Συναισθηματικής νοημοσύνης. Πηγή: Εικόνες Google**

* + 1. **ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ : ΑΙΤΙΑ-ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ**

Η σύγκρουση είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, μια φυσική, συνεχής δυναμική και αναπόφευκτη κοινωνική διεργασία αλληλεπίδρασης, μικροπολιτικής, επαναδιατύπωσης, αντιμετώπισης ανάμικτων συναισθημάτων και αξιών, απογοήτευσης και σύγχυσης. Τα διευθυντικά στελέχη αναλώνουν περίπου το 20% του χρόνου τους για τη αντιμετώπιση των συγκρούσεων οι οποίες μπορεί να είναι (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012. Ζαβλανός, 2002. Κουτούζης, χ.η.):

* διαπροσωπικές, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας
* ενδοομαδικές, ανάμεσα στα μέλη ή σε υποομάδες της ίδιας ομάδας
* διομαδικές, ανάμεσα σε μέλη δύο ή περισσοτέρων ομάδων λανθάνουσες

Βασίζονται συνήθως στη διαφορετικότητα αξιών, πεποιθήσεων, κουλτούρας, συμπεριφορών, στόχων, συμφερόντων, πρακτικών, κινήτρων, προσωπικοτήτων με διογκωμένο εγώ, σε επιλεκτική αντίληψη, σε ρόλους και ανταγωνισμούς, σε επιφυλακτικότητα, προκαταλήψεις, διάθεση κυριαρχίας και ελέγχου,**σε** υπερβολική έμφαση στο γόητρο και στο κύρος, σε φόβους, ανασφάλειες και ερμηνείες κατά το δοκούν, σε φιλοδοξίες, σε σημασιολογικές διαφορές, σε διαστρεβλώσεις, σε ανεπαρκή ανταλλαγή πληροφοριών, στην ύπαρξη θορύβου. Όλοι αυτοί οι λόγοι σηματοδοτούν την πολύ κακή ή ελλειματική διαπροσωπική επικοινωνία ως την πιο συχνή πηγή αντιθέσεων (Langford&Retic, 1996. Πετρίδου, 2011. Wilmot&Hocker, 2001).

Το παράθυρο Johari (Johariwindow) αναλύει τη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων και ερμηνεύει τις συγκρούσεις που μπορεί να δημιουργηθούν ανάλογα με το βαθμό αυτογνωσίας και ετερογνωσίας. Όσο λιγότερα έχουν επικοινωνηθεί μεταξύ των ατόμων τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος σύγκρουσης. Ως τρόπο αποφυγής προτείνει την εξωτερίκευση και επικοινωνία σκέψεων, διανοημάτων και πεποιθήσεων, καλλιεργώντας έτσι κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Ζαβλανός, 2002). Οι συχνές συγκρούσεις στον οργανισμό εντείνουν τις διαφορές και την αντιπαλότητα, εκμηδενίζουν το ηθικό της ομάδας, παρεμποδίζουν την συνεργασία, δημιουργούν δυσπιστία και επιφυλακτικότητα, επιδεινώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία, εμποδίζουν την διαμόρφωση κουλτούρας στον οργανισμό και μειώνουν την αποτελεσματικότητά του (Carter, 2006). Για όσο διάστημα δεν εξωτερικευθούν, παραμένουν λανθάνουσες ως εσωτερική ένταση, και είναι μη λειτουργικές, αρνητικές, καταστρεπτικές, γιατί δημιουργούν αρνητικό κλίμα, πολώνουν, αποπροσανατολίζουν, καταστρέφουν τη συνεκτικότητα και βαθαίνουν τις διαφορές, εμποδίζουν την επικοινωνία, τη συνεργασία, την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης.

Η διαχείριση των συγκρούσεων δημιουργεί και αποτυπώνει κουλτούρα και έχει άμεση επίδραση στην συνοχή της ομάδας (Singh, 2010). Η μη αναβολή της συζήτησης, και η διατήρηση της μέγιστης δυνατής επικοινωνίας, είναι από τις βασικές αρχές που περιορίζουν τις καταστρεπτικές συνέπειες των συγκρούσεων, και υπογραμμίζουν την συνεργατική ουσία της οργανωτικής ζωής. Ως τρόπος διευθέτησής τους, δεν προτείνεται η αποφυγή ή η καταστολή, αλλά η σωστή τους διαχείριση, γιατί αν δεν επιλυθούν, μπορεί να επιδεινωθούν και να εκδηλωθούν με σοβαρότερη μορφή. Προτείνεται ορθολογιστική προσέγγιση όπως η πειθώ, ο συμβιβασμός ως αναζήτηση μιας μέσης λύσης, η διαπραγμάτευση και η αντιμετώπιση ή επίλυση του ζητήματος (Palmer, 1990). Στην προσέγγιση των οργανωσιακών συγκρούσεων, συναντάμε συνήθως δύο στρατηγικές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012. Κουτούζης, χ.η.):

* τη στρατηγική «κερδίζω-χάνεις» η οποία χτίζει μακροπρόθεσμες δυσλειτουργικές συμπεριφορές που δυναμιτίζουν την ισορροπία του οργανισμού, και
* τη στρατηγική «κερδίζω-κερδίζεις», που συνιστά το πιο υψηλό επίπεδο επίλυσης, αφού προσφέρει νέες δεξιότητες και τρόπους κατανόησης, δίνει έμφαση και στο αποτέλεσμα και στους εμπλεκόμενους και έτσι και τα δύο μέρη αποκομίζουν οφέλη, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μια μορφή ενίσχυσης της ανάπτυξης και της υγείας της οργάνωσης (οργανωτική αυτοανανέωση), επιφέροντας βελτίωση στη συνολική λειτουργία του οργανισμού.

Βασική αρχή στο χειρισμό των συγκρούσεων είναι να ακουστούν οι απόψεις όλων και να υπάρξει η διατήρηση της μέγιστης δυνατής επικοινωνίας μεταξύ των συμβαλλομένων μερών (Everard&Morris, 1990). Αν γίνουν φανερές, και με τους κατάλληλους χειρισμούς, μπορεί να αποβούν ακόμα και θετικές και εποικοδομητικές για τη μονάδα, αφού μπορούν να ξεκαθαριστούν ζητήματα, να αναπτυχθεί ο αλληλοσεβασμός, η ειλικρίνεια, το εκπαιδευτικό ήθος, να απελευθερώσουν από την επιφύλαξη, την καχυποψία, το φόβο, να βελτιωθεί το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Μια εποικοδομητική σύγκρουση μπορεί να μειώσει τη δυσαρέσκεια και τις εντάσεις, να βελτιώσει την ποιότητα της επικοινωνίας, την ποιότητα των αποφάσεων, τη συνεκτικότητα της ομάδας, καθώς και την αποτελεσματικότητα της μονάδας (Κατσουλάκης, 1999. Langford&Retic, 1996. Singh, 2010). Οι Blake και Mouton (όπ. αναφ. στο Ζαβλανός, 2002) ισχυρίζονται ότι η επίλυση μέσω διαλόγου είναι η πιο υγιής μέθοδος επίλυσης ενδο-ομαδικών αντιθέσεων και προσδιόρισαν οκτώ στάδια για την επίλυση τους. Πρώτα πρέπει να οριστούν, στη συνέχεια να εξεταστούν, να διατυπωθούν και να συζητηθούν εναλλακτικές λύσεις, να αναζητηθούν λύσεις και να διερευνηθούν, να αξιολογηθούν και να εξεταστεί η χρησιμότητά τους και η επιτυχία τους και τέλος να επιλεγεί η καταλληλότερη.

Οι δεξιότητες χειρισμού των συγκρούσεων εμπεριέχουν και απαιτούν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες εκ μέρους της ηγεσίας, η οποία, καλό είναι να καλλιεργεί το αρμονικό υπόδειγμα σχέσεων, το οποίο σχετίζεται με την ομαδική υπευθυνότητα και τη δράση, προς συμφέρον του οργανισμού και των ατόμων, και ταυτόχρονα τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Κουτούζης, 1999. Χατζηπαντελή, 1999). Οι Blake, Shepard, και Mouton (Ζαβλανός, 2002) υποστηρίζουν ότι η επίλυση αντιθέσεων με το διάλογο, είναι η πιο υγιής διαδικασία. Προκειμένου ο διευθυντής να μπορέσει να είναι αποδοτικός στο χειρισμό των συγκρούσεων, θα πρέπει να δείχνει με τη στάση του ότι επιζητά το διάλογο με σκοπό την επίλυση, να μπορεί να παρουσιάζει τις ιδέες του συνοπτικά, με καθαρότητα, ηρεμία και ειλικρίνεια, θα πρέπει να «ακούει» με προσοχή και να κατανοεί τη σκοπιά και τις ανάγκες του άλλου χωρίς να επαναλαμβάνει συνεχώς τη δική του θέση, να προτιμά να κάνει ερωτήσεις αντί να αποφαίνεται, να κατανοεί τη θέση του άλλου. Να υιοθετεί πολιτική ανοιχτών θυρών και ανοιχτό-υποστηρικτικό κλίμα που βοηθά στην καλύτερη επικοινωνία και επιτρέπει στα άτομα να εκφράζονται ελεύθερα, να είναι δίκαιος, να κάνει παραχωρήσεις, να μην προσωποποιεί τη σύγκρουση, να εστιάζεται σε ιδέες και όχι σε πρόσωπα, και να λαμβάνει υπόψη το μέγεθος του προσωπικού διακυβεύματος το οποίο αποτιμάται με μέτρο τον εγωισμό των μερών (Carter, 2006. Everard&Morris, 1990.Yukl&Lepsinger, 2004).

Ο χειρισμός και η επίλυση συγκρούσεων, εντάσεων και διλλημάτων απαιτεί υψηλή ανοχή αμφισημίας και συνθετότητας, τάση να μην πολώνονται τα ζητήματα, καλλιέργεια εμπιστοσύνης, συναίσθηση ηθικού καθήκοντος, ροπή προς την αισιοδοξία. Η σύγκρουση δεν πρέπει να θεωρείται σαν κάτι κατ’ ανάγκη αρνητικό, μια και μπορεί να επιτρέψει και εξασφαλίσει την προσεκτικότερη εξέταση όλων των προτάσεων και απόψεων. Η αποτελεσματική διαχείρισή της, δεν αποσκοπεί στην εξάλειψή της, αλλά αντίθετα στην εποικοδομητική αντιμετώπισή της. Εστιάζοντας στους στόχους και τις δομές της μονάδας, ο διευθυντής θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη κατανόηση και επίλυση της σύγκρουσης (Ιορδανίδης, 2006. Langford&Retic, 1996. Palmer, 1990. Tosi&Pilati, 2011).

Σύμφωνα με τον Miller (2003), οι τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ηγέτης για την επίλυση των συγκρούσεων, είναι :

* Η τεχνική της αποφυγής (avoiding), που χαρακτηρίζεται από την αδιαφορία, την απάθεια και την απόσυρση, και αναβάλει την επίλυση του προβλήματος
* Η τεχνική του συμβιβασμού (compromising), που υιοθετείται μια μέση λύση ώστε να περιοριστούν οι διαφορές
* Η τεχνική της ανταγωνισμού (competing), έκφραση του τύπου «κερδίζω – χάνεις», που φέρνει τις συγκρουόμενες πλευρές σε αντιπαράθεση και κανένας συμβιβασμός δεν μοιάζει δυνατός
* Την τεχνική της εξυπηρέτησης (accommodating), όπου προέχουν οι εργασιακές σχέσεις και όχι οι προσωπικές σκοπιμότητες και η έμφαση δίνεται στα κοινά σημεία προκειμένου να έρθουν σε συμφωνία τα δύο μέρη.
* Η τεχνική της συνεργασίας (collaborating), έκφραση του τύπου «κερδίζω – κερδίζεις», όπου επέρχεται αμοιβαία επίλυση του ζητήματος.

Δεν προτείνεται ως τεχνική η χρήση εξουσίας, όπου ο διευθυντής χρησιμοποιεί την εξουσία του για την επίλυση της σύγκρουσης, γιατί έτσι δεν επιλύεται ουσιαστικά το πρόβλημα ώστε να επιτραπεί η απρόσκοπτη επικοινωνία των δύο μερών. Τέλος, καλό είναι να υιοθετώνται οι βασικές αρχές θετικής διαπραγμάτευσης, ώστε να επανεγκατασταθεί η συνοχή στην ομάδα και να υπάρξει δημιουργική σύγκλιση των διαφορών, προς όφελος του οργανισμού (Carter, 2006. Palmer, 1990. Yukl&Lepsinger, 2004).

* + 1. **Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Σύμφωνα με όσα ήδη εξετάσαμε, διαφάνηκε ότι η ηγεσία σχετίζεται με τη δημιουργία και την διαμόρφωση κουλτούρας συλλογικών οραμάτων και στόχων, την δευκόλυνση της επικοινωνίας και της ελεύθερης έκφρασης, την καλλιέργεια ζεστού κλίματος αποδοχής, αλληλοσεβασμού και συνεργασίας, την εμψύχωση, ενίσχυση και καθοδήγηση, την υποκίνηση, τη διαχείριση συγκρούσεων, την προώθηση πνεύματος συνεργασίας, ομαδικότητας, αλληλεπίδρασης, τις διαπροσωπικές δηλαδή όψεις της λειτουργίας της μονάδας. Προκειμένου ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας, να μπορέσει να ανταποκριθεί στον πολλαπλό και απαιτητικό του ρόλο, από το πρώτο μέλημά του, που είναι να πείσει τα μέλη του οργανισμού για την αναγκαιότητα και την αξία της διαμόρφωσης κουλτούρας και οράματος, έως και την ικανότητα λήψης συναινετικών αποφάσεων, την πληροφόρηση, την μεγιστοποίηση της συμμετοχής και των προσπαθειών, την κατανομή αρμοδιοτήτων, τον συντονισμό των δραστηριοτήτων, την επεξήγηση, την επίπληξη, την ενθάρρυνση, την προτροπή, την παροχή συμβουλών, την επιδοκιμασία, την ηθική ανταμοιβή, την επίλυση των διαφορών και των συγκρούσεων, την παρακίνηση (παράρτημα 3) καθώς και την καθοδήγηση, τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος εργασίας το οποίο θα συντελέσει στην επίτευξη των στόχων, αυτό που χρειάζεται κυρίως, πέραν των άλλων δεξιοτήτων του είναι να διαθέτει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994. Everard & Morris, 1990. Μάνεσης, Κατσαούνος & Τσερεγκούνη, χ.χ.).

Η κουλτούρα μιας μονάδας, διαμορφώνεται από την ανάπτυξη σχέσεων και την επιρροή του διευθυντή, κυρίως μέσω της δυνατότητας ανοιχτής επικοινωνίας και τις υψηλού επιπέδου επικοινωνιακές του ικανότητες (Fullan, 2001. Χατζηπαναγιώτου, 2012). Εξάλλου και ο ορισμός της διοίκησης σύμφωνα με τους Montana και Charnov (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008), την αναφέρει ως τον τρόπο εργασίας μαζί με άλλους, και υπογραμμίζει την αλληλεπίδραση, αφού μέσω αυτής θα επιτευχθούν το όραμα, η στρατηγική και οι στόχοι, και θα διαμορφωθεί η κουλτούρα του οργανισμού.

Ο διευθυντής ως καθοριστικός παράγοντας και διαμορφωτής κουλτούρας, είναι αυτός που θα πρέπει να φροντίσει για τη διαμόρφωση κωδικών συμπεριφοράς και επικοινωνίας, για την καλλιέργεια κλίματος ομαδικότητας και «κοινότητας», συνεργασίας και διατήρησης ζεστών ανθρώπινων σχέσεων, για την εδραίωση διάθεσης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων, στη λήψη αποφάσεων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, αναγνωρίζοντας τη συμβολή και την αξία των ατόμων, αλλά και δεσμεύοντάς τους έτσι ηθικά στην αποστολή του οργανισμού (Ανθοπούλου, 1999α). Ας μην ξεχνάμε ότι η κουλτούρα καθοδηγεί τις πολιτικές και τις δράσεις της μονάδας και βασίζεται σε συλλογικές διαδικασίες, εκφράζει το βαθύ προσωπικό συναίσθημα των εργαζομένων και είναι δηλωτική του συναισθηματικού δεσίματος και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών σε ότι επιχειρείται (Everard & Morris, 1990. Πετρίδου, 2005).

Η αποτελεσματική επικοινωνία των βασικών διαμορφωτών και φορέων κουλτούρας στη μονάδα, εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη συνεργασία και αρμονικότερη συνύπαρξή τους, αφού εξυπηρετεί την αποστολή του οργανισμού και υποστηρίζει όλες τις λειτουργίες της διοίκησης. Οι επικοινωνιακές ικανότητες, παίζουν σημαντικό ρόλο ώστε οι αποφάσεις να είναι αποτέλεσμα ορθού και παραγωγικού τρόπου συν-λειτουργίας (Corey&Corey, 2010). Ο Hord (1992), αναφέρει ότι προκειμένου οι εμπλεκόμενοι στη μονάδα να αντιληφθούν, ενεργοποιηθούν και αναλάβουν τους ρόλους τους, πρωταρχικός ρόλος του ηγέτη, είναι να ξεκινήσει από την υπόθεση ότι η κουλτούρα είναι ένα σύνολο-δίκτυο κοινών αξιών, νοημάτων, οραμάτων και κωδικών, το οποίο προκύπτει από την κοινωνική συνύπαρξη, τη διαμόρφωση ομάδας και την αποτελεσματική επικοινωνία των μελών της οργάνωσης, η οποία και τα συνδέει και την οποία οφείλει να σεβαστεί, κατανοήσει και αξιοποιήσει.

Ο Schein (2004) διαπίστωσε ότι η κουλτούρα της ομάδας έχει βαθιά κανονιστικό χαρακτήρα και διαμορφώνει και κουλτούρα στη μονάδα. Αν ο διευθυντής δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά ώστε να γνωρίσει τις ανάγκες των ομάδων ή περιορίσει την επικοινωνία, εμφανίσει αυταρχικά στοιχεία, καταπνίξει τις γνώμες και τα συναισθήματα που γεννώνται, ως αποτέλεσμα θα υπάρξει έλλειψη εμπιστοσύνης, κακές διαπροσωπικές σχέσεις, κλίμα που προκαλεί δυσφορία, άγχος, αρνητισμός, και πιθανόν να δημιουργηθούν αντι-ομάδες, που συνήθως περιλαμβάνουν όλα τα συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα, στάσεις, παρορμήσεις, και μπορεί να ανατρέψουν εύκολα τις ισορροπίες με τη μορφή σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Γκιάστας, 2008. Rogers, 2002).

Ο διευθυντής θα πρέπει να επιστρατεύει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες ώστε να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και τις διαφορές, μια και η διαχείρισή αυτή δημιουργεί και αποτυπώνει κουλτούρα, και έχει άμεση επίδραση στην συνοχή της ομάδας (Singh, 2010). Αν δεν αποκατασταθεί η επικοινωνία και η εμπιστοσύνη, δεν εκφραστούν και εκτονωθούν όσα ενοχλούν, υπάρχει τότε περίπτωση να δυναμιτιστεί το κλίμα στην μονάδα (Courau, 2000). Θα πρέπει να φροντίζει να συναθροίζει τις ατομικές προσπάθειες για μεγαλύτερο αποτέλεσμα, και να προωθεί την ανάπτυξη της έννοιας της ομάδας μέσα από τη δημιουργία σχέσεων συναντίληψης και αποτελεσματικής συνεργασίας, την καλλιέργεια κλίματος επικοινωνίας, ενότητας/συνοχής, ασφάλειας, αλληλεπίδρασης και αίσθησης του «ανήκειν». Με την ενίσχυση της έννοιας της ομάδας, μέσα από την καλλιέργεια σχέσεων επικοινωνίας, καλλιεργείται ταυτόχρονα και η διαμόρφωση της κουλτούρας (Γκιάστας, 2008. Corey&Corey, 2010). Ο ορισμός της έννοιας «διοίκηση», εξάλλου, σύμφωνα με τον Follett (όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 1999), που την ορίζει ως την τέχνη της επίτευξης των στόχων του οργανισμού, μέσω άλλων ανθρώπων, δείχνει έντονα την αναγκαιότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης βάζει τις βάσεις και είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία και διατήρηση καλού επικοινωνιακού κλίματος, προκειμένου να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες, να παρέχει κίνητρα και να καλλιεργεί κλίμα αλληλεγγύης, να επιλύει προβλήματα, να εμπνέει με την παρουσία του και το παράδειγμά του, διαμορφώνοντας έτσι μια κουλτούρα διαλόγου, ανάπτυξης και συνοχής. Εφαρμόζει μοντέλα διαπροσωπικής επικοινωνίας, που συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην επικοινωνία, καλλιεργεί και φροντίζει για τις συνθήκες εκείνες που ευνοούν το «άνοιγμα» στη λογική και την συζήτηση, στην εμπιστοσύνη, στην ειλικρίνεια, στην ευθύτητα, στο σεβασμό, στην αμοιβαία κατανόηση, στην παρουσίαση των ιδεών με καθαρότητα, ηρεμία και τιμιότητα. Ξέρει να συνεργάζεται, να μοιράζεται το όραμα, να επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων, είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, διευκολύνει την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, ενδυναμώνει τη συναδελφικότητα, τη διαφάνεια, καλλιεργεί γόνιμο διάλογο, επιχειρηματολογεί, πείθει, συνδιαλέγεται και δεν διατάζει, επαινεί την προσπάθεια και ασκεί κριτική με σύνεση, ευαισθησία και διακριτικότητα, δείχνει σεβασμό και είναι αντικειμενικός με όλους, βοηθά στην κατανόηση των ρόλων, στη θεληματική δέσμευση και στην ισότιμη συνεργασία προκειμένου από κοινού να υλοποιηθεί το όραμα και οι στόχοι του οργανισμού (Σαΐτης, 2008).

Οι Hoy και Miskel (2001), θεωρούν την επικοινωνία από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης θετικού κλίματος, και ταυτόχρονα από τα σημαντικότερα εργαλεία του ηγέτη αφού το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του δαπανάται στην επικοινωνία. Το μοντέλο σύγχρονης διοίκησης επίσης μιλάει για ενθάρρυνση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της ομαδικότητας, παράλληλα με την κουλτούρα βελτίωσης και ποιότητας, την έμφαση στην ποιοτική αποτίμηση, την ανάγκη επιβράβευσης του ανθρώπινου δυναμικού, την παρακίνηση για συνεχή εκπαίδευση και αυτοβελτίωση, για συμμετοχή και δέσμευση όλων στην υλοποίηση των στόχων, υπογραμμίζοντας την μεγάλη ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία (Handy, 1981).

Κάποιες μέθοδοι και δράσεις με τις οποίες ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση ή διάχυση επικοινωνιακού κλίματος, είναι:

* Η ανάπτυξη και προώθηση ευκαιριών συνεργασίας
* Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
* Η παροχή κινήτρων και η επιβράβευση των προσπαθειών
* Η οργάνωση τακτικών συναντήσεων και συνεδριάσεων για συζήτηση θεμάτων που απασχολούν και η από κοινού αντιμετώπισή τους
* Η οργάνωση φιλικών συγκεντρώσεων
* Η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επισκέψεων, εκδρομών,
* Η προώθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων που αφορούν στην αναγκαιότητα αποτελεσματικότερης επικοινωνίας

Ωστόσο, όποια μέτρα και να πάρει ένας διευθυντής ή όποια τεχνική ή προσπάθεια εγκαθίδρυσης ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος στον οργανισμό και να προσπαθήσει να εφαρμόσει, δεν θα επιτύχει, αν ο ίδιος δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαπροσωπικό επίπεδο. Δεν είναι αρκετό ο διευθυντής να έχει όραμα και γνώσεις, αλλά χρειάζεται και η ικανότητα να το επικοινωνήσει, με τρόπο που θα παρακινήσει και θα δεσμεύσει τους υπολοίπους για την πραγμάτωσή του (Bennis, &Goldsmith, 1994. Yukl, &Lepsinger, 2004). Οφείλει λοιπόν, αυτός πρώτος :

* να καταθέτει με ειλικρίνεια, σαφήνεια και πληρότητα τις προσωπικές του αξίες, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και παραδοχές και να τις εναρμονίζει με τις πράξεις του
* να έχει την ικανότητα να μετακινείται από το προσωπικό του σύστημα αντιλήψεων
* να φροντίζει για την συμβατότητα των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπει. Οι Cameron και Quinn (1999) θεωρούν ότι η επικοινωνία σε λεκτικό και μη λεκτικό επίπεδο, παίζει εξέχοντα ρόλο στην άσκηση της ηγεσίας.
* να σέβεται, να εκτιμά και να αποδέχεται τους άλλους και κυρίως τον εαυτό του
* να ακούει προσεκτικά και καλόπιστα τις απόψεις κατανοώντας και αποτιμώντας όλες τις όψεις των θεμάτων, και να μην εστιάζει κυρίως σε πρόσωπα αλλά σε ιδέες και αξίες, προκειμένου να είναι δίκαιος
* να έχει ικανότητες ενεργητικής ακρόασης, αποφεύγοντας τις διασπάσεις και με κατανόηση, διαλλακτικότητα και υπομονή, χωρίς αρνητικότητα ή επικρίσεις, αυταρχισμούς και αφορισμούς, να περιμένει να ολοκληρώσει ο συνομιλητής του, να δείχνει ενδιαφέρον και να μπαίνει στη θέση του βοηθώντας τον παράλληλα να αισθάνεται άνετα, να προσαρμόζεται ανάλογα με τον αποδέκτη, κατανοώντας τη στάση και την πιθανή αντίδρασή του
* να ελέγχει την κατανόηση με την ανατροφοδότηση (το βασικότερο εργαλείο αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων στην επικοινωνία) ώστε να εξασφαλίζει το αμφίδρομο της επικοινωνίας
* να φροντίζει για την καταλληλότητα του πλαίσιου επικοινωνίας και τέλος
* να ελαχιστοποιεί τα εμπόδια

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι ο διευθυντής είναι αυτός που έχει τη βασική ευθύνη καλλιέργειας και διάχυσης επικοινωνιακού κλίματος είτε υποστηρίζοντας το επικοινωνιακό «άνοιγμα» των εκπαιδευτικών, είτε λειτουργώντας ως πρότυπο και επικοινωνώντας αυτός πρώτος αποτελεσματικά τις ιδέες και τις αξίες του, έτσι ώστε αυτές να συναιρεθούν με αυτές των εκπαιδευτικών, με σκοπό να αναδυθούν κοινές σημασίες και νόρμες, που θα εστιάσουν στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας που στοχεύει στον ποιοτικό και ηθικό χαρακτήρα της λειτουργίας της μονάδας.

* + 1. **ΑΛΛΑΓΗ - ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ**

Τα σχολεία όπως και η κοινωνία, αλλάζουν συνεχώς προκειμένου να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες αλλά και επειδή απλά, κάθε οργάνωση ακολουθεί τη δική της εσωτερική ανάπτυξη (Everard&Morris, 1990). Στόχος της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Zhu και Engels (2013) είναι η αντιμετώπιση των προκλήσεων της σημερινής εποχής, μέσω της προώθησης της αλλαγής ως όρου επιβίωσης για τη μονάδα, καθώς και για τους μαθητές και αυριανούς πολίτες αυτής της μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Εκκινούν από την αποδοχή του γεγονότος ότι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ευνοεί την αλλαγή, υπογραμμίζοντας την συμβολή της κουλτούρας στην αλλαγή και στην καινοτομία.

Τις τελευταίες δεκαετίες, διαφαίνεται επιτακτική η ανάγκη, όχι μόνο η μονάδα να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική αλλά να συμμετέχει και η ίδια στη διαμόρφωσή της. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτείται αναδιοργάνωση και αλλαγή κουλτούρας, με έμφαση στη συνεργασία, τη συμμετοχικότητα, τη συλλογικότητα, την ανάδειξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999). Η ανάπτυξη της κουλτούρας όπως υποστηρίζει και ο Ζαβλανός (2002), είναι αναγκαία για την προσαρμογή στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και τη διατήρηση αποτελεσματικών και αποδοτικών εργασιακών σχέσεων των μελών ενός οργανισμού. Η αλλαγή κουλτούρας, δεν είναι ένα ξεχωριστό φαινόμενο αλλά μια φυσική και αναπόφευκτη κοινωνική διεργασία διαλόγου, αλληλεπίδρασης, ανατροφοδότησης και επαναδιατύπωσης, αντιμετώπισης ανάμικτων αξιών και συναισθημάτων, απογοήτευσης, πραγματισμού, υπομονής και σύγχυσης (Everard&Morris, 1990. Peterson&Deal, 2009).

Βάσεις για την υλοποίηση της αλλαγής της κουλτούρας αποτελούν η επικοινωνία και η διαχείριση συγκρούσεων. Ταυτόχρονα, η αλλαγή, θα πρέπει να στηριχτεί σε αρχές συνεργασίας και αξιοποίησης των δυνατοτήτων του συνόλου των εμπλεκομένων (Μαυρογιώργος, 2008). Οι άνθρωποι όμως τείνουν να κρατούν τα πράγματα ως έχουν. Κατά τον Fullan (2001), κάθε πραγματική αλλαγή συνεπάγεται αβεβαιότητα, απώλειες, άγχος και διαμάχη/αντίσταση. Ο φορέας της αλλαγής θα κληθεί να αντιμετωπίσει συμφέροντα, προκαταλήψεις, αρνητικές στάσεις, δυσάρεστα συναισθήματα συγκρούσεις και αυτό που οι Hannan και Freeman (όπ. αναφ. στο Ράπτης, 2006), ονόμασαν δομική αδράνεια (structural inertia). Μόνο όταν τα άτομα αλλάξουν αξίες και αντιλήψεις υπάρχει και η εδραίωση της αλλαγής ενώ μέσα από την αλλαγή της κουλτούρας και της εργασιακής συμπεριφοράς των μελών ενός οργανισμού, επιτυγχάνεται εν τέλει η ανάπτυξη του ατόμου και η βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού (Everard & Morris, 1990. Peterson & Deal, 2009. Ράπτης, 2006).

Καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, ο διευθυντής, μέσα από τις ενέργειες του, οφείλει να αποτελεί το πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών και εμπνέει τα μέλη να επιθυμούν να βρίσκονται στον οργανισμό, να επιμορφώνονται και να συνεργάζονται με ευχαρίστηση. Αποτελεί βασικό παράγοντα περάσματος/μετασχηματισμού από την κουλτούρα του ατομικισμού ή την κατακερματισμένη κουλτούρα, προς την κουλτούρα συναδελφικότητας και πλήρους συνεργασίας. Η χρήση της τεχνητής συναδελφικότητας, αντιπροσωπεύει μόνο ένα ενδιάμεσο στάδιο αυτού του μετασχηματισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Έτσι το πρώτο μέλημά του, είναι να πείσει τα μέλη του οργανισμού για την αναγκαιότητα και την αξία της αλλαγής κουλτούρας, προκειμένου να εκτονωθεί πιθανό κλίμα δυσαρέσκειας (Μάνεσης, Κατσαούνος, & Τσερεγκούνη, χ.χ.). Οι επικοινωνιακές και οι διαπραγματευτικές ικανότητες, η ικανότητα λήψης συναινετικών αποφάσεων, η επίλυση διαφορών και συγκρούσεων, καθώς και η καθοδήγηση είναι απαραίτητες. Θα πρέπει να πείθει και να συνδιαλέγεται και όχι να διατάζει. Να έχει ενθουσιασμό, ενέργεια και αισιοδοξία, να διαθέτει κατανόηση, ηθικό στίγμα, γνώση, καθώς και την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων (Fullan, 2001).



**Εικόνα 7**

**Fullan-Framework For Leadership. Πηγή: Εικόνες Google**

Οι διαδικασίες δεν θα πρέπει να βασίζονται σε σχέσεις ισχύος, μυστικότητας, φόβου κριτικής, ανταγωνισμού, και περιορισμένης επικοινωνίας (Ιορδανίδης, 2006). Οι Blase και Anderson (όπ. αναφ. στο Μάνεσης κ. συν., χ.η.), αναφέρουν ότι τα συναισθήματα που εγείρονται όταν η διοίκηση είναι αυταρχική, είναι θυμός, αγωνία, κατάθλιψη, παραίτηση.

Κατά τον Fullan (2001) κάθε αλλαγή, είναι μια σταδιακή, εξελικτική διαδικασία τριών φάσεων, και συμπίπτει με τα τρία στάδια της αλλαγής που διακρίνουν οι Fineman και Mangham (όπ. αναφ. στο Ράπτης, 2006), τα οποία είναι :

* η αποπαγιοποίηση (unfreezing),
* η κίνηση (movement) και
* η επαναπαγιοποίηση (refreezing).

Προκειμένου να υλοποιηθεί η αλλαγή κουλτούρας, χρειάζεται :

* να επαναπροσδιοριστούν σχέσεις, στάσεις συμπεριφορές, που θα εμβαπτιστούν μέσα σε νέες δομές επικοινωνίας
* να δοθεί έμφαση στο ήθος, στις αξίες, τη συνέπεια, την υπευθυνότητα, την ωριμότητα (Everard&Morris, 1990)
* να καλλιεργηθεί συνεργατικό πνεύμα και συνειδητή συμμετοχικότητα, μέσα από συγκροτημένο διάλογο
* να γίνει ενστάλλαξη αρχών ισότητας, αποδοχής, σεβασμού, δικαιοσύνης και ήθους συμπερίληψης
* να ενδυναμωθεί η αίσθηση του «ανήκειν»
* να αναβαθμιστεί το πνευματικό και το ψυχολογικό κεφαλαίο και να χτιστεί αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Δάντη, 2006)
* να ενδυναμωθούν τα κίνητρα προς την κατεύθυνση ενός επαγγελματία συνδημιουργού και φορέα εξελίξεων.

Ο Hoyle υποστηρίζει ότι όταν αλλάζει η κουλτούρα της μονάδας, αλλάζει και η λειτουργία της (Δακοπούλου, 2008).

1. **ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ KAI ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ**

Όπως ήδη προαναφέραμε, η επικοινωνία δεν αποτελεί απλή μεταβίβαση πληροφοριών αλλά και μεταβίβαση αξιών, σκέψεων, συναισθημάτων, διαδικασία αλληλοκατανόησης, επαφής και αλληλοεπηρεασμού. Δεν αποτελεί ένα τρόπο επιβολής απόψεων, αλλά ένα μέσον το οποίο επηρεάζει οτιδήποτε συμβαίνει ανάμεσα στους ανθρώπους, ένα μέσο με το οποίο τα άτομα συνδέονται, σχετίζονται, συνεργάζονται, σχηματίζουν ομάδες, συντονίζονται και πετυχαίνουν κοινούς στόχους. Αποτελεί ένα μέσο ειλικρινούς και ανθρώπινης διαπραγμάτευσης θεμάτων και προβληματισμών, μέσω του οποίου δυναμώνουν την αυτογνωσία, την αυτοαποδοχή τους, και τις σχέσεις με τους άλλους (Δακοπούλου, 2008. Satir, 1976). Πρόκειται για μια δυναμική διεργασία αλληλεπίδρασης, όπου όλοι οι συμμετέχοντες σε αυτήν, φέρουν αμοιβαία την ευθύνη της δημιουργίας ενός κοινού νοήματος, το οποίο εντέλει προσδιορίζει και την κουλτούρα της μονάδας (Verderber&Verderber, 2006).

Η κουλτούρα εμπεριέχει αξίες, πεποιθήσεις και παραδοχές, σκέψεις και συναισθήματα, στάσεις και νόρμες συμπεριφοράς που έχουν ρίζες στην πολιτισμική ανθρωπολογία, τα κοινωνικά ήθη και έθιμα που εμποτίζονται με σημασίες και έννοιες με τις οποίες εμφορούνται τα μέλη του οργανισμού και εν τέλει εκδηλώνονται μέσω αυτών, και που έχουν να κάνουν με τις παραδοχές πάνω στις οποίες στοιχειοθετούνται οι ανθρώπινες σχέσεις, και το πώς η μονάδα αντιλαμβάνεται τον εαυτό της, αυτοδιαμορφώνεται και αυτοπαρουσιάζεται (Schein, 2004. Χατζηπαναγιώτου, 2012). Η κουλτούρα όμως σχηματοποιείται και γίνεται ορατή μέσα από την επικοινωνία, τις οδούς, το ύφος και το περιεχόμενό της, τον τρόπο που κατατίθενται αρχές, αξίες, παραδοχές, που επιλύονται οι συγκρούσεις και τα διλλήματα, τον τρόπο που αυτή επηρεάζει την ομαδικότητα και τους τρόπους συνεργασίας και παίρνονται οι αποφάσεις (Χατζηπαντελή, 1999). Οι Hoy και Miskel (2001), θεωρούν την επικοινωνία από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης θετικού κλίματος, την ατμόσφαιρα δηλαδή εκείνη, μέσα στην οποία ανταλλάσσονται ιδέες, ενέργειες, πληροφορίες, συναισθήματα, και αναπτύσσονται οργανικοί δεσμοί, συνθήκες εξέλιξης, και ανάπτυξης.

Η διαπροσωπική επικοινωνία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της επικρατούσας κουλτούρας και την ανάπτυξη των σχέσεων μέσα σε ένα οργανισμό (Chen, 2004. Furnham, 2005). Οι Peterson και Deal (2009) υποστηρίζουν ότι μόνο όταν τα άτομα ανταλλάξουν αξίες και αντιλήψεις υπάρχει και εδραίωση της κουλτούρας. Η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας άλλωστε, σημαίνει κοινές αξίες, στάσεις, συμπεριφορές. Η καλύτερη επικοινωνία βοηθά σε αυτήν την ανταλλαγή, επηρεάζει τις επιλογές και αποφάσεις, την αντίληψη και την αίσθηση, βοηθά στην υιοθέτηση και αφοσίωση σε κοινές νόρμες, νοήματα, κατανοήσεις, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς, προωθεί την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και πνεύματος συνεργασίας, τη συνευθύνη, τη συναντίληψη, τον ενθουσιασμό και τη δέσμευση, το κοινό όραμα, στοιχειοθετώντας και εδραιώνοντας έτσι μέσω αυτών την κουλτούρα του οργανισμού (Kritek, 1986). Σύμφωνα με τους De Nobile και McCormick (2008), η επικοινωνία λειτουργεί ως μέσο διατήρησης της υφιστάμενης κουλτούρας αλλά και ως τρόπος μεταφοράς και μετάδοσης της στα νέα μέλη.

Ένας άλλος, πολύ ουσιαστικός ρόλος της αποτελεσματικής επικοινωνίας, είναι ότι φέρνει στο φως τις βαθύτερες, κρυφές παραδοχές για τις οποίες μίλησε ο Schein (1990), οι οποίες προσδιορίζουν το εσωτερικό κομμάτι της κουλτούρας, και αν παραμείνουν ασυνείδητες, θα εξακολουθούν να εκλαμβάνονται ως δεδομένες και να εκπίπτουν της αντίληψης, δίνοντας σχήμα στις πεποιθήσεις και τον τρόπο που σχετίζονται τα άτομα στη μονάδα, τον τρόπο που ορίζουν την αποστολή της, το όραμα και την ταυτότητά της. Έτσι η σύλληψη και η αλλαγή της κουλτούρας θα είναι ιδιαίτερα δύσκολη.

Η κουλτούρα δεν είναι εγγενής στην ομάδα, αλλά ένα προϊόν κοινωνικής διεργασίας που αναπτύσσεται μέσα από τις διαδικασίες συγκρότησης και ανάπτυξής της. Ως ενεργό συλλογικό- κοινωνικό φαινόμενο, που προκύπτει από την αλληλεπίδραση, εξ ορισμού έχει να κάνει με τον αλληλοσυσχετισμό και τη διαλεκτική σχέση των ατόμων, την αντιμετώπιση ανάμικτων αξιών και συναισθημάτων, και άρα με την αδιαστρεύλωτη, ευθεία και ανοιχτή επικοινωνία τους, μέσω της οποίας αντιλήψεις και θέσεις, συναισθήματα και στάσεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες κατατίθενται, επεξεργάζονται, ξεκαθαρίζονται, επαναδιατυπώνονται, ανατροφοδοτούν και ανατροφοδοτούνται, εμπλουτίζουν και εμπλουτίζονται, διαμορφώνοντας και καθορίζοντας την κουλτούρα του οργανισμού (Mateusen, 2003. Peterson&Deal, 2009). Η ποιότητα της επικοινωνίας και των σχέσεων, είναι εκφραστές και βασικοί παράγοντες στην εδραίωση της κουλτούρας (Δάντη, 2006).

Οι Zhu και Engels (2013) αναφέρουν ότι κλειδί στη διαμόρφωση και την κατανόηση της κουλτούρας παίζουν, εκτός από τη βαθιά γνώση της, οι σχέσεις που αναπτύσσονται διαπροσωπικά και μεταξύ των ομάδων του οργανισμού. Η σημαντικότερη ίσως διάσταση της επικοινωνίας είναι αυτή που αφορά στην ανάπτυξη και διαμόρφωση αρμονικών σχέσεων. Οι καλές ανθρώπινες σχέσεις, αποτελούν σημαντική πλευρά της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, διαμορφώνουν την περιρρέουσα ατμόσφαιρα και έχουν καθοριστική επίδραση στο έργο τους, αφού συνυφαίνονται με την καθημερινή σχολική ζωή, τροφοδοτούν την προσωπική ανάπτυξη, και εμπλέκουν περιοχές όπως το κλίμα, την ποιότητα και το ήθος (Hargreaves&Fullan, 1995. Oberg&Underwood, 1995). Μέσα από την επικοινωνία αποκτά υπόσταση κάθε ανθρώπινη συναναστροφή, εξαρτάται η ποιότητά των κοινωνικών και προσωπικών σχέσεων, μειώνεται η αρνητικότητα, οι παρεξηγήσεις, η καχυποψία, η απογοήτευση και η φθορά που προκαλούν δυσλειτουργικές σχέσεις. Χωρίς αυτήν δεν θα αναπτύσσονταν ανθρώπινες σχέσεις ούτε θα παράγονταν κοινωνικό και παιδαγωγικό έργο.

Η επικοινωνία έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει σημαντικά την κουλτούρα του οργανισμού γιατί δημιουργεί συνθήκες συλλογικότητας, δημοκρατικού διαλόγου και συμμετοχής (Κουτούζης, 2008. Ομάδα εργασίας ΥΠΕΠΘ*,* 2012). Βασικά πλεονεκτήματά της είναι ότι:

* Ενεργοποιεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, επικοινωνίας και συλλογικότητας, και διασφαλίζει διαφάνεια.
* Ευαισθητοποιεί τον εκπαιδευτικό για τις διαδικασίες και τις ανάγκες, ενεργοποιεί λανθάνουσες δυνάμεις, ανανοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, του ανοίγει πεδίο για αμφισβήτηση και συστηματικό αναστοχασμό και τελικά κατανόηση και μεταβολή της δράσης του και του έργου του στη μονάδα.
* Καλλιεργεί κλίμα συναντίληψης, συνεργασίας και συνευθύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και αυτοδέσμευσης απέναντι σε αυτό που οι ίδιοι δημιουργούν.
* Εντοπίζει λάθη και αδυναμίες, συγκεκριμενοποιεί προβλήματα, προωθεί λύσεις και δημιουργεί συνθήκες για συνεχή βελτίωση.
* Οδηγεί σε λήψη πρωτοβουλιών, σχεδιασμό δράσεων, επίλυση προβλημάτων, βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου.

Στοιχεία τα οποία σκιαγραφούν την διαμόρφωση και απεικόνιση της επικρατούσας κουλτούρας μιας εκπαιδευτικής μονάδας, και τα οποία βασίζονται, εξαρτώνται, επηρεάζονται και εδραιώνονται μέσα από τη διάχυση κλίματος αποτελεσματικής, διαπροσωπικής επικοινωνίας, διαφαίνονται ενδεικτικά (Δακοπούλου, 2008.Hoy & Miskel, 2001. Levine & Lezotte, 1990.Peterson & Deal, 2009.Χατζηπαναγιώτου, 2012.Χατζηπαντελή, 1999. Zhu & Engels 2013):

* στη διάθεση για συνεργασία, συμμετοχή, αλληλοβοήθεια. Η συνεργασία και η συμμετοχικότητα αποτελούν την πεμπτουσία των λειτουργιών στη μονάδα. Αξιοποίηση των συμμετοχικών διαδικασιών, σημαίνει ότι τα άτομα μπορούν να επικοινωνήσουν ανοιχτά, να εμπιστευθούν, να παρουσιάσουν τις θέσεις, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντά τους, τις επιφυλάξεις τους, τα οράματά τους και τις δυσκολίες τους με ειλικρίνεια, και να αποφασίσουν να δράσουν συνεργατικά και πλειοψηφικά. Οι Everard και Morris (1990) αναφέρουν ότι ο πιο καθοριστικός παράγοντας στην επίδοση ενός ατόμου είναι η αλληλεπίδρασή του με τα άλλα άτομα
* στην ύπαρξη συνοχής, εμπλοκής, δέσμευσης και αφοσίωσης
* στην αποτελεσματικότερη ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών και εμπειριών
* στον από κοινού τρόπο λήψης αποφάσεων
* στην διαμόρφωση της στρατηγικής, του προγραμματισμού, στην αποσαφήνιση της αποστολής, της ταυτότητας, του κοινού οράματος
* στις μεθόδους και στις διαδικασίες που ακολουθούνται στην προσέγγιση των θεμάτων και στην αναζήτηση λύσεων
* στην εναρμόνιση και στη διάθεση δραστηριοποίησης, εκτέλεσης και επίτευξης των στόχων, διαδικασιών και πολιτικών
* στον τρόπο ηγεσίας και στον τρόπο που αποσαφηνίζονται, γίνονται κατανοητοί και αποδεκτοί οι στόχοι, τα καθήκοντα, εκχωρούνται αρμοδιότητες, μεταβιβάζονται ευθύνες και εξουσία
* στον τρόπο καθοδήγησης, συντονισμού, υποστήριξης και παρακίνησης
* στη διαμόρφωση και σύσφιξη σχέσεων που εμβαπτίζονται στον αλληλοσεβασμό, την υποστήριξη, την αλληλεγγύη, την εμπιστοσύνη, την ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων, την αποδοχή, αλληλοκατανόηση
* στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, υψηλού ηθικού, θετικού κλίματος, την προσωπικότητα του οργανισμού, που πραγματώνεται με τη μορφή των κοινών αντιλήψεων
* στην ευχαρίστηση και στην ικανοποίηση που διαφαίνονται στον ενθουσιασμό να υποστηρίζουν τα μέλη της μονάδας το έργο τους
* στη δυναμική των ομάδων καθώς και στην ανάγκη δημιουργίας ή μη άτυπων ομάδων
* στην αποφυγή ή διαχείριση συγκρούσεων, διλλημάτων και συγχύσεων
* στην παραγωγικότητα, στην αποτελεσματικότητα, στην διάθεση για αλλαγή και καινοτομία, στην οργανωσιακή ανάπτυξη και γενικότερα στην όλη απόδοση στην εργασία

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία διασφαλίζει κοινή πολιτική αποδεκτή από όλους, ταυτότητα και νοοτροπία, επαναπροσδιορίζει περιεχόμενα, αξίες, νόρμες, πεποιθήσεις, πρακτικές, διαμορφώνει σχέσεις και εδραιώνει το πέρασμα από την κουλτούρα του ατομικισμού στην κουλτούρα της συνεργασίας.

**ΜΕΡΟΣ Β : ΕΡΕΥΝΑ**

1. **ΕΡΕΥΝΑ**

**5.1. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός, που τα μέλη του βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, με σκοπό την καθημερινή διαχείριση θεμάτων. Bάση κάθε αλληλεπίδρασης και ουσιαστικός παράγοντας αποτελεσματικής και ποιοτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία, εισηγείται ενεργοποίηση μέσα από συνδιαμορφούμενα κριτήρια και συνθήκες συνοχής και αφοσίωσης, διευρύνει την κατανόηση, μαθαίνει το συμβιβασμό και την εμπιστοσύνη, διαχειρίζεται το άγχος και το φόβο, συμβάλλοντας καθοριστικά σε μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών.

Όπως όμως διαπιστώσαμε στο θεωρητικό μέρος μέσα από τη βιβλιογραφία, αλλά και από προσωπική μας εμπειρία στα χρόνια που υπηρετούμε την εκπαίδευση, συχνά στις εκπαιδευτικές μονάδες επικρατούν συνθήκες φτωχών ή αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων, έλλειψη κοινής γλώσσας και στόχων, διαφορετικά συστήματα αξιών και αντιλήψεων, ασάφειες, απογοήτευση, αδιαφορία, απομόνωση. Θέματα προβληματικής επικοινωνίας αντανακλούν, κατακερματίζουν και αποδυναμώνουν την κουλτούρα, και ταυτόχρονα συνδέονται και αποτελούν τις βασικότερες πηγές προβλημάτων και αιτίες συγκρούσεων και ανταγωνισμών. Αφετηρία για την έρευνα αυτή αποτέλεσε σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον μας όπως και πολλών συναδέλφων μας για αποτελεσματικότερη επικοινωνία, καθώς και η διαίσθηση ότι η έρευνα αυτή εν τέλει και θα δώσει στοιχεία χρήσιμα και αξιοποιήσιμα σε αυτούς που θα εμπλακούν, τα οποία θα προωθήσουν τον προβληματισμό και θα συμβάλλουν στην συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ανάληψης ενεργειών βελτίωσης της επικοινωνίας και κατ’ επέκταση της συναρθρούμενης με αυτήν σχολικής κουλτούρας.

Αρχικά προσδιορίσαμε τον σκοπό της έρευνας αφού μελετήσαμε το εννοιολογικό πλαίσιο των φαινομένων/παραμέτρων που μελετάμε, όπως αυτό προέκυψε από την βιβλιογραφική αναζήτηση. Φροντίσαμε για τη συμβατότητα του σκοπού, της θεωρίας, των ερευνητικών ερωτημάτων, της μεθόδου και της δειγματοληπτικής στρατηγικής, ώστε να συγκροτήσουμε ένα καλό ερευνητικό πλαίσιο. Για τον ίδιο λόγο προχωρήσαμε σε δοκιμαστική/πιλοτική συνέντευξη ώστε να διαπιστώσουμε αν πρέπει να επεκτείνουμε, μειώσουμε, τροποποιήσουμε τα ερωτήματα ή ακόμη αν προκύψουν απροσδόκητα ερωτήματα (Robson, 2007).

**5.2. ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ - ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαπροσωπικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον διευθυντή, όπως καταγράφεται και βιώνεται στην καθημερινή διαχείριση των πραγμάτων σε μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Αθήνα, καθώς και της επίδρασής της στη διαμόρφωση της κουλτούρας στη μονάδα αυτή.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι :

1. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με χαρακτηριστικά που διέπουν την αποτελεσματικότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα από την προσωπική τους επικοινωνιακή στάση, την επικοινωνιακή στάση των συναδέλφων τους και του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται:

* η αποστασιοποίηση από το προσωπικό σύστημα αντιλήψεων
* η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων
* η εναρμόνιση λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων
* η ικανότητα ακρόασης
* η αντιμετώπιση του συνομιλητή
* η διαστρεύλωση της επικοινωνίας και η ανατροφοδότηση

1. Η ανάγνωση με όρους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ζητημάτων που αφορούν στην κουλτούρα της μονάδας όπως αυτή διαφαίνεται:

* στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται
* στην ύπαρξη κοινών αξιών, νοημάτων, στάσεων, επιδιώξεων, στόχων και οράματος
* στην επάρκεια ή μη της ενημέρωσης, της συζήτησης και της εμπλοκής του συνόλου

των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική πραγματικότητα

* στον τρόπο λήψης αποφάσεων
* στην ανάπτυξη συνοχής, συλλογικής δράσης, συμμετοχής και συνευθύνης από την

επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου

διδασκόντων

* στην εκτός συμβατικών υποχρεώσεων αλληλοβοήθεια και συνεργασία

**5.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Για τη δημιουργία των ερευνητικών ερωτημάτων εστιάσαμε στους στόχους που προαναφέραμε, και παράλληλα χρησιμοποιήσαμε την τεχνική Delphi (Robson, 2007), με τη βοήθεια συναδέλφων που ενδιαφέρονταν και τελικά εμπλέξαμε στην έρευνα. Προκειμένου να έχουν τα χαρακτηριστικά καλών ερευνητικών ερωτημάτων, φροντίσαμε να είναι σαφή, συγκεκριμένα, απαντητέα και κατ’ ουσία σχετικά (Robson, 2007). Τέλος, προκειμένου να μην είναι συγκεχυμένα τα ομαδοποιήσαμε και τα διαρθρώσαμε πάνω σε δύο άξονες :

**1ος άξονας**

Ερωτήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διέπουν την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, και αυτής με τον διευθυντή.

1. Υπάρχει αποστασιοποίηση από το προσωπικό σύστημα αντιλήψεων, ώστε να μην επηρεασθεί η ανάγνωση του μηνύματος και τελικά η διεργασία της επικοινωνίας;
2. Αναγνωρίζονται και εκφράζονται αβίαστα και αυθόρμητα τα συναισθήματα που αναδύονται κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας;
3. Δίνεται η απαραίτητη προσοχή στη «γλώσσα» του σώματος και τη σχέση της με τα όσα ταυτόχρονα εκφράζονται λεκτικά;
4. Γίνεται ήρεμη και προσεκτική ακρόαση των λεγομένων του συνομιλητή;
5. Ποια είναι η αντιμετώπιση και η στάση απέναντι στον συνομιλητή; Η σχέση μαζί του επηρεάζει την αποκωδικοποίηση του μηνύματος;
6. Ελέγχεται η κατανόηση του μηνύματος με την ανατροφοδότηση προκειμένου να μην υπάρξει διαστρεύλωση;

**2ος άξονας**

Ερωτήματα που αφορούν στην ανάγνωση στοιχείων της κουλτούρας με όρους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

1. Ποια είναι η ποιότητα των συναδελφικών σχέσεων και των σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τον διευθυντή; Είναι ικανοποιητική;
2. Υπάρχει κουλτούρα κοινών αξιών, αντιλήψεων, στάσεων, επιδιώξεων, στόχων και οράματος;
3. Υπάρχει τακτική ενημέρωση, επαρκής συζήτηση και εμπλοκή του συνόλου των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που ανακύπτουν στη σχολική πραγματικότητα και αφορούν στις λειτουργίες της διοίκησης και της καθημερινής διαχείρισης ζητημάτων της μονάδας;
4. Η λήψη αποφάσεων είναι προϊόν κοινού, ορθού, ουσιαστικού και παραγωγικού τρόπου συν-λειτουργίας;
5. Η επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, προάγει συνθήκες συνοχής, συλλογικής δράσης, συμμετοχής και συνευθύνης; Πως αντιμετωπίζονται οι διαφορετικές απόψεις;
6. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, εκτός τυπικών υποχρεώσεων; Πόσο συχνά και για ποια θέματα;

**5.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΊΑ**

Προκειμένου να διερευνηθούν και απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, ως ερευνητική μέθοδο-στρατηγική επιλέξαμε να ακολουθήσουμε την ευέλικτη στρατηγική καθώς εστιάζει σε διαδικασίες και είναι κατάλληλη για διερευνητική εργασία. Συνάδει με την ποιοτική προσέγγιση η οποία θεωρούμε ότι είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος υποστήριξης της έρευνάς μας, στην οποία ζητούνται να διερευνηθούν αρχές, ανάγκες, προσωπικές απόψεις και σημασίες, στάσεις, εμπειρίες, ιδέες, λανθάνουσες αντιλήψεις, συμπεριφορές και συναισθήματα, να εξασφαλιστεί πλούτος πληροφοριών, βαθιά κατανόηση και ολοκληρωμένη περιγραφή των διαστάσεων και των ζητημάτων. Η ποιοτική έρευνα δεν χρησιμοποιείται για ποσοτικοποίηση και στατιστική ανάλυση, χωρίς αυτό να αποκλείει κάποιες δυνατότητες, αλλά βασίζεται κυρίως στην κατηγοριοποίηση και ερμηνεία προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων, στάσεων και απόψεων που αφορούν σε γεγονότα με έμφαση στην εξήγησή τους και όχι στη συχνότητα εμφάνισής τους (Creswell, 2011).

Επιδίωξη μας είναι η ποιοτική αυτή προσέγγιση των θεμάτων, αφού αναδείξει τη σχέση και τονίσει τη σπουδαιότητα της αποτελεσματικής διαπροσωπικής επικοινωνίας στη διαμόρφωση της κουλτούρας της μονάδας, να γίνει εφαλτήριο προβληματισμού, να συμβάλλει στην αναγνώριση της αναγκαιότητας ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και να βοηθήσει στη συνειδητοποίηση και ανάδειξη των σχετικών προβλημάτων καθώς και στη διάνοιξη προοπτικών και δράσεων που θα οδηγήσουν στην επίλυσή τους. Παράλληλα ελπίζουμε ότι θα ευαισθητοποιήσει και θα δώσει το έναυσμα και στοιχεία χρήσιμα και αξιοποιήσιμα σε αυτούς που θα εμπλακούν, ώστε να προβληματιστούν, να επανεξετάσουν και να επαναξιολογήσουν κριτικά τις παραδοχές τους, ώστε να αναλάβουν την προσωπική τους ευθύνη στα σχετικά ζητήματα, να μετασχηματίσουν παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις και να προσπαθήσουν να διαμορφώσουν και επανασυστήσουν τις επικοινωνιακές τους πρακτικές.

Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθούν σχέσεις και κλίμα μέσα στο οποίο θα ενισχυθεί η υγεία της οργάνωσης, θα απελευθερωθούν αρνητικά συναισθήματα, θα ισχυροποιηθούν οι δεσμοί, θα εγκαθιδρυθεί πνεύμα συνεργασίας και συνοχής, θα αξιοποιηθούν οι πόροι και θα δημιουργηθεί ο κοινωνικός και φυσικός χώρος μέσα στον οποίο η ηγεσία θα αναζητήσει τους δικούς της κανόνες ηθικής. Έτσι θα συντελεστεί η ανάπτυξη και η αποτελεσματικότητα όλων των λειτουργιών της μονάδας και θα σφυρηλατηθεί η ταυτότητα και η φυσιογνωμία του σχολείου. Τέλος η έρευνα αυτή ευελπιστούμε ότι θα βοηθήσει στην ανάδειξη του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου, και θα συμβάλλει στη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνητικών προσπαθειών που θα διαπραγματεύονται όχι μόνο το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και γενικότερα το θέμα της επικοινωνίας και της σχέσης του με την κουλτούρα στις σχολικές μονάδες,συμπεριλαμβάνοντας τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

**5.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ/ΤΕΧΝΙΚΕΣ**

**5.5.1. Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ - ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ**

Καθορίσαμε τα ερευνητικά εργαλεία σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και επιλέξαμε να κάνουμε χρήση της προσωπικής συνέντευξης, ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο ενδείκνυνται κυρίως για την συλλογή δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Ως πλεονέκτημα της συνέντευξης αναφέρεται κυρίως η δυνατότητα εμβάθυνσης στα ζητήματα, η μεγάλη ευελιξία που δίνεται στον ερευνητή, η δυνατότητα διευκρινιστικών ερωτήσεων όπου κρίνεται απαραίτητο, καθώς και η προσαρμογή της ανάλογα με το προφίλ του ερωτώμενου. Παράλληλα χαρακτηρίζεται από αμεσότητα καθώς δίνει τη δυνατότητα σχηματισμού σφαιρικότερης άποψης που αφορά τόσο στην αποκωδικοποίση των λεγομένων των υποκειμένων, όσο και στην παρακολούθηση και ανάγνωση των εξωλεκτικών μηνυμάτων, των αντιδράσεων και των εκδηλούμενων συναισθημάτων που εγείρονται κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων, καθώς οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν, και εν γένει εμπλουτίζουν τα λεγόμενα.

Πιο συγκεκριμένα αποφασίσαμε την εφαρμογή ημιδομημένων, ατομικών/προσωπικών συνεντεύξεων, οι οποίες αποτελούνται αφενός από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν μεγάλη ευελιξία και δυνατότητα εμπλουτισμού και προσαρμογής της τελικής μορφής ανάλογα πάντα με τα εκάστοτε δεδομένα, όπως αλλαγή της σειράς των ερωτήσεων, πιθανή παράλειψη ορισμένων, πρόσθεση ή αναζήτηση αναγκαίων επεξηγήσεων όπου υπάρχουν ασάφειες κτλ. Δεν επιλέξαμε την απόλυτα δομημένη συνέντευξη, γιατί θελήσαμε να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στα προσωπικά βιώματα και τα συναισθήματα, στον πλούτο των πληροφοριών, αποφασίσαμε να παρέχουμε μεγαλύτερη δυνατότητα ελευθερίας στον ερωτώμενο καθώς και για να έχουμε τη δυνατότητα να παρεκκλίνουμε από τα καθορισμένα όρια. Δεν επιλέξαμε επίσης ανοιχτή συνέντευξη που προσιδιάζει περισσότερο με ελεύθερη συζήτηση, προκειμένου να εξασφαλίσουμε μεγαλύτερη εγκυρότητα στη διαδικασία. Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι ένα δυναμικό και ευέλικτο εργαλείο που καθοδηγεί μεν την πορεία της συνέντευξης αλλά δεν την υπαγορεύει, δίνοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα ανατροφοδότησης (Cohen, & Manion, 1994).

**5.5.2. Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ - ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ**

Ως βασικά μειονεκτήματα της συνέντευξης ως μέσου συλλογής δεδομένων αναφέρονται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, αφού εγείρουν ζητήματα, όσον αφορά στην προετοιμασία, στην διενέργειά της και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, με κύριο αίτιο προκαταλήψεις, στάσεις, προσδοκίες και προϊδεάσεις του συνεντευκτή, λάθος ή εσκεμμένη επιλογή του δείγματος και των ερωτήσεων στην προσπάθεια προκατασκευής των αποτελέσματα της έρευνας, εσφαλμένη αντίληψη (Cohen, & Manion, 1994). Ο Creswell (2011), αναφέρει επίσης το θέμα της υποκειμενικότητας, σε ότι αφορά στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, την ανάλυση και την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Έτσι, προκειμένου να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα της έρευνας από την επίδραση των προκαταλήψεων του συνεντευκτή (Cohen, & Manion, 1994):

* επιλέξαμε να εφαρμόσουμε ημιδομημένη συνέντευξη ώστε οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες εκ των προτέρων
* φροντίσαμε να διατυπώσουμε προσεκτικά τις ερωτήσεις ώστε να είναι απόλυτα σαφές το νόημα, να μην υπάρχουν κατά το δυνατόν δυσνόητες φράσεις, προβληματική διατύπωση, διφορούμενες ερωτήσεις
* κάναμε δοκιμή με πιλοτική συνέντευξη ώστε να διαπιστωθούν πιθανά προβλήματα που έχουν να κάνουν με την διατύπωση των ερωτήσεων, τις χρονικές απαιτήσεις ώστε να μην κουράζει, και να εξοικειωθούμε στην εφαρμογή της τεχνικής
* φροντίσαμε ώστε η διεξαγωγή της συνέντευξης να γίνει ανεμπόδιστα, χωρίς περισπασμούς από εξωτερικά ερεθίσματα
* αποφύγαμε να σχολιάζουμε ή να παρεμβαίνουμε με οποιοδήποτε τρόπο στη ροή της συνέντευξης
* τέλος, επιλέξαμε να μαγνητοφωνήσουμε τις συνεντεύξεις ώστε τα αποτελέσματα να αναλυθούν διεξοδικότερα και να δοθεί χρόνος παρατήρησης των εξωλεκτικών μηνυμάτων

Προκειμένου επιπλέον να διασφαλίσουμε κατά το δυνατόν την αξιοπιστία της έρευνας, πράγμα ωστόσο αμφισβητούμενο στις έρευνες ευέλικτου σχεδίου, προσπαθήσαμε να είμαστε σχολαστικοί, προσεκτικοί και τίμιοι κατά τη διεξαγωγή της (Robson, 2007). Ταυτόχρονα εφαρμόσαμε τις δεξιότητες όπως το να είμαστε καλοί ακροατές, να έχουμε προσαρμοστικότητα και ευελιξία ώστε να αλλάζουμε τις διαδικασίες και τα σχέδια όταν συμβαίνουν απρόβλεπτες καταστάσεις, φροντίσαμε να ερμηνεύουμε τις πληροφορίες κατά τη διάρκεια της μελέτης έχοντας αντίληψη των ζητημάτων, και όχι απλά να καταγράφουμε, ενώ τέλος δείξαμε έλλειψη μεροληψίας ώστε να μην επηρεάσουμε κατά το δυνατόν το αποτέλεσμα (Cohen, & Manion, 1994).

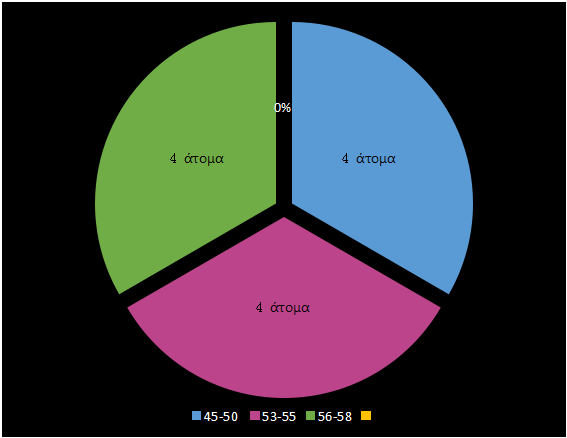
**5.6. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ**

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά δώδεκα εκπαιδευτικοί πλήρους απασχόλησης σε σύνολο δεκαεπτά με οργανική θέση στη μονάδα, ενώ ένας εξ αυτών ήταν ο διευθυντής. Τέσσερεις εκπαιδευτικοί που δεν έχουν οργανική θέση, αλλά παρουσιάζονται για συμπλήρωση ωραρίου, δεν θέλησαν να λάβουν μέρος στην έρευνα με το σκεπτικό ότι δεν έχουν προλάβει να αποκτήσουν ολοκληρωμένη άποψη. Κάναμε σκόπιμη ποιοτική δειγματοληψία και επιλέξαμε κατ’ αρχήν άτομα που ήδη μας είχαν εκφράσει την αγωνία τους σχετικά με τα θέματα επικοινωνίας στη μονάδα προκειμένου να βοηθήσουμε τους ίδιους να μάθουν για το θέμα που τους απασχολεί και πιθανόν να προβούν σε ενέργειες βελτίωσής του (Creswell, 2011), και άτομα που πιστεύαμε ότι μπορούσαν καλύτερα να μας βοηθήσουν στην κατανόηση του κεντρικού φαινομένου. Επιλέξαμε κυρίως νεότερους συναδέλφους μια και αυτοί έκφραζαν συχνότερα τη δυσφορία τους για τις επικοινωνιακές σχέσεις και την κουλτούρα του σχολείου, αλλά και παλαιότερους επειδή έχουν αφομοιώσει τα πρότυπα και την κουλτούρα της μονάδας.

Θεωρήσαμε την εμπιστευτικότητα θέμα ύψιστης ηθικής σημασίας για αυτό και επιλέξαμε να μη εμφανίσουμε ή σκιαγραφήσουμε το προφίλ των συμμετεχόντων. Συνολικά συμμετείχαν έξι γυναίκες και έξι άνδρες. Ως γενικές παρατηρήσεις ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, έχουμε να αναφέρουμε ότι η ηλικία τους εντοπίζεται μεταξύ σαράντα πέντε και πενήντα οκτώ ετών, εκ των οποίων τέσσερεις ήταν από σαράντα πέντε έως πενήντα ετών, τέσσερεις από πενήντα τρία έως πενήντα πέντε, και τέσσερεις πενήντα έξι έως πενήντα οκτώ ετών.

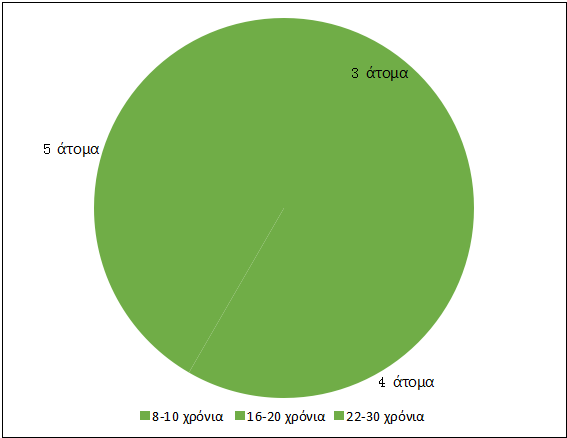


Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

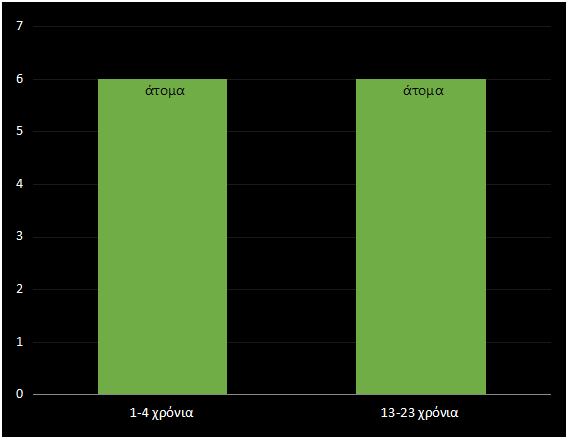


**Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία**

Τρία άτομα είχαν από οκτώ έως δέκα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, τέσσερα από δεκαέξι έως είκοσι, και πέντε άτομα από είκοσι δύο έως τριάντα χρόνια. Πρόκειται για μόνιμους εκπαιδευτικούς με οργανική θέση στη μονάδα αυτή. Έξι άτομα έχουν από ένα έως τέσσερα χρόνια υπηρεσίας στην παρούσα θέση και τα υπόλοιπα έξι από δεκατρία έως είκοσι τρία χρόνια.



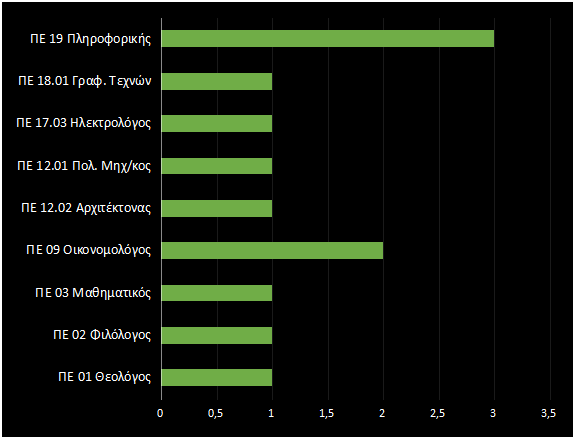
Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας



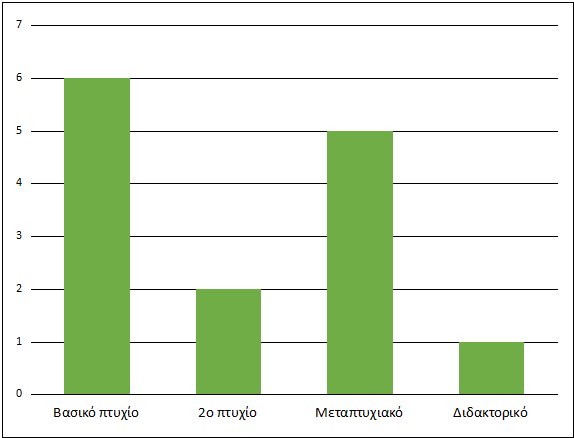
Γράφημα 4:

Κατανομή δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην παρούσα θέση

Όσον αφορά στις ειδικότητες, συμμετείχαν τρεις της πληροφορικής, δύο οικονομολόγοι, ένας πολιτικός μηχανικός, μία αρχιτέκτων, ένας θεολόγος, μία φιλόλογος, ένας μαθηματικός, ένας γραφίστας, και ο διευθυντής που είναι ηλεκτρολόγος. Οι μισοί εκπαιδευτικοί εκτός από το βασικό πτυχίο τους διέθεταν μεταπτυχιακούς τίτλους, ενώ δύο εξ αυτών διέθεταν και δεύτερο πτυχίο και ένας διδακτορικό. Οι υπόλοιποι δεν είχαν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών.



Γράφημα 5: Κατανομή δείγματος ως προς την ειδικότητα



Γράφημα 6: Κατανομή δείγματος ως προς τις σπουδές

**5.7. ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Αρχικά διαμορφώσαμε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης (Creswell, 2011), το οποίο μαζί με το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και μια ενημερωτική εισαγωγή. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από δώδεκα ερωτήματα τα οποία βασίζονται στους δύο θεματικούς άξονες (Παράρτημα 4). Για τη σύνταξή του φροντίσαμε να χρησιμοποιήσουμε απλή, σαφή γλώσσα, αποφύγαμε τις καθοδηγητικές ερωτήσεις, χρησιμοποιήσαμε προσωπική διατύπωση προκειμένου να διερευνήσουμε τα συναισθήματα του ερωτώμενου, ενώ αποφύγαμε ερωτήσεις για ευαίσθητα θέματα και άχρηστες ή ενοχλητικές λεπτομέρειες (Robson, 2007).

Πραγματοποιήσαμε πιλοτική/δοκιμαστική εφαρμογή του, προκειμένου να το βελτιώσουμε και να επισημάνουμε τυχόν δυσνόητες ερωτήσεις ή γενικότερες αδυναμίες στη δομή και τη συγκρότηση, να διαπιστώσουμε αν πρέπει να επεκτείνουμε, μειώσουμε, τροποποιήσουμε τα ερωτήματα ή ακόμη αν προκύψουν απροσδόκητα ερωτήματα, όπως επίσης και να ελέγξουμε τον απαιτούμενο χρόνο ολοκλήρωσης της διαδικασίας (Robson, 2010). Ο κύκλος των συνεντεύξεων ξεκίνησε τέλη Φεβρουαρίου και τελείωσε στις αρχές Απριλίου.

Δεν είχαμε ιδιαίτερα προβλήματα στρατολόγησης συμμετεχόντων. Συγκεντρώσαμε πληροφορίες στη φυσική τοποθεσία, αφού προσδιορίσαμε από κοινού το χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης. Φροντίσαμε για τις συνθήκες του χώρου ώστε οι ερωτώμενοι να αισθάνονται άνεση και ασφάλεια και ζητήσαμε την άδεια προκειμένου να καταγράψουμε φωνητικά τις πληροφορίες.

Πρώτο μας μέλημα ήταν να ενημερώσουμε για το αντικείμενο και το σκοπό της έρευνάς μας και να δώσουμε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που αφορούσαν στη διαδικασία της συνέντευξης, όπως τον τρόπο διεξαγωγής της, τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση της, τα σχέδια μας για τη χρήση της καθώς και τη διαθεσιμότητα της περίληψης όταν ολοκληρωθεί η έρευνα. Τους γνωστοποιήσαμε τη σημασία της συμβολής τους προκειμένου να τους προετοιμάσουμε ψυχολογικά ώστε να αναπτύξουν θετική στάση και διαπιστώσαμε τη διάθεση συμμετοχής τους. Φροντίσαμε για την ανάπτυξη ενός κλίματος οικειότητας, σεβασμού και εμπιστοσύνης, και εγγυηθήκαμε την ανωνυμία. Βεβαιώσαμε ότι δεν θα υπάρξει καθ΄οιονδήποτε τρόπο επιπόλαιος χειρισμός των προσωπικών και ευαίσθητων πληροφοριών που επρόκειτο να κατατεθούν, αφού θεωρούμε την εμπιστευτικότητα θέμα ύψιστης ηθικής σημασίας, αλλά και προκειμένου να μειώσουμε κατά το δυνατόν το άγχος ή την αμηχανία των ερωτώμενων, έτσι ώστε να ενθαρρύνουμε τη συνεργασία και την ειλικρινή έκφραση των απόψεων (Cohen, & Manion, 1994).

Η έκφρασή μας και η στάση μας ήταν απλή, άνετη, φιλική, ξεκάθαρη και άμεση, ώστε να νοιώσουν άνετα, ταυτόχρονα όμως ουδέτερη ώστε να μην επηρεάσουμε, χωρίς να διακόπτουμε ή να εκφράζουμε προσωπικές μας κρίσεις (Robson, 2007). Αποφύγαμε την ξύλινη γλώσσα και την επίδειξη γνώσεων. Είμαστε χαλαροί, συνεργάσιμοι, ευχάριστοι και ευγενικοί. Δείξαμε ευαισθησία, σεβασμό και ενδιαφέρον στα λεγόμενα, κάνοντας ενεργητική ακρόαση και ανατροφοδότηση. Υπήρξαμε ενθαρρυντικοί, αλλά σε καμία περίπτωση κατευθυντικοί. Δεν ξεφύγαμε από τους θεματικούς άξονες ώστε να μην κουράσουμε και ταυτόχρονα για να μπορέσουμε να επεξεργαστούμε με μεγαλύτερη ευκολία τα δεδομένα. Βολιδοσκοπήσαμε με υποερωτήματα για να εξασφαλίσουμε περισσότερες πληροφορίες και να αποσαφηνίσουμε. Αποφύγαμε άστοχες ερωτήσεις, συμβουλές ή επισημάνσεις που ενδεχομένως να οδηγούσαν σε άσχημα συναισθήματα (Cohen, & Manion, 1994). Τέλος ευχαριστήσαμε για τη βοήθεια, τη διάθεση, το χρόνο και τις πολύτιμες πληροφορίες που μας παρείχαν προκειμένου να πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας και επαναδιαβεβαιώσαμε για την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών.

Μετά την ολοκλήρωση όλων των συνεντεύξεων ακολούθησε απομαγνητοφώνηση και αυτολεξεί μετεγγραφή τους. Προκειμένου να επεξεργαστούμε τα δεδομένα που συλλέξαμε, αφού αρχικά τα καταγράψαμε, τα κωδικοποιήσαμε και τα κατηγοριοποιήσαμε, στη συνέχεια τα σχολιάσαμε κατά άξονα και συνολικά προκειμένου να διαπιστώσουμε τις κεντρικές κατευθύνσεις, ενώ δεν παραλείψαμε να καταγράψουμε και να λάβουμε υπόψη τις εκφράσεις αμηχανίας, αβεβαιότητας και αμφιβολίας, τις αντιφάσεις, τις παράλογες απόψεις και τις προσπάθειες εντυπωσιασμού, τον ενθουσιασμό, τις ασάφειες και τη γενικότερη σύνδεση και εναρμόνιση ή μη των λεκτικών με τα εξωλεκτικά μηνυμάτα.

**5.8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν άμεσα και με προθυμία στις απαιτήσεις των συνεντεύξεων. Μία σχετική δυσκολία παρουσιάστηκε στην εξεύρεση κοινού χρόνου καθορισμού των συναντήσεων, εξαιτίας της ανελαστικότητας του προγράμματος και των ανειλημμένων υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών. Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων η σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετωπίσαμε, ήταν η διάθεση υπερανάλυσης και μετατόπισης των απαντήσεων προς άλλες κατευθύνσεις, περιστατικά και προσωπικές εμπειρίες, καθώς και συναισθηματικά ξεσπάσματα, με αποτέλεσμα την πληθώρα άσχετων με την έρευνα πληροφοριών και την μεγιστοποίηση των χρονικών πλαισίων διεξαγωγής της συνέντευξης.Ένα επιπλέον πρόβλημα υπήρξε στη κατανόηση και εξοικείωση με τον όρο κουλτούρα, ο οποίος δεν είχε φανεί ποτέ να προβληματίζει αρκετούς συμμετέχοντες. Έτσι αρκετές φορές χρειάστηκε να τον αναλύσουμε, να δώσουμε παραδείγματα ή να τον αντικαταστήσουμε από την επιφανειακή του έκφραση, το κλίμα στο σχολείο, προκειμένου να γίνει κατανοητός.

Έκπληξη αποτέλεσε η στάση δύο εκ των πλέον ενεργών κομματικά και συνδικαλιστικά εκπαιδευτικών, οι οποίοι αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μας με το επιχείρημα ότι αυτή μπορεί να έχει ιδιαίτερες προεκτάσεις και επιπτώσεις στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Προσπάθησαν μάλιστα να επηρεάσουν και τη στάση των υπολοίπων, οι οποίοι ευτυχώς δεν ενστερνίστηκαν τις απόψεις τους. Άξιο επισήμανσης επίσης, είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στη μονάδα υπήρξαν αποκαλυπτικότεροι, εκφράζονταν ελεύθερα χωρίς να διστάζουν να επικρίνουν στάσεις, καταστάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές που δεν εγκρίνουν. Αντίθετα οι παλαιότεροι συνάδελφοί τους υπήρξαν εμφανώς επιφυλακτικοί στις τοποθετήσεις τους, μολονότι η γλώσσα του σώματός τους, τα «κρατήματα», οι σιωπές, τα βλέμματα υποδήλωναν ότι γνώριζαν αλλά δίσταζαν να διατυπώσουν ανοιχτά τις απόψεις τους. Η στάση τους μαρτυρούσε ότι έχουν αφομοιωθεί και συμβιβαστεί με την υπάρχουσα κουλτούρα, και έχουν παραιτηθεί από την προσπάθεια αλλαγής της. Επίσης διαπιστώσαμε ότι οι γυναίκες ήταν πιο αποκαλυπτικές και περισσότερο επικριτικές από τους άνδρες, γεγονός που ίσως ερμηνεύεται και από την ανισότιμη, άδικη, ειρωνική, υποτιμητική και ενίοτε επιθετική στάση του διευθυντή απέναντί τους.

Χαρακτηριστική και άξια αναφοράς, ήταν επίσης η επιφύλαξη των περισσοτέρων, στις ερωτήσεις που αφορούσαν το διευθυντή. Η γλώσσα του σώματος, οι εκφράσεις, τα μειδιάματα, οι μικροκινήσεις, έδειχναν ότι πολλοί ερωτηθέντες γνώριζαν πολύ περισσότερα από όσα θέλησαν εν τέλει να καταγραφούν σε αυτή την συνέντευξη. Ορισμένοι προτίμησαν να καταφύγουν σε μια τυπική, γενικόλογη απάντηση. Το βλέμμα και ο τόνος της φωνής τους πρόδιδαν φόβο και επιφύλαξη, μήπως διαρρεύσουν τα λεγόμενά τους και δυσαρεστήσουν. Πολλές φορές πριν απαντήσουν κοιτούσαν το μαγνητόφωνο, ενώ ορισμένοι ζήτησαν να μην μαγνητοφωνηθούν οι απαντήσεις τους, προκειμένου να λάβουν μέρος στην έρευνα.

**5.9. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΩΝ ΑΠΑΝΤΉΣΕΩΝ**

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας, παραθέτουμε αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Για τη διατήρηση της ανωνυμίας των εκπαιδευτικών, δεν σημειώνονται ονόματα αλλά δείκτες με αύξοντα αριθμό (Σ1 έως και Σ11), ενώ για το διευθυντή χρησιμοποιούμε το δείκτη Δ.

**1.1. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, μπορείτε εύκολα να απομακρυνθείτε από τις πεποιθήσεις σας, προκειμένου να μπείτε στη θέση του άλλου και να αντιληφθείτε τον τρόπο σκέψης του; Θεωρείτε ότι οι συνάδελφοί σας και ο διευθυντής έχουν αυτή την ικανότητα;**

Στην ερώτηση αυτή, οι δέκα στους δώδεκα ερωτηθέντες, πιστεύουν για τον εαυτό τους, ότι μπορούν να απομακρυνθούν από το προσωπικό τους σύστημα αντιλήψεων, κάποιοι εύκολα και κάποιοι με προσπάθεια, και να έρθουν στη θέση του άλλου. Παρόλα αυτά, τα μη λεκτικά μηνύματα των περισσοτέρων, μολονότι έδιναν καταφατική απάντηση, έδειχναν περισσότερο αμφιβολία για το αν πραγματικά συμβαίνει αυτό. Οι απαντήσεις δεν ήταν αυθόρμητες, υπήρχε σφίξιμο και διάθεση ωραιοποίησης των πραγμάτων, ώστε να μην φανούν ότι εμμένουν και καθορίζονται από τις πεποιθήσεις τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που ο καθένας πιστεύει για τον εαυτό του, και στην συνολική εικόνα που προκύπτει από τη γνώμη που έχουν για τους άλλους, στην οποία διαφαίνεται ως κυρίαρχη άποψη το ότι τελικά ως σύνολο, δεν μπαίνουν στη θέση του άλλου. Όσον αφορά στο διευθυντή, η πλειοψηφία όσο και ο ίδιος, συμφωνούν ότι δεν παίρνει αποστάσεις και παραμένει προσκολλημένος στον τρόπο σκέψης του, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στη συνέχεια των ερωτήσεων.

«*Νομίζω ότι το κάνω εύκολα αυτό, να μπαίνω δηλαδή στη θέση του άλλου. Εξ άλλου είμαι δάσκαλος και ως διδάσκων έχω εξασκηθεί συστηματικά σε αυτό, προσπαθώντας να καταλάβω τι δεν καταλαβαίνει ο μαθητής*». (Σ2)

«*Πολλές φορές προκειμένου να γίνει πλήρως κατανοητή η άποψη του συνομιλητή μου έρχομαι στη θέση του παραμερίζοντας προσωρινά τις πεποιθήσεις μου*». (Σ9)

«*Ο καθένας επιμένει στη θέση του και έτσι αισθάνομαι και εγώ ότι πρέπει να αμυνθώ, και για αυτό το λόγο παραμένω στις θέσεις μου. Ο διευθυντής μοιάζει να μην ακούει*». (Σ3)

«*Σπάνια υπάρχει χρόνος και ηρεμία στο σχολικό περιβάλλον. Οι συζητήσεις μας γίνονται πάντα βιαστικά και με ένταση και νομίζω πως οι διαμορφωμένες παγιωμένες πεποιθήσεις μας καθορίζουν την στάση των συναδέλφων σε όλα τα θέματα. Ειδικά ο διευθυντής, στην προσπάθειά του να επιβληθεί και να περάσει το δικό του, δεν ακούει καν τι του λέμε, και πρέπει να το επαναλάβουμε πολλές φορές και με διαφορετικούς τρόπους προκειμένου να γίνει αντιληπτό (και αν !)*». (Σ1)

«*Δεν μπορώ εύκολα, αλλά το προσπαθώ πολύ ώστε να το καταφέρω. Θεωρώ ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό συναδέλφων αντιλαμβάνεται τον τρόπο σκέψης του άλλου*». (Σ10)

«*Ο διευθυντής ίσως να έχει την ικανότητα να αποστασιοποιείται από τις πεποιθήσεις του, αλλά το θέμα είναι ότι δεν την εφαρμόζει*». (Σ7)

«*Ο διευθυντής ακούει αλλά εμμένει πάντα στις απόψεις του. Δεν κάνει προσπάθεια τις περισσότερες φορές να μπει στη θέση του άλλου*». (Σ6)

**1.2. Αναγνωρίζετε και εκφράζετε αβίαστα και αυθόρμητα στο συνομιλητή σας, τα συναισθήματα που γεννώνται μέσα σας κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας σας; Αν όχι, μπορείτε να το αιτιολογήσετε; Θεωρείτε ότι οι συνάδελφοί σας και ο διευθυντής εκφράζουν τα συναισθήματά τους;**

Επτά στα δώδεκα άτομα απάντησαν ότι αποφεύγουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Ο λόγος είναι ότι φοβούνται μην παρεξηγηθούν, μήπως θίξουν το συνομιλητή τους, μήπως πάρει άλλη, αρνητική τροπή η συνομιλία, ή επειδή απλά προτιμούν να είναι επιφυλακτικοί. Κάποιοι το αποδίδουν στις γενικότερες συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο.

«*Στην επαφή και στην συζήτηση με τον συνομιλητή μου αντιλαμβάνομαι τα συναισθήματά μου, αλλά δεν τα εκφράζω αυθόρμητα. Είμαι συγκρατημένη γιατί από την εμπειρία μου ως τώρα, πολλοί συνάδελφοι χρησιμοποιούν τον αυθορμητισμό του άλλου όπως τους εξυπηρετεί*». (Σ10)

«*Ο αυθορμητισμός μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την επικοινωνία μου με τον συνομιλητή μου για αυτό παραμένω συγκρατημένος. Πιστεύω ότι το ίδιο συμβαίνει και με τους συναδέλφους μου*». (Σ9)

«*Με εξαίρεση τους πολύ λίγους ανθρώπους που θεωρώ φίλους μου και εμπιστεύομαι τα συναισθήματά μου, όχι, είμαι επιφυλακτική. Ακόμα και με τους φίλους όμως, και πάλι οι συνθήκες δεν ευνοούν τις εκ βαθέων, ανοιχτές συζητήσεις. Νομίζω πως λείπει η εμπιστοσύνη και η συναδελφικότητα*». (Σ1)

«*Όχι πάντα, γιατί πολλές φορές ο αυθορμητισμός στην έκφραση των συναισθημάτων μου να μην έχει καλά αποτελέσματα κατά την επικοινωνία και να αποτύχει. Το ίδιο πιστεύω ότι κάνουν οι περισσότεροι συνάδελφοι και ο διευθυντής*». (Σ4)

«*Όχι, δεν τα εκφράζω γιατί προσέχω προκειμένου να μην θίξω την προσωπικότητα του συναδέλφου. Στους συναδέλφους παρατηρώ κράτημα*». (Σ11)

Θεωρούν κατά γενική σχεδόν ομολογία, ότι οι συνάδελφοί τους δεν εκφράζουν τα συναισθήματα τους κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους.

«*Οι συνάδελφοι δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους γιατί θεωρούν ότι βρίσκονται στο σχολείο απλά διεκπεραιωτικά, και δεν επιτρέπουν στον εαυτό τους να ασχοληθεί με κάτι άλλο. Δεν ξέρω καν αν αισθάνονται κάτι*». (Σ3)

«*Στους συναδέλφους παρατηρώ κράτημα*». (Σ11)

«*Οι συνάδελφοί μου σε μεγάλο βαθμό, είναι «κουμπωμένοι», δεν εκφράζουν τόσο εύκολα συναισθήματα*». (Σ2)

Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός ότι ακόμα και αυτοί που τα εκφράζουν, δεν φαίνεται να το κάνουν συνειδητά ώστε να βοηθήσουν την αποτελεσματικότητα της επαφής και της επικοινωνίας, αλλά θεωρούν την έκφρασή τους αυτή μάλλον ως μειονέκτημα που μπορεί να τους δημιουργήσει προβλήματα. Η έκφρασή τους προκύπτει μάλλον από κεκτημένη ταχύτητα ή αυθορμητισμό, ενώ στην ουσία θα επιθυμούσαν να την ελέγχουν περισσότερο.

«*Δυστυχώς, ναι. Και λέω δυστυχώς επειδή μερικές φορές παρά είμαι αυθόρμητος. Γενικά, έχω την τάση να λέω πάντα αυτό που σκέφτομαι. Ο διευθυντής εκφράζεται κι αυτός πολύ άμεσα, σε σημείο που μερικές φορές θα έπρεπε κι αυτός να συγκρατείται – όπως κι εγώ δηλαδή*». (Σ2)

«*Τα εκφράζω αν και θεωρώ ότι δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις μου*». (Σ3)

«*Δυστυχώς είμαι αυθόρμητη κι έτσι είναι εύκολο να παρεξηγηθώ*». (Σ5)

Για το διευθυντή δηλώνουν ότι εκφράζει τα συναισθήματά του αλλά εμπίπτει στη δεύτερη περίπτωση. «*Ναι εκφράζω τα συναισθήματά μου αλλά αυτό είναι και το κακό γιατί δεν τα ελέγχω*». Ωστόσο η ποιότητα και ο λόγος έκφρασης των συναισθημάτων του λειτουργούν μάλλον αρνητικά στην όλη διαδικασία της επικοινωνίας, γεγονός που διαφαίνεται στις επόμενες ερωτήσεις.

**1.3. Έχετε συναίσθηση της στάσης και των κινήσεων του σώματος σας, της κατεύθυνσης του βλέμματος, του τόνου της φωνής σας ή της έκφρασης του προσώπου σας όταν συνομιλείτε με τους συναδέλφους σας; Αν ναι, τι παρατηρείτε σε σχέση με όσα ταυτόχρονα λέγονται; Τι παρατηρήσεις έχετε να κάνετε για την εναρμόνιση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων όσον αφορά τους συναδέλφους σας και το διευθυντή;**

Οι οκτώ στους δώδεκα ερωτηθέντες θεωρούν ότι έχουν συναίσθηση της γλώσσας του σώματός τους. Αυτό κυρίως εστιάζεται και συμποσούται στο ότι κοιτάζουν τον συνομιλητή τους στα μάτια.

«*Ναι έχω συναίσθηση, γιατί όταν συνομιλώ το πρώτο που προσπαθώ είναι ο σεβασμός στο συνομιλητή μου για αυτό τον κοιτάζω στα μάτια. Ότι σκέφτομαι και αισθάνομαι εκφράζεται*». (Σ7)

«*Η εναρμόνιση της γλώσσας του σώματος και του τόνου της φωνής πιστεύω ότι είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη και πληρέστερη επικοινωνία των ανθρώπων. Αυτό προσπαθώ να ακολουθώ κατά τον πλείστον, και για αυτό κοιτάζω τους συναδέλφους μου στα μάτια*». (Σ9)

«*Ναι έχω συναίσθηση. Κοιτάζω στα μάτια το συνομιλητή μου*». (Σ8)

Τρείς δηλώνουν ότι δεν παρατηρούν τη γλώσσα του σώματός τους ή ότι δεν έχουν πλήρη συναίσθηση.

«*Όχι δεν τα παρατηρώ*». (Σ6)

«*Για μένα, νομίζω πως τα μη λεκτικά μου μηνύματα ταιριάζουν με τα λεκτικά γιατί γενικά είμαι ειλικρινής σε ότι λέω. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι έχω και επίγνωση του πως στέκομαι, πως ακούγεται η φωνή μου κλπ. Από ότι μου λένε οι άλλοι, καταλαβαίνω ότι πολλές φορές εκφράζομαι με ένταση που δεν αντιλαμβάνομαι και που δεν θα ήθελα κιόλας. Άρα θα έλεγα πως τα μη λεκτικά μου μηνύματα είναι αληθινά αλλά όχι εντελώς συνειδητά*». (Σ1)

«*Μάλλον δεν έχω πλήρη συναίσθηση. Συχνά μου λένε ότι είμαι απότομη ή ότι μιλάω δυνατά πράγμα που δεν αντιλαμβάνομαι*». (Σ5)

Άξιο παρατήρησης το γεγονός ότι συνδέουν την εναρμόνιση των λεκτικών και των μη λεκτικών μηνυμάτων με την επιθυμία για έλεγχο, γεγονός που μαρτυρά ότι η οποιαδήποτε στάση/γλώσσα του σώματός τους δεν προκύπτει ως αυθόρμητο γεγονός και αποτέλεσμα του γνήσιου ενδιαφέροντος τους και της προσήλωσής τους στα λεγόμενα του συνομιλητή, αλλά πρόκειται περισσότερο για μια ηθελημένη προσπάθεια-προσποίηση ενδιαφέροντος προς τον άλλον.

«*Συνήθως έχω συναίσθηση της γλώσσας του σώματος όταν συνομιλώ με τους συναδέλφους και προσπαθώ να την κατευθύνω κατά την θέλησή μου*». (Σ10)

«*Επίσης μου έχουν πει πως το πρόσωπό μου είναι εκφραστικό και δεν μπορώ να κρύψω τις αντιδράσεις που μου προκαλούν. Δεν θα έλεγα το ίδιο για τους συναδέλφους μου, που νομίζω πως ελέγχουν καλύτερα από εμένα τα εκφραστικά τους μέσα*». (Σ1)

«*Ναι, έχω. Ενώ δεν μπορώ να αυτοπεριοριστώ και να το ελέγξω, γνωρίζω ότι πολλές φορές δεν κοιτάζω στα μάτια*». (Σ3)

«*Όχι πάντα. Όταν όμως έχω τον έλεγχο παρατηρώ ότι γίνεται μια πολιτισμένη και ήρεμη συζήτηση*». (Σ4)

Όσον αφορά στα μη λεκτικά μηνύματα του συνομιλητή οι εννέα στους δώδεκα ερωτηθέντες δεν είχαν άποψη, δύο θεώρησαν ότι υπάρχει αναντιστοιχία ή έλεγχος των εκφραστικών μέσων, και ένας ανέφερε ότι δεν δίνει σημασία στη γλώσσα του σώματος.

«*Οι συνάδελφοι άλλα λένε στα λόγια και άλλα λέει η γλώσσα του σώματός τους*». (Σ7)

«*Οι περισσότεροι κλείνονται σε μια μάσκα αδιαφορίας και είναι πολύ δύσκολο να καταλάβει κανείς τι σκέφτονται. Ελέγχουν τα εκφραστικά τους μέσα. Αυτοί, όταν μιλούν, το κάνουν προσεκτικά, και πολλές φορές τα εξωλεκτικά τους μηνύματα έρχονται σε αντίθεση με τα λεγόμενά τους*». (Σ1)

«*Δεν ασχολούμαι γενικώς με μη λεκτικά μηνύματα, ούτε με τον εαυτό μου ούτε με τους άλλους. Θεωρώ τον εαυτό μου ορθολογιστή, επομένως όταν συζητώ δίνω σημασία σε αυτά που λέγονται και μόνο, δεν παρατηρώ γενικώς τα μη λεκτικά μηνύματα ούτε των συναδέλφων ούτε του διευθυντή*». (Σ2)

Χαρακτηριστική ήταν η επιφύλαξη των περισσοτέρων, εννέα στους δώδεκα, σε σχέση με το διευθυντή. Δύο μόνο έδωσαν τις σχετικές απαντήσεις. Ο ίδιος ανέφερε: «Έχω απόλυτα συναίσθηση και κατά προτεραιότητα. Τα λεκτικά μου μηνύματα συμφωνούν απόλυτα με τα κινητικά μου». Παρόλα αυτά δεν κατάφερε να δώσει συγκεκριμένα παραδείγματα.

«*Ο διευθυντής μας μιλάει με γυρισμένη την πλάτη ενώ συνήθως ή ασχολείται με άλλα πράγματα ή τρέχει να φύγει και εμείς από πίσω του προσπαθούμε να ολοκληρώσουμε τις φράσεις μας. Στο σύλλογο φωνάζει και κάνει προσωπικές επιθέσεις όταν δεν συμφωνεί με κάποιον*». (Σ3)

«*Ο διευθυντής ειδικά στο σύλλογο εκφράζεται εκατό τοις εκατό με τη γλώσσα του σώματος» (χαμόγελο που υπονοούσε αρνητικά ή ειρωνικά σχόλια σε σχέση με το είδος και το περιεχόμενο της «εκφραστικότητας*» του διευθυντή) (Σ7). Στην προσπάθεια περαιτέρω διερεύνησης της συγκεκριμένης έκφρασης, δεν δόθηκε λεκτική απάντηση, αλλά ένα βλέμμα προς το μαγνητόφωνο και ένα χαμόγελο, έκφρασαν με σαφήνεια τη μη διάθεση περαιτέρω «εκμυστηριεύσεων» εφόσον η συνομιλία κατεγράφετο. Παρόλα αυτά, περισσότερα στοιχεία διαφαίνονται σε επόμενες ερωτήσεις.

**1.4. Προτιμάτε περισσότερο να μιλάτε ή να ακούτε; Στη δεύτερη περίπτωση, κατά τη διάρκεια που ο συνομιλητής σας καταθέτει τις απόψεις του, ακούτε ήρεμα και προσεκτικά, ή συνηθίζετε να επεξεργάζεστε τα δικά σας επιχειρήματα προκειμένου να ανταπαντήσετε; Πιστεύετε ότι οι συνάδελφοί σας και ο διευθυντής, ακούνε προσεκτικά και κατανοούν ότι λέτε, ή όσο μιλάτε μοιάζουν να βιάζονται να ανταπαντήσουν;**

Μόνο ένας από τους ερωτηθέντες δήλωσε ότι προτιμά να μιλάει. Όλοι οι άλλοι θεωρούν ότι ακούνε το συνομιλητή τους.

«*Νομίζω ότι προτιμώ να μιλάω. Σε επίπεδο σχολείου, όταν δεν μιλάω με τους λίγους που συμπαθώ και βρίσκω ενδιαφέροντες, προτιμώ να ασχολούμαι με το κινητό μου και δεν θέλω ούτε να μιλάω ούτε να ακούω. Όπως ξαναείπα ο χρόνος του διαλείμματος είναι περιορισμένος και η κούραση από το μάθημα μεγάλη, οπότε οι συζητήσεις πρέπει να είναι χαλαρές και ευχάριστες αλλιώς προτιμώ να τις αποφύγω*». (Σ1)

Παρόλα αυτά, από αυτούς που ισχυρίστηκαν ότι προτιμούν να ακούνε τον συνομιλητή τους, μόνο οι δύο δήλωσαν ότι δίνουν όλη τους την προσοχή στα λεγόμενά του. Οι υπόλοιποι εννέα επεξεργάζονται την απάντηση που θα δώσουν.

«*Ακούω και ταυτόχρονα επεξεργάζομαι τα δικά μου επιχειρήματα*». (Σ7)

«*Όταν ο συνομιλητής μου καταθέτει την άποψή του, εξαρτάται από το πόσο ενδιαφέρουσα είναι, συνήθως ακούω ήρεμα και περιμένω να ολοκληρώσει και ταυτόχρονα σκέπτομαι και την απάντησή μου*». (Σ10)

«*Πάντα ακούω αλλά ταυτόχρονα έχω και σκέψεις*». (Σ11)

«*Θέλω να πιστεύω ότι τιμώ τον συνομιλητή μου και προσέχω πάντα τι λέει. Στις συζητήσεις ‘’face to face” έχω την κακή συνήθεια να διακόπτω για να προσθέσω ή να διαφωνήσω. Κάποιοι συνάδελφοι μου δεν αφήνουν τους άλλους να μιλήσουν ειδικά αν έχουν αντίθετες απόψεις*». (Σ5)

Ο διευθυντής ανέφερε: «*Όσο ο άλλος μιλάει σκέπτομαι τι θα ανταπαντήσω, κυρίως τις φορές που εμπλέκονται θέματα εφαρμογής των νόμων*».

Όσον αφορά στο αν οι συνάδελφοί τους ακούνε ήρεμα και προσεκτικά κατά τη διάρκεια που ο συνομιλητής τους καταθέτει τις απόψεις του, κατά γενική ομολογία (πλην ενός που δεν απάντησε), συμφωνούν ότι αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει. Στις περισσότερες των περιπτώσεων μοιάζουν να ψάχνουν αντεπιχειρήματα, άλλοι βιάζονται να διακόψουν το συνομιλητή, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις που δείχνουν ακόμα και να βαριούνται να τον ακούσουν.

«*Υπάρχουν συνάδελφοι που δεν ακούνε προσεκτικά τις απόψεις των συναδέλφων. Διακόπτουν τον ομιλητή, παίρνουν το λόγο πολλές φορές χωρίς να χρειάζεται και γενικά ρίχνουν το επίπεδο των συνεδριάσεων*». (Σ2)

«*Οι περισσότεροι συνάδελφοι μοιάζουν να βαριούνται και να μην ενδιαφέρονται για τους προβληματισμούς του συνομιλητή τους*». (Σ3)

«*Οι συνάδελφοι σε πολλές περιπτώσεις βιάζονται να ανταπαντήσουν, ακόμα και διακόπτοντας*». (Σ6)

«*Πιστεύω ότι λίγοι ακούνε προσεκτικά. Οι περισσότεροι βιάζονται να ανταπαντήσουν γιατί δεν τους ενδιαφέρει ο ουσιαστικός διάλογος*». (Σ10)

«*Οι συνάδελφοι προτιμούν να μιλάνε και όχι να ακούνε*». (Σ11)

Ο διευθυντής, σύμφωνα με τις απαντήσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, προτιμά να μιλά εμμένοντας στις θέσεις του. Φαίνεται πως αν δεν ακούσει σύμφωνες με αυτόν θέσεις, διακόπτει, φωνάζει, απαξιώνει ή κάνει προσωπικές-ad hominem επιθέσεις στο συνομιλητή. Κάποιοι τον χαρακτηρίζουν κουφό.

«*Για τον διευθυντή έχω την αίσθηση ότι είναι κουφός. Ειδικά σε διαφωνία, ότι και να του πεις συνεχίζει να μιλάει σαν να μην έχει ακούσει λέξη και όταν απαντάει απαξιώνει τον συνομιλητή του με ad hominem επιθέσεις. Στην προσπάθειά του να επιβληθεί και να περάσει το δικό του, δεν ακούει καν τι του λέμε, και πρέπει να το επαναλάβουμε πολλές φορές και με διαφορετικούς τρόπους προκειμένου να γίνει αντιληπτό (και αν !)*». (Σ1)

«*Ο διευθυντής είναι άνθρωπος που μιλάει περισσότερο από ότι ακούει, πράγμα που βγαίνει και στον σύλλογο*». (Σ2)-(Σ11)

«*Ο διευθυντής «μοιάζει να μην ακούει». Συνήθως διακόπτει για να απαντήσει. Φωνάζει και κάνει προσωπικές επιθέσεις όταν δεν συμφωνεί με κάποιον*». (Σ3)

«*Ο διευθυντής περιμένει τη σειρά του αλλά σίγουρα θέλει να ανταπαντήσει. Θεωρώντας ότι κάθε απάντηση διαφορετική από τη δική του είναι λάθος, συνηθίζει να ξεκινάει σχεδόν πάντα με τη φράση «Δεν έχεις καταλάβει. Κάτσε να σου εξηγήσω*». (Σ6)

«*Ο διευθυντής και ακούει και επεξεργάζεται τις απαντήσεις του, ανάλογα με το αν ακούει αυτά που θέλει ή όχι*». (Σ7)

**1.5. Πως χαρακτηρίζετε τη στάση σας απέναντι στον συνομιλητή σας; Πως τον αντιμετωπίζετε; Η σχέση που έχετε μαζί του επηρεάζει το πώς ερμηνεύετε αυτά που λέει; Ποια είναι η αντίστοιχη στάση των συναδέλφων σας και ποια του διευθυντή, απέναντι στο συνομιλητή τους;**

Οι οκτώ στους δώδεκα ερωτηθέντες δηλώνουν ξεκάθαρα ότι ερμηνεύουν αυτά που λέει ο συνομιλητής τους ανάλογα με τη σχέση που έχουν μαζί του. Θεωρούν ότι και οι υπόλοιποι λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο. Κάποιοι περιγράφουν το γενικότερο κλίμα, ως κλίμα επιφανειακής ευγένειας και σεβασμού, ενώ άλλοι θεωρούν ότι πολλοί συνάδελφοί τους εύκολα απαξιώνουν και αποδοκιμάζουν.

«*Υπάρχουν άνθρωποι που κατατάσσονται στην κατηγορία «βαρετός». «στενόμυαλος» κλπ. και, δυστυχώς, αυτό δεν αλλάζει πολύ εύκολα και επηρεάζει την στάση μου απέναντί τους, και φυσικά το πώς ερμηνεύω αυτά που λένε. Ξέρω πως αυτό δεν με τιμάει και τόσο αλλά δυστυχώς συμβαίνει και βέβαια, επαναλαμβάνομαι εδώ, αλλά δεν βοηθάνε και οι συνθήκες. Πιστεύω ότι αυτό ακριβώς συμβαίνει με την πλειονότητα των συναδέρφων μου*». (Σ1)

«*Προσπαθώ να σταθώ ως ίση αλλά όταν νοιώθω απαξίωση ή χειρισμό η στάση μου απέναντι στον άλλον αλλάζει. Δεν είμαι φιλική με όλους, αλλά μόνο με αυτούς που επικοινωνώ και δεν κρίνω τότε το άτομο, αλλά τα λεγόμενά του. Στους υπόλοιπους είμαι τυπική και ίσως αυστηρή, πάντα όμως ευγενική. Οι συνάδελφοι δείχνουν επιφανειακή ευγένεια*». (Σ3)

«*Αντιμετωπίζω το συνάδελφό μου με σεβασμό και παραμένω ήρεμος ακόμα και αν διαφωνώ. Η σχέση με το συνομιλητή μου επηρεάζει και την ερμηνεία μου. Ειδικά όταν δεν είναι καλή, μπορεί να μην ακούσω καν ή να μην ασχοληθώ καθόλου μαζί του. Οι συνάδελφοι γενικά δείχνουν σεβασμό, αν και όχι όλοι*». (Σ7)

«*Δυστυχώς αυτό το έχουμε όλοι. Ακούω με βάση το τι πιστεύω για τον άλλον*». (Σ8)

«*Με το χρόνο προσπαθώ να μην επηρεάζεται το πώς ερμηνεύω αυτά που λένε και η στάση μου απέναντί τους*». (Σ10)

«*Η σχέση με τον συνομιλητή πιθανώς να με βοηθάει στην ερμηνεία αυτών που λέει*». (Σ5)

Ο διευθυντής φαίνεται κατά γενική ομολογία να καθορίζεται από τη σχέση που έχει με το συνομιλητή του και έτσι μοιάζει να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει τον άλλον ανάλογα με το αν εξυπηρετεί ή συμφωνεί με τις δικές του απόψεις. Στην αντίθετη περίπτωση γίνεται αγενής, άλλοτε αδιαφορεί, άλλοτε απαξιώνει, φωνάζει, εμμένει στις απόψεις του και δεν αντιμετωπίζει ισότιμα όλους, προσπαθώντας να μειώσει ή να χλευάσει κατά κύριο λόγο τις γυναίκες. Και σε αυτή την ερώτηση η γλώσσα του σώματος πολλών ερωτηθέντων, έδειχνε ότι γνώριζαν πολύ περισσότερα από όσα θέλησαν εν τέλει να καταγραφούν σε αυτή την συνέντευξη. Ορισμένοι προτίμησαν να καταφύγουν σε μια τυπική, γενικόλογη απάντηση. Το βλέμμα και ο τόνος της φωνής τους πρόδιδαν φόβο και επιφύλαξη.

«*Ο διευθυντής είναι απαράδεκτος. Δείχνει αγένεια. Θα χαρακτήριζα τη στάση του χειριστική, απαξιωτική κυρίως με τις γυναίκες και επιθετική όταν αισθανθεί ότι διαφωνείς μαζί του άσχετα αν αυτό δεν συμβαίνει, αλλά δεν ακούει πραγματικά και κάνει τις δικές του προβολές*». (Σ3)

«*Για τον διευθυντή έχω την αίσθηση ότι είναι κουφός. Ειδικά σε διαφωνία, ότι και να του πεις συνεχίζει να μιλάει σαν να μην έχει ακούσει λέξη και όταν απαντάει απαξιώνει τον συνομιλητή του με ad hominem επιθέσεις. Επιπλέον νομίζω πως αδιαφορεί και για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός*». (Σ1)

«*Ο διευθυντής δείχνει σεβασμό ανάλογα με το τι περιμένει να ακούσει. Δεν αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους συνομιλητές*». (Σ7)

«*Ο διευθυντής σίγουρα καθορίζεται από τη σχέση που έχει με το συνομιλητή του και φιλτράρει τα λεγόμενα*». (Σ11)

«*Ο διευθυντής ακούει αλλά εμμένει πάντα στις απόψεις του*». (Σ6)

Όπως ομολογεί και ο ίδιος χάνει την ψυχραιμία του, γίνεται υπερόπτης και ψυχρός. Ερμηνεύει σύμφωνα με τη σχέση που έχει με τον άλλον. «*Προσπαθώ σε μεγάλο ποσοστό, στα τρία τέταρτα περίπου της συζήτησης, να είμαι ήρεμος. Μετά ίσως ξεφύγω. Αντιμετωπίζω τον άλλον υπεροπτικά δυστυχώς και τον παγώνω. Η ερμηνεία των όσων λέγονται, βεβαίως έχει άμεση σχέση με τη σχέση μου με τον άλλον*».

**1.6. Θεωρείτε ότι η επικοινωνία συχνά διαστρεβλώνεται; Αν ναι, για ποιο λόγο; Με ποιο τρόπο φροντίζετε να επιβεβαιώνετε, αν κατανοήσατε σωστά τα όσα είπε ο συνομιλητής σας; Οι συνάδελφοί σας και ο διευθυντής χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση για να επιβεβαιώσουν την πληροφορία;**

Οκτώ στους δώδεκα ερωτηθέντες θεωρούν, αναφερόμενοι στους συναδέλφους τους, ότι η επικοινωνία συχνά διαστρευλώνεται, δεν κατανοούν αυτά που λέγονται, αφού υπάρχουν διαφορετικά συστήματα αντιλήψεων και προκαταλήψεις, και επιπλέον δεν γίνεται προσπάθεια να μπει ο ένας στη θέση του άλλου. Κάποιοι αναφέρουν ως αιτία τις εντάσεις που συνήθως επικρατούν ή την ταχύτητα που συμβαίνουν τα πράγματα, καθώς και την ανικανότητα των περισσοτέρων να ακούσουν τον άλλον, αλλά και την αδιαφορία ορισμένων ή την επιφύλαξή τους προκειμένου να μην διαταράξουν τη σχέση τους με το διευθυντή. Παρόλα αυτά σε σοβαρά θέματα που αφορούν τους μαθητές χρησιμοποιείται η ανατροφοδότηση παρά τα «τείχη που έχουν χτιστεί» και κατορθώνουν να συνεννοηθούν.

«*Ναι, νομίζω πως η επικοινωνία διαστρεβλώνεται συχνά με τους τρόπους που ήδη είπαμε, δηλαδή με τις προκαταλήψεις που κουβαλάμε, με την ανικανότητά μας να ακούμε, και με τις εντάσεις που δημιουργούνται και που μας κάνουν αμυντικούς. Νομίζω, παρόλα αυτά, ότι στα σοβαρά ζητήματα που αφορούν τους μαθητές μας κάπως καταφέρνουμε τελικά -κάπως -να συνεννοηθούμε παρά τις στρεβλώσεις, παρά τα τείχη που έχουμε χτίσει γύρω μας και παρά το ότι δεν ακούμε και τόσο πολύ ο ένας τον άλλονκαι σε έναν βαθμό χρησιμοποιούμε και την ανατροφοδότηση για την επιβεβαίωση της πληροφορίας*». (Σ1)

«*Θεωρώ ότι συχνά διαστρευλώνεται γιατί ο κάθε συνάδελφος και ο διευθυντής έχει τον δικό του τρόπο να αντιλαμβάνεται και να δικαιολογεί γεγονότα και καταστάσεις ανάλογα με το υπόβαθρο που έχει*». (Σ4)

«*Συχνά διαστρευλώνεται από τη στιγμή που δεν γίνεται προσπάθεια να μπει ο ένας στη θέση του άλλου*». (Σ6)

«*Πολλοί συνάδελφοι συνήθως καταλαβαίνουν τι συμβαίνει αλλά κάνουν ότι δεν καταλαβαίνουν για να μην εμπλακούν και διαταράξουν την ησυχία τους ή τη σχέση τους με το διευθυντή*». (Σ3)

«*Τα περισσότερα γίνονται τόσο γρήγορα και έπρεπε να είχαν ολοκληρωθεί ‘χθες’, που συχνά διαστρεβλώνονται γεγονότα και απόψεις*». (Σ10)

Τα έντεκα στα δώδεκα άτομα παρόλα αυτά, όσον αφορά στη δική τους κατανόηση, θεωρούν ότι η επικοινωνία δεν διαστρευλώνεται γιατί κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις για να επιβεβαιώσουν την πληροφορία.

«*Σε ήρεμες φιλικές συζητήσεις αν δεν είμαι σίγουρη πως έχω καταλάβει καλά, κάνω διευκρινιστικές ερωτήσεις. Αλλά και σε πιο έντονες συζητήσεις, το να δοθούν εξηγήσεις, δεν είναι πάντα εύκολο*». (Σ1)

«*Εγώ συχνά διευκρινίζω ρωτώντας για να διαπιστώσω αν κατάλαβα καλά*». (Σ3)

«*Κάνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις προσπαθώ να καταλάβω αν έχω κατανοήσει σωστά*». (Σ4)

«*Για να μην διαστρευλωθεί η επικοινωνία προσπαθώ να κάνω διευκρινιστικές ερωτήσεις*».(Σ6)

«*Επειδή σαν άνθρωπος προσπαθώ να μην είμαι αρνητική πάντα δίνω δεύτερη και τρίτη ευκαιρία να κατανοήσω σωστά τον συνομιλητή μου*». (Σ10)

Ο διευθυντής διαφοροποιείται και θεωρεί ότι δεν χρειάζεται συνήθως να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις μια και έχει εμπειρία και ικανότητα να καταλαβαίνει αμέσως τι θέλει να πει ο συνομιλητής του, ενώ οι υπόλοιποι συνάδελφοί του θεωρεί ότι χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση αφού δεν διαθέτουν αυτή την ικανότητα.

«*Η κουβέντα ξεκινάει ήρεμα, ενώ στη συνέχεια αν ξεφύγει, χάνεται η κατανόηση επειδή δεν είμαι ήρεμος. Με την εμπειρία και την ικανότητά μου στους ανθρώπους, σε ποσοστό ενενήντα τοις εκατό, καταλαβαίνω αμέσως τι έχουν να πουν. Οι συνάδελφοι χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση*».

Από τους πέντε ερωτηθέντες που θέλησαν να εκφράσουν τη γνώμη τους για το διευθυντή, κάποιοι πιστεύουν ότι κάνει ερωτήσεις, ενώ άλλοι ότι δεν κατανοεί αυτά που λέγονται είτε γιατί εμμένει στο προσωπικό του σύστημα αντιλήψεων, είτε γιατί παίρνει αυτά που λέγονται ως μομφή, είτε γιατί δεν κάνει σωστή αξιολόγηση και επηρεάζεται από τις σχέσεις του, είτε ακόμα γιατί δεν κάνει καν προσπάθεια τις περισσότερες φορές να μπει στη θέση του άλλου:

«*Με το διευθυντή γίνεται μόνιμη διαστρεύλωση των όσων λέγονται γιατί τα παίρνει πάντα ως μομφή*». (Σ3)

«*Ο διευθυντής δεν κάνει προσπάθεια τις περισσότερες φορές να μπει στη θέση του άλλου*». (Σ6)

«*Ο διευθυντής χρησιμοποιεί την ανατροφοδότηση για να επιβεβαιώσει αλλά συχνά δεν κάνει σωστή κριτική αξιολόγηση των στοιχείων και παραμένει πιστός στην ‘αυλή’ του και τους ‘αυλικούς του*». (Σ10)

«*Θεωρώ ότι συχνά διαστρευλώνεται, γιατί ο διευθυντής έχει τον δικό του τρόπο να αντιλαμβάνεται*». (Σ4)

**2.1. Είστε ικανοποιημένη/ος από την ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους σας και από τη σχέση σας με το διευθυντή; Πως θα τις χαρακτηρίζατε;**

Οι επτά από τους δώδεκα ερωτηθέντες δεν είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους συναδέλφους και το διευθυντή και τις θεωρούν απόμακρες, τυπικές, αδιάφορες, ουδέτερες, διπλωματικές. Δηλώνουν ότι χαρακτηρίζονται από ατομισμό, επιφυλακτικότητα, αδιαφορία, έλλειψη εμπιστοσύνης και υποστήριξης του ενός προς τον άλλον, κονφορμισμό, βόλεμα και νοοτροπία δημοσίου υπαλλήλου.

«*Όχι δεν είμαι γιατί οι σχέσεις είναι τυπικές, επιφανειακές, αδιάφορες. Νομίζω ότι απλά συνυπάρχουμε. Δεν νομίζω ότι οι συνάδελφοι ενδιαφέρονται για σχέσεις*». (Σ3)

«*Όχι. Γενικά θεωρώ τις σχέσεις μας τυπικές και απόμακρες. Δεν έχω αισθανθεί συναδελφικότητα. Τυπική είναι και η σχέση μου με το διευθυντή. Νοιώθω ξένος και μαζί του»*. (Σ8)

«*Θα έλεγα πως όχι, δεν είμαι ικανοποιημένη. Έχω πολύ καλή σχέση με λίγους από τους συναδέλφους μου και κυρίως (ευτυχώς) με όσους συνεργάζομαι στενά. Με τους υπόλοιπους οι σχέσεις είναι απόμακρες και χαρακτηρίζονται από επιφυλακτικότητα. Όπως έλεγε και ένας συνάδελφος σε άλλο σχολείο παλιά μοιάζουμε περισσότερο με συστεγαζόμενους δικηγόρους παρά με σύλλογο καθηγητών. Οι σχέσεις μου με τον διευθυντή νομίζω πως βρίσκονται σε στάδιο «παιχνιδιού εξουσίας» και ασταθούς ισορροπίας*». (Σ1)

«*Όχι. Θα τις χαρακτήριζα τυπικές. Είναι όμως και ο χρόνος που μας περιορίζει και η δουλειές που πρέπει να γίνουν και δεν μένουν πολλά περιθώρια βελτίωσης*». (Σ4)

«*Συγκριτικά και σχετικά μιλώντας, είμαι σχετικά ικανοποιημένος. Δεν περιμένω κάτι καλύτερο. Δεν υπάρχει σύλλογος που να αναλαμβάνει ευθύνες και γενικά ο καθένας είναι «πέρα βρέχει». Κοιτάει να εξυπηρετηθεί ατομικά και βολεύεται. Δεν υπάρχει συλλογική ευθύνη αλλά κονφορμισμός. Με απόλυτα κριτήρια φυσικά, δεν είμαι ευχαριστημένος. Θεωρώ τις σχέσεις ουδέτερες, διπλωματικές και καλοπροαίρετες στο βαθμό που ο κάποιος δεν θίγεται και «κρατάει το φέουδό του», αλλιώς γίνονται ιδιοτελείς και εγωϊστικές*». (Σ11)

Οι υπόλοιποι πέντε δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τον διευθυντή, αλλά δεν μπορούν να τις χαρακτηρίσουν παρά μόνο λέγοντας ότι είναι καλές, ή αρκετά καλές. Τα μη λεκτικά μηνύματα των περισσοτέρων ωστόσο, δεν φανερώνουν ικανοποίηση αλλά συγκατάβαση ή αδιαφορία.

«*Η σχέση μου με τους συναδέλφους μου και τον διευθυντή είναι αρκετά καλή*». (Σ5)

«*Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους είναι αρκετά καλές, ενώ με το διευθυντή τυπική*». (Σ7)

«*Ναι είμαι ικανοποιημένη*». (Σ6)

«*Είμαι ικανοποιημένη σε γενικές γραμμές από τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους και με τον διευθυντή. Θα ήθελα να αποδέχονται, να υποστηρίζουν, ή και να επιδιώκουν αλλαγές*». (Σ10)

«*Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος. Θα ήθελα περισσότερο ‘επαγγελματισμό’ από τους συναδέλφους και λιγότερο νοοτροπία ‘δημοσίου υπαλλήλου’, όσον αφορά τις επαγγελματικές μας σχέσεις. Εκτός σχολείου, οι σχέσεις μας είναι άριστες και νομίζω και όλων με όλους*». (Σ2) Στην ερώτηση, αν συναντιούνται συχνά εκτός σχολείου, η απάντηση ήταν ότι αναφέρονταν στις εκπαιδευτικές επισκέψεις και περιπάτους, που φυσικά δεν υπάρχουν και ιδιαίτεροι λόγοι έκφρασης εντάσεων, και σίγουρα δεν συνιστούν μια πράξη που εκφράζει προσωπική πρωτοβουλία και διάθεση συνάντησης με κάποια πρόσωπα λόγω φιλικών σχέσεων.

Ο διευθυντής δηλώνει ευχαριστημένος από τη σχέση του με τους συναδέλφους του. «*Ναι είμαι ευχαριστημένος. Οι σχέσεις με τους συναδέλφους μου είναι πολύ καλές*». Η δήλωσή του αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις δηλώσεις των μισών τουλάχιστον ερωτηθέντων οι οποίοι έχουν την άποψη ότι οι σχέσεις με τον διευθυντή είναι τυπικές, αδιάφορες, απόμακρες ή ακόμα ότι τον αισθάνονται ξένο όπως ήδη φάνηκε από τις απαντήσεις τους.

**2.2. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας ενστερνίζεστε τις ίδιες κοινές αξίες, αντιλήψεις, στάσεις, επιδιώξεις, στόχους και όραμα για το σχολείο; Αν ναι, αναφέρατε παραδείγματα.**

Από ότι διαφαίνεται από τις απαντήσεις, όχι μόνο δεν υπάρχουν κοινοί στόχοι και όραμα, αλλά ούτε καν έχουν συζητηθεί παρόμοια θέματα. Η αρνητική απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι σχεδόν καθολική. Έντεκα στους δώδεκα είπαν όχι. Πολλοί ζήτησαν να επαναλάβουμε την ερώτηση ή να εξηγήσουμε τι εννοούμε, σχηματίζοντας μια έκφραση απορίας στο πρόσωπο. Θεωρούν δύσκολη τη σύμπνοια απόψεων και στόχων μια και είναι πολλοί (!) και ετερόκλητοι, και επίσης υπεισέρχονται προσωπικές επιδιώξεις και προβολή, φιλοδοξίες, ιδιοτέλειες, ατομισμός, κονφορμισμός. Υποθέτουν ότι όλοι, θεωρητικά πάντα μιλώντας, θα ήθελαν ένα καλύτερο σχολείο, αλλά ότι το καλύτερο αυτό, είναι διαφορετικό για τον καθένα.

«*Επειδή είμαστε διαφορετικοί και κάποιοι από μας έχουν τους δικούς του προσωπικούς στόχους και φιλοδοξίες, όπως το να είναι πιο δημοφιλείς στους μαθητές ή πιο καλοί σε σχέση με τη διοίκηση, τελικά δεν έχουμε διαμορφώσει κοινές αξίες, αντιλήψεις, στάσεις, επιδιώξεις, στόχους και όραμα*». (Σ4)

«*Όχι. Νοιώθω τόση απογοήτευση που δεν θέλω καν να συμμετάσχω στις σχολικές εκδηλώσεις*». (Σ3)

«*Νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο να υπάρχει σε ένα σύνολο τόσων ανθρώπων μεγάλη σύμπνοια απόψεων και στόχων. Ας πούμε σίγουρα ότι όλοι θέλουμε ένα καλύτερο σχολείο, αλλά το καλύτερο είναι διαφορετικό για τον καθένα μας. Άλλο παράδειγμα είναι ότι μερικοί μπορεί να ενδιαφέρονται και για την προσωπική τους προβολή και άλλοι όχι*». (Σ5)

«*Όχι με τίποτα. Είμαστε ετερόκλητοι*». (Σ8)

«*Όχι γιατί ζούμε σε κοινωνία ατομισμού, ιδιοτέλειας, κονφορμισμού*». (Σ11)

«*Πιστεύω ότι έχουμε κοινούς στόχους για το πώς θα ήθελε να βλέπει καθένας τη λειτουργία του σχολείου. Θα συμπίπταμε αλλά δεν το έχουμε συζητήσει*». (Σ7)

Παρόλα αυτά, σε θέματα που αφορούν την αντιμετώπιση μαθητών στα διάφορα παραπτώματα φαίνεται ότι συζητούν και καταλήγουν σε σύμφωνη απόφαση.

«*Πιστεύω ότι στα πιο κρίσιμα και σοβαρά θέματα που αφορούν την καλή λειτουργία του σχολείου και την πρόοδο των μαθητών μας ενστερνιζόμαστε τις ίδιες αξίες σε ένα σημαντικό βαθμό και παρά τις άλλες διαφορές μας, αν και δεν έχουμε μιλήσει ποτέ για στόχους και όραμα. Σε άλλα θέματα, πολιτικής, ιδεολογίας, δικαιωμάτων, που σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση, έχουμε μεγάλες αποκλίσεις που μπορούν και να προκαλέσουν συγκρούσεις*». (Σ1)

«*Στο ζήτημα της αντιμετώπισης των μαθητών υπάρχει διάθεση προσέγγισης των απόψεών μας. Όσον αφορά στα υπόλοιπα δεν έχει ποτέ τεθεί θέμα στόχων, αποστολής ή οράματος για το σχολείο μας*». (Σ6)

Εντύπωση προκαλεί η απάντηση του διευθυντή : «*Όχι. Εξάλλου η διαφορετικότητα είναι πηγή έμπνευσης*». Εκφράστηκε άμεσα και ξεκάθαρα, χωρίς ίχνος ενδοιασμού, σαν αυτή να ήταν η πιο φυσική κατάσταση για ένα σχολείο. Φάνηκε να θεωρεί τη διαφορετικότητα πηγή έμπνευσης, αλλά σύμφωνα με όλους τους υπολοίπους, δεν έχει γίνει ποτέ προσπάθεια συστηματικής κατάθεσης και ενσωμάτωσης της διαφορετικότητας αυτής σε ένα συνολικό σχήμα, ώστε να γίνει επεξεργασία και να προκύψουν κοινές αξίες, αντιλήψεις, στάσεις, επιδιώξεις, στόχοι και όραμα για το σχολείο, πράγμα για το οποίο ο ίδιος έχει την βασική ευθύνη. Ο επόμενες απαντήσεις θα δώσουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα του τι και γιατί συμβαίνει αυτό στη συγκεκριμένη μονάδα.

**2.3. Ενημερώνεστε τακτικά, συζητάτε επαρκώς και εμπλέκεται το σύνολο των εκπαιδευτικών στις λειτουργίες της διοίκησης και σε ζητήματα καθημερινής διαχείρισης της μονάδας;**

Η αρνητική απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι και πάλι σχεδόν καθολική, καθώς έντεκα στους δώδεκα θεωρούν ότι δεν ενημερώνονται και δεν συζητούν επαρκώς. Δηλώνουν ότι δεν υπάρχει αίσθηση κοινότητας στο σχολείο και οι όποιες συζητήσεις συνήθως εξαντλούνται σε αντιπαραθέσεις. Χρειάστηκε πολλές φορές ορισμένοι να κάνουν φασαρία για να αποφασίσει ο διευθυντής να ενημερώνει πλημμελώς. Αναφέρουν ότι δεν εμπλέκονται στις λειτουργίες της διοίκησης και σε ζητήματα καθημερινής διαχείρισης της μονάδας και ο λόγος που δεν συμβαίνει αυτό είναι αφενός γιατί ο διευθυντής είναι συγκεντρωτικός και πιστεύει ότι αυτός είναι ο σωστός τρόπος διοίκησης και ότι δεν έχει νόημα οτιδήποτε άλλο, και αφετέρου το γεγονός ότι πολλοί αδιαφορούν, δεν ενδιαφέρονται για θέματα διοίκησης και «βολεύονται» πίσω από τη στάση του διευθυντή. Χαρακτηριστικά κάποιος ανέφερε ότι δεν χρειάζεται να ενημερώνονται παρά μόνο για τα σημαντικότερα γιατί «*όπου λαλούν πολλά κοκόρια αργεί να ξημερώσει*» (Σ2).

O διευθυντής θεωρεί ότι τα καταφέρνει μόνος του ή κάνει ανάθεση σε μεμονωμένα άτομα, και έτσι στο ενενήντα επτά τις εκατό των περιπτώσεων (!) δεν χρειάζεται να κάνει οποιαδήποτε ενημέρωση, συζήτηση ή να εμπλέξει συνολικά τους εκπαιδευτικούς στις λειτουργίες της διοίκησης ή σε άλλα θέματα καθημερινής διαχείρισης της μονάδας. «*Στα θέματα διοίκησης συζητώ με όποιον του έχει γίνει ανάθεση εργασίας. Αν δεν βρεθεί λύση, συνήθως στο ενενήντα επτά περίπου τοις εκατό βρίσκεται, τότε το συζητάμε και με άλλους*». Ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι αποξενώνονται, αδιαφορούν ή βολεύονται πίσω από αυτή την κατάσταση, και η λειτουργία της μονάδας γίνεται για αυτούς υπόθεση άλλων.

Οι υπόλοιποι απάντησαν:

«*Νομίζω πως ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα του συλλόγου μας είναι η ελλιπής ενημέρωση και επικοινωνία. Οι συνεδριάσεις μας είναι σπάνιες και ανούσιες και αναλώνονται σε δευτερεύουσες αντιπαραθέσεις. Πολλές δράσεις (π.χ. προγράμματα, εκδηλώσεις, επισκέψεις) γίνονται από ολιγομελείς ομάδες χωρίς καν να ενημερώνονται ή προσκαλούνται οι υπόλοιποι συνάδελφοι, ώστε να υπάρχει μια αίσθηση κοινότητας για το σχολείο μας*». (Σ1)

«*Στις λειτουργίες της διοίκησης προφανώς και δεν εμπλέκονται όλοι. Ένας λόγος είναι ότι κάποιοι δεν ενδιαφέρονται να εμπλακούν*». (Σ5)

«*Όχι. Το στυλ διεύθυνσης είναι συγκεντρωτικό, προσωποκεντρικό και με άποψη, δηλαδή ότι δεν έχει νόημα οτιδήποτε άλλο, αυτός είναι ο σωστός τρόπος διοίκησης*». (Σ11)

«*Ποτέ δεν ενημερωνόμαστε. Έπρεπε να κάνουμε ολόκληρη φασαρία για να αποφασίσει ο διευθυντής να ενημερώνει πλημμελώς την τελευταία εβδομάδα (είναι τέσσερα χρόνια στο σχολείο) με κάποια ηλεκτρονικά μηνύματα*». (Σ3)

«*Εγώ δεν θέλω να συμμετάσχω σε παρόμοια θέματα, οπότε δεν με νοιάζει. Γενικά υπάρχει κρυψίνοια και ο διευθυντής λειτουργεί μεροληπτικά*». (Σ8)

«*Όχι, δεν υπάρχει τακτική και οργανωμένη ενημέρωση. Προσωπικά δεν ενδιαφέρομαι και πολύ για διοικητικά και θέματα καθημερινής διαχείρισης της σχολικής μονάδας*». (Σ10)

«*Γενικά, δεν μου αρέσει η «γραφειοκρατική» διαδικασία και προσπαθώ να αποφεύγω την εμπλοκή μου με αυτή, όσο μπορώ. Όταν όμως μου ανατεθεί κάτι, θα το φέρω σε πέρας σίγουρα και γρήγορα. Η καθημερινή διαχείριση της μονάδας γίνεται ως επί το πλείστον από τον διευθυντή – όπως προείπα, είναι πολύ ικανός σε αυτό – με την συνδρομή όποιων συναδέλφων χρειάζεται ανά περίπτωση. Νομίζω ότι αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος λειτουργίας γιατί «όπου λαλούν πολλά κοκόρια αργεί να ξημερώσει». Το σύνολο των καθηγητών και ο σύλλογος πρέπει να ενημερώνονται μόνο σε πιο σοβαρά θέματα*». (Σ2)

«*Εγώ δεν πολυσυζητάω. Γενικά δεν γίνεται κουβέντα ούτε και ενημέρωση*». (Σ7)

«*Ώστε μπορεί να συμβεί και αυτό; Εφαρμόζεται κάπου αλλού*»; (Σ6) απάντησε με χαμόγελο και ειρωνεία μία εκπαιδευτικός, θέλοντας να καυτηριάσει την υπάρχουσα κατάσταση.

**2.4. Η λήψη αποφάσεων είναι προϊόν κοινού, ορθού, ουσιαστικού και παραγωγικού τρόπου συν-λειτουργίας; Αν όχι, ποιος ο λόγος;**

Δεν αποτελούν έκπληξη οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση, αφού αποτελούν συνέχεια και επιβεβαιώνουν τις θέσεις που ήδη καταγράφηκαν στην προηγούμενη ερώτηση. Και πάλι έντεκα στους δώδεκα ερωτηθέντες συμφωνούν ότι τις αποφάσεις τις παίρνει ο διευθυντής, ο οποίος θέλει να χειρίζεται μόνος του τα θέματα, ενώ όταν θελήσει τη συνεργασία των υπολοίπων, αυτό εν τέλει εξελίσσεται σε μια προσπάθεια να τους κατευθύνει, να τους χειριστεί και να τους χρησιμοποιήσει, έτσι ώστε να συναινέσουν και να επικυρώσουν προειλημμένες αποφάσεις, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται ότι δεν τους εμπιστεύεται και τους υποτιμά. Στις περισσότερες ερωτήσεις, ακόμα και όταν όλοι οι υπόλοιποι φαίνεται να συμφωνούν, διαφοροποιείται πάντα ο ίδιος εκπαιδευτικός, ο Σ9, ο οποίος απαντά ως επί το πλείστον γενικόλογα και δεν παίρνει θέση επί συγκεκριμένων θεμάτων, κυρίως όσον αφορά στη στάση του διευθυντή. Πάντα η έκφραση του προσώπου του δείχνει απορία ή μία (καλοπροαίρετη;) έκφραση ηρεμίας, συγκατάβασης, διάθεσης μάλλον να μην δυσαρεστήσει με τις απαντήσεις του. Για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησε: «Για την ορθότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου πιστεύω ότι οι αποφάσεις πρέπει να είναι κατά το δυνατόν προϊόν διαλόγου». Στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε αν στο συγκεκριμένο σχολείο θεωρεί ότι οι αποφάσεις είναι πράγματι προϊόν διαλόγου, ως απάντηση πήραμε ένα αμήχανο χαμόγελο. Οι υπόλοιποι απάντησαν:

«*Όχι. Τις περισσότερες φορές η λήψη αποφάσεων είναι «ψηφήστε να τελειώνουμε….» γιατί ο διευθυντής θέλει να κατευθύνει την συζήτηση προς μια προειλημμένη απόφαση*». (Σ10)

«*Τις περισσότερε φορές όχι. Ο διευθυντής μας χρησιμοποιεί χειριστικά ώστε να επικυρώνουμε τις δικές του αποφάσεις κα μόνο όταν είναι τελείως απαραίτητο*». (Σ3)

«*Αυτός που κάνει τις ερωτήσεις είναι από τον Άρη; Δεν έχει υπόψη του τι συμβαίνει στα Ελληνικά σχολεία; Υπάρχει διάλογος τόσος όσο χρειάζεται ώστε να εκμαιεύεται η συναίνεση ή η ανοχή του συλλόγου*». (Σ11)

«*Οπωσδήποτε όχι. Νομίζω πως η αιτία για αυτό είναι η στάση του διευθυντή που θέλει να χειρίζεται μόνος του τα περισσότερα θέματα – πράγμα που δείχνει μια έλλειψη εμπιστοσύνης σε μας και μας υποτιμά – αλλά και στην στάση της πλειονότητας των συναδέλφων που αδιαφορούν για αυτό, και ίσως να το προτιμούν κιόλας*». (Σ1)

«*Όχι , τίποτα τέτοιο. Είναι προειλημμένες οι περισσότερες αποφάσεις*». (Σ6)

«*Όχι βέβαια. Δεν γίνεται από κοινού λήψη αποφάσεων γιατί ο διευθυντής το παίρνει πάνω του για δικούς του λόγους και για αυτό δεν γίνονται και συζητήσεις από την αρχή του χρόνου όπως θα έπρεπε*». (Σ7)

Ο διευθυντής δηλώνει πως στο 92% των περιπτώσεων δεν χρειάζεται τη συνδρομή των υπολοίπων, παρά μόνο ίσως της υποδιευθύντριας, αφού θεωρεί ότι έχει την αίσθηση του τι πρέπει να γίνει, ή απλά υποθέτει πως θα είχαν τοποθετηθεί και οι υπόλοιποι αν ερωτώντο:

«*Δεν μπορεί να γίνει έτσι με κάθε θέμα. Έχω αίσθηση του τι πρέπει να γίνει σύμφωνα με το πώς υποθέτω τις τοποθετήσεις των άλλων, και αποφασίζω μόνος μου ή με την υποδιευθύντρια. Σε σοβαρά θέματα, που αφορούν γύρω στο έξι με επτά τοις εκατό του συνόλου των θεμάτων, το συζητάμε*.

Εντύπωση προκαλεί η άποψη εκπαιδευτικού που υποστηρίζει ότι αυτό που εφαρμόζει ο διευθυντής «*είναι σωστό και πιο πρακτικό. Οι απλές καθημερινές αποφάσεις καλό είναι να παίρνονται και να υλοποιούνται από λίγους. Νομίζω ότι αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος λειτουργίας γιατί «όπου λαλούν πολλά κοκόρια αργεί να ξημερώσει*». Το γεγονός ότι η απάντηση αυτή δόθηκε από τον ερωτηθέντα Σ2 που σε προηγούμενη ερώτηση είχε δηλώσει ότι δεν του αρέσει η ανάμειξή του σε παρόμοια θέματα και προσπαθεί όσο μπορεί να τα αποφεύγει, εξηγεί τη συγκεκριμένη τοποθέτηση.

**2.5. Η επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, πιστεύετε ότι προάγει συνθήκες συνοχής, συλλογικής δράσης, συμμετοχής και συνευθύνης; Εάν όχι, τι πιστεύετε ότι φταίει; Πως αντιμετωπίζονται οι διαφορετικές απόψεις;**

Οι δέκα στους δώδεκα ερωτηθέντες συμφωνούν ότι η επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, δεν προάγει πάντα συνθήκες συνοχής, συλλογικής δράσης, συμμετοχής και συνευθύνης. Το γεγονός αυτό αποδίδεται αφενός στη στάση των εκπαιδευτικών και αφετέρου στη στάση του διευθυντή. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, αναφέρεται ότι αρνούνται να μπουν σε ουσιαστικό τρόπο συζήτησης αφού άλλοι αναλώνονται απλά στην επίδειξη των ρητορικών τους ικανοτήτων, και άλλοι προσπαθούν να περάσουν απόψεις κομματικών γραμμών αποσυντονίζοντας έτσι τις συνεδριάσεις, ενώ κάποιοι αδιαφορούν, πράγμα που έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενες ερωτήσεις. Η παρατηρούμενη δυσκολία συνεννόησης, δηλώνουν, ότι είναι αποτέλεσμα της έλλειψης της μεταξύ τους εμπιστοσύνης καθώς και της εγωιστικής στάσης την οποία επιδεικνύουν και η οποία δεν επιτρέπει την προσέγγιση και αποδοχή των διαφορετικών απόψεων. Με το διευθυντή υπάρχει επίσης έλλειψη συνεννόησης καθώς εμμένει στις απόψεις του και δεν κάνει δεκτές τις διαφορετικές τοποθετήσεις, τις οποίες συνηθίζει να αντιμετωπίζει με ειρωνεία, επιθετικότητα, εκνευρισμό και υποτίμηση των άλλων, κυρίως όταν πρόκειται για γυναίκες. Στην προσπάθεια του να πετύχει το αποτέλεσμα που θέλει, τις περισσότερες φορές καταλήγει να «ουρλιάζει» με τελική κατάληξη οι συνεδριάσεις να οδηγούν σε παρεξηγήσεις και συγκρούσεις.

«*Η επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων δεν προάγει πάντα συνθήκες συνοχής και συλλογικής δράσης. Αυτό που φταίει είναι η έλλειψη δυνατότητας προσέγγισης διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων από ορισμένους*». (Σ5)

«*Οι διαφορετικές απόψεις δεν γίνονται αποδεκτές από το διευθυντή τις περισσότερες φορές.* (Σ6)

«*Συνήθως φεύγουμε τσακωμένοι. Ο διευθυντής σχεδόν πάντα καταλήγει να ουρλιάζει. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν υπάρχει συνεννόηση με το διευθυντή, ενώ οι περισσότεροι συνάδελφοι είναι αδιάφοροι. Οι διαφορετικές απόψεις αντιμετωπίζονται με ειρωνία, επιθετικότητα, εκνευρισμό και υποτίμηση*». (Σ3)

«*Όχι. Φταίει ο φόβος, η άρνηση των συναδέλφων να μπουν σε ουσιαστικό τρόπο συζήτησης καθώς επίσης και το συγκεκριμένο στυλ διοίκησης που το αναπαράγει*». (Σ11)

«*Όχι! Για όλους τους λόγους που προαναφέρθηκαν: στάση του διευθυντή, αδιαφορία συναδέλφων, έλλειψη εμπιστοσύνης, πίεση χρόνου, και επιπλέον: η τάση ορισμένων να δημιουργούν τεχνητές εντάσεις και να επιμένουν εμμονικά σε ένα θέμα, που δρα διαλυτικά για τις συνεδριάσεις*». (Σ1)

«*Όχι. Γιατί όπως προανέφερα δεν ακούμε καλόπιστα ο ένας τον άλλον. Πολλοί πλατειάζουν θέλοντας να δείξουν τις ρητορικές τους ικανότητες και έτσι αποσυντονίζεται η συνεδρίαση, ενώ κάποιοι θέλουν να περάσουν απόψεις κομματικών γραμμών*». (Σ10)

«*Δεν είμαι σίγουρος ότι είναι έτσι τα πράγματα, να προάγονται δηλαδή συνθήκες συνοχής, συλλογικής δράσης, συμμετοχής και συνευθύνης. Αυτό έχει να κάνει με το ότι δεν εμπλεκόμαστε από την αρχή της χρονιάς ώστε στη συνέχεια να κάνουμε την αυτοκριτική μας και να έχουμε μετρήσιμα αποτελέσματα. Οι διαφορετικές απόψεις υπάρχουν γιατί είμαστε εγωιστές και δεν δεχόμαστε εύκολα τις απόψεις του άλλου, αλλά αντιμετωπίζονται με σχετική ισορροπία*». (Σ7)

Ο διευθυντής υποστηρίζει ότι «*η επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των συλλόγων, είναι απαραίτητο να προάγει συνθήκες συνοχής, συλλογικής δράσης, συμμετοχής και συνευθύνης. Αν αυτό δεν γίνεται το προσπαθώ*». Αν συνεκτιμήσουμε τις απαντήσεις σε προηγούμενες ερωτήσεις, αυτό μάλλον υπογραμμίζει την επιμονή του να επικυρωθούν συνολικά οι αποφάσεις του.

**2.6. Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους εκτός των τυπικών υποχρεώσεων; Εάν ναι, πόσο συχνά και για ποια θέµατα; Αν όχι, εξηγείστε τους λόγους.**

Από τις απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση σχεδόν όλοι (πλην του ενός που όπως προαναφέραμε διαφοροποιείται σχεδόν στο σύνολο των ερωτήσεων), κάνουν σαφές ότι δεν λειτουργούν ως μία ομάδα, αλλά δημιουργούνται πυρήνες-υποομάδες των δύο έως τεσσάρων ατόμων τις ίδιας ειδικότητας συνήθως, που συνεργάζονται για θέματα που αφορούν τα εργαστήρια ή τα θεωρητικά μαθήματα, παιδαγωγικά θέματα, προσωπικά θέματα, εξωσχολικές δραστηριότητες κτλ. Δεν διαφαίνεται καμία πρόθεση ή ακόμα και κατανόηση από τη μεριά της διεύθυνσης, σχετική με τη σπουδαιότητα της συλλογικότητας, της κοινότητας και της συνοχής όσον αφορά στα συγκεκριμένα θέματα. Στην ερώτησή μας αυτή, ο διευθυντής χαρακτηριστικά απάντησε : «*Οι συνάδελφοι συνεργάζονται ανά ομάδες. Τι θα κάνουν και γκάλοπ*»; Ο τόνος της φωνής του υπέκρυπτε ελαφρά ειρωνεία.

Οι υπόλοιποι ανέφεραν :

«*Συνεργάζομαι με τρείς, τέσσερεις συναδέλφους για την επίλυση ζητημάτων συμπεριφοράς μαθητών ή τη διοργάνωση δραστηριοτήτων. Με τους υπόλοιπους όχι, ποτέ*». (Σ6)

«*Όχι γιατί δεν το έχω επιδιώξει. Δεν βλέπω ότι κάτι τέτοιο θα μου πρόσφερε κάτι παραπάνω. Δύο, τρεις φορές που προσπάθησα για παράδειγμα να μοιραστώ μια αίθουσα με συνάδελφο, βρήκα άρνηση και τοίχο με πολύ ευγενικό τρόπο*». (Σ11)

«*Συζητώ μόνο με δύο, τρία άτομα της ειδικότητας μου συχνά για θέματα παιδαγωγικά και γενικότερα θέματα των παιδιών*». (Σ7)

«*Όχι. Συνήθως δεν συνεργάζομαι λόγω έλλειψης χρόνου*». (Σ10)

«*Ναι, με δυο τρία άτομα. Συνήθως τα θέματα είναι παιδαγωγικά*». (Σ4)

«*Μόνο με τους τέσσερεις, πέντε συναδέλφους που συνεννοούμαι συνεργάζομαι, και συνήθως αφορά θέματα αντιμετώπισης συμπεριφορών και προβλημάτων των παιδιών*». (Σ3)

«*Με τους συναδέλφους της πληροφορικής, συνεργαζόμαστε καθημερινά για διάφορα θέματα, πρακτικά των εργαστηρίων, θεωρητικά των μαθημάτων και παιδαγωγικά*». (Σ2)

**5.10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητήσουμε τις απαντήσεις των συνεντεύξεων ανά θεματικό άξονα/ερευνητικό ερώτημα.

**5.10.1 ΠΡΩΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ**

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (έξι πρώτες ερωτήσεις), θελήσαμε να διερευνήσουμε συγκεκριμένα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και πιο συγκεκριμένα την δυνατότητα αποστασιοποίησης από το προσωπικό τους σύστημα αντιλήψεων, την αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων, την εναρμόνιση λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, την ικανότητα ακρόασης, την αντιμετώπιση του συνομιλητή και τέλος την ανατροφοδότηση ώστε να ελαχιστοποιείται η διαστρεύλωση της επικοινωνίας. Σχεδόν σε όλες τις απαντήσεις είναι εμφανής η τάση που υπάρχει, να διαχωρίζει και να διαφοροποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός τη δική του επικοινωνιακή συμπεριφορά από αυτή των υπολοίπων συναδέλφων του, όπως για παράδειγμα το αν ακούνε τον άλλον προσεκτικά ή αν ανατροφοδοτούν κτλ. Η αντίφαση αυτή, πιθανόν προέρχεται είτε από έλλειψη δυνατότητας αυτογνωσιακού κοιτάγματος και ενσυναίσθησης, είτε από διάθεση ωραιοποίησης των καταστάσεων όσον αφορά στην προσωπική τους στάση ή ίσως ακόμα και αποποίησης της δικής τους ευθύνης απέναντι στην επικοινωνιακή διεργασία. Για αυτό το λόγο θεωρούμε ότι οι απαντήσεις κυρίως που αφορούν στο πως βλέπουν τους άλλους, περιγράφουν ακριβέστερα τη συνολική, επικρατούσα κατάσταση.

Πιο συγκεκριμένα λοιπόν, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι δεν μπορούν εύκολα να απομακρυνθούν από το προσωπικό τους σύστημα αντιλήψεων προκειμένου να μπουν στη θέση του άλλου και να αντιληφθούν τον τρόπο σκέψης του. Έτσι η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων βασίζεται σε διαφορετικούς κώδικες και άρα υπάρχει διαστρεύλωση της πληροφορίας. Επιπλέον, και κατά γενική ομολογία, δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους, αυτά που αναδύονται κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής σχέσης, και έτσι δεν δίνουν και τη δυνατότητα, όπως υποστηρίζει ο Golmeman (1998), να βελτιωθεί η επικοινωνία τους με τον άλλον. Δηλώνουν ότι αποφεύγουν να τα εκφράσουν γιατί φοβούνται μην παρεξηγηθούν, μήπως θίξουν το συνομιλητή τους, μήπως πάρει άλλη, αρνητική τροπή η συνομιλία, ή επειδή απλά προτιμούν να είναι επιφυλακτικοί. Ακόμα και αυτοί που τα εκφράζουν, δεν φαίνεται να το κάνουν συνειδητά ώστε να βοηθήσουν την αποτελεσματικότητα της επαφής και της επικοινωνίας, αλλά αυτό προκύπτει μάλλον από κεκτημένη ταχύτητα ή αυθορμητισμό και θεωρούν την έκφρασή τους αυτή μάλλον ως μειονέκτημα που μπορεί να τους δημιουργήσει προβλήματα, ενώ δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν να την ελέγχουν περισσότερο. Οι λόγοι που εκφράζουν, σκιαγραφούν ένα επικοινωνιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από έλλειψη εμπιστοσύνης, αίσθηση απειλής, φόβο κριτικής, πόλωση της αυθόρμητης, ελεύθερης, ειλικρινούς έκφρασης.

Η διάθεση ελέγχου επανεκφράζεται και στον τρόπο που χρησιμοποιούν τα μη λεκτικά τους μηνύματα. Ακόμα και το ότι κοιτούν το συνομιλητή τους στα μάτια, γίνεται συνειδητά και περισσότερο ως μια ηθελημένη προσπάθεια-προσποίηση ενδιαφέροντος, και δεν προκύπτει ως αυθόρμητο γεγονός, στάση και αποτέλεσμα του γνήσιου ενδιαφέροντος τους και της προσήλωσής τους στα λεγόμενα του. Μολονότι η γλώσσα του σώματος, είναι ισχυρός φορέας μηνυμάτων και κυρίως διαθέσεων και συναισθημάτων (Berlo, 1960. Garner, 2000), δεν φαίνεται να την παρατηρούν, να έχουν άποψη και να ασχολούνται περαιτέρω, πέραν της κατεύθυνσης του βλέμματος τη δική τους ή αυτή του συνομιλητή. Η ανάγνωση-αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που κατατίθενται, γίνεται ανάλογα με την προσωπική σχέση που έχουν με τον άλλον, και δεν ερμηνεύονται βάσει των ιδεών και της αξίας τους καθ’ αυτά. Η γενικότερη στάση τους ως προς τον συνομιλητή περιγράφεται ως αυτή μιας επιφανειακής ευγένειας και σεβασμού, ενώ αναφέρθηκαν και αρκετές περιπτώσεις ατόμων που εύκολα απαξιώνουν και αποδοκιμάζουν.

Όσον αφορά στην ικανότητα ακρόασης, όπως είδαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας μας, αποτελεί σημαντική δεξιότητα (Burley-Allen, 1982. Satir, 1976). Σύμφωνα με τον Davis (1978), o καλός ακροατής είναι ενεργητικός, αποφεύγει τις διασπάσεις, περιμένει υπομονετικά να ολοκληρωθεί το μήνυμα πριν απαντήσει, δεν δείχνει να βαριέται, δεν αντιδρά αρνητικά ή επικριτικά, δεν διακόπτει αλλά βοηθά τον ομιλητή να αισθάνεται άνετα και δείχνει πρόθυμος να τον ακούσει, δείχνει υπομονή και δεν είναι κριτικός, απομακρύνει ότι μπορεί να ενοχλεί, δεν είναι ψυχρός, μπαίνει στη θέση του άλλου, δείχνει κατανόηση και ανταποκρίνεται στο μήνυμα. Στη συγκεκριμένη μονάδα οι δέκτες δεν ακούν ήρεμα και προσεκτικά τον συνομιλητή τους και δεν δίνουν όλη τους την προσοχή στα λεγόμενά του. Την ώρα που εκείνος καταθέτει τις απόψεις του, συνηθίζουν να επεξεργάζονται την απάντηση που θα δώσουν. Και ενώ για τον εαυτό τους οι περισσότεροι δηλώνουν ότι ακούν τον άλλον (έστω κι αν σκέπτονται κάτι άλλο εκείνη την ώρα!), όσον αφορά στους συναδέλφους τους, θεωρούν ότι δεν τους ακούνε προσεκτικά και δεν κατανοούν ότι λέγεται, αφού στις περισσότερες των περιπτώσεων μοιάζουν να ψάχνουν αντεπιχειρήματα, βιάζονται να διακόψουν, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις που δείχνουν ακόμα και να βαριούνται να τον ακούσουν. Διαπιστώνουμε λοιπόν ελλειμματική προσοχή, βιαστικά συμπεράσματα, ανικανότητα ενεργούς ακρόασης

Η ικανότητα όμως του δέκτη να ακούει και να λαμβάνει υπόψη του τις αντιδράσεις του άλλου, είναι αυτή που θα του επιτρέψει να χρησιμοποιήσει το βασικότερο εργαλείο αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων στην επικοινωνία, αυτό της ανατροφοδότησης (Burley-Allen, 1982), που επιβεβαιώνει την πληροφορία και εξασφαλίζει το αμφίδρομο της επικοινωνίας (two-ways communication). Εν προκειμένω όμως, αφού δεν είναι σε θέση να δώσουν όλη τους την προσοχή στο συνομιλητή τους, αναιρείται και η δυνατότητα ανατροφοδότησης, η πληροφορία συχνά διαστρεβλώνεται, δεν κατανοούνται αυτά που λέγονται. Αυτό θεωρούν ότι συμβαίνει γιατί έχουν προκαταλήψεις, δεν ξεφεύγουν από τον τρόπο σκέψης τους και επιπλέον δεν γίνεται προσπάθεια να μπει ο ένας στη θέση του άλλου. Κάποιοι αναφέρουν ως αιτία τις εντάσεις που συνήθως επικρατούν ή την ταχύτητα που συμβαίνουν τα πράγματα, καθώς και την ανικανότητα των περισσοτέρων να ακούσουν τον άλλον αλλά και την αδιαφορία ορισμένων ή την επιφύλαξη προκειμένου να μην διαταράξουν τη σχέση τους με το διευθυντή. Παρόλα αυτά σε σοβαρά θέματα που αφορούν σε συμπεριφορές και παραπτώματα μαθητών, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση, παρά τα «τείχη που έχουν χτιστεί», και κατορθώνουν να συνεννοηθούν. Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι, σύμφωνα με τις παραμέτρους που θέτει η βιβλιογραφική μας διερεύνηση, η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη μονάδα δεν είναι αποτελεσματική.

Αλλά και ο διευθυντής δεν επικοινωνεί αποτελεσματικά. Όπως δηλώνουν οι συνάδελφοί του μοιάζει να μην κατανοεί αυτά που λέγονται είτε γιατί δεν παίρνει αποστάσεις και παραμένει προσκολλημένος στον τρόπο σκέψης του, είτε γιατί παίρνει αυτά που λέγονται ως μομφή, είτε γιατί δεν κάνει σωστή αξιολόγηση και επηρεάζεται από την σχέση που έχει με τον συνομιλητή του, είτε ακόμα γιατί δεν κάνει καν προσπάθεια τις περισσότερες φορές να μπει στη θέση του άλλου. Φαίνεται να μην επιζητά πραγματικό διάλογο, αλλά τρόπο να περάσει τις δικές του ιδέες, και προτιμά να μιλάει αντί να ακούει εμμένοντας στις θέσεις του. Στην περίπτωση που εκφράζονται απόψεις διαφορετικές από τις δικές του, διακόπτει, φωνάζει, κάνει προσωπικές - ad hominem επιθέσεις, καταφεύγει σε αφορισμούς, αυταρχισμούς, προσβολές, ενίοτε και εκφοβισμούς. Εκφράζει τα συναισθήματά του, όχι για να βοηθήσει την επικοινωνία, αλλά επειδή λειτουργεί παρορμητικά και δεν μπορεί να τα ελέγξει, αν και δηλώνει ότι θα το επιθυμούσε. Η έκφραση αυτή εμπεριέχει συνήθως θυμό, ένταση, επίκριση ή απαξίωση επηρεάζοντας έτσι αρνητικά την όλη διαδικασία της επικοινωνίας.

Δεν εστιάζει στα ζητήματα αλλά προσωποποιεί και εξετάζει τις ιδέες με βάση την πηγή προέλευσης και όχι τη αξία τους. Η στάση του καθορίζεται από τη σχέση που έχει με το συνομιλητή του, γεγονός που κάνει πολλούς να αισθάνονται ότι δεν λειτουργεί δίκαια. Ερμηνεύει και αντιμετωπίζει τον άλλον, ανάλογα με το αν εξυπηρετεί ή συμφωνεί με τις δικές του απόψεις. Στην αντίθετη περίπτωση γίνεται αγενής, άλλοτε αδιαφορεί, άλλοτε απαξιώνει, φωνάζει, εμμένει στις απόψεις του και δεν αντιμετωπίζει ισότιμα όλους, προσπαθώντας να μειώσει ή να χλευάσει κατά κύριο λόγο τις γυναίκες. Όπως ομολογεί και ο ίδιος, από ένα σημείο και μετά, χάνει την ψυχραιμία του, γίνεται υπερόπτης και ψυχρός. Η υπεροψία στην οποία αναφέρεται φαίνεται και από το γεγονός ότι θεωρεί ότι ο ίδιος δεν χρειάζεται να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις αφού έχει την εμπειρία και την ικανότητα να καταλαβαίνει αμέσως τι θέλει να πει ο συνομιλητής του, σε αντίθεση, όπως λέει, με τους υπολοίπους συναδέλφους του οι οποίοι χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση αφού δεν διαθέτουν την ίδια με εκείνον ικανότητα. Στις ερωτήσεις που αφορούσαν το διευθυντή, τα μη λεκτικά μηνύματα έδειχναν ότι πολλοί ερωτηθέντες γνώριζαν πολύ περισσότερα από όσα θέλησαν εν τέλει να καταγραφούν σε αυτή την συνέντευξη. Ορισμένοι προτίμησαν να καταφύγουν σε μια τυπική, γενικόλογη απάντηση. Το βλέμμα και ο τόνος της φωνής τους πρόδιδαν φόβο και επιφύλαξη, μήπως διαρρεύσουν τα λεγόμενά τους και δυσαρεστήσουν.

**5.10.2. ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ**

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (έξι τελευταίες ερωτήσεις), επιχειρήθηκε η ανάγνωση με όρους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ζητημάτων που αφορούν στην κουλτούρα της συγκεκριμένης μονάδας, αφού η κουλτούρα εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας (Corey & Corey, 2010. Hoy & Miskel, 2001. Miller, 2003). Όπως είδαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας μας, η ποιότητα της επικοινωνίας και των σχέσεων, είναι εκφραστές και βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης και εδραίωσης της κουλτούρας ενός οργανισμού (Chen, 2004. Furnham, 2005). Οι καλές ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν την εσωτερική διάσταση και τον πυρήνα της ουσίας της κουλτούρας (Rutter et al., 1999). Αποτελούν σημαντική πλευρά της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, διαμορφώνουν την περιρρέουσα ατμόσφαιρα και έχουν καθοριστική επίδραση στο έργο τους, αφού συνυφαίνονται με την καθημερινή σχολική ζωή, τροφοδοτούν την προσωπική ανάπτυξη, και εμπλέκουν περιοχές όπως το κλίμα, την ποιότητα και το ήθος (Hargreaves & Fullan, 1995. Oberg & Underwood, 1995).

Στη συγκεκριμένη μονάδα επικρατούν συνθήκες φτωχών σχέσεων ως αποτέλεσμα της αδύναμης επικοινωνίας, αφού η ποιότητα της επικοινωνίας, εξηγεί και την ποιότητα των σχέσεων. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες δεν είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, τις οποίες θεωρούν απόμακρες, τυπικές, αδιάφορες, ουδέτερες, διπλωματικές. Αναφέρουν ότι λειτουργούν μέσα σε ένα περιβάλλον επιφανειακών, συμβατικών σχέσεων, που χαρακτηρίζονται από ατομισμό, επιφυλακτικότητα, κονφορμισμό, ασταθείς ισορροπίες, αδιαφορία, έλλειψη ουσιαστικού αλληλοσεβασμού και αποδοχής, εμπιστοσύνης και υποστήριξης του ενός προς τον άλλον. Συμπεριφέρονται μεν κόσμια αλλά μάλλον τυπικά και διεκπεραιωτικά. Η φαινομενική ηρεμία κρύβει περισσότερο παραίτηση και αδιαφορία, παρά αποδοχή, σεβασμό, κατανόηση που προκύπτει από εποικοδομητικό διάλογο. Από αυτούς που δηλώνουν σχετικά ικανοποιημένοι, σύμφωνα με τα μη λεκτικά τους μηνύματα, αυτό εμπεριέχει μάλλον συγκατάβαση ή αδιαφορία. Αλλά και με τον διευθυντή οι σχέσεις είναι τυπικές, αδιάφορες, απόμακρες, ενώ κάποιοι δεν διστάζουν να πουν ότι τον αισθάνονται ξένο. Οι σχέσεις αυτές εξηγούν με τη σειρά τους τις παρεξηγήσεις, την ευερεθιστότητα και την άστοχη επιθετικότητα, την καχυποψία, την απογοήτευση, τη φθορά, την αδιαφορία, την απάθεια, την εξάντληση και τη διάθεση απόσυρσης που αναφέρθηκαν ως στάσεις και κατά τις συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών. Βλέπουμε λοιπόν ότι έχουμε να κάνουμε με ένα σχολικό ήθος που αρνείται την επικοινωνία και την αλληλοϋποστήριξη, πράγμα που αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πηγές άγχους. Οι προβληματικές σχέσεις προκαλούν απογοήτευση, κούραση ψυχική και σωματική, ανασφάλεια, νοοτροπία ρουτίνας και παθητικότητα, απόσυρση, έλλειψη ευχαρίστησης και ικανοποίησης, καταστάσεις που συχνά όπως είδαμε από την έρευνα της βιβλιογραφίας παρατηρούνται με την πάροδο του χρόνου στους εκπαιδευτικούς (Furnham, 2005. Hargreaves & Fullan, 1995).

Στο σχολείο αυτό επίσης, δεν υπάρχει αφοσίωση σε κοινές νόρμες, δεν υιοθετούνται κοινοί στόχοι, αξίες, στάσεις και επιδιώξεις, δεν υπάρχει συνευθύνη και κοινό όραμα, στοιχεία που βασίζονται στην καλύτερη επικοινωνία, ενδυναμώνουν την κουλτούρα και οδηγούν στην αποτελεσματικότητα. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι, όπως σχεδόν καθολικά δηλώνουν, όχι μόνο δεν έχουν διαμορφωθεί, αλλά ούτε καν συζητηθεί παρόμοια θέματα. Χαρακτηριστικά ήταν τα μη λεκτικά μηνύματα που αφορούσαν και καταγράφηκαν στη σχετική ερώτηση, όπως απορία στην έκφραση ή ειρωνικά χαμόγελα δηλωτικά της δυσκολίας της αποτελεσματικής επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ τους και κατά συνέπεια και ενός τέτοιου εγχειρήματος. Θεωρούν ότι είναι δύσκολη η σύμπνοια απόψεων και στόχων, μια και πιστεύουν ότι είναι πολλοί (αν και πρόκειται μόνο για είκοσι άτομα) και ετερόκλητοι, και επίσης για το λόγο ότι υπεισέρχονται προσωπικές επιδιώξεις και διάθεση προβολής, φιλοδοξίες, ιδιοτέλειες και ατομισμός. Υποθέτουν ότι όλοι, θεωρητικά πάντα μιλώντας, θα ήθελαν ένα καλύτερο σχολείο, αλλά ότι το καλύτερο αυτό, είναι διαφορετικό για τον καθένα! Ο διευθυντής από τη μεριά του υποστηρίζει ότι η μεταξύ τους διαφορετικότητα είναι πηγή έμπνευσης. Έτσι δεν έχει αναλάβει ποτέ την ευθύνη η οποία άλλωστε του αναλογεί στο μεγαλύτερο ποσοστό, να προσανατολιστεί προς μία προσπάθεια συστηματικής κατάθεσης, επεξεργασίας και ενσωμάτωσης της διαφορετικότητας αυτής σε ένα συνολικό σχήμα, να προωθήσει ένα συνεργατικό συντονισμό και μια συλλογική, συμμετοχική προσέγγιση ώστε να αναζητηθεί σημείο σύγκλισης, όπου όλοι από κοινού με άξονες την ποιότητα και την κοινή αποδοχή, να συντελέσουν στην προώθηση της ομαδικής προσπάθειας, και τη διαμόρφωση κοινής κουλτούρας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που πήραμε, γίνεται εμφανές ότι ο διευθυντής είναι συγκεντρωτικός. Θεωρεί ότι στο ενενήντα επτά τις εκατό των περιπτώσεων, δεν χρειάζεται βοήθεια, τα καταφέρνει να χειρίζεται μόνος του τα θέματα και να παίρνει τις αποφάσεις, μολονότι η συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη λειτουργία μιας μονάδας. Πιστεύει ότι αυτός είναι ο σωστός τρόπος διοίκησης. Δεν συζητά και δεν ενημερώνει επαρκώς, και οι όποιες συζητήσεις συνήθως εξαντλούνται σε αντιπαραθέσεις. Όταν θελήσει τη συνεργασία των υπολοίπων, αυτό εν τέλει εξελίσσεται σε μια προσπάθεια να τους κατευθύνει, να τους χειριστεί και να τους χρησιμοποιήσει, έτσι ώστε να συναινέσουν και να επικυρώσουν προειλημμένες αποφάσεις, γεγονός που κάνει τους υπολοίπους να αισθάνονται ότι δεν τους εμπιστεύεται και τους υποτιμά. Η λειτουργία της μονάδας δεν βασίζεται στο ομαδικό πνεύμα και τη συναντίληψη. Δεν συναθροίζονται οι ατομικές προσπάθειες για μεγαλύτερο αποτέλεσμα και δεν αναπτύσσεται η συνεργασία και η συμμετοχικότητα που αποτελούν την πεμπτουσία των λειτουργιών, ώστε να επιτευχθεί συνοχή και δέσμευση, εσωτερική αποσυμπύκνωση, αύξηση των κινήτρων για εργασία και συμβολή, επανατοποθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, ανάπτυξη της αίσθησης της ευθύνης, δημιουργία συνθηκών ευφορίας και αφοσίωσης σε κοινές αξίες, μεγιστοποίηση της θέλησης για προσφορά και της αποδοτικότητας, οικειοθελής εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις λειτουργίες της διοίκησης ώστε να καταστεί το σχολείο τόπος επικοινωνίας, συνεργασίας, αμοιβαιότητας, άσκησης επιτυχημένης εσωτερικής πολιτικής και εξέλιξης.

Όλα αυτά δεν παραπέμπουν σε ένα συνεργατικό, αλλά μάλλον σε ένα διευθυντοκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Σύμφωνα με την κατάταξη των Everard και Morris (1990), οι οποίοι θεωρούν ότι ο τρόπος λήψης των αποφάσεων είναι αλληλένδετος και συμπίπτει με το στυλ ηγεσίας, εν προκειμένω μιλάμε για ένα συγκεντρωτικό στυλ ηγεσίας, αντί ενός δημοκρατικού-συναποφασιστικού, που θα ήταν προτιμότερο, αφού η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μέσα σε συνθήκες επιτυχούς επικοινωνίας, αποτελεί πηγή ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς, και είναι απαραίτητο εργαλείο για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την επίτευξη των σκοπών της μονάδας και την πραγμάτωση του οράματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001. Μαυρογιώργος 1999α. Πετρίδου, 2005). Ένας δημοκρατικός-συναποφασιστικός κατά Vroom και Yetton (όπ. αναφ. στο Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), εξάλλου τρόπος λήψης αποφάσεων, πετυχαίνει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες, εμπειρίες και ιδέες όλων, και να προωθήσει ένα πνεύμα κοινών στόχων και ομαδικής προσπάθειας, συσφίγγοντας ταυτόχρονα τις σχέσεις και εδραιώνοντας την κουλτούρα. Η μη ύπαρξη αποτελεσματικής ενημέρωσης, πληροφόρησης και συζήτησης των θεμάτων, η αναφερόμενη διάθεση χειραγώγησης της συμπεριφορικής διαδικασίας από τη μεριά του διευθυντή ώστε να προκύψουν καθοδηγούμενες αποφάσεις, η μη ενίσχυση της συλλογικότητας, της ανάπτυξης δέσμευσης και της συνοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και η μη ενεργοποίηση και συμμετοχή όλων στις λειτουργίες της διοίκησης, εξηγούν και το γιατί ο σύλλογος αυτός δεν εμφορείται από ομαδικό πνεύμα. Δεν υπάρχει αίσθηση κοινότητας, πολώνεται η διάθεση για συνεργασία και ελαχιστοποιείται η συμμετοχή, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν διεκπεραιωτικά, αποξενώνονται, αδιαφορούν, βολεύονται πίσω από αυτή την κατάσταση, και η λειτουργία της μονάδας γίνεται για αυτούς υπόθεση άλλων.

Το αδιέξοδο της διαπροσωπικής επικοινωνίας, επεκτείνεται όπως είναι αναμενόμενο και στο συνολικότερο επικοινωνιακό προφίλ που χαρακτηρίζει τις συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αρνούνται να μπουν σε ουσιαστικό διάλογο. Άλλοι αναλώνονται απλά στην επίδειξη των ρητορικών τους ικανοτήτων, άλλοι προσπαθούν να περάσουν απόψεις κομματικών γραμμών αποσυντονίζοντας έτσι τις συνεδριάσεις, ενώ κάποιοι αδιαφορούν. Η παρατηρούμενη δυσκολία συνεννόησης, δηλώνουν, ότι είναι αποτέλεσμα της έλλειψης της μεταξύ τους εμπιστοσύνης καθώς και της εγωιστικής στάσης την οποία επιδεικνύουν αρκετοί και η οποία δεν επιτρέπει την προσέγγιση και αποδοχή των διαφορετικών απόψεων. Οι διαφορετικές απόψεις δεν αντιμετωπίζονται με σεβασμό, αποδοχή, ευγένεια, κατανόηση, εκτίμηση, χωρίς προκαταλήψεις. Η επικοινωνία στη διάρκεια των συλλόγων καθηγητών, δεν χαρακτηρίζεται από οικειότητα, ανοικτότητα, ειλικρίνεια, σαφήνεια, υπομονή, αμεσότητα, ζεστασιά, διακριτικότητα, προσωπικό ενδιαφέρον, κατανόηση, άνεση και χιούμορ, ώστε να μεγιστοποιηθεί η εμπιστοσύνη και ο διάλογος. Δεν ακούει προσεκτικά ο ένας τον άλλον, δεν υπάρχει κλίμα συναδελφικότητας και φιλίας, τα λεγόμενα διαστρέφονται. Ως συνέπεια αναλώνεται πολύς χρόνος σε μη αποτελεσματική επικοινωνία, εντάσεις, διαφωνίες και συγκρούσεις και οι σύλλογοι γίνονται αντιπαραγωγικοί και αναποτελεσματικοί. Οι συλλογικές προσπάθειες, συνθλίβονται από την επικρατούσα νοοτροπία.

Η ευθύνη του διευθυντή ως συντονιστή και καταλύτη απέναντι σε αυτά τα φαινόμενα, είναι σαφώς μεγαλύτερη αυτής των εκπαιδευτικών. Αντί να φροντίσει να εμπνεύσει και να εγγυηθεί κλίμα συνεννόησης και σύγκλισης, εμμένει στις απόψεις του και δεν κάνει δεκτές τις διαφορετικές τοποθετήσεις, τις οποίες συνηθίζει να αντιμετωπίζει με ειρωνεία, επιθετικότητα, εκνευρισμό και υποτίμηση των άλλων, κυρίως, όπως ήδη αναφέραμε και στη διαπροσωπική του επικοινωνία, όταν πρόκειται για γυναίκες. Δεν υπάρχει λοιπόν δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση, ενώ οι βασικές προϋπόθεσεις επικοινωνίας, η αλληλοεκτίμηση και η αλληλοαποδοχή, δεν καλύπτονται. Δεν ενθαρρύνει τις ουσιαστικές συλλογικές αποφάσεις, τον εποικοδομητικό διάλογο και την ελεύθερη έκφραση, δεν σέβεται και δεν στηρίζει την τεκμηρίωση προσωπικών θέσεων αντίθετων με τις δικές του. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε αυτό το κλίμα, δεν μπορούν να εμπιστευθούν ώστε να παρουσιάσουν τις θέσεις, τις προτιμήσεις, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες, τα οράματά τους και τις δυσκολίες τους ανοιχτά, ανεμπόδιστα και με ειλικρίνεια. Στην προσπάθεια του να πετύχει το αποτέλεσμα που θέλει, τις περισσότερες φορές καταλήγει να «ουρλιάζει» με αποτέλεσμα οι συνεδριάσεις να οδηγούν σε παρεξηγήσεις και συγκρούσεις. Αυτό που επισημαίνει η Satir (1976), ότι δηλαδή η επικοινωνία δεν είναι ένας τρόπος επιβολής απόψεων, αλλά ένα μέσο ειλικρινούς και ανθρώπινης διαπραγμάτευσης θεμάτων και προβληματισμών, δεν ανταποκρίνεται στην επικοινωνιακή στάση του διευθυντή, η οποία έτσι αποδυναμώνει την ακεραιότητά του, την αποδοχή, τις σχέσεις με τους υπολοίπους, και δυναμιτίζει το γενικότερο κλίμα στο σχολείο. Αντί να οδηγεί σε γεφύρωμα των διαφορών, δημιουργική σύνθεση των απόψεων και προσέγγιση, αντίθετα αποθαρρύνει και οδηγεί σε περαιτέρω αποστασιοποίηση, απογοήτευση, παραίτηση, αδράνεια.

Οι νοοτροπίες των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη μονάδα, χαρακτηρίζονται μάλλον από ατομισμό και διαμερισμό, τις δύο μορφές που συνιστούν και τα επικρατούντα σχήματα σχέσεων και χαρακτηρίζουν σήμερα τις περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες (Hargreaves & Fullan, 1995. Μαυρογιώργος, 2008). Δηλώνουν ότι δεν συνεργάζονται εκτός των τυπικών υποχρεώσεων και δεν λειτουργούν συνολικά ως μία ενιαία, δημιουργική ομάδα, αλλά δημιουργούνται πυρήνες-υποομάδες των δύο έως τεσσάρων ατόμων τις ίδιας ειδικότητας συνήθως, που επεξεργάζονται θέματα που τους αφορούν. Οι δυνάμεις διαμερισμού διαφαίνονται από τις διαχωρισμένες ομάδες, πράγμα που οδηγεί σε ελλιπή επικοινωνία, αδιαφορία και κατά συνέπεια σε αντικρουόμενες προσδοκίες, έριδες και συγκρούσεις. Ο ατομισμός είναι ένα στοιχείο της κουλτούρας που διαφαίνεται στην τυπική και αποσπασματική διεκπεραίωση των θεμάτων, στην απουσία ανάληψης ευθύνης και στην μετάθεσή της προς τα πάνω, στον περιορισμένο ρόλο του συλλόγου και στη συγκέντρωση της εξουσίας στον διευθυντή, στοιχεία στα οποία ήδη αναφερθήκαμε. Κάποιες φορές χρησιμοποιείται και η τεχνητή ή απρόσκοπτη συναδελφικότητα, μια μη εθελοντική και μη αυθόρμητη συνεργατική κουλτούρα που δεν είναι δημοκρατικά καθορισμένη, ένα διοικητικό εργαλείο καταναγκασμού που έχει συνήθως επιβληθεί από τον διευθυντή.

Και πάλι δεν διαφαίνεται καμία πρόθεση ή ακόμα και κατανόηση από τη μεριά της διεύθυνσης, σχετικά με την καλλιέργεια και προώθηση της συλλογικότητας, της κοινότητας, αφού ο διευθυντής θεωρεί ότι τα πράγματα έχουν καλώς ως έχουν. Έτσι δεν αναπτύσσεται η έννοια της ομάδας που προσδίδει ικανοποίηση, αναπτύσσει τη συνοχή, ανυψώνει το ηθικό, και βοηθά στην αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων, ενώ δεν προωθείται ταυτόχρονα και η διαμόρφωση κουλτούρας που θα ενισχύσει την ενότητα, την ασφάλεια, την αλληλεπίδραση και την αίσθηση του «ανήκειν». Μια ισχυρή κουλτούρα όμως προϋποθέτει περισσότερη συνεργασία και συνεισφορά των εργαζομένων. Προκειμένου να μιλάμε για ποιοτική αναβάθμιση της μονάδας, θα πρέπει να γίνει κοινή συνείδηση η αναγκαιότητα και να εδραιωθεί το πέρασμα, από τη νοοτροπία του ατομισμού, του διαμερισμού και της τεχνητής συναδελφικότητας, στη νοοτροπία της συνεργασίας που βασίζεται στην αποτελεσματική επικοινωνία που διαμορφώνει μια κουλτούρα η οποία οδηγεί σε αυθόρμητες, εθελοντικές εργασιακές σχέσεις, με προσανατολισμό στην ανάπτυξη και στην αποτελεσματικότητα.

**5.11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματά μας, όπως αυτά προκύπτουν μέσα από τις τοποθετήσεις που αποτυπώθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, βλέπουμε ότι το σχολείο αυτό δεν είναι τόπος επικοινωνίας, αμοιβαιότητας, συνεργασίας και ενθουσιασμού. Η διαπροσωπική επικοινωνία, αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου τα μέλη μιας ομάδας, να μπορούν να συνεργάζονται, να συνυπάρχουν αρμονικότερα και να λειτουργούν αποτελεσματικά, και κομβικό στοιχείο στη διαμόρφωση της κουλτούρας, στη συγκεκριμένη μονάδα, δεν είναι αποτελεσματική. Δεν εξυπηρετεί την ουσιαστική πληροφόρηση, την ενθάρρυνση, την αμοιβαιότητα, την προτροπή, την ανταλλαγή και επεξεργασία των απόψεων, την ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων. Κατ’ επέκταση δεν μπορεί να εξυπηρετήσει λειτουργικούς στόχους, να βοηθήσει στη διαμόρφωση ισχυρής κουλτούρας και στην από κοινού άσκηση εσωτερικής πολιτικής.

Από την διερεύνηση της κουλτούρας, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τους δείκτες που προσεγγίσαμε, πράγματι, έγινε φανερό ότι εν προκειμένω δεν έχουμε μια ισχυρή και ομοιογενή κουλτούρα. Δεν υπάρχουν ισχυροί δεσμοί. Οι σχέσεις ισορροπούν ανάμεσα στα πλαίσια της τυπικότητας και εκείνα της αδιαφορίας. Δεν καλλιεργούνται συνθήκες συλλογικότητας, δημοκρατικού διαλόγου, διαφάνειας, ώστε να ανοίξουν πεδία για αμφισβήτηση και αναστοχασμό, να καλλιεργηθεί κλίμα συναντίληψης, και να διαμορφωθούν κοινώς αποδεκτά νοήματα, κώδικες και συμπεριφορές που θα εμφυσήσουν υψηλό ομαδικό πνεύμα, κουλτούρα εμπλοκής και συνεργασίας, ενθουσιασμό και δέσμευση στους στόχους και στη φιλοσοφία του οργανισμού. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν μεν κόσμια αλλά μάλλον τυπικά και διεκπεραιωτικά. Η φαινομενική ηρεμία κρύβει περισσότερο παραίτηση και αδιαφορία παρά αποδοχή, σεβασμό και κατανόηση που προκύπτουν από εποικοδομητική, αποτελεσματική επικοινωνία. Ο διευθυντής περιορίζει τις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες, καταπνίγει τις γνώμες μέσω της ειρωνείας και των προσωπικών επιθέσεων που χαρακτηρίζονται από διάθεση απαξίωσης, με αποτέλεσμα να υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης, προβληματικές σχέσεις, κλίμα που προκαλεί δυσφορία, άγχος, αρνητισμό και απόσυρση. Δεν διακρίναμε εξάλλου καθόλου στοιχεία που να υποκρύπτουν διάθεση για βελτίωση και εξέλιξη, παρά μόνο παθητική αποδοχή από την μεριά των περισσοτέρων εκπαιδευτικών. Είναι εμφανές ότι στο σχολείο αυτό, ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίσει πριν από όλα για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και πρώτα των δικών του.

Μέσα από τη βελτίωση της επικοινωνίας θα μπορέσουν να επαναπροσδιοριστούν αξίες, νόρμες, περιεχόμενα, πεποιθήσεις και πρακτικές. Οι προβληματικές, υπάρχουσες σχέσεις θα εμβαπτιστούν και θα επανασυσταθούν μέσα σε νέες δομές ώστε να καταστούν δημιουργικές και ειλικρινείς, και ταυτόχρονα θα προωθηθεί η αλληλεπίδραση. Η ύπαρξη εξάλλου ισχυρής κουλτούρας σε μια μονάδα, βασίζεται στην αλληλεπίδραση που πραγματώνεται μέσα στην επικοινωνία, αφού η επικοινωνία δεν συντελεί μόνο στην απλή μεταβίβαση πληροφοριών αλλά και στην μεταβίβαση αξιών, σκέψεων και συναισθημάτων, επηρεάζει την ομαδικότητα και τους τρόπους συνεργασίας. Με τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, την ελεύθερη έκφραση, την αναγνώριση της συμβολής και της αξίας των ατόμων, θα εγκαθιδρυθεί πνεύμα συνεργασίας που θα επιτρέψει την απελευθέρωση ολόκληρου του δυναμικού και θα ενθαρρύνει τη διάθεση συμμετοχής και ανάληψης πρωτοβουλιών. Για τη διαμόρφωση όμως αποτελεσματικής επικοινωνίας και κυρίως για τη δημιουργία και τη διάχυση της κουλτούρας στη μονάδα, ο ρόλος του ηγέτη είναι κεντρικός και καθοριστικής σημασίας στον οργανισμό, και ίσως, όπως υποστηρίζει ο Schein (2004), το μόνο πραγματικής σημασίας έργο που έχει να κάνει.

Ο διευθυντής στο σχολείο αυτό, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει την κουλτούρα ως ένα σύνολο-δίκτυο κοινών αξιών, νοημάτων, οραμάτων και κωδικών, το οποίο θα προκύπτει από την κοινωνική συνύπαρξη και την επικοινωνία των μελών της οργάνωσης η οποία και τα συνδέει, και την οποία οφείλει να σεβαστεί και να αξιοποιήσει ώστε να προωθήσει τις επιδιώξεις του οργανισμού, και όχι να την χρησιμοποιεί μηχανιστικά ως εργαλείο ιδεολογικής χειραγώγησης, ή ακόμα ως μέσο ελέγχου ή εξυπηρέτησης δικών του στόχων και φιλοδοξιών. Οφείλει να κατανοήσει την κουλτούρα ως δυναμικό και συνεκτικό πεδίο έκφρασης του ανθρώπινου χαρακτήρα και των στοιχείων που νοηματοδοτούν την ύπαρξή του, και να προσπαθήσει να συναιρέσει τις απόψεις του με αυτές των εκπαιδευτικών ώστε να διαμορφώσει μια ισχυρή, ομοιογενή κουλτούρα. Μια κουλτούρα που θα εγκαθιδρύσειτον αλληλοσεβασμό, την αλληλοκατανόηση, την αποδοχή, την αλληλοϋποστήριξη και το πέρασμα, από την επικρατούσα νοοτροπία του ατομισμού και του διαμερισμού, στη νοοτροπία της συνεργασίας. Θα πρέπει να φροντίσει να δημιουργήσει το κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα που θα διασφαλίσει και θα ισχυροποιήσει τους δεσμούς, θα απελευθερώσει από τα αρνητικά συναισθήματα, θα αναπτύξει την εκτίμηση, την εμπιστοσύνη, καιτην ενότητα,και θα εδραιώσει την αίσθηση της ασφάλειαςκαι της συνοχής. Στοχεύοντας στην ενθάρρυνση των διαπροσωπικών όψεων και στον ποιοτικό χαρακτήρα λειτουργίας της μονάδας, θα βοηθήσει στη δημιουργία μια ισχυρής κουλτούρας, θα ενισχύσει την υγεία της οργάνωσης και την ποιοτική και λειτουργική της αναβάθμιση, και θα δημιουργήσει παράλληλα τον κοινωνικό και φυσικό χώρο μέσα στον οποίο η ηγεσία θα αναζητήσει τους δικούς της κανόνες ηθικής.

Μια κουλτούρα που προωθεί την άσκηση διοίκησης με κέντρο τις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία, θα οδηγήσει σε αυθόρμητες, εθελοντικές εργασιακές σχέσεις, με προσανατολισμό στην ανάπτυξη και στην αποτελεσματικότητα, και θα δημιουργήσει όραμα και σταθερές που θα λειτουργήσουν ταυτόχρονα ως βάση και πρότυπο, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε μια εποχή χαμένων αξιών. Μέσα από την εδραίωση αποτελεσματικής επικοινωνίας η συλλογική σκέψη θα αφεθεί ελεύθερη, θα πάρει σχήμα η κουλτούρα, θα αναδυθεί το «κοινό όραμα» και τα άτομα θα εμπλακούν ενεργά στην ηθική δέσμευσή τους στην αποστολή του οργανισμού και στη διαπραγμάτευση της ουσιαστικής τους σχέσης με την εργασία. Το σχολείο θα μπορέσει έτσι, να αναζητήσει προοπτικές και τρόπους που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις και στις πιέσεις. Θα μπορέσει να αναστοχαστεί το περιεχόμενο, τους στόχους και τη λειτουργία του, να επανεξετάσει την ποιότητα και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται, να βρει την ταυτότητά του και να επαναπροσδιορίσει την κουλτούρα του και την αποστολή του, ώστε να γίνει το κέντρο της δικής του ποιοτικής αναβάθμισης.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Adams, D. (1993). *Defining educational quality.* University of Pittsburgh, USA:IEQ Publication.

Αθανασούλα-Ρέππα, A. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμ. Β, σελ. 137-185). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, A. (2008α). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Α, σελ. 71-118). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, A. (2008β). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο : Α. Αθανασούλα-Ρέππα, & Ι. Χατζηευστρατίου. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (2η εκδ., Τόμ. Γ, σελ. 39-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, A. (2012). Συγκρούσεις-Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: *Παράλληλα κείμενα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (Τόμ. Β, σελ. 31-70). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999α). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού*.* Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, κ. συν.*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού.* (Τόμ. Β, σελ. 71-91). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.(2013, Μάρτ. 15). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (αρ. φύλλου 614). Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2013, από <http://moodle.eap.gr/mod/resource/view. php?id=2963>

Αργυροπούλου, Ε. (2006). Διαφορετικότητα και Σχολικό Περιβάλλον. *Σύγχρονη Παιδεία, 145, 103-119.* Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2012, στο <http://moodle.eap.gr/mod/resource/view.php?id=2040>

Αργυροπούλου, Ε. (2009). Ο προγραμματισμός ως διοικητική λειτουργία στην προσχολική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγή,1,* 145-162. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2012, στο <http://moodle.eap.gr/mod/resource/view.php?id=2037>

Αργυροπούλου, Ε. (2012). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα :7ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας και της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης, 19-21 Νοεμβρίου 2010,* (553-565). Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2012, στο <http://moodle.eap.gr/course/view.php?id=73>

Argyropoulou, Ε. (n.d.). *E. Ethical leadership: a prerequisite for school leadership today or just another leadership construct.*Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2013, από[http://moodle. eap.gr/course/view.php?id=73]( )

Βαϊκούση, Δ. (2008). Αρχές επικοινωνίας. Στο : Α. Κόκκος (Επιμ.),*Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων.* (Τόμ. Δ, σελ. 199-219). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Barnard, C.I. (1960). *The Function of the Executive* (14th ed.). Cambridge Mass: Harvard University Press.

Baron, R. (1991). Motivation in work settings. Reflections on the core of organizational research. *Motivation and Emotion.* Vol. 15, No 1, 1-8. Ανακτήθηκε 15, Νοεμβρίου 2015, από<http://link.springer.com/article/10.1007/BF00991472>

Bennis, W., & Goldsmith, J. (1994). *Learning to Lead: A workbook on becoming a leader.* US: Addison-Wesley.

Berlo, K. D. (1960). *The Process of Communication*. New York: Holt Co.

Burley-Allen, M. (1982). *Listening: The forgotten skill.* New York: John Wiley & Sons, Inc.

Burns, J. (1978). *Leadership.* New York: Harper and Row.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management.*London: Sage Publications Ltd.

Γιαννουλέας, Μ. (1997). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκιάστας, Ι. (2008).Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο : Α. Κόκκος (Επιμ.),*Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων* (Τόμ. Δ, σελ. 221-279). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γκόλια, Α., Κουστέλιος, Α., Μπελιάς, Α. & Τσιώλη Σ. (2013). Οργανωσιακή κουλτούρα και ηγεσία στην εκπαίδευση. *ΕπιστήμεςΑγωγής*,(1-2),16-31.

Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework.* MA: AddisonWesley.

Carter, L. (2006). *How to manage conflict in the organization* (2nd ed.). USA: American Management Association.

Cheng, Y.C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (2), 85-110.

Chen, L. Y. (2004). Examining the effect of organization culture and leadership behaviors on organizational commitment, job satisfaction, and job performance. *Journal of American Academy of business,* 5(1), 432-438.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Corey, M., & Corey, G. (2010). *Groups: process and practice* (8th ed.). USA: Age Publishing.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Τσομπαρτζούδης (Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

# Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας* (2η εκδ.), Ε. Σκούρτου (Επιμ.). Στο Αθήνα: Gutenberg.

# Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή-Μεταρρύθμιση- Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η εκδ., Τόμ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δαμουλιάνου, X. (2010, Οκτώβριος 17). Αλλαγή σημαίνει διαρκής μάθηση και προσαρμογή. *Καθημερινή.* Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2014, από: *<http://www.kathimerini.gr/408199/article/oikonomia/epixeirhseis/allagh-shmainei-diarkhs-ma8hsh-kai-prosarmogh>*

Δάντη, Α., (2006). Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγών στη σχολική μονάδα: Η «συμβουλευτική» του παρέμβαση. Στο: Γ. Μπαγάκης. *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Davis, K. (1978). Human relations at work. McGrow-Hill.

Day, C**.** (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

De Nobile, J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership* 36, (1), 101–122. doi: 10.1177/1741143207084063.

Dreikurs, R. (1972). *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago: Alfred Adler Institute.

Everard, K.B., & Morris, G. (1990). *Effective school management* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*(3rd ed.)*.* London: Routledge Falmer.

Furnham, A. (2005). *The psychology of behavior at work. The individual in the organization.*(2nded.). USA: Routledge Press, Inc.

Garner, A. (2000). *Η Τέχνη της Επικοινωνίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη.

George, T., &Bishop, L. (1972). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate. *Administrative Science Quartely,* Vol. 16, pp. 467-476.

Goleman, D. (1998). *H συναισθηματικήνοημοσύνηστοχώροτηςεργασίας.* Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.

Gordon, J. R. (1993). *A diagnostic approach to organizational behavior* (4th ed.). Boston: AllynandBacon.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.

Zhu, C., *&*Engels, N. (2013). Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management & Administration,* 42, (1), 136–158. doi: 10.1177/1741143213499253.

Hamilton, C. (2011). *Communicating for results*. (9th ed.). USA: Wadsworth Cengage Learning.

Handy, C. (1981). *Understanding Organizations* (2nded.). Harmondsworth: Penguin.

Hargreaves, Α. (1994). *Changing teachers, changing times: Teacher’s work and culture in the postmodern age.* London: Cassell.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *H εξέλιξητωνεκπαιδευτικών* (μτφ. Π. Χαντζηπαντελή). Αθήνα : Πατάκης.

Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement.* London:Cassell.

Hord, S.M. (1992). *Facilitate leadership: The imperative for change*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2015, από<http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/picbib-output.cgi?searchuniqueid=104>

Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice.* New York: Basic Books.

Huczynski, A.A. (1996). *Management Gurus*. London: Thompson

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Ιδίου.

Ιορδανίδης, Γ. ( 2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης, *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών – υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ (απόσπασμα από το ΦΕΚ 1340/2002 – Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002) στην Εκπαιδευτική Πύλη *Εκπαιδευτική κλίμακα.* Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου 2012, από<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes.html>

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, κ. συν.*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* ( Τόμ. Β). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Kellett, J. B., Humphrey, R. H. & Sleeth, R.G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership, *Leadership Quarterly,* 13, 523-544.

Kilmann, R.H., Saxton, M.J., & Serpa, R. (1986) Issues in understanding and changing culture, *California Management Review*, 28, 87-94.

Κιρκιγιάνη, Φ. (χ.η.). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά,* (99-100), 96-113*.*

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας Στο : Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (Τόμ. Β, σελ. 53-102). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (1998α). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (Τόμ. Β, σελ.19-52). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2003). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο *Παράλληλα κείμενα :Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κόκκος, Α. (2008α).Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο : Α. Κόκκος (Επιμ.),*Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων* (Τόμ. Δ, σελ. 17-90). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων: Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (Τόμ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο : Α. Αθανασούλα-Ρέππα, & Ι. Χατζηευστρατίου. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (2η εκδ., Τόμ. Γ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (2008α). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η εκδ. Τόμ. Α. σελ 85-121). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (2008β). Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, κ. συν. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.* (2η εκδ, Τόμ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (χ.χ.). *Συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό οργανισμό.* Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2013, από [http://moodle.eap.gr/mod/forum/discuss.php?d=600#p1573](http://moodle.eap.gr/mod/forum/discuss.php?d=600" \l "p1573)

Kritek, W.J. (1986) *School culture and school improvement*, San Francisco, CA: ΑΜΑ.

Κωνσταντοπούλου, Χ. (1995). *Θέματα Μεταμοντέρνας Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κυριακίδη.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων : Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο : Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), Σ. Αυγητίδου, Χ. Γεωργιάδου, Μ. Καλαϊτζοπούλου, Α. Λάϊνας, Σ. Ξηροτύρη-Κουφίδου, κ.ά. *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σελ.49-57). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2013, από [http://moodle.eap.gr/mod/resource/view.php?id=2894](http://moodle.eap.gr/mod/resource/view.php?id=%202894)

Langford, D. & Retic, A. (1996). *The organization and management of construction.* London: E & FN Spon.

Levine, D.U., & Lezotte, L.W. (1990) *Unusually effective schools: A review andanalysis of research and practice*, Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.

Lewis, P.V. (1987). *Organizational Communication: The essence of effective management.* (3rd ed.) New York: Wiley.

Lindahl, R. (2006). *The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base.* Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου, 2015, από:<http://cnx.org/contents/4f358b1c-1d08-487c-8d95-abac074225dd@1/The-Role-of-Organizational-Cli>

Louise, S. (Autumn, 1998). School culture. *School Improvement Network’s Bulletin,* No. 9. London:Institute of Education, University of London

Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η., &Τσερεγκούνη, Α. (χ.η.). Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή συνεργάτης; Στο: Γ. Μπαγάκης. *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου.* Αθήνα: Μεταίχμιο. Ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου,2012, από <http://moodle.eap.gr/course/ view.php?id=73>

Ματθαίου, Δ., Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ., Πεπελάσης, Α., Δούκας, Χ.,…, & Λουλακάκη, Ε. (2000α). Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές. *Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* (Τευχ. Α). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου, 2013, από [http://moodle.eap.gr/mod/ forum/discuss.php?d=724#p1796](http://moodle.eap.gr/mod/ forum/discuss.php?d=724" \l "p1796)

Ματθαίου, Δ., κ. συν. (2000β). Δείκτες ποιότητας του Εκπαιδευτικού έργου. *Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* (Τευχ. Β). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 18 Απριλίου, 2013, από [http://moodle.eap.gr/mod/ forum/discuss.php? d=717#p1785](http://moodle.eap.gr/mod/ forum/discuss.php?%20d=717" \l "p1785)

Mateusen, L. (2003). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανοίγουν το δρόμο για καινοτόμα και δημιουργικά σχολεία. Στο : Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 235-251). Αθήνα: Μεταίχμιο

Ματσαγγούρας, Η. (2000).*Η σχολική τάξη.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, κ. συν. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού.* (Τόμ. Β, σελ. 93-136). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, κ. συν.*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η εκδ, Τόμ. Α, σελ.119-164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2012). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο *Παράλληλα κείμενα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ.). *«Μύθοι» για τη διδασκαλία.* Ανακτήθηκε 21 Οκτωβρίου 2012, στο <http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekp62/PageLibraryC2256E84004300AE.nsf/h_Toc/48b13a5b0d196360c2257857002745a8/?OpenDocument>

Miller, K. (2003). *Organizational Communication. Approaches and processes.* USA: Wadsworth, Thompson.

Μπελαδάκης, Ε. (χ.η.). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική ενημέρωση,*103-110*.*  Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2015, από <http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_53/ beladakis. pdf>

Μπουραντάς, Δ., (2001). *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές.* Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.* Αθήνα: Κριτική.

Naylor, J.(1999). *Management.* London: Pitman Publishines.

Oberg, A., & Underwood, S. (1995). Βοηθώντας την αυτοεξέλιξη των εκπαιδευτικών: Στοχασμός με βάση την εμπειρία. Στο Α. Hargreaves & M. Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης

Ομάδα εργασίας ΥΠΕΠΘ. (2012).  *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα : Υπουργείο Παιδείας δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Palmer, D. (1990). *Managing conflict creatively.* California: Donald C. Palmer.

Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997). *Η επικοινωνία στις οργανώσεις*. Αθήνα:Κριτική.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-τεϊλορισμού στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Διοικητική ενημέρωση,*(41)*.*

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα : Ο ρόλος του διευθυντή. Στο: *Παράλληλα κείμενα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παυλίδου, Α. (2012). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως ανοικτό σύστημα, ο ρόλος και το έργο του διευθυντή.* Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2012, από <http://moodle.eap.gr/mod/ assignment/view.php?id=2031>

Παυλίδου, Α. (2013). *Αξιολόγηση.* Ανακτήθηκε 20 Μαΐου, 2013, από <http://moodle.eap.gr/mod/ assignment/view.php?id=2832>

Peterson, K. & Deal, T. (2009). *The shaping school culture field book* (2nd ed.). USA: JohnWiley&Sons, Inc.

Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση μια εισαγωγική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Πετρίδου, Ε. (2012). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο *Παράλληλα κείμενα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Quinn, R.E. (1988). *Beyond rational management: Mastering paradoxes and competing demands of high performance.* SanFrancisco, CA: Jossey-Bass.

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

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Κ. Βασιλικού, & Β. Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002). Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σελ. 83-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: HarvardUniversityPress.

Σαΐτης, Χ. (2002)*. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (3η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ.(2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων.* Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.

Satir, V. (1976). *Making Contact*. Millbrae, CA: Celestial Arts.

Schein, H. E. (1990) Organizational Culture. *American Psychologist*, 45, ( 2), 109-119.

Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Silins, H., & Mulford,B. (2002). Σχολείαωςοργανισμοίμάθησης. Η περίπτωση για το σύστημα, το δάσκαλο και τη μάθηση των μαθητών. *ΠεριοδικότηςΕκπαιδευτικήςΔιοίκησης,* (40).

Singh, K. (2010). *Organizational behavior. Text and cases.* India: Pearson Education.

Stolp, S., & Smith, S.C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values and the leader’s role.* University of Oregon, USA: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D**.** (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance.* Larchmont, N.Y: Eye On Education.

Τσιμπουκλή, Α. (2008). Ηεκπαίδευσηειδικώνομάδων. Στο : Α. Κόκκος (Επιμ.),*Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων* (Τόμ. Δ, σελ. 279-298). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Tosi, H., & Pilati, J. (2011). *Managing organizational behavior: individuals, teams, organization and management.* USA: Edward Elgar Publishing Inc.

Verderber, R.F., & Verderber, K.S. (2003). *The challenge of Effective Speaking.* Melbourne, Australia: Thomson.

Wilmot, W., & Hocker, J. (2001). *Interpersonal conflict* (6th ed.). NewYork:McGraw-Hill.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

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

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χολέβας, Γ.(1995). *Οργάνωση και διοίκηση.* Αθήνα: Interbooks.

Yukl, G., & Lepsinger, R. (2004). *Flexible leadership: Creating value by balancing multiple challenges and choices.* SanFrancisco: JohnWiley&Sons, Inc.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 : ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

Στο γραμμικό, ιεραρχικό, γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικά οργανωμένο Ελληνικό σύστημα, εκχωρούνται ελάχιστες αρμοδιότητες και περιθώρια άσκησης διοίκησης σε επίπεδο μονάδας. Οι κανόνες λειτουργίας αποφασίζονται και καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση μέσα από μια σειρά εγκυκλίων, νόμων και διατάξεων που καθορίζουν με μεγάλη ακρίβεια τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, και εκχωρούν ελάχιστες αρμοδιότητες και περιθώρια άσκησης διοίκησης με αυτονομία, σε αυτό το επίπεδο. Έτσι ο διευθυντής λειτουργεί κυρίως ως διεκπεραιωτής των αποφάσεων της κεντρικής εξουσίας, έχοντας ένα ρόλο περισσότερο συντονιστικό και λιγότερο αποφασιστικό, που του στερεί την δυναμική ανάπτυξη ηγετικής δράσης και πρωτοβουλιών, και τον περιορίζει σε προκαθορισμένες, επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες διεκπεραιωτικού και γραφειοκρατικού κυρίως χαρακτήρα. Πρόκειται για ένα σύστημα διοίκησης που χαρακτηρίζεται περισσότερο ως σύστημα διοίκησης με βάση κεντρικά σχεδιασμένους κανόνες, παρά ως σύστημα διοίκησης με βάση τους στόχους κάθε σχολικής μονάδας (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994. Κουτούζης, 1999).

Η ιδιόμορφη οργάνωση αυτού του συστήματος διοίκησης, δίνει δυνατότητες άτυπης τήρησης των κανονισμών που αφενός επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς σχετική ελευθερία στην κατά περίπτωση τήρηση των κανονισμών δημιουργώντας ταυτόχρονα σχετική αναρχία, ενώ αφετέρου, δεν τους επιτρέπει ή δεν τους δημιουργεί την ανάγκη να διεκδικήσουν και αναπτύξουν συστηματικά τον επαγγελματισμό τους μέσω της αυτοτέλειας της σχολικής μονάδας(Παπακωνσταντίνου, 2007).Η δομή του στηρίζεται στις αρχές του Fayol της «ιεραρχικής κλίμακας» και της «ενότητας της διεύθυνσης» (Σαΐτης, 2002) και χαρακτηρίζεται από ενιαίο σχεδιασµό και έλεγχο, µε τη συντριπτική πλειοψηφία των αρµοδιοτήτων και αποφάσεων να αποτελούν ευθύνη της κεντρικής εξουσίας.

Η διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης, έχει στοιχεία νέο-τεϋλοριστικού οργανωτικού μοντέλου, εμφανή στο ανώτερο και μεσαίο διοικητικό επίπεδο καθώς και στο κατώτερο, τον λειτουργικό πυρήνα κατά Mintzberg (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), με τους εκπαιδευτικούς να έχουν περιορισμένες ελευθερίες δράσης. Έκανε μερική χρήση των πλεονεκτημάτων της νεοκλασσικής σχολής που διαμορφώθηκε το δεύτερο τέταρτο του 20ου αιώνα, οποία σε αντίθεση με την κλασσική που έβλεπε τους οργανισμούς ως μηχανή και έδινε έμφαση στον οικονομικό άνθρωπο, εισήγαγε τον ισχυρό ανθρωπιστικό προσανατολισμό στο έργο της διοίκησης, όπως για παράδειγμα την ύπαρξη της αμφίδρομης επικοινωνίας, την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, την ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας και της συνεργασίας για μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας κτλ. Έτσι το ελληνικό σχολείο, διατηρώντας πάντα τη γραφειοκρατική δομή του, λαμβάνει υπόψη τις ψυχολογικές και κοιωνιολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Η έμφαση πλέον δίνεται στην επιστημονική διοίκηση της μονάδας ως οργανισμού, που αναλαμβάνει την ευθύνη του προγραμματισμού, της διοίκησης, του απολογισμού και της λογοδοσίας. Εξετάζεται ο ρόλος της όχι μόνο στην εφαρμογή της επιβαλλόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στη διαμόρφωσή της. Η μονάδα καλείται να μετασχηματιστεί σε ουσιαστικό φορέα διαμόρφωσης κα προσδιορισμού της εσωτερικής «πολιτικής» της. Για να μπορέσει να διαμορφώσει και να ασκήσει πολιτική, απαιτείται σχεδιασμός με έμφαση σε θέματα συλλογικότητας, συμμετοχής, συνεργασίας, και γενικότερα έρευνας και δράσης στο επίπεδο της μονάδας, και όχι τόσο στα γραφειοκρατικά, οργανωτικά σχήματα (Μαυρογιώργος, 2008).

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 :ΔΙΟΙΚΗΣΗ- Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ**

Μολονότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για τη λειτουργία της διοίκησης, θα μπορούσαμε να την σκιαγραφήσουμε ως τη διαδικασία που συντονίζει δραστηριότητες και ανθρώπους προκειμένου να πραγματοποιηθούν κοινοί στόχοι (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με την Πετρίδου (2000), ως διοίκηση μπορεί να οριστεί η δυναμική και συνεχής διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου της κάθε λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή των παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και διοικητικών δραστηριοτήτων του, καθώς και όλων των πόρων που συμμετέχουν στην προσπάθεια αυτή, έτσι ώστε τα προϊόντα της γνώσης, οι αποφάσεις και οι ενέργειες να είναι αποτελεσματικές και οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι να υλοποιούνται και ως εκροές, με επιρροή στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Η αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων όμως, δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης, η οποία είναι συνυφασμένη με την εξασφάλιση της προθυμίας των συνεργατών να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη, λαμβάνοντας μέρος στη διοίκηση του σχολείου, στη διατύπωση των σκοπών, στην αξιολόγηση της κατάστασης, στη λήψη των αποφάσεων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν η διοίκηση είναι προσανατολισμένη, τόσο στην εργασία όσο και στις ανθρώπινες σχέσεις, με αποτέλεσμα την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη διευκόλυνση της αξιολόγησής του, την ανάπτυξη του οργανισμού και του ανθρώπινου δυναμικού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994. Κουτούζης, 1999. Σαΐτης, 2008).

Το σχολείο θεωρείται ως μία τυπική οργάνωση που έχει συγκεκριμένη αποστολή, επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους, και με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του, παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης ώστε να ικανοποιήσει τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων. Η αποτελεσματική λειτουργία του, απαιτεί τη διοίκησή του σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική σκέψη διοίκησής, και μπορεί να οριστεί μέσα από τη συνεχή και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του έλεγχου όλων των παραγωγικών πόρων (Πετρίδου, 2000. Everard&Morris, 1990). Μέσα από μια σύντομη αναδρομή στην ανάπτυξη και εξέλιξη της διοικητικής επιστήμης, καθώς και την επιρροή που αυτή άσκησε στα εκπαιδευτικά συστήματα, θα διαπιστώναμε ότι :

1/ Η προσέγγιση της επιστημονικής διοίκησης μέσα από την ανάγκη για αύξηση της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας, επηρέασε τα εκπαιδευτικά συστήματα με την εμφάνιση των επιθεωρητών και την παιδαγωγική του Herbart (όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2008), η οποία θεμελιώνει την Παιδαγωγική επιστήμη όχι ως ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο αλλά συνδεδεμένο με τη φιλοσοφική Ηθική και την Ψυχολογία. Το σύστημα του Herbart δέχτηκε μεγάλη κριτική κυρίως γιατί ευνοεί τον διδακτισμό - η ηθικοποίηση είναι μονομερής στόχος της αγωγής - και την τυποποίηση, είναι δασκαλοκεντρικό ενώ οι συνεχείς απομνημονεύσεις και επαναλήψεις καταστρέφουν το ενδιαφέρον και τη δυναμική των μαθητών. Σήμερα τέτοιου είδους οργανωτικά σχήματα θεωρούνται αναχρονιστικά (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με την κλασσική σχολή και τη θεωρία του Taylor, είναι αναγκαία η αρμονία στην ομαδική δράση και η επίτευξη της συνεργασίας των ανθρώπων και όχι ο χαώδης ατομικισμός, προκειμένου να υπάρξει η μέγιστη απόδοση. Ο Fayol (όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 1999), παράλληλα με το σχεδιασμό, την οργάνωση και τον έλεγχο, που αποτελούν έως σήμερα τους βασικότερους άξονες της διαδικασίας της διοίκησης, αναφέρει και την καθοδήγηση, η οποία συνεπάγεται αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες.

2/ Σταθμό στην επιστήμη της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού αποτέλεσε η σχολή των ανθρώπινων σχέσεωνπου αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1930, και η οποία έκανε ξεκάθαρο, ότι προκειμένου να αυξηθεί η παραγωγικότητα, έπρεπε να μελετηθεί περισσότερο ο ανθρώπινος παράγοντας, καθώς προέκυψε από τις έρευνες, ότι εκτός από την αμοιβή, εξίσου σημαντικές είναι και οι ανθρώπινες σχέσεις, και η ικανοποίηση που αισθάνονται οι εργαζόμενοι στο χώρο εργασίας τους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994. Κουτούζης, 1999). Με εκφραστές τους Maslow, Argyris, McGregor κτλ. (όπ. αναφ. στο Χατζηπαντελή, 1999), μελέτησε τα θέματα της παρακίνησης, των συγκρούσεων, την ανάγκη των ανθρώπων για αυτοπραγμάτωση. Εισήγαγε το «παιδοκεντρικό σχολείο» και την αλλαγή του ρόλου των διευθυντών και επιθεωρητών (Κουτούζης, 2008).

3/ Η συστημική προσέγγιση, θεωρώντας ότι το όλο μπορεί να γίνει κατανοητό ως σύστημα από αλληλοεξαρτώμενα μέρη, διαπίστωσε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται και αποτελεί μέρος του κοινωνικού συστήματος (Κουτούζης, 2008). Αναφέρεται στο οργανωτικό σύστημα που βασίζεται η διοίκηση, το οποίο αποτελείται από μέρη – διαδικασίες, προϊόντα, άτομα, ομάδες που αλληλεξαρτώνται, και γίνεται εμφανής και η σημασία του ρόλου των ανθρωπίνων σχέσεων στη λειτουργία του οργανισμού (Κουτούζης, 1999δ).

4/ Το μοντέλο της σύγχρονης διοίκησης τέλος, που εμφανίζεται τη δεκαετία του 1950, ενσωματώνει προτάσεις από διάφορες επιστήμες όπως της ψυχολογίας, κοινωνιολογίας οικονομίας κτλ., και τονίζει σύμφωνα με τον ChesterBarnard (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002) τη σημασία που έχει η επικοινωνία. Η διοίκηση ολικής ποιότητας (ΔΟΠ), που εκφράζει τις σύγχρονες τάσεις στη διοικητική επιστήμη, έρχεται να προσθέσει σαν καινούργια δεδομένα την ικανοποίηση του πελάτη και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας. Θεωρεί ότι η παροχή γνώσης και κουλτούρας που δίνεται στον μαθητή (πελάτη) θα πρέπει να έχει τα υψηλότερα δυνατά ποιοτικά αποτελέσματα, και αναφέρει ότι η ποιότητα των ανθρώπων, όσον αφορά την αντίληψη και τη συμπεριφορά, είναι που κάνει τη διαφορά. Κάνει φανερό το ρόλο της συνευθύνης, της συμμετοχικότητας και της συλλογικής προσπάθειας των εργαζομένων στις διαδικασίες της διοίκησης, εμπλέκοντας έτσι τους εκπαιδευτικούς, σε μία συμμετοχική διαδικασία διοίκησης, με βασικό άξονα την ποιότητα, και υποδεικνύοντας ότι θα πρέπει συνεχώς να επιμορφώνονται, προκειμένου οι παραγόμενες υπηρεσίες να βελτιώνονται. Υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι αποδίδουν καλύτερα μέσα σε ένα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον όπου κάθε εργαζόμενος αισθάνεται την ανάγκη να αναλαμβάνει ευθύνες, να είναι δημιουργικός (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Μιλάει για κουλτούρα βελτίωσης και ποιότητας, για ενθάρρυνση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της ομαδικότητας, για έμφαση στην ποιοτική αποτίμηση, για επιβράβευση του ανθρώπινου δυναμικού, για παρακίνηση/κίνητρα για συνεχή εκπαίδευση και αυτοβελτίωση, για συμμετοχή και δέσμευση όλων στην υλοποίηση των στόχων (Handy, 1981).

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 :ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ - ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ**

Το ενδιαφέρον της Διοίκησης Ανθρώπινου δυναμικού όσον αφορά στην παρακίνηση, είναι υψηλό, γιατί αποτελεί ένα από τα βασικά και απαραίτητα εργαλεία του ηγετικού στελέχους για την ενεργοποίηση και αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναµικού, µε τον κατάλληλο τρόπο. Βασίζεται στη γνώση αναφορικά με τα ανθρώπινα συστήματα κινήτρων και ανταμοιβών. Οι έννοιες της ανάγκης, της αξίας, των στόχων, των κινήτρων και των ανταμοιβών εξηγούν και προσδιορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων σε ένα οργανισμό. Θα πρέπει μέσα από αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία να διερευνώνται οι διαθέσεις και οι ανάγκες των ατόμων έτσι ώστε να προσδιορισθούν τα κατάλληλα κίνητρα προκειμένου να αποδώσουν οι εργαζόμενοι και να παραχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Everard & Morris, 1990. Πασιαρδής, 2004).

Ως παρακίνηση ή υποκίνηση, εννοείται η προθυμία ενός μέλους μιας οργάνωσης να καταβάλλει προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων της, και έχει μεγάλη σχέση με την απόδοση (Χατζηπαντελή, 1999). Είναι συνδεδεμένη στενά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, την απόδοσή στον οργανισμό και τη δέσμευση σε αυτόν, και επηρεάζει τον σχεδιασμό, τον τύπο ηγεσίας, τα κίνητρα, τις αμοιβές και την οργανωσιακή κουλτούρα. Πολλοί έχουν αναφερθεί στην παρακίνηση.

* Ο Σαΐτης (2008) την θεωρεί ως μια πολύπλοκη εσωτερική κατάσταση που δημιουργείται από ύπαρξη κινήτρων τα οποία ωθούν τα άτομα να ενεργήσουν με συγκεκριμένους τρόπους.
* Η παρακίνηση κατά τον Huczynski (1996) είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων, προκειμένου ένα άτομο να επιλέξει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να κινητοποιήσει την συμπεριφορά που του χρειάζεται ώστε να τα επιτύχει.
* Ο Baron (1991) ορίζει την παρακίνηση ως εσωτερική διαδικασία ενεργοποίησης, καθοδήγησης και υποστήριξης συμπεριφορών που οδηγούν σε προαποφασισμένους στόχους. Η παρακίνηση βασίζεται στην αρχή ότι οι άνθρωποι αποδίδουν καλύτερα, όταν λαμβάνουν ικανοποίηση από την εργασία τους (Ανθοπούλου, 1999β).
* Υποκίνηση σύμφωνα με τους Dunham και Pierce (όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 1999) είναι μια διαδικασία ενεργοποίησης, κατεύθυνσης και συντήρησης της συμπεριφοράς των εργαζομένων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού.

Ο Dupont (όπ. αναφ. στο Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994. Χατζηπαντελή, 1999), αναφέρει πέντε αρχές που πρέπει να έχει ο ηγέτης προκειμένου να κινητοποιεί :

* τεχνική προκειμένου να ενεργεί ως επαγγελματίας της διοίκησης,
* παιδαγωγική προκειμένου να ευνοεί και εφαρμόζει ορθές παιδαγωγικές μεθόδους,
* ανθρώπινη προκειμένου να ευνοεί την συνεργασία και την ομαδικότητα καθώς και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων,
* συμβολική ώστε να λειτουργεί ο ίδιος σαν παράδειγμα και σύμβολο, και τέλος
* πνευματική – μορφωτική ώστε να προάγει την εικόνα του σχολείου ως πνευματικού και μορφωτικού θεσμού στην κοινωνία.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που υποστηρίζουν την παρακίνηση, κάθε μια προσφέροντας τη δική της διάσταση. Η μελέτη τους είναι απαραίτητη προκειμένου να χρησιμεύσουν ως εργαλεία αναγνώρισης και προσπάθεια κατανόησης των ανθρώπινων αναγκών, αλλά όχι για να χρησιμοποιηθούν ως μέσο χειραγώγησης (Χατζηπαντελή, 1999). Οι σύγχρονοι μάνατζερ καλό είναι να λαμβάνουν υπόψη τις θεωρίες παρακίνησης προκειμένου να κινητοποιήσουν τους εργαζόμενους, χωρίς όμως να αγκιστρώνονται από αυτές, αλλά να κάνουν διάκριση των αναγκών και να προβαίνουν σε σύνθεση. Σταθμό στην επιστήμη της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, το κίνημα των επιστημών της συμπεριφοράς, με εκφραστές τους Maslow, Argyris, McGregor κτλ. (όπ. αναφ. στο Χατζηπαντελή, 1999), μελέτησε τα θέματα της παρακίνησης, των συγκρούσεων, την ανάγκη των ανθρώπων για αυτοπραγμάτωση. Πιο συγκεκριμένα (Παυλίδου, 2012) :

* Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, μιλά για την ιεραρχική δομή και προσέγγιση των ανθρώπινων αναγκών κατατάσσοντάς τες σε φυσιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικές, αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης. Μολονότι φαίνεται να έχει κάποιες αδυναμίες και έχει δεχτεί αρκετή κριτική, φωτίζει αρκετά καλά την πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα των ανθρώπινων αναγκών. Η ομάδα των κοινωνικών αναγκών, αναφέρεται και υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της αποδοχής, της δημιουργίας σχέσεων, της αίσθησης του «ανήκειν». Η κάλυψη τους παίζει σημαντικό ρόλο στην ενεργοποίηση των εργαζομένων (Κουτούζης, 1999).
* Η θεωρία της παρακίνησης-υγιεινής του Herzberg (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), κατηγοριοποιεί τις ανθρώπινες ανάγκες, σε αυτές που μπορεί να λειτουργήσουν ως κίνητρα που έχουν να κάνουν με τη φύση της εργασίας ή το αντικείμενο, και μπορούν να υποκινήσουν τους ανθρώπους, και σε αυτές των αντικινήτρων ή παραγόντων υγιεινής ή συντήρησης, που έχουν να κάνουν με το περιβάλλον. Εδώ εντάσσει και τις διαπροσωπικές σχέσεις, η απουσία των οποίων δημιουργεί απλά δυσαρέσκεια, αλλά η παρουσία τους δεν έχει τη δυνατότητα ουσιαστικής υποκίνησης για τον εργαζόμενο (σημείο που δέχτηκε πολύ κριτική). Υποστηρίζει ότι επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα όταν υπάρξει κατανόηση των εργαζομένων. Οι θεωρίες των Maslow και Herzberg, βοηθούν στην κατανόηση της ιεράρχησης των αναγκών των εργαζομένων, καθώς και τη σειρά που θα πρέπει να ακολουθήσει ο μάνατζερ προκειμένου να τις καλύψει. Συμπίπτουν στο ότι οι παράγοντες υγιεινής αντιστοιχούν στις ανάγκες του κατώτερου επιπέδου του Maslow ενώ οι παράγοντες παρακίνησης ικανοποιούν αυτές του ανώτερου επιπέδου.
* Η θεωρία της στοχοθεσίας των Latham και Locke (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002) - που μπορεί να ισχύσει μεταξύ ομάδων, σε αντίθεση με τη θεωρία των προσδοκιών του VictorVroom που ισχύει για τα μέλη της ίδιας ομάδας - υποστηρίζει ότι η παρακίνηση είναι τόσο μεγαλύτερη, όσο πιο εύκολοι είναι οι στόχοι και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με το που απευθυνόμαστε, σε ομάδα ή σε μέλη.
* Η θεωρία της κάλυψης επίκτητων αναγκών του McClelland (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002) συνέβαλε στην κατανόηση των αναγκών για επίτευξη στόχων, εξουσίας και δημιουργίας δεσμών. Το κίνητρο εδώ δεν είναι η απόδοση αλλά η αποδοχή από την ομάδα.
* Η θεωρία της ισοτιμίας ή δικαιοσύνης του Adams (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002) αναφέρεται στις αξίες της ισοτιμίας και της δικαιοσύνης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της το πολυδιάστατο της ανθρώπινης συμπεριφοράς.
* Τέλος η θεωρία της ανωριμότητας-ωριμότητας του CrhrisArgyris (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002) τονίζει ότι η διοίκηση οφείλει να δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα μέσα στο οποίο κάθε εργαζόμενος θα έχει τη δυνατότητα να αναπτυχτεί και να ωριμάσει.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 : ΣΥΝΤΕΥΞΗ**

**ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Αθήνα, Φεβρουάριος 2016

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, διεξάγω έρευνα προκειμένου να εκπονήσω τη διπλωματική μου εργασία, με θέμα τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη σχέση της με την κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα θα ήθελα να διερευνήσω κατά πόσο η διαπροσωπική επικοινωνία τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη μονάδα είναι αποτελεσματική, καθώς επίσης και το ρόλο της όπως αυτός διαφαίνεται σε στοιχεία της κουλτούρας της μονάδας. Η έρευνα αυτή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συνεργασία και συμβολή.

Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας πληροφορήσω ότι η συμμετοχή σας είναι εντελώς εθελούσια, και είστε ελεύθεροι να αρνηθείτε να απαντήσετε ή να αποσυρθείτε από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή.

Η συνέντευξη στην οποία καλείστε να συμμετάσχετε προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση και θα είναι εντελώς εμπιστευτική και διαθέσιμη μόνο στο άτομο που ασχολείται με αυτή την έρευνα. Για το λόγο αυτό σας παρακαλώ να απαντήσετε αυθόρμητα και με κάθε ειλικρίνεια ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να οδηγήσουν σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Αποσπάσματα από τη συνέντευξη αυτή ίσως αποτελέσουν τμήμα της τελικής ερευνητικής έκθεσης, αλλά σε καμία περίπτωση δεν θα αναφερθεί το όνομά σας και δεν θα διαφαίνεται οποιοδήποτε χαρακτηριστικό προδίδει την ταυτότητά σας. Ο εκτιμώμενος χρόνος ολοκλήρωσης της συνέντευξης εκτιμάται γύρω στα 50 λεπτά.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας, την εμπιστοσύνη και το χρόνο που μου αφιερώνετε.

Με εκτίμηση,

Άννα Παυλίδου – ΠΕ12

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

Θέμα : …………………………………………………………………………………

Ημερομηνία ……………………………….……Ώρα συνέντευξης ………………….

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη………………….........................................................

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο : Ηλικία :

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας :

Χρόνος υπηρεσίας στην παρούσα θέση :

Σχέση εργασίας : Μόνιμος /-η - Αναπληρωτής /-τρια - Ωρομίσθιος/-α

Εκπαίδευση :

Ειδικότητα :

Τίτλοι σπουδών :

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (εκπαιδευτικοί)**

1.1. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, μπορείτε εύκολα να απομακρυνθείτε από τις πεποιθήσεις σας, προκειμένου να μπείτε στη θέση του άλλου και να αντιληφθείτε τον τρόπο σκέψης του; Θεωρείτε ότι οι συνάδελφοί σας και ο διευθυντής έχουν αυτή την ικανότητα;

1.2. Αναγνωρίζετε και εκφράζετε αβίαστα και αυθόρμητα στο συνομιλητή σας, τα συναισθήματα που γεννώνται μέσα σας κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας σας; Αν όχι, μπορείτε να το αιτιολογήσετε; Θεωρείτε ότι οι συνάδελφοί σας και ο διευθυντής εκφράζουν τα συναισθήματά τους;

1.3. Έχετε συναίσθηση της στάσης και των κινήσεων του σώματος σας, της κατεύθυνσης του βλέμματος, του τόνου της φωνής σας ή της έκφρασης του προσώπου σας όταν συνομιλείτε με τους συναδέλφους σας; Αν ναι, τι παρατηρείτε σε σχέση με όσα ταυτόχρονα λέγονται; Τι παρατηρήσεις έχετε να κάνετε για την εναρμόνιση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων όσον αφορά τους συναδέλφους σας και το διευθυντή;

1.4. Προτιμάτε περισσότερο να μιλάτε ή να ακούτε; Στη δεύτερη περίπτωση, κατά τη διάρκεια που ο συνομιλητής σας καταθέτει τις απόψεις του, ακούτε ήρεμα και προσεκτικά, ή συνηθίζετε να επεξεργάζεστε τα δικά σας επιχειρήματα προκειμένου να ανταπαντήσετε;

Πιστεύετε ότι οι συνάδελφοί σας και ο διευθυντής, ακούνε προσεκτικά και κατανοούν ότι λέτε, ή όσο μιλάτε μοιάζουν να βιάζονται να ανταπαντήσουν;

1.5. Πως χαρακτηρίζετε τη στάση σας απέναντι στον συνομιλητή σας; Πως τον αντιμετωπίζετε; Η σχέση που έχετε μαζί του επηρεάζει το πώς ερμηνεύετε αυτά που λέει; Ποια είναι η αντίστοιχη στάση των συναδέλφων σας και ποια του διευθυντή, απέναντι στο συνομιλητή τους;

1.6. Θεωρείτε ότι η επικοινωνία συχνά διαστρευλώνεται; Αν ναι, για ποιο λόγο; Με ποιο τρόπο φροντίζετε να επιβεβαιώνετε, αν κατανοήσατε σωστά τα όσα είπε ο συνομιλητής σας; Οι συνάδελφοί σας και ο διευθυντής χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση για να επιβεβαιώσουν την πληροφορία;

2.1. Είστε ικανοποιημένος από την ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους σας και από τη σχέση σας με το διευθυντή; Πως θα τις χαρακτηρίζατε;

2.2. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας ενστερνίζεστε τις ίδιες κοινές αξίες, αντιλήψεις, στάσεις, επιδιώξεις, στόχους και όραμα για το σχολείο; Αν ναι, αναφέρατε παραδείγματα.

2.3. Θεωρείτε ότι γίνεται τακτική ενημέρωση, επαρκής συζήτηση και υπάρχει εμπλοκή του συνόλου των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στις λειτουργίες της διοίκησης και σε ζητήματα καθημερινής διαχείρισης της μονάδας;

2.4. Η λήψη αποφάσεων είναι προϊόν κοινού, ουσιαστικού και παραγωγικού τρόπου συν-λειτουργίας; Αν όχι, ποιος θεωρείτε ότι είναι ο λόγος;

2.5. Η επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, πιστεύετε ότι προάγει συνθήκες συνοχής, συλλογικής δράσης, συμμετοχής και συνευθύνης; Εάν όχι, τι πιστεύετε ότι φταίει; Πως αντιμετωπίζονται οι διαφορετικές απόψεις;

2.6. Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους εκτός των τυπικών υποχρεώσεων; Εάν ναι, πόσο συχνά και για ποια θέµατα; Αν όχι, εξηγείστε τους λόγους.

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (διευθυντής)**

1.1. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, μπορείτε εύκολα να απομακρυνθείτε από τις πεποιθήσεις σας, προκειμένου να μπείτε στη θέση του άλλου και να αντιληφθείτε τον τρόπο σκέψης του; Θεωρείτε ότι οι συνάδελφοί σας έχουν αυτή την ικανότητα;

1.2. Αναγνωρίζετε και εκφράζετε αβίαστα και αυθόρμητα στο συνομιλητή σας, τα συναισθήματα που γεννώνται μέσα σας κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας σας; Αν όχι, μπορείτε να το αιτιολογήσετε; Θεωρείτε ότι οι συνάδελφοί σας εκφράζουν τα συναισθήματά τους;

1.3. Έχετε συναίσθηση της στάσης και των κινήσεων του σώματος σας, της κατεύθυνσης του βλέμματος, του τόνου της φωνής σας ή της έκφρασης του προσώπου σας όταν συνομιλείτε με τους συναδέλφους σας; Αν ναι, τι παρατηρείτε σε σχέση με όσα ταυτόχρονα λέγονται; Τι παρατηρήσεις έχετε να κάνετε για την εναρμόνιση των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων όσον αφορά τους συναδέλφους σας;

1.4. Προτιμάτε περισσότερο να μιλάτε ή να ακούτε; Στη δεύτερη περίπτωση, κατά τη διάρκεια που ο συνομιλητής σας καταθέτει τις απόψεις του, ακούτε ήρεμα και προσεκτικά, ή συνηθίζετε να επεξεργάζεστε τα δικά σας επιχειρήματα προκειμένου να ανταπαντήσετε; Πιστεύετε ότι οι συνάδελφοί σας ακούνε προσεκτικά και κατανοούν ότι λέτε, ή όσο μιλάτε μοιάζουν να βιάζονται να ανταπαντήσουν;

1.5. Πως χαρακτηρίζετε τη στάση σας απέναντι στον συνομιλητή σας; Πως τον αντιμετωπίζετε; Η σχέση που έχετε μαζί του επηρεάζει το πώς ερμηνεύετε αυτά που λέει; Ποια είναι η αντίστοιχη στάση των συναδέλφων σας, απέναντι στο συνομιλητή τους;

1.6. Θεωρείτε ότι η επικοινωνία συχνά διαστρευλώνεται; Αν ναι, για ποιο λόγο; Με ποιο τρόπο φροντίζετε να επιβεβαιώνετε, αν κατανοήσατε σωστά τα όσα είπε ο συνομιλητής σας; Οι συνάδελφοί σας χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση για να επιβεβαιώσουν την πληροφορία;

2.1. Είστε ικανοποιημένος από την ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους σας; Πως θα τις χαρακτηρίζατε;

2.2. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας ενστερνίζεστε τις ίδιες κοινές αξίες, αντιλήψεις, στάσεις, επιδιώξεις, στόχους και όραμα για το σχολείο; Αν ναι, αναφέρατε παραδείγματα.

2.3. Θεωρείτε ότι γίνεται τακτική ενημέρωση, επαρκής συζήτηση και υπάρχει εμπλοκή του συνόλου των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στις λειτουργίες της διοίκησης και σε ζητήματα καθημερινής διαχείρισης της μονάδας;

2.4. Η λήψη αποφάσεων είναι προϊόν κοινού, ουσιαστικού και παραγωγικού τρόπου συν-λειτουργίας; Αν όχι, ποιος θεωρείτε ότι είναι ο λόγος;

2.5. Η επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, πιστεύετε ότι προάγει συνθήκες συνοχής, συλλογικής δράσης, συμμετοχής και συνευθύνης; Εάν όχι, τι πιστεύετε ότι φταίει; Πως αντιμετωπίζονται οι διαφορετικές απόψεις;

2.6. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών εκτός των τυπικών υποχρεώσεων; Εάν ναι, πόσο συχνά και για ποια θέµατα; Αν όχι, εξηγείστε τους λόγους.