



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
& ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΥΘΜΗ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ.**

Του

ΣΠΥΡΙΔΩΝΟΣ- ΣΤΑΥΡΟΥ ΔΕΝΔΙΑ

A.M. 398/2017

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ Βαλεντίνη Καμπατζά

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη Ιούνιος 2019



Υπεύθυνη Δήλωση

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

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη 20/05/2019

Ο Δηλών: Σπυρίδων- Σταύρος Δένδιας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σήμερα, οι ραγδαίες εξελίξεις στον πολιτικό, κοινωνικό, τεχνολογικό και οικονομικό τομέα επιφέρουν επίσης σημαντικές αλλαγές στον εργασιακό χώρο. Η αγορά εργασίας για να ανταποκριθεί στις τρέχουσες απαιτήσεις αυξάνει τις απαιτήσεις της, δημιουργώντας ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον τόσο μεταξύ των επιχειρηματικών οργανώσεων όσο και των εργαζομένων ενός οργανισμού.

Ο εκπαιδευτικός τομέας, που δέχεται τις επιπτώσεις από τα υπόλοιπα, καθώς υπάρχει μια σχέση εξάρτησης - αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αλλάζει και εξελίσσεται συνεχώς. Η εξασφάλιση της επιτυχίας μέσω της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας θεωρείται βασικό μέλημα κάθε σχολικής οργάνωσης. Οι δεξιότητες επικοινωνίας του επικεφαλής του σχολείου εξασφαλίζουν καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, επηρεάζοντας θετικά την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει τον ρόλο των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή της μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη σωστή λειτουργία του, από την άποψη των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, ρωτήθηκε η γνώμη 202 εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στα Ιωάννινα για:

- ✓ Την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ τους και του Διευθυντή τους
- ✓ Τον βαθμό επικοινωνιακών δεξιοτήτων που διατίθενται στον διευθυντή τους
- ✓ Τη σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Τα στοιχεία αποκτήθηκαν μέσω ποσοτικής έρευνας, έχοντας ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά τη συλλογή δεδομένων έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι:

- ✓ Οι επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διαχειριστών είναι αρκετά καλές και υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους.
- ✓ Οι διευθυντές έχουν ικανότητες επικοινωνίας σε ικανοποιητικό βαθμό.
- ✓ Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν ουσιαστικό στοιχείο της αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και εξασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία της.

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνία, Διευθυντής, Επικοινωνιακές Δεξιότητες, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

Nowadays, rapid developments in the political, social, technological and economic spheres also bring about significant changes in the workplace. The labor market to meet current demands increases its requirements, creating a competitive environment both between business organizations and employees of an organization. The educational field, accepting the effects from the rest, as there is a relationship of dependence - interaction between them, changes and evolves continuously. Ensuring success through the effective operation of the school unit is considered a key concern of each school organization. The communication skills of the school head ensure better communication between the members of the school community, positively influencing the smooth and efficient operation of the school.

The purpose of this research is to investigate the role of communication skills of the primary school unit manager in its proper functioning, from the point of view of the teachers. For this reason, the opinion of 202 primary school teachers in Ioannina was asked about:

- ✓ The quality of the relationships between them and their Director
- ✓ The degree of communication skills available to their Director
- ✓ The importance of communication skills in the smooth operation of the school unit.

The data were obtained through quantitative research, having as a research tool the questionnaire. The results of the survey after data collection have shown that the majority of teachers believe that:

- ✓ The communication relations between the teachers and the managers are quite good and there is a climate of cooperation between them
- ✓ Managers have communication skills to a satisfactory degree
- ✓ Communication skills are an essential component of the effective school unit and ensure its smooth operation.

Keywords: Communication, Headteacher, Communication Skills, Primary Education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT.....	4
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
Ευχαριστίες	11
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	12
1.1 Επισκόπηση	12
1.2 Αναφορά του προβλήματος	14
1.3 Σκοπός της Μελέτης	16
1.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	16
1.5 Σημασία της Μελέτης	17
Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	19
2.1 Εισαγωγή	19
2.2 Επικοινωνία	19
2.1.1 Αποσαφήνιση της έννοιας «Επικοινωνία»	19
2.1.2 Τα χαρακτηριστικά πομπού και δέκτη.....	22
2.1.3 Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση	23
2.1.4 Κανάλια πληροφορίας	24
2.1.5 Βασικοί σκοποί της επικοινωνίας	25
2.1.6 Η αξία της επικοινωνίας	25
2.3 Προϋποθέσεις επικοινωνίας.....	26
2.4 Εμπόδια στην επικοινωνία	27
2.5 Μοτίβα επικοινωνίας	28
2.5.1 Μονόδρομη επικοινωνία.....	30
2.5.2 Αμφίδρομη επικοινωνία.....	30
2.6 Φύλο και επικοινωνία	32

2.7 Δεξιότητες επικοινωνίας	33
2.8 Ηγεσία.....	34
2.8.1 Στυλ της ηγεσίας.....	37
2.8.2 Αποτελεσματικός ηγέτης	42
2.9 Διαδικασίες ηγεσίας και επικοινωνία	43
2.10 Επικοινωνία και οργανισμοί	47
2.10.1 Οργανισμοί ως κοινωνικά συστήματα.....	49
2.10.2 Οργανωτική δομή	51
2.10.3 Οργανωτική κουλτούρα.....	52
2.11 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός.....	55
2.12 Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα.....	57
2.13 Επικοινωνία των διευθυντών προς την επίτευξη αποτελεσμάτων.....	59
2.13.1 Για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών - παιδαγωγική ηγεσία.....	59
2.13.2 Επιτυχημένα και αποτελεσματικά σχολεία.....	61
2.14 Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή	63
2.14.1 Επικοινωνιακές δεξιότητες διευθυντή και σχολικό κλίμα.....	68
2.14.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες διευθυντή και λήψη αποφάσεων.....	70
2.14.3 Επικοινωνιακές δεξιότητες διευθυντή και επίλυση συγκρούσεων.....	73
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία.....	76
3.1 Εισαγωγή	76
3.2 Σχεδιασμός και διαδικασίες έρευνας	77
3.3 Το εργαλείο της έρευνας.....	79
3.4 Δείγμα και Πληθυσμός	80
3.5 Ηθική της Μελέτης	80
3.6 Ανάλυση δεδομένων	81
Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα.....	83

4.1 Δημογραφικά	83
4.2 Ερωτήσεις	87
4.3 Συσχετίσεις	98
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	106
5.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	106
5.2 Συμπεράσματα	107
Βιβλιογραφία	113
Ξενόγλωσση.....	113
Ελληνόγλωσση.....	130
Παράρτημα.....	134

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Φύλο	83
Πίνακας 2. Ηλικία	84
Πίνακας 3. Έτη υπηρεσίας	85
Πίνακας 4. Άλλες σπουδές	86
Πίνακας 5. Νομός στον οποίο υπάγεται το σχολείο σας:	87
Πίνακας 6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της;.....	88
Πίνακας 7. Πόσο συχνά επικοινωνεί γραπτά ο/η Διευθυντής/ ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;.....	89
Πίνακας 8. Πόσο συχνά επικοινωνεί προφορικά ο/η Διευθυντής/ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;.....	90
Πίνακας 9. Πόσο συχνά ενημερώνεται το διδακτικό προσωπικό από τον/την Διευθυντή/ντρια για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;	91
Πίνακας 10. Πόσο συχνά επικοινωνεί ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;	92
Πίνακας 11. Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε τη συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;	93
Πίνακας 12. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (στάση σώματος, τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου, χαμόγελο) ανάμεσα στον/στην Διευθυντή/ντρια και το Διδακτικό Προσωπικό;	94
Πίνακας 13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο/η Διευθυντής/ντριά σας διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες;	95
Πίνακας 14. Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Διευθυντή/ντριας στη συνεργασία του/της, με το Διδακτικό Προσωπικό;.....	96
Πίνακας 15. Πόσο αποτελεσματική είναι η παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντριας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;	97
Πίνακας 16. Νιώθετε άνετα να εκφράσετε στον/ στην Διευθυντή/ ντρια σας κάποιο πρόβλημα που σας απασχολεί σχετικά με την εργασίας σας;.....	98
Πίνακας 17. Σημαντικότητα συσχέτισης 1	99
Πίνακας 18. Συσχέτιση 1	99
Πίνακας 19. Σημαντικότητα συσχέτισης 2	100

Πίνακας 20. Συσχέτιση 2	101
Πίνακας 21. Σημαντικότητα συσχέτισης 3	102
Πίνακας 22. Συσχέτιση 3	102
Πίνακας 23. Σημαντικότητα συσχέτισης 4	103
Πίνακας 24. Συσχέτιση 4	103
Πίνακας 25. Σημαντικότητα συσχέτισης 5	104
Πίνακας 26. Συσχέτιση 5	104
Γράφημα 1. Φύλο.....	83
Γράφημα 2. Ηλικία	84
Γράφημα 3. Έτη υπηρεσίας	85
Γράφημα 4. Άλλες σπουδές	86
Γράφημα 5. Νομός στον οποίο υπάγεται το σχολείο σας:.....	87
Γράφημα 6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της;.....	88
Γράφημα 7. Πόσο συχνά επικοινωνεί γραπτά ο/η Διευθυντής/ ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;.....	89
Γράφημα 8. Πόσο συχνά επικοινωνεί προφορικά ο/η Διευθυντής/ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;	90
Γράφημα 9. Πόσο συχνά ενημερώνεται το διδακτικό προσωπικό από τον/την Διευθυντή/ντρια για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;	91
Γράφημα 10. Πόσο συχνά επικοινωνεί ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;	92
Γράφημα 11. Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε τη συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;	93
Γράφημα 12. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (στάση σώματος, τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου, χαμόγελο) ανάμεσα στον/στην Διευθυντή/ντρια και το Διδακτικό Προσωπικό;.....	94
Γράφημα 13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο/η Διευθυντής/ντρια σας διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες;.....	95
Γράφημα 14. Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Διευθυντή/ντριας στη συνεργασία του/της, με το Διδακτικό Προσωπικό;.....	96

Γράφημα 15. Πόσο αποτελεσματική είναι η παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντριας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;.....97

Γράφημα 16. Νιώθετε άνετα να εκφράσετε στον/ στην Διευθυντή/ ντρια σας κάποιο πρόβλημα που σας απασχολεί σχετικά με την εργασία σας;.....98

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί δημιούργημα μεγάλης και συλλογικής προσπάθειας στα πλαίσια της οποίας θα ήθελα να ευχαριστήσω προσωπικά την καθηγήτριά μου κα. Καμπατζά Βαλεντίνη για την κατανόηση, την καθοδήγηση και τη συμβολή της στη διεξαγωγή της μελέτης και για τη συμβουλευτική της ανάμειξη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς τη συμβολή των οποίων θα ήταν ανέφικτη η προσπάθειά μου. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή ευγνωμοσύνη μου στην οικογένεια μου για τη στήριξη και την υπομονή της καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1 Επισκόπηση

Είναι γνωστό, σήμερα, ότι η αποτελεσματική επικοινωνία είναι το κύριο κλειδί για την επιτυχία οποιασδήποτε σχέσης. Είναι μια περίπλοκη λέξη που ορίζει όσα είναι σημαντικά να κάνουμε καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Είναι ο βασικός τρόπος εδραίωσης των ανθρώπινων σχέσεων και αύξησης της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων. Είναι η ιστορία που μου επαναλάμβανε ο πατέρας μου για τον φιλόσοφο Σωκράτη, όταν εκείνος μια μέρα σχολίασε έναν πλούσιο άνθρωπο που ήρθε σε αυτόν φορώντας φανταχτερά ρούχα για να εντυπωσιάσει τον Σωκράτη, τότε ο φιλόσοφος είπε τη διάσημη φράση του: «μίλησε για να σε δω». Επομένως, η επικοινωνία είναι ακριβώς όπως ένας καθρέφτης που αντανακλά την κουλτούρα, τις σκέψεις και τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου. Και είναι ένας σημαντικός τρόπος για να αναπτυχθεί η ανθρωπότητα, αντλώντας από το παρελθόν, λέγοντας παλιές ιστορίες, διαβάζοντας ιστορικές πληροφορίες και ούτω καθεξής.

Τίποτα στη ζωή μας δεν κάνουμε χωρίς σκοπό. Ακόμη και η επικοινωνία έχει σκοπό, όπως «προσπαθεί να πείσει, να ενημερώσει, να ψυχαγωγήσει, να εξηγήσει, να πείσει ή να εκπαιδεύσει ή οποιοδήποτε άλλο στόχο» (Stanton, 2009, σελ.1). Στην εκπαίδευση απαιτείται η ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, για να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί τις εργασίες τους σύμφωνα με τις γενικές εκπαιδευτικές αρχές που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σχολικών στόχων.

Ο Barker (1990) προτείνει ότι υπάρχουν πολλές μορφές επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στη ζωή ανάλογα με την κατάσταση όπως: λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, προφορική και γραπτή επικοινωνία, επίσημη και άτυπη επικοινωνία, σκόπιμη και ακούσια επικοινωνία και ορισμένες πρόσθετες μορφές επικοινωνίας όπως: « Επικοινωνία με υπολογιστές». Επιπλέον, συγκεκριμένες καταστάσεις απαιτούν συγκεκριμένα στυλ. Το ίδιο άτομο θα μπορούσε να αλλάξει το στυλ επικοινωνίας του προκειμένου να ανταποκριθεί στην τρέχουσα κατάσταση.

Ο προγραμματισμός είναι ένα σημαντικό στάδιο πριν ξεκινήσουμε οτιδήποτε στη ζωή -όχι μόνο την επικοινωνία- για να εξασφαλίσουμε την επιτυχία. Οι ερευνητές προσδιορίζουν τέσσερα κύρια στοιχεία στη διαδικασία επικοινωνίας που είναι "η πηγή, το μήνυμα, το κανάλι και ο δέκτης" (RogersandRogers, 1976, σ.10). Αυτά τα κύρια στοιχεία λειτουργούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο για την επίτευξη της

διαδικασίας επικοινωνίας. Οι Ratliffe και Hudson (1989) δείχνουν ότι, όταν δύο άνθρωποι επικοινωνούν προφορικά, ένας από αυτούς λειτουργεί ως αποστολέας πληροφοριών ενώ ο άλλος λειτουργεί ως δέκτης. Με άλλα λόγια, κάθε άτομο που συμμετέχει σε μια διαδικασία επικοινωνίας θα ενεργεί ως αποστολέας, παραλήπτης και ερμηνευτής.

Όπως συμβαίνει στην καθημερινή ζωή, η επικοινωνία σε κάθε οργανισμό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, όπως δηλώνει ο Miller (2009), ειδικά υπό το φως των πρόσφατων συνεχών μεταβαλλόμενων πολιτικών διαδικασιών για την αντιμετώπιση της ιδιοκτησίας, της αντίστασης και της αβεβαιότητας μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων ενός σχολείου. Σύμφωνα με τη Θεωρία του Συστήματος «η επικοινωνία λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος που συνδέει τα μέρη του συστήματος και συγκρατεί το σύστημα στο περιβάλλον» (Modaff, Dewine και Butler, 2008, σελ.77). Με άλλα λόγια, κανένας στόχος δεν μπορεί να επιτευχθεί επιτυχώς, εάν οι άνθρωποι δεν επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους, έχοντας κατά νου την επίτευξη των κύριων στόχων ως την πρώτη προτεραιότητα για την επικοινωνία.

Ο Myers (2001) υποθέτει στην έρευνά του ότι ο διευθυντής θεωρείται ως το ισχυρότερο πρόσωπο που επηρεάζει την εργασιακή ατμόσφαιρα σε ένα σχολείο. Σε γενικές γραμμές, το στυλ επικοινωνίας του διευθυντή θα αναφέρεται πάντοτε στο στυλ ηγεσίας του / της. Αυτή η έννοια με την ευρεία σημασία της, δεν παρατηρείται στα σημερινά σχολεία μας. Κανείς από εμάς δεν θα μπορούσε να είναι αποτυχημένος στην δουλειά του, επομένως, ως διευθυντές των σημερινών σχολείων, θα πρέπει να θυμόμαστε ότι τα μυαλά και οι σκέψεις των δασκάλων και των μαθητών με τους οποίους ασχολούνται δεν είναι οι ίδιες με αυτές που ήταν προηγουμένως. Οι σημερινοί άνθρωποι δεν θα δεχτούν ποτέ να αντιμετωπίζονται ως σκλάβοι ή κανονικοί εργάτες που υπακούουν τυφλά στις εντολές του αφεντικού των.

Σήμερα οι άνθρωποι αναζητούν σεβασμό και πεποίθηση. Στην πραγματικότητα, οι ηγέτες των σημερινών σχολείων διαφέρουν μεταξύ τους, όπως δείχνουν πολλές μελέτες. Οι Myers και Myers (1980) και ο Stanton (2009) διαίρεσαν τις ηγετικές μορφές σε τρεις κατηγορίες:

- Αυτοκρατορικό στυλ, όπου η ποσότητα της εργασίας που έχει γίνει είναι πολύ μεγάλη, αλλά σε ένα πολύ άβολο περιβάλλον λόγω της έμφασης που δίνεται στην ποσότητα της δουλειάς που έχει γίνει.

- Το στυλ Laissezfaire, το οποίο τείνει να έχει λιγότερη δουλειά και περισσότερο παιχνίδι (ένα στυλ χωρίς οδηγό) έτσι ώστε κάθε μέλος να μπορεί να κάνει ό,τι βλέπει πως είναι σωστό.
- Δημοκρατικό στυλ, όπου η ποσότητα της τελειωμένης εργασίας μπορεί να είναι μικρότερη από το αυταρχικό στυλ, αλλά τα κίνητρα είναι υψηλότερα. Τείνει να υπάρχει πιο οργανωμένη κοινή προσπάθεια και δημιουργικότητα, και το περιβάλλον εργασίας είναι πιο συνεργατικό.

Ανεξάρτητα από το είδος του ηγετικού στυλ που επιδεικνύει ο διευθυντής του σχολείου, ο Myers (2001) προτείνει ότι «οι τοπικοί διευθυντές σχολείων παρέχουν στο σχολείο συμπεριφορές ηγεσίας που μπορούν να βοηθήσουν ή να εμποδίσουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο» (Myers, 2001, p .1). Αυτό υποδηλώνει ότι το στυλ ηγεσίας πρέπει να επιλέγεται καλά από τους διευθυντές σύμφωνα με το όραμά τους για το σχολείο τους.

1.2 Αναφορά του προβλήματος

Τα αποτελεσματικά πρότυπα σχολείων επικεντρώνονται σε κοινά οράματα και στόχους, στην αποτελεσματική επικοινωνία, στις υψηλές προσδοκίες όλων των εκπαιδευομένων, στην υπευθυνότητα, στις κοινότητες μάθησης και σε ένα περιβάλλον τόνωσης και τόνωσης της μάθησης. Η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και των άλλων συμμετεχόντων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, εμποδίζει την απόδοση του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Patrick και Frankel (2004), η επικοινωνία περιλαμβάνει περισσότερο από ό,τι περιλαμβάνει η απλή ομιλία. Περιλαμβάνει τόσο την γραπτή επικοινωνία όσο και την επικοινωνία με τη συμπεριφορά. Οι προσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες των σχολικών ηγετών, συμπεριλαμβανομένων των λεκτικών και μη λεκτικών, των πολιτικών ανοιχτών θυρών και των τακτικών συναντήσεων, μπορούν να προετοιμάσουν τον δρόμο για αποτελεσματική επικοινωνία με όλους τους συμμετέχοντες. Πολλά έχουν μελετηθεί σχετικά με τους διάφορους τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς για να μοιράζονται τους στόχους και τα οράματα για το σχολείο.

Οι δεξιότητες επικοινωνίας των διευθυντών αγροτικών και αστικών σχολείων της Περιφέρειας Ηπείρου, αποτελούν το επίκεντρο αυτής της μελέτης. Σε μια ανάλογη μελέτη που έγινε στην Αίγυπτο, οι αγροτικοί και αστικοί πληθυσμοί παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές όπως για παράδειγμα ο βαθμός εκπαίδευσης των γυναικών. Σύμφωνα με την έκθεση της UNESCO σχετικά με τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας στην Αίγυπτο, η δέουσα προσοχή πρέπει να είναι αφιερωμένη σε προγράμματα που ενισχύουν την εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση των γυναικών, καθώς οι δείκτες αποκαλύπτουν μια ισχυρή σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης της μητέρας και της επιτυχούς παιδικής εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αυτής της έκθεσης έδειξαν ότι τα ποσοστά θνησιμότητας στην αγροτική Άνω Αίγυπτο ήταν 64% υψηλότερα από την αγροτική Κάτω Αίγυπτο δεδομένου ότι η μεταγεννητική θνησιμότητα στην αγροτική Άνω Αίγυπτο είναι διπλάσια από την τιμή στην αγροτική Κάτω Αίγυπτο. Τα στοιχεία αυτής της έκθεσης έδειξαν ότι τα ποσοστά θνησιμότητας σε όλες τις ηλικίες σε διάφορες αγροτικές περιοχές της Αιγύπτου επηρεάζονται ιδιαίτερα από την εκπαίδευση της μητέρας. Ενώ η έκθεση του ΟΗΕ αναφέρει ότι ο λόγος των εγγράμματων γυναικών σε σχέση με τους άνδρες στις αστικές περιοχές είναι 87:93, ο λόγος στην αγροτική Κάτω Αίγυπτο είναι 52:76. Εν συντομία, τα ποσοστά αναλφαβητισμού στις αγροτικές περιοχές είναι υψηλότερα από αυτά των αστικών περιοχών. Ως συνέπεια του ποσοστού αναλφαβητισμού, το ποσοστό του γάμου των παιδιών σε αστικές και αγροτικές περιοχές είναι 9:22 (UNESCO, 2002). Γενικά, σύμφωνα με τα στοιχεία της Παγκόσμιας Τράπεζας, το 2011 το ποσοστό αναλφαβητισμού ήταν 40,6%, τα περισσότερα από τα οποία επικεντρώθηκαν στην αγροτική περιοχή (Παγκόσμια Τράπεζα, 2012).

Η εκπαίδευση στις αγροτικές περιοχές αποτελεί σημαντικό παράγοντα που έχει τεράστιες επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της ζωής. Τα σχολεία της υπαίθρου καθώς και τα αστικά σχολεία και η αποτελεσματική χρήση της επικοινωνιακής διαδικασίας από τους ηγέτες σε αυτά τα σχολεία είναι ο στόχος αυτής της μελέτης. Όχι μόνο οι χώροι των σχολείων διαφέρουν, αλλά και τα εργαλεία επικοινωνίας και οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται για τη λειτουργία των σχολείων είναι διαφορετικοί. Σε αστικές περιοχές, για παράδειγμα, η χρήση τεχνολογίας επικοινωνίας έχει γίνει ο κανόνας και όχι η εξαίρεση από τον κανόνα. Σε αγροτικές περιοχές, από την άλλη πλευρά, τα τεχνολογικά μέσα βρίσκονται στο βασικό στάδιο υλοποίησης. Θα χρειαστεί χρόνος για την επικοινωνία στα αγροτικά σχολεία για να

φτάσει το επίπεδο της πολυπλοκότητας που έχει ήδη φτάσει η επικοινωνία στα αστικά σχολεία.

1.3 Σκοπός της Μελέτης

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου, για τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της.

Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας είναι:

1. Η διερεύνηση της συχνότητας επικοινωνίας ανάμεσα στους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και Διδακτικό Προσωπικό.
2. Η διερεύνηση των μορφών επικοινωνίας ανάμεσα στους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και το Διδακτικό Προσωπικό.
3. Η διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.
4. Η διερεύνηση της συμβολής των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στη ποιότητα των διαπροσωπικών - επικοινωνιακών σχέσεων με το Διδακτικό Προσωπικό.
5. Η διερεύνηση του βαθμού συνεργασίας ανάμεσα στους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και το Διδακτικό Προσωπικό.

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας έχουν ως εξής:

1. Πόσο συχνά επικοινωνούν οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων με το Διδακτικό Προσωπικό;
2. Με ποιον τρόπο επικοινωνίας (γραφτό/ προφορικό) επικοινωνούν πιο συχνά οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων με το Διδακτικό Προσωπικό;

3. Σε ποιον βαθμό διαθέτουν οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων επικοινωνιακές δεξιότητες;
4. Κατά πόσο συμβάλουν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στις διαπροσωπικές σχέσεις με το Διδακτικό Προσωπικό;
5. Πόσο αποτελεσματική είναι η συνεργασία ανάμεσα στους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και στο Διδακτικό Προσωπικό;

1.5 Σημασία της Μελέτης

Η επικοινωνία είναι γύρω μας στη ζωή μας. Το σχολείο είναι ένα μικροσκοπικό μοντέλο για τον πραγματικό κόσμο, καθώς περιέχει άτομα με διαφορετικές γνώσεις, υπόβαθρα και δεξιότητες. Σε αυτό το σημείο, «αν οι ιδέες πρέπει να συζητηθούν σε βάθος, αν η συλλογική σοφία της ομάδας πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για να είναι κερδοφόρα, η αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μελών είναι απαραίτητη» (Stanton, 2009, σελ.125). Η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ των μελών του σχολείου είναι απαραίτητη για την εναρμόνιση του έργου και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων του σχολείου και των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά, ο αποτελεσματικός κύριος τρόπος επικοινωνίας σε ένα σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στο επίπεδο της εργασίας. Ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος που κατέχει το κλειδί για την επιτυχία του σχολείου. Σύμφωνα με τον AlFarisy (2009), η επικοινωνιακή διαδικασία διαδραματίζει πολύ σημαντικό και αποτελεσματικό ρόλο στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων για την ομαδική εργασία μεταξύ της σχολικής κοινότητας. Ορισμένες μελέτες στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα αφορούν τις σχολικές ηγετικές ικανότητες των διευθυντών των σχολείων στη χώρα. Ο AlHousani (1996) διαπίστωσε στη μελέτη του για τη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα ότι η ύπαρξη καλής σχέσης μεταξύ της σχολικής διοίκησης και του προσωπικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αύξηση των προτύπων της διοικητικής εργασίας στα σχολεία τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών που συμμετέχουν .

Ενώ η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες όπως ο μισθός, το κοινωνικό κλίμα και το αίσθημα της ανικανότητας, για παράδειγμα, αυτό που κάνει τη μελέτη αυτή σημαντική είναι ότι

επικεντρώνεται στην αποτελεσματική επικοινωνία και την επίδρασή της στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη του Whaley (1989) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την επικοινωνία των εντολέων τους. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης μπορούν να προσφέρουν στους διευθυντές των σχολείων κάποιες επικοινωνιακές πρακτικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν κατά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αυξήσουν το επίπεδο ικανοποίησης τους.

Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζεται η σχετική βιβλιογραφία σχετικά με την επικοινωνία, την ικανοποίηση από την εργασία και την ηγεσία του σχολείου.

2.2 Επικοινωνία

2.1.1 Αποσαφήνιση της έννοιας «Επικοινωνία»

Από τις απαρχές του κόσμου, η επικοινωνία αποτελεί βασική ανάγκη των ανθρώπων, προκειμένου να επιβιώσουν και να εξελιχθούν σαν όντα. Ως θέματα επιβίωσης εννοούνται η εύρεση τροφής και η προστασία από τα θηρία. Για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν σε όλες αυτές τις προκλήσεις, έπρεπε να συνεργαστούν μεταξύ τους, δημιουργώντας έτσι ένα πρωτόγονο σύστημα επικοινωνίας, το οποίο αρχικά, περιοριζόταν σε ήχους και χειρονομίες. Με τη πάροδο του χρόνου, το πρωτόγονο μέχρι τότε επικοινωνιακό σύστημα, εξελίχθηκε σε γλώσσα (προφορική ή γραπτή). Σήμερα το ανθρώπινο σύστημα επικοινωνίας έχει εξελιχθεί με ραγδαίους ρυθμούς, όπου πλέον χρησιμοποιούνται και διάφορα μέσα (τηλέφωνο, διαδίκτυο), τα οποία καθιστούν την επικοινωνία πιο προσιτή ανεξαρτήτου χιλιομετρικής απόστασης (Χρυσοστόμου, 2015:8). Μέσω της επικοινωνίας επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση των ανθρώπων, αφού συζητούν και εκφράζουν τις αντικρουόμενες απόψεις τους, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα, τα οποία συνάδουν με τους κοινούς τους στόχους. Από το 1940 άρχισαν να μελετώνται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η επικοινωνία. Η φόρμουλα Lasswell, η οποία αναπαρίσταται στο παρακάτω σχήμα, αποτελεί τυπικό μοντέλο επικοινωνίας εκείνης της εποχής και έχει ως στόχο να αναδείξει τα βασικά στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας, προκειμένου να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα της. Το 1958 το μοντέλο αναβαθμίζεται από τον Baddock, αφού προστίθενται οι συνθήκες και ο σκοπός επικοινωνίας (McQuail, 2010).

Στη σημερινή εποχή οι επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων αποκτούν όλο και περισσότερο δυναμική και το επικοινωνιακό μήνυμα γίνεται ακόμη

πιο περίπλοκο, αφού πολλές φορές μέσω αυτού επιδιώκεται και η αλλαγή στάσης ή συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικό μοντέλο αποτελεί το επικοινωνιακό μοντέλο του Rogers, το οποίο αποκαλύπτει τη δυναμική της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Rogers, 1995)

Η Επικοινωνία λοιπόν, είναι ένα σύνθετο ανθρώπινο φαινόμενο, το οποίο αποτελεί βασικό πυλώνα στις ανθρώπινες σχέσεις και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη σύναψη είτε καλών, είτε κακών σχέσεων. Πρόκειται για ένα ψυχικό φαινόμενο, εφόσον αφορά τον άνθρωπο (Μπακιρτζής, 2004).

Όσον αφορά την εννοιολογική αποσαφήνιση της επικοινωνίας, αξίζει να επισημανθεί ότι στη βιβλιογραφία συναντάμε πληθώρα ορισμών, χωρίς όμως να υπάρχει κάποιος αντιπροσωπευτικός ορισμός, ο οποίος να δίνει μια συνολική περιγραφή του περιεχομένου του όρου. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τους ορισμούς της επικοινωνίας σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τους ορισμούς εκείνους που προσδίδουν ένα περιοριστικό περιεχόμενο της έννοιας, αφού σύμφωνα με αυτούς η επικοινωνία ορίζεται ως μια διαδικασία μεταβίβασης ή ανταλλαγής πληροφοριών - μηνυμάτων μεταξύ των ανθρώπων. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τους ορισμούς εκείνους, οι οποίοι έρχονται για να καλύψουν το κενό της πρώτης κατηγορίας ορισμών. Σύμφωνα με τη δεύτερη κατηγορία ορισμών, η επικοινωνία ορίζεται ως μια διαδικασία, με την οποία μεταβιβάζονται ερεθίσματα με σκοπό να αλλάξουν τη συμπεριφορά του δέκτη. Οι ορισμοί της πρώτης κατηγορίας δεν είναι εσφαλμένοι, απλώς είναι ελλιπείς – περιοριστικοί, καθώς δεν αναφέρουν το ουσιαστικό κομμάτι του φαινομένου της επικοινωνίας, αυτό της επίδρασης κατά τη διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων – πληροφοριών στη συμπεριφορά των επικοινωνούντων, και κατά συνέπεια και στο καθορισμό της ποιότητας της σχέσης ανάμεσα στα επικοινωνούντα μέλη. Παρακάτω παρατίθενται κάποιοι από τους ορισμούς που συναντώνται πιο συχνά στη βιβλιογραφία.

□ Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1980), η επικοινωνία *«είναι μια διαδικασία ανταλλαγής (μετάδοσης και λήψης) πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων και άλλων μηνυμάτων με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας»* (Ευαγγελοπούλου, 1994).

□ Σύμφωνα με τον Dubrin (1998), η επικοινωνία είναι *«η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών με τη χρήση των λέξεων, των γραμμάτων, των συμβόλων ή της μη λεκτικής συμπεριφοράς»*.

□ Σύμφωνα με τον Simon (1957), η επικοινωνία ορίζεται «ως κάθε διαδικασία κατά την οποία οι σκέψεις μεταδίδονται από το ένα μέλος ενός οργανισμού σε κάποιο άλλο».

□ Σύμφωνα με τον Γιαννουλέα (1998), η επικοινωνία είναι «η διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης – αξιοποίησης συμβόλων, σημάτων, πληροφοριών και μηνυμάτων» (Πάνου, 2009:28).

□ Σύμφωνα με τον Merrihue (1960), η επικοινωνία είναι «η οποιαδήποτε αρχική συμπεριφορά από τη μεριά του αποστολέα, η οποία μεταφέρει το επιθυμητό μήνυμα στον αποδέκτη· αυτό με τη σειρά του προκαλεί ως αντίδραση στον αποδέκτη την επιθυμητή συμπεριφορά».

□ Σύμφωνα με τους Katz και Kahn (1978), η επικοινωνία ορίζεται ως «η ανταλλαγή πληροφοριών και η μετάδοση νοημάτων».

□ Σύμφωνα με τον Davi (2005), η επικοινωνία ορίζεται ως «η διαδικασία της μεταβίβασης πληροφοριών από ένα άτομο σε άλλο και κατανόησής τους από το δεύτερο».

□ Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2002), η επικοινωνία είναι «η διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο (πομπός) σε ένα άλλο (δέκτης), άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό» (Αντωνιάδου, 2014:16).

□ Σύμφωνα με τον Γιαννουλέα (2011), η επικοινωνία είναι «μια διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης – αξιοποίησης σημάτων, συμβόλων, πληροφοριών και μηνυμάτων».

Σύμφωνα με τον Merrihue (1960), η επικοινωνία είναι "οποιαδήποτε αρχική συμπεριφορά εκ μέρους του αποστολέα, η οποία μεταφέρει το επιθυμητό μήνυμα στον παραλήπτη και αυτό με τη σειρά του προκαλεί την επιθυμητή συμπεριφορά σε απάντηση στον παραλήπτη". Ομοίως, ο Katz και ο Kahn (1978) απεικονίζουν επίσης την επικοινωνία ως "την ανταλλαγή πληροφοριών και τη μετάδοση των εννοιών". Η επικοινωνία θεωρείται πλέον ως σχέση δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων σε μια κατάσταση αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων μέσω ενός συστήματος κοινών συμβόλων, εννοιών ή συνύπαρξης ... "Κάθε άτομο φιλτράρει τις πληροφορίες που λαμβάνει και αγκαλιάζει εκείνες που τείνουν να τον ενδιαφέρουν και να είναι χρήσιμες.

2.1.2 Τα χαρακτηριστικά πομπού και δέκτη

Ο πομπός είναι η πηγή του μηνύματος. Πολλοί ερευνητές (Cheney, 2011 · Keyton, 2011) ασχολήθηκαν με την επικοινωνία και είχαν ως αποτέλεσμα την διατύπωση οκτώ κανόνων καλής επικοινωνίας που αφορούν τον αποστολέα (πομπό):

1. Ο πομπός πρέπει να διευκρινίσει τις ιδέες του πριν επικοινωνήσει.
2. Ο πομπός πρέπει να εξετάζει τον πραγματικό σκοπό κάθε επικοινωνίας.
3. Οι πομποί πρέπει να εξετάζουν το φυσικό και το ανθρώπινο περιβάλλον.
4. Οι πομποί πρέπει να διαβουλεύονται με άλλους, όπου απαιτείται προγραμματισμός επικοινωνίας.
5. Οι πομποί πρέπει να είναι προσεκτικοί με τις αποχρώσεις κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, καθώς και με το κύριο περιεχόμενο του μηνύματος.
6. Οι πομποί πρέπει να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία όταν πρόκειται να μεταδώσουν ένα μήνυμα που θα δώσει αξία ή θα βοηθήσει τον δέκτη.
7. Οι πομποί πρέπει να παρακολουθούν την επικοινωνία.
8. Οι πομποί, πέραν του ότι πρέπει να είναι κατανοητοί, θα πρέπει επίσης να αποκτήσουν τη θέση ενός καλού ακροατή.

Ο παραλήπτης μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, μια ομάδα, ένας οργανισμός ή ένα πρόσωπο που ενεργεί ως εκπρόσωπος μιας ομάδας. Αποφασίζει τότε να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα, τότε θα προσπαθήσει να το καταλάβει και τότε θα απαντήσει ή όχι (Moorhead, Griffin, 1995).

Παρακάτω περιγράφονται δέκα κανόνες για την καλή συζήτηση (Knee, 2011):

1. Ο δέκτης πρέπει να σταματήσει να μιλάει επειδή δεν είναι δυνατό να ακούσει αν μιλάει.
2. Ο αποστολέας θα πρέπει να κάνει τον δέκτη να αισθάνεται άνετα ώστε να μπορεί να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις, τις ιδέες και τις συμπεριφορές του.
3. Ο ομιλητής πρέπει να είναι κάποιος που αρέσει στον δέκτη να τον ακούσει.

4. Ο δέκτης θα πρέπει να είναι περισσότερο εστιασμένος, όταν κάποιος μιλάει μαζί του και μετατοπίζει τυχόν αποσπάσεις της προσοχής.
5. Ο δέκτης πρέπει να συμπράξει με τον πομπό και να εισέλθει στη θέση του.
6. Ο παραλήπτης πρέπει να είναι υπομονετικός.
7. Επίσης, ο παραλήπτης πρέπει να είναι ευχάριστος, καθώς ένας θυμωμένος μπορεί να παρερμηνεύσει τις λέξεις.
8. Ο δέκτης θα πρέπει να φιλτράρει τις επικρίσεις του και να αποφύγει τα επιχειρήματα, γιατί αυτό θα τοποθετήσει αυτόματα τον πομπό σε αμυντική θέση και ενδεχομένως σε σιωπή ή θυμό.
9. Ο αποδέκτης κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας είναι χρήσιμο να θέτει ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνει τον ομιλητή και δείχνει ότι το ακούει.
10. Τέλος, το τελευταίο χαρακτηριστικό του δέκτη είναι ότι πρέπει να σταματήσει να μιλάει, καθώς όλα τα παραπάνω βασίζονται σε αυτό.

2.1.3 Κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση

Η κωδικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία ο πομπός μετατρέπει τις επιθυμητές πληροφορίες σε ένα μήνυμα. Αυτός ο κώδικας αποτελείται από φωνή (τόνος, ένταση), γλώσσα (λέξεις), σύμβολα, κινήσεις και στάση του σώματος και οπτική επαφή. Είναι μια διανοητική διαδικασία.

Στη συνέχεια, μέσω της ψυχικής διαδικασίας, ο δέκτης αποκωδικοποιεί το μήνυμα και το μετατρέπει σε νόημα και εστιάζει στα κωδικοποιημένα δεδομένα του μηνύματος.

Η διαδικασία κωδικοποίησης είναι να μετατρέψει το μήνυμα σε μορφή συμβολικού σήματος για να επιτρέψει στον δέκτη να στείλει, να λάβει και να καταλάβει. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι ο πομπός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ειδικά χαρακτηριστικά του δέκτη και να προσαρμόζει το μήνυμά του σε αυτά ώστε να επιτρέψει την αποκωδικοποίηση. Εκτός από τα χαρακτηριστικά του δέκτη, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του πομπού (Χυτήρης, 2006). Η καθημερινή πρακτική έχει δείξει ότι η ποιότητα του ομιλούμενου λόγου συνδέεται άμεσα με την καλή γνώση κάθε φυσικής γλώσσας και με το μορφωτικό επίπεδο του ομιλητή και,

ως εκ τούτου, θεωρείται ως καθιερωμένο χαρακτηριστικό. Υπάρχουν, ωστόσο, περιπτώσεις όπου ένα τέτοιο δώρο κληρονομείται. Ένα κλασικό παράδειγμα στην περίπτωση αυτή, είναι η ικανότητα της ρητορικής. Αυτή χαρακτηρίζει τα άτομα που διακρίνονται από ευχέρεια και εξαιρετική ικανότητα να χειρίζονται την γλώσσα.

Η κωδικοποίηση μπορεί στη συνέχεια να γίνει με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο, υποδεικνύοντας ότι μπορεί να γίνει με σύμβολα ή σήματα ή με συνδυασμό λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Σήμερα, η επικοινωνία δεν γίνεται μόνο πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά με υπολογιστές και εξοπλισμό δικτύωσης σε εφαρμογές βιντεοδιάσκεψης όπου το κωδικοποιημένο μήνυμα περιλαμβάνει την κατάλληλη μετατροπή έτσι ώστε να επιτρέπει τη μετάδοση του μηνύματος ώστε να φτάσει στον δέκτη από το δίαυλο. Βασικά, αυτός ο μετασχηματισμός αναφέρεται ως ψηφιοποίηση του φωνητικού μηνύματος και του σήματος εικόνας που καταγράφεται από το μικρόφωνο και την κάμερα και η συμπίεση και η κωδικοποίηση συνήθως εφαρμόζονται για τη μετατροπή στη σωστή μορφή έτσι ώστε να είναι δυνατή η αποστολή στο άλλο άκρο του συστήματος μέσω της χρήσης του αντίστοιχου συστήματος επικοινωνίας.

Αντίθετα, η αποκωδικοποίηση είναι η αντίστροφη διαδικασία της κωδικοποίησης, δηλαδή η μετατροπή του μηνύματος από τον παραλήπτη σε συμβολική μορφή, έτσι ώστε να κατανοεί το μήνυμα. Η επιτυχής επικοινωνία προκύπτει από την αναγνώριση του αποκωδικοποιημένου μηνύματος που αποστέλλεται αρχικά από τον πομπό. Μια πιθανή αποτυχία της επικοινωνίας έγκειται στο γεγονός ότι ο αποστολέας δεν γνωρίζει, πώς ο δέκτης αποκωδικοποίησε το μήνυμα.

2.1.4 Κανάλια πληροφορίας

Τα κανάλια πληροφοριών είναι τα μέσα με τα οποία μεταφέρεται το μήνυμα στον δέκτη, όπως διαπροσωπικές επαφές, φωνή, μέσα τηλεπικοινωνιών, αντικείμενα, γραπτά κείμενα κ.ο.κ. Τα λεκτικά μηνύματα μεταφέρονται από την ομιλία, ενώ τα μη λεκτικά μηνύματα από τη γλώσσα του σώματος (App et al., 2011). Επίσης, τα έντυπα, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και το Διαδίκτυο μπορούν να θεωρηθούν κανάλια επικοινωνίας.

2.1.5 Βασικοί σκοποί της επικοινωνίας

Ο Χυτήρης (2006) υποστηρίζει ότι η επικοινωνία εξυπηρετεί τέσσερις κύριους σκοπούς. Πρώτον, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τη λήψη αποφάσεων (Aldag and Steans, 1991). Δεύτερον, η επικοινωνία αποτελεί βασικό παράγοντα κινητοποίησης (Aldag and Steans, 1991). Τρίτον, η επικοινωνία βοηθά μία από τις τέσσερις βασικές οργανωτικές λειτουργίες, τον έλεγχο (Aldag and Steans, 1991). Μέσα από τη λειτουργία ελέγχου, τα καθήκοντα, οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες είναι σαφέστερες για τον έλεγχο της συμπεριφοράς και της απόδοσης των εργαζομένων και, συνεπώς, για την ενημέρωση της διοίκησης για τυχόν αποκλίσεις από τους αρχικούς στόχους της εταιρείας. Ο Χυτήρης (2006) επισημαίνει ότι οι αμφιβολίες ως προς τα καθήκοντα, τις ευθύνες και την εξουσία είναι αρκετά δύσκολο να εντοπιστούν και να απομονωθούν και, κατά συνέπεια, να εφαρμοστούν αλλαγές ή λύσεις. Τέλος, η δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας εντός της οργάνωσης μέσω της επικοινωνίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της ηθικής των εργαζομένων (Aldag and Steans, 1991).

2.1.6 Η αξία της επικοινωνίας

Επειδή η επικοινωνία φέρνει τους ανθρώπους μαζί, θεωρείται μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Η επικοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συμπεριφορά, αναλαμβάνοντας έτσι την κοινότητα ως σύνολο. Επομένως, θεωρείται αμέσως ότι η επικοινωνία είναι απαραίτητη για τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων, καθώς και για την αποφυγή δυσμενών καταστάσεων. Η επικοινωνία ως σημείο εκκίνησης και ως βάση για τη δημιουργία και ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων εκτελεί ρόλους όπως:

- Επηρεάζει την ανάπτυξη του Εγώ καθώς και την εικόνα που έχουμε για εμάς, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνιακή πολιτική του κάθε ατόμου, επηρεάζοντας παράλληλα και τις διαπροσωπικές μας σχέσεις.
- Είναι αυτό που θα μας βοηθήσει να κοινωνικοποιηθούμε καθώς αναφέρεται στη διαπροσωπική επικοινωνία και δημιουργεί τις συνθήκες ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε συμμετέχοντος για την αντίστοιχη επιρροή στη σχέση.

- Οι ανθρώπινες σχέσεις εξαρτώνται από αυτό, δημιουργώντας στενότερες, φιλικές, ερωτικές ή άλλες σχέσεις ή, αντίθετα, βοηθούν στην άρση και καταστροφή κάποιων σχέσεων και, αντίστοιχα, στη δημιουργία άλλων.
- Μέσω αυτής καλύπτουμε τις κοινωνικές ανάγκες της επαφής, καθώς και τις ψυχολογικές ανάγκες της αγάπης, της αποδοχής και της ασφάλειας που χαρακτηρίζουν τους ανθρώπους.
- Βοηθά όπως τονίζει ο Verderber (2000) στην αποδοχή ή την πρόκληση του οργανισμού. Όταν η επικοινωνιακή μας ικανότητα καθορίζεται από το πλαίσιο εντός του οποίου υπάρχει και αναπτύσσεται, είναι σημαντικό οι διαπροσωπικές μας σχέσεις να καθορίζονται από το χώρο και μέσα από τις φιλοδοξίες και τα κίνητρα των συμμετεχόντων.

Οι άνθρωποι μέσω της επικοινωνίας εκφράζονται και εκφράζουν τα συναισθήματά τους ανά πάσα στιγμή.

2.3 Προϋποθέσεις επικοινωνίας

Το φαινόμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας διέπεται από ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην ορθή κατανόηση μεταξύ των επικοινωνούντων μελών. Αρχικά, πρέπει να υπάρχει ένας πομπός και δέκτης για επικοινωνία. Πρέπει επίσης να υπάρχει ένα κοινό γνωστικό (γνώση, κοινές εμπειρίες), αλλά και ένα κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο μεταξύ του πομπού - δέκτη, ώστε να μπορούν να κωδικοποιούν και να αποκωδικοποιούν στο μέγιστο βαθμό τα μηνύματα - πληροφορίες. Επιπλέον, το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ο πομπός και ο δέκτης επικοινωνούν είναι ευνοϊκό και κατάλληλο για επικοινωνία, τα επικοινωνούντα μέλη είναι ανοιχτά στην επικοινωνία, έχουν θετική ψυχολογία και αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση μεταξύ τους, επιτυγχάνοντας έτσι μια δυναμική ενεργή επικοινωνιακή σχέση (Ευαγγελοπούλου, 1994). Βασική προϋπόθεση για τη σωστή επικοινωνία είναι πρώτα να διευκρινιστούν οι σκέψεις καθώς και να κατανοηθεί ο σκοπός για τον οποίο θα γίνει η επικοινωνία (Παπαδοπούλου, 2012). Τέλος, η επικοινωνία πρέπει να διέπεται από την αρχή της σαφήνειας και της ακεραιότητας (Koontz & O'Donnell, 1983).

2.4 Εμπόδια στην επικοινωνία

Για να γίνει επιτυχής μια επικοινωνιακή διαδικασία, τα επικοινωνούντα μέλη θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τυχόν εμπόδια που μπορεί να προκύψουν. Μερικά από τα κύρια εμπόδια - τα προβλήματα επικοινωνίας είναι, καταρχάς, η έλλειψη σαφήνειας του στόχου όταν ο στόχος για τον οποίο γίνεται η επικοινωνία μεταξύ του πομπού και του δέκτη δεν είναι συγκεκριμένος και σαφής. Επιπλέον, όταν δεν υπάρχει αξιοπιστία και εμπιστοσύνη μεταξύ του πομπού και του δέκτη, ειδικά όσον αφορά τις γνώσεις και τις κρίσεις. Επίσης, ένα εμπόδιο είναι το κακό πλαίσιο επικοινωνίας, δηλαδή η κακή επιλογή χώρου, χρόνου και μέσου (Παπαδοπούλου, 2012).

Σημαντικά προβλήματα επικοινωνίας είναι η απειρία, τα βιαστικά συμπεράσματα και η προκατάληψη. Συγκεκριμένα, όταν ο δέκτης δεν ακούει προσεκτικά και ενεργά τον πομπό, επειδή μπορεί να είναι αφηρημένος ή όταν είναι αρνητικά προκατειλημμένος, σχετικά με τις πεποιθήσεις του πομπού και το σύστημα αξιών, τότε η επικοινωνιακή διαδικασία παραμένει στο επίπεδο της επιφάνειας και όχι το ουσιαστικό. Ο ανασταλτικός παράγοντας της σωστής επικοινωνίας είναι επίσης η υπερφόρτωση των μηνυμάτων, η οποία παρατηρείται όταν υπάρχει συνεχής και μεγάλη ροή πληροφοριών. Αυτή η κατάσταση μειώνει την ικανότητα αφομοίωσης σημαντικών πληροφοριών μηνυμάτων από την πλευρά του δέκτη. Ο φόβος είναι ένα πολύ σημαντικό συναίσθημα, το οποίο εμποδίζει την σωστή επικοινωνία. Το αίσθημα φόβου βιώνεται είτε από τα κατώτερα στελέχη ενός οργανισμού προς το άνω είτε το αντίθετο, καθώς και τα ανώτερα στελέχη, για παράδειγμα, οι επικεφαλής μιας οργάνωσης, φοβούνται τον φόβο ή επειδή φοβούνται τη διαρροή μηνυμάτων - (Koontz & O'Donnell, 1983). Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι πληροφορίες που είναι διαθέσιμες στους ανταγωνιστές από την υπάρχουσα πλευρά ή επειδή πιστεύουν ότι οι πληροφορίες που διαβιβάζουν μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τις υφιστάμενες με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύσουν τη θέση τους.

Τέλος, πολύ κακά εμπόδια στην ομαλή διαδικασία επικοινωνίας είναι τόσο οι κακές σχέσεις μεταξύ των μελών που επικοινωνούν και της έλλειψης δεξιοτήτων επικοινωνίας. Όταν δεν υπάρχει ελευθερία λόγου και έκφρασης μεταξύ των επικοινωνούντων μελών, είτε λόγω ιεραρχίας είτε λόγω διασπασμένων

διαπροσωπικών σχέσεων, αυτό οδηγεί σε περιορισμό της επικοινωνίας. Επιπλέον, αν τα επικοινωνούντα μέλη δεν διαθέτουν δεξιότητες επικοινωνίας σε ικανοποιητικό βαθμό, δημιουργούνται προβλήματα και εμπόδια στην επικοινωνία. Η σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας έχει αποδειχθεί επίσης μέσω πολλών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό. Ένας από αυτούς ήταν ο Sriussadapom - Charoenngam (1999), ο οποίος, μετά από έρευνα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των επιχειρήσεων στον δυτικό κόσμο και σχετίζονται με την ανταγωνιστικότητά τους (Παπαδοπούλου, 2012).

Συνοπτικά, τα εμπόδια - τα προβλήματα επικοινωνίας διακρίνονται:

- Φυσικά (θόρυβος, απόσταση).
- Προσωπικά σχετικά με τις διαφορές στην προσωπικότητα των επικοινωνούντων μελών.
- Εννοιολογικά (διαφορετικές γλώσσες, διάλεκτο).

Επιπλέον, σε έναν οργανισμό τα εμπόδια-προβλήματα επικοινωνίας μπορεί να οφείλονται σε:

- Απολυταρχική συμπεριφορά των ανώτερων στελεχών ενός οργανισμού.
- Έλλειψη ανοικτής επικοινωνίας και ενεργητικής ακρόασης.
- Έλλειψη δημοκρατικού πνεύματος.
- Ανεπαρκής εκπαίδευση - κατάρτιση στην επικοινωνία και κατά συνέπεια ατελή επικοινωνιακή ικανότητα των επικοινωνούντων μελών (Μπόγκα, 2007).

2.5 Μοτίβα επικοινωνίας

Η ανθρώπινη επικοινωνιακή σχέση είναι δυσδιάστατη και πολυδιάστατη και στο πλαίσιο αυτό τα επικοινωνιακά όντα αναπτύσσουν μια ποικιλία μορφών επικοινωνίας από άποψη τύπων, μεθόδων και μέσων επικοινωνίας. Ειδικότερα, όσον αφορά τους τύπους, η επικοινωνία διακρίνεται σε επίσημο - τυπικό και ανεπίσημο - άτυπο. Η τυπική επίσημη επικοινωνία αφορά την επίσημη δομή μιας οργάνωσης και καθορίζεται από νόμους, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις. Η ροή της επικοινωνίας είναι ιεραρχικά δομημένη, σταθερή, περιοριστική και διέπεται από

κανόνες. Ουσιαστικά, στην περίπτωση αυτή παρατηρείται η επικοινωνία "από πάνω προς τα κάτω", δηλαδή το μήνυμα στέλνεται από την ανώτερη διοίκηση στους υφισταμένους. Από την άλλη πλευρά, η ανεπίσημη επικοινωνία δεν ρυθμίζεται, δεν αναπτύσσεται και τα επικοινωνούντα μέλη δεν ακολουθούν την επίσημη δομή του οργανισμού. Πρόκειται ουσιαστικά για προσωπικές σχέσεις μεταξύ μελών, για ανεξάρτητη ιεραρχία. Η ροή της επικοινωνίας στην περίπτωση αυτή έχει τη μορφή προπαγάνδας και φήμης (Μερκούρη, 2015).

Όσον αφορά τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην ανθρώπινη επικοινωνία, παρατηρείται ότι η ροή έχει διάφορες κατευθύνσεις. Πιο συγκεκριμένα, μια επικοινωνιακή σχέση μπορεί να έχει μια κάθετη ροή στην οποία το ανώτερο ιεραρχικό προσωπικό μιας οργάνωσης στέλνει μηνύματα - εντολή σε εντολή ή διδασκαλία - είτε γραπτώς είτε προφορικά στα χαμηλότερα. Δηλαδή, η επικοινωνία "από πάνω προς τα κάτω" ξεκινά από το ανώτερο επίπεδο ιεραρχίας και τελειώνει στο κάτω μέρος, ακολουθώντας μια διαδρομή βήμα προς βήμα. Στην κάθετη ροή επικοινωνίας, τα κατώτερα στελέχη - που υπάρχουν σε έναν οργανισμό δεν έχουν δικαίωμα να εκφράσουν τις απόψεις και τις ανησυχίες τους σε ανώτερα στελέχη. Είναι μια παραδοσιακή μορφή επικοινωνίας, η οποία υπάρχει και σε ορισμένους οργανισμούς, κυρίως στον δημόσιο τομέα (Παπαδοπούλου, 2012). Ωστόσο, μια επικοινωνιακή σχέση μπορεί επίσης να έχει μια οριζόντια μορφή στην οποία άτομα που βρίσκονται στην ίδια ιεραρχική κλίμακα ανταλλάσσουν μηνύματα πληροφοριών μεταξύ τους, με αποτέλεσμα τον καλύτερο συντονισμό και την ανάπτυξη καλύτερων και ποιοτικότερων σχέσεων (Μερκούρη, 2015).

Τέλος, μια πρόσθετη φόρμα που μπορεί να πάρει μια επικοινωνία είναι τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή της. Έτσι, η επικοινωνία διακρίνεται σε λεκτική και μη λεκτική. Όσον αφορά τη λεκτική επικοινωνία, επιτυγχάνεται μέσω ομιλίας (γραφής) ή γραφής (γραπτή ομιλία), ενώ η μη λεκτική επικοινωνία γίνεται με όλα τα μέσα εκτός από τις λέξεις και ουσιαστικά αφορά τη συμπεριφορά (γλώσσα του σώματος, κινήσεις, τόνος φωνής, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, χαμόγελο ή έλλειψη, στάση, έκφραση) (Παπαδοπούλου, 2012). Οι εκφράσεις προσώπου είναι το πιο σημαντικό κανάλι της μη λεκτικής επικοινωνίας, με πολλά συναισθήματα που εκφράζονται μέσω αυτής. Το ανθρώπινο πρόσωπο είναι πλούσια πηγή μη λεκτικών μηνυμάτων - πληροφοριών, κυρίως συναισθημάτων όπως η χαρά, ο θυμός, η έκπληξη (Dixon & O'Hara, 2006). Η δυναμική επαφή είναι ίσως το πιο άμεσο και δυναμικά μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας και η απτική επικοινωνία είναι

το μέσο της μη λεκτικής επικοινωνίας που δημιουργεί δεσμό μεταξύ των ατόμων. Συνήθως συναισθήματα όπως η συμπόνια ή η υποστήριξη εκφράζονται με την αφή (Knapp & Hall, 2002). Τέλος, η προσωπική μας εμφάνιση μπορεί να θεωρηθεί ως μη λεκτικός διάυλος επικοινωνίας, καθώς δημιουργεί την «πρώτη εντύπωση» ενός προσώπου, το οποίο είναι συχνά καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων (Adler & Elmhorst, 1996).

Τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική επικοινωνία μπορούν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα ή να συνυπάρχουν ενεργώντας συμπληρωματικά. Ωστόσο, για να είναι σαφής η επικοινωνιακή διαδικασία, τόσο το λεκτικό όσο και το μη λεκτικό μέρος πρέπει να είναι σε αρμονία μεταξύ τους (Μερκούρη, 2015).

Η επικοινωνία μπορεί να είναι μονόδρομη και αμφίδρομη διαδικασία. Και τα δύο πρότυπα ακολουθούνται σε διάφορες περιστάσεις αποτελεσματικά από τους ανθρώπους. Υπάρχει επίσης οριζόντια και κάθετη κίνηση πληροφοριών από μία πηγή σε άλλη. Η οριζόντια ροή ενημερώνει τα άτομα της ίδιας κατάστασης και τις ομάδες ομοτίμων για το τι κάνουν οι άλλοι και τι αναμένεται από αυτούς. Η κάθετη επικοινωνία είναι προς τα κάτω και προς τα πάνω. Είναι απαραίτητο να έχουμε κίνηση προς τα πάνω και προς τα κάτω, καθώς η απλή ροή προς τα κάτω είναι σαν να μιλάμε συνεχώς σε ένα άτομο χωρίς να του δίνουμε την ευκαιρία να απαντήσει. Σε μια τέτοια κατάσταση το μοτίβο θα είναι όπως και στην μονόδρομη επικοινωνία και όταν δοθεί αμοιβαία ευκαιρία στον ακροατή, το πρότυπο είναι παρόμοιο με την αμφίδρομη επικοινωνία (Adler&Rodman, 1991).

2.5.1 Μονόδρομη επικοινωνία

- Ένας άνθρωπος πάντα διδάσκει έναν άλλο
- Κάποιος μιλάει χωρίς να δώσει την ευκαιρία στον άλλο να απαντήσει
- Κάποιος κατευθύνει πάντα τον άλλο να κάνει κάτι
- Μεταφορά ορισμένων πληροφοριών σε άλλους και ούτω καθεξής (Devito, 1994).

2.5.2 Αμφίδρομη επικοινωνία

- Ένα άτομο που ονομάζεται X δίνει εντολή στο Y
- Ο Y αναφέρει στο X

- ΟΧ μιλάει στο Υ
- Ο Υ ανταποκρίνεται στο Χ και ούτω καθεξής (Mohan&Banerji, 2004)

Αυτή η αμφίδρομη επικοινωνία θα μπορούσε να ταξινομηθεί σε δύο τύπους: ένας σε πολλούς και πολλοί σε έναν.

2.5.2.1 Επικοινωνία ένας προς έναν

Σε μία προς μία επικοινωνία υπάρχει μόνο ένας αποστολέας και ένας δέκτης όπου ο αποστολέας μεταδίδει μερικές πληροφορίες στον δέκτη και ο δέκτης μεταδίδει προς τον αποστολέα σε αντάλλαγμα. Ένα τέτοιο είδος επικοινωνίας είναι η ένας προς έναν επικοινωνία (Rai&Rai, 2002).

2.5.2.2 Επικοινωνία ένας προς πολλούς

Σε μία έναν προς πολλούς επικοινωνία υπάρχει μόνο ένας αποστολέας και ένας ή περισσότεροι δέκτες, όπου ο αποστολέας περνά μερικές πληροφορίες σε όλους τους δέκτες και καθένας από τους δέκτες περνάει / απαντά στον αποστολέα. Ένα τέτοιο είδος επικοινωνίας είναι η επικοινωνία ένας προς πολλούς (Rai&Rai, 2002).

2.5.2.3 Επικοινωνία πολλοί προς έναν

Στηνεπικοινωνία «πολλοί προς έναν», υπάρχουν πολλοί αποστολείς και ένας δέκτης, όπου όλοι οι αποστολείς διαβιβάζουν ορισμένες πληροφορίες στον δέκτη και ο δέκτης απαντά σ' αυτούς.

Είναι προφανές ότι η μεταφορά όλων των πληροφοριών σε όλους θα ήταν μια άσκοπη άσκηση. Για την ορθή λειτουργία ενός συστήματος επικοινωνίας πρέπει να ζητηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα και οι απαντήσεις να επανεξετάζονται διαρκώς (Rai&Rai, 2002):

- Ποιες πληροφορίες πρέπει να μεταφερθούν;
- Ποιος το απαιτεί;
- Ποια θα είναι η μορφή τους;
- Ποιες τεχνικές διάδοσης πρέπει να χρησιμοποιηθούν;
- Ποια τεχνολογικά βοηθήματα πρέπει να χρησιμοποιηθούν;

2.6 Φύλο και επικοινωνία

Άνδρας και γυναίκα ... Είναι οι ίδιοι, ή είναι διαφορετικοί; Αυτή η σύγκρουση που εξαπλώθηκε σε ολόκληρο τον κόσμο εδώ και δεκαετίες, εξακολουθεί να συζητείται ιδιαίτερα στον αραβικό κόσμο. Αν και πολλές γυναίκες απέδειξαν την ικανότητά τους να είναι ίσες με τους άνδρες, η αραβική κοινότητα εξακολουθεί να μην δέχεται αυτήν την πραγματικότητα, ειδικά εάν ο λόγος γίνεται για την πλήρωση μιας σημαντικής θέσης. Μία από τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι ο τρόπος επικοινωνίας τους. Πολλές μελέτες έχουν αντιμετωπίσει αυτό το θέμα. Η μελέτη του Fisher (2000) για τους διευθυντές δημοτικών σχολείων των ανδρών και των γυναικών είχε ως στόχο να προσδιορίσει εάν η αντιλαμβανόμενη επικοινωνιακή συμπεριφορά ήταν σημαντικά διαφορετική μεταξύ τους. Αναφέρει τέσσερις παράγοντες που περιγράφονται ως προς τη σχέση τους με την επικοινωνία διευθυντή - εκπαιδευτικού (συναισθηματικός συσχετισμός, πληροφοριοδότης, προγραμματιστής και παροτρυντής) και διαπίστωσε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στο στυλ επικοινωνίας μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ωστόσο, υπήρξαν πολλές άλλες μελέτες που αμφισβητούν το εύρημά της. Η ανάλυση της επικοινωνίας ηγέτη του Winther και Green (1987) αποκάλυψε ότι οι άνδρες χρησιμοποίησαν περισσότερες λέξεις από τις γυναίκες για να δώσουν οδηγίες σε υφισταμένους τους. Οι IrgyandBrown (1995) δείχνουν ότι πολυάριθμες μελέτες τεκμηριώνουν τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών και υποδηλώνουν ότι η κυριαρχία των ανδρών είναι ενσωματωμένη στη γλώσσα και στην ομιλία. Το φύλο των συμμετεχόντων σε διαφορετικές καταστάσεις είχε αντίκτυπο σε ό,τι ανακοινώθηκε και πώς.

Άλλες μελέτες εντοπίζουν διαφορές στους τομείς εστίασής τους. Ο Shakeshaft (1989), όπως αναφέρεται στον Fisher (2000), διαπίστωσε ότι οι άνδρες και οι γυναίκες επικοινωνούσαν διαφορετικά και άκουσαν για διαφορετικές πληροφορίες. Οι γυναίκες ακούν τον διευθυντή με το συναίσθημα, ενώ οι άντρες ακούνε περισσότερο τα γεγονότα. Οι γυναίκες επικεντρώνονται σε εκπαιδευτικά θέματα ή σε θέματα που αφορούν το παιδί. Οι άνδρες επιλέγουν να συζητήσουν ένα διοικητικό πρόβλημα. Οι διαφορές συνδέονται με τις προτεραιότητές τους στη ζωή και τις αξίες που φέρνουν στην εργασία.

Επιπλέον, ο Shakeshaft (1989) στο Fisher (2000) διαπίστωσε ότι οι άνδρες λαμβάνουν και διαφορετικούς τύπους ανατροφοδότησης από τις γυναίκες. Οι γυναίκες λαμβάνουν ουδέτερες απαντήσεις, ενώ οι άνδρες λαμβάνουν πιο θετικές και αρνητικές απαντήσεις. Οι άνδρες διευθυντές δεν αντιμετωπίζουν τις γυναίκες με δυσαρέσκεια, ενώ οι γυναίκες τείνουν να ακούν περισσότερο από τους άνδρες και να θυμούνται περισσότερο από αυτά που λέγονται (Fisher, 2000, σελ.33).

Συμπερασματικά, αν και οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών μπορεί να οφείλονται σε διαφορές μεταξύ των φύλων, αυτές οι διαφορές δεν είναι τόσο σημαντικές που μπορεί να επηρεάσουν τη δουλειά. Ωστόσο, δεν είναι δυνατόν να πούμε ότι η επικοινωνία των ανδρών, είναι καλύτερη από την επικοινωνία των γυναικών ή το αντίστροφο. Και οι δύο έχουν τη δύναμη και τις αδυναμίες τους σύμφωνα με τον σκοπό και το θέμα της επικοινωνίας. Επιπλέον, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες χρειάζονται ειδικές δεξιότητες για να καθιερώσουν αποτελεσματική επικοινωνία.

2.7 Δεξιότητες επικοινωνίας

Η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί ορισμένες δεξιότητες στους ίδιους τους επικοινωνιακούς φορείς. Μπορεί να επικοινωνεί κανείς, με διαφορετικούς ανθρώπους κατά τη διάρκεια του χρόνου ζωής του, αλλά μπορεί να μην επηρεαστεί από τον καθένα. Ο Giambra (2014) στη σημαντική μελέτη του σχετικά με την ανάπτυξη της θεωρίας της κοινής επικοινωνίας, περιγράφει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επικοινωνία ως εξής:

- **Αμφισβήτηση:** περιλαμβάνει ερωτήσεις για να λάβουμε πληροφορίες, για διευκρίνιση ή για να αμφισβητήσουμε το άλλο άτομο.
- **Ακρόαση:** η αποτελεσματική ακρόαση περιλαμβάνει την προσπάθεια να δοθεί προσοχή σε αυτά που έχουν ειπωθεί και να τα κατανοήσουμε καλά. Οι αποτελεσματικοί ακροατές τείνουν να δείχνουν στους άλλους τον σεβασμό και να τους κάνουν να νιώθουν ικανοποιημένοι και καθησυχασμένοι ότι οι πληροφορίες τους έχουν μεταφερθεί αποτελεσματικά.

- **Εξήγηση:** αυτός είναι ο τρόπος για να διευκρινίσουμε και να καταστήσουμε τις πληροφορίες κατανοητές για τον ακροατή. Η εξήγηση μπορεί να περιλαμβάνει απεικόνιση ή επίδειξη.
- **Συνηγορία:** χρησιμοποιείται συνήθως για την υποστήριξη μιας πρότασης ή απόφασης.
- **Επαλήθευση της κατανόησης:** αυτή είναι η ενέργεια να βεβαιωθούμε ότι ο άλλος με τον οποίο επικοινωνούμε, μας κατανοεί σωστά, ερωτώντας, ακούγοντας και παρατηρώντας.
- **Διαπραγματευτικοί ρόλοι:** περιλαμβάνει τη διαπραγμάτευση του ποιος θα εκπληρώσει ποιο ρόλο, σε ποια χρονική στιγμή, για να μειώσει τις συγκρούσεις και τη σύγχυση για όλους τους επικοινωνούντες.
- **Σχισιακό αποτέλεσμα:** αυτό σημαίνει να έχουμε μια αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των επικοινωνιών (Giambra, 2014, P.15- P.17).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο διευθυντής του σχολείου είναι ο μοχλός που δίνει στο σχολείο τη δύναμή του. Έτσι, η επικοινωνία του / της πρέπει να είναι αποτελεσματική, προκειμένου να επιτευχθούν τα καλύτερα αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά, οι διευθυντές σχολείων επικοινωνούν καθημερινά με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους, όπως γονείς, μαθητές και μέλη ΔΕΠ, που τον καθιστούν εξωτερικά ως την «μεγάλη εικόνα» του σχολείου.

Προκειμένου να αντανakλά μια καλή εικόνα του σχολείου, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να έχει καλές και αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες που τον βοηθούν να εκπληρώσει αυτόν τον στόχο. Σύμφωνα με τους Hudson και Rea (1996), η επιθυμητή ποιότητα ενός επιτυχημένου διευθυντή, είναι να είναι καλός στη λεκτική επικοινωνία. Επομένως, χωρίς αμφιβολία η επικοινωνία του διευθυντή πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο άμεση και σαφής.

2.8 Ηγεσία

Το θέμα της ηγεσίας είναι «από τα πλέον πολύπλοκα και συναρπαστικά στην οργανωσιακή συμπεριφορά και στη διοίκηση των οργανισμών» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Η ηγεσία είναι η ικανότητα άσκησης επιρροής σε μια ομάδα έχοντας στόχο να

υλοποιηθεί ένα όραμα ή μια σειρά από μικρότερους στόχους, αλλά και η θέληση των μελών του οργανισμού, να διεκπεραιώσουν το συγκεκριμένο όραμα και τους στόχους τους. Μάλιστα είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζει κάθε μικρή ή μεγάλη, τυπική ή άτυπη κοινωνική οργάνωση, όπως συλλόγους, συνεταιρισμούς, επιχειρήσεις, κράτη, κ.ά. Προσδιορίζει τη λειτουργία τους, την εξέλιξή τους. Με αυτό το ζήτημα ασχολήθηκαν πολλές επιστήμες και κυρίως η Κοινωνιολογία, η Ιστορία, η Ψυχολογία, η Φιλοσοφία και η Πολιτική Επιστήμη (Μπουραντάς, 2005).

Αναμφισβήτητα είναι μία σύνθετη, δυναμική και πολύπλοκη διαδικασία από ανθρώπινες σχέσεις, αλληλοεπιδράσεις, αλλά και προσπάθεια επιβολής στόχων και απόψεων μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του, της ομάδας εργασίας του. «Ως ηγεσία θεωρείται η ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει ομοβάθμιους ή υφισταμένους του κατά τρόπο ώστε οι ενέργειές τους να υπηρετούν τους στόχους ενός οργανισμού. Αυτό μπορεί να γίνει με την καθοδήγηση, την ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων, την παρακίνηση, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης κ.τ.λ.» (Πλατσίδου, 2010, σελ. 174). «Σύμφωνα με τους Koontz and O' Donnell, όπ. αναφ. στο Σαϊτή και Σαϊτς, (2011, σελ. 143), η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων».

Τελικά, η ηγεσία αποσκοπεί στο να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας για να εργαστούν με προθυμία αλλά και αποτελεσματικά. Να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους με βάση τη θέλησή τους και όχι με τον καταναγκασμό. Το τελευταίο επιβεβαιώνεται με τη διαπίστωση πως η ηγεσία είναι «η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα» .

Μια άλλη προσέγγιση αφορά τον κοινωνικό και ηθικό της ρόλο καθώς θεωρεί πως η ηγεσία αποτελεί μια «βασική πτυχή που επηρεάζει με καταλυτικό τρόπο τη νοοργάνωση, τη διοίκηση, την εποπτεία, τη λειτουργία και την απόδοση ενός οργανισμού και αποτελεί βασικό παράγοντα της ανθρώπινης παραγωγικότητας» Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις. Με άλλα λόγια, η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία κοινωνικού

επηρεασμού που χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και «η καθοδήγηση από ένα πρόσωπο/ μια ομάδα πάνω σε άλλα πρόσωπα/ ομάδες, προκειμένου να δομηθούν οι σχέσεις και οι δραστηριότητες και να επιτευχθούν οι ομαδικοί στόχοι» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Παρ' όλες όμως τις διαφοροποιήσεις οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας συμφωνούν γενικά, σε δύο πράγματα:

- ✓ Η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία: εμφανίζεται μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
- ✓ Οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.

Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε έννοια της ηγεσίας, εξετάζει την επιρροή που ασκείται στους άλλους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Υπάρχουν διαφορετικά είδη εξουσίας μέσω των οποίων κάποιος μπορεί να προσπαθήσει να επηρεάσει άλλους, και τα είδη αυτά προέρχονται από διαφορετικές πηγές. Για να κατανοήσει κάποιος την ηγεσία πρέπει να καταλάβει τη διαφορά μεταξύ της εξουσίας εκείνων που καθοδηγούν και της εξουσίας εκείνων που διατάζουν. Τούτα τα δύο μπερδεύονται συχνά το ένα με το άλλο. Η διαφορά μεταξύ της ηγεσίας και της διαταγής (εντολής) βρίσκεται στις πηγές από τις οποίες προέρχεται η εξουσία (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Για να προσεγγίσουμε όμως καλύτερα τα είδη εξουσίας, αναφέρουμε επιγραμματικά τα *διάφορα στυλ ηγεσίας*, τα οποία προτιμούν οι διευθυντές/κυρίαρχοι/ προϊστάμενοι/ αρχηγοί/ ηγέτες για να συμπεριφέρονται και φυσικά να διοικούν. Σύμφωνα με το μοντέλο ηγεσίας των Blake&Mouton (1964), υπάρχουν 5 θέσεις διοικητικού στυλ. Όταν ο διευθυντής/ ηγέτης είναι *παθητικός, πολιτικός, αδιάφορος* και ενδιαφέρεται για τα άκρως απαραίτητα, κατακρίνοντας συνεχώς τους άλλους για τα λάθη τους, όταν είναι *οικείος και ανθρωπιστικός* με ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, που αγγίζει όμως την υπερβολή, την κολακεία, ο *κατηγορηματικός ή αυταρχικός* που δεν ενδιαφέρεται για τα αισθήματα των άλλων, δίνοντας μόνο εντολές. *Διαχειριστικός ή ισορροπιστής*, αλλά χωρίς στοιχεία καινοτομίας και

δημιουργικότητας, παρακινητικός και δημοκρατικός, αντιμετωπίζοντας ψύχραιμα και αποφασιστικά δύσκολες καταστάσεις (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012). Πάντως, τα τρία βασικά μοντέλα ηγεσίας που εφαρμόζονται συνήθως στον χώρο της εκπαίδευσης είναι το αυταρχικό, το δημοκρατικό ή συμμετοχικό και το εξουσιοδοτημένο ή χαλαρό (Ζαβλανός, 1998, Σαΐτης, 2007, Σαΐτης, 2008).

2.8.1 Στυλ της ηγεσίας

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές ασχολήθηκαν με νεότερα στυλ ηγεσίας. Πρώτοι οι Burns (1978) και Bass (1985) μίλησαν για την ανάγκη να ασχοληθούν οι έρευνες ηγεσίας με το χαρισματικό, μετασχηματιστικό και οραματιστικό μοντέλο. Ο λόγος ήταν ότι όλες οι προηγούμενες μορφές ηγεσίας εστίαζαν σε συγκεκριμένους στόχους, κυρίως οικονομικούς, σε μέτρα απόδοσης, όπως η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα, στη στεγνή σχέση ηγέτη-υφιστάμενων με εντολές και κατευθύνσεις, σε «υποθέσεις οικονομικού κόστους-οφέλους» (Bass, 1985). Δεν έδειχναν ενδιαφέρον για τον άνθρωπο, τα συναισθήματα, τις αξίες και το όραμα του ηγέτη. Για τη συναισθηματική και πνευματική ανάταση, την έμπνευση και την εξατομικευμένη προσέγγιση.

Σύμφωνα με τον Bryman (1992) αυτό επιτεύχθηκε με το έργο των Burns (1978) και Bass (1985) και σε αυτό στηρίχτηκε για να ολοκληρώσει τον διαχωρισμό μεταξύ των πιο παραδοσιακών και των νέων θεωριών ηγεσίας. Μέσα από τα δικά τους έργα προέκυψαν οι θεωρίες χαρισματικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι οποίες αποτελούν πλέον τις πιο συχνά εξεταζόμενες θεωρίες (Avolio 2005, Lowe&Gardner 2000).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι νεότερες ερευνητικές προσπάθειες που μελετούν τις διαδικασίες και τους τρόπους που οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επηρεάζουν θετικά την ομάδα και τη συμπεριφορά της. Δεν είναι λίγες οι μελέτες που σχετίζονται με την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων/σών καταλήγοντας πως η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει την απόδοση. Οι παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο είναι η δέσμευση της ομάδας, η ικανοποίηση και των δύο πλευρών, σαφώς η αναγνώριση, το αίσθημα δικαιοσύνης εκ μέρους των οπαδών (Liao&Chuang 2007, Walumbwaetal 2008). Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες/σες σε ομάδες αισθάνονται πιο

δραστήριοι, αποτελεσματικοί και ενεργητικοί, λαμβάνοντας περισσότερη ισχύ και συνοχή μέσα από την ομάδα (Bassetal, 2003, Bono&Judge 2003).

Οι ρίζες της έννοιας της *χαρισματικής* ηγεσίας εντοπίζονται στα μέσα της δεκαετίας του 1920 όταν ο κοινωνιολόγος MaxWeber, καθώς διέκρινε τις τρεις μορφές κυριαρχίας, αναφέρθηκε στη χαρισματική κυριαρχία/ ηγεσία. Την περιέγραψε ως ένα συνδυασμό χαρακτηριστικών που προσελκύουν, γοητεύουν, «μαγνητίζουν» (Μπουραντάς, 2002) και τελικά επηρεάζουν άλλα άτομα. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), χαρισματικός είναι ο ηγέτης που διαθέτει αυτοπεποίθηση, όραμα, αφοσίωση και πίστη, μη συμβατική συμπεριφορά, αποτελεσματική επικοινωνία και τέλος, συνιστά φορέα αλλαγών. Ο χαρισματικός ηγέτης, όντας φορέας προσωπικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων, ασκεί βαθυστόχαστη και αξιοσημείωτη επιρροή στους “οπαδούς” του (House, 1992).

Το χάρισμα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει μετασχηματιστική ηγεσία (Kamsaris, 2016) και γύρω από τη συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας έγιναν πολλές συζητήσεις και αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες για το αν είναι αυτόνομη ή μία από τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Διότι, όταν ασκείται χαρισματική ηγεσία υπάρχει όραμα για βελτίωση συνθηκών ζωής όλων των ανθρώπων, για αξίες και ιδανικά όπως η ελευθερία, η ισότητα, το ήθος, η ειρήνη που στόχος είναι να ισχύουν για όλους. Όλα τα μηνύματα είναι μελλοντικοί στόχοι, αλλά εφικτοί μιας και αναφέρονται σε ηθικές δεσμεύσεις όλης της ομάδας μα και του κάθε μέλους χωριστά.

Ο χαρισματικός ηγέτης στοχεύει σε υψηλές προσδοκίες από την ομάδα του, την εμπιστεύεται και περιμένει άριστα αποτελέσματα λόγω των μεγάλων ικανοτήτων τους, κατά την άποψή του. Σύμφωνα με μελέτες αυτή η ηγεσία επηρεάζει θετικά τον ηγέτη και την ομάδα λόγω υψηλής ενεργοποίησης και αποτελεσματικότητας (Shamir, 2007), (House, 1992). Η προσωπικότητα, η αυτοπεποίθηση, η κυριαρχία στους υφισταμένους του, όπως και η πίστη στην ηθική δικαιοσύνη των απόψεων των “οπαδών” του είναι αυτό που χαρακτηρίζει τον χαρισματικό ηγέτη (Bass, 1985; Avolio και Bass, 1986).

Η χαρισματική ηγεσία (*charismatic leadership*), η μετασχηματιστική ηγεσία (*transformational leadership*) και η οραματική ηγεσία (*visionary leadership*) ανήκουν στα νεότερα και πιο σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας, στις νεοχαρισματικές θεωρίες (“*neocharismatic*” theories) κατά τους House&Howell (1997) ή θεωρίες της «νέας ηγεσίας» (“*new leadership*” theories) κατά τον Bryman (1993). Ίσως γι’ αυτό τα

στοιχεία της προσωπικότητας του χαρισματικού ηγέτη βρίσκουν απόλυτη ταύτιση με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως παρουσιάστηκαν από τον Burns (1978) στο πεδίο της πολιτικής και από τον Bass (1985) στο πεδίο της διοίκησης των επιχειρήσεων. Στη συνέχεια οι δύο ερευνητές ανέπτυξαν και τη συναλλακτική ηγεσία.

Η *συναλλακτική* ηγεσία (transactional leadership) διαφέρει πολύ από την χαρισματική, καθώς αφορά ακριβώς τη συναλλαγή μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων. Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), ο Burns το 1978 είχε συνδέσει τους συναλλακτικούς ηγέτες με τα πολιτικά πρόσωπα που κινούνται μόνο με ανταμοιβές. Κατά τον Bass (1985) η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας χαρακτηρίζεται από 4 διαστάσεις:

1. **έκτακτη ανταμοιβή**-ο ηγέτης ανταμείβει ανάλογα με τις επιδόσεις και την τήρηση των εκ των προτέρων συμφωνηθέντων
2. **ενεργητική διαχείριση**-ο ηγέτης ελέγχει και συνεχώς επιβλέπει και όταν χρειάζεται αναλαμβάνει αμέσως δράση
3. **παθητική διαχείριση**-ο ηγέτης, αν και παρακολουθεί, δεν επεμβαίνει παρά μόνο όταν τα πράγματα είναι πολύ σοβαρά. Για να διορθώσει και όχι να προλάβει το λάθος
4. **ηγεσία τύπου «laissezfaire»** -ο ηγέτης είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Δεν αναλαμβάνει ευθύνες, αποφεύγει την εμπλοκή σε οτιδήποτε, δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των οπαδών/ μελών της ομάδας του και δεν έχει άποψη για τα πιο σοβαρά θέματα.

Σε κάθε περίπτωση, ο συναλλακτικός ηγέτης/ προϊστάμενος παρακολουθεί προσεκτικά τις ανάγκες που έχουν οι υφιστάμενοι/ τα μέλη και τις ικανοποιεί μόνο με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία. Αυτοί με τη σειρά τους «συμμορφώνονται», δεσμεύονται να υπηρετούν τον φορέα, να είναι υπέρ του δέοντος παραγωγικοί, κ.ά. (Πασιαρδής, 2012, σελ. 19). Δηλαδή, συναλλακτικός είναι ο ηγέτης, ο οποίος ωθεί τους οπαδούς του να δράσουν, δίνοντάς τους ανταλλάγματα με τη μορφή ανταμοιβής, αποφυγής τιμωρίας, κύρους κ.α. (Burns, 1978). Επιπροσθέτως, κατά τον Πασιαρδή (2012, σελ. 19) «στη συναλλακτική ηγεσία αμφοτέρωτα τα συμβαλλόμενα μέρη αναγνωρίζουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας που ο ένας έχει στον άλλο και μαζί συνεχίζουν να ακολουθούν αντίστοιχους σκοπούς. Οι άνθρωποι δεν δεσμεύονται μαζί

από έναν αμοιβαία παρόμοιο σκοπό, αλλά μάλλον δεσμεύονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας, επωφελούς «ανταλλαγής προϊόντων».

Οι συναλλακτικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να προσφέρουν δουλειές, ασφάλεια, διάρκεια αξιώματος και βρίσκονται σε μεγαλύτερη συναλλαγή, συνεργασία και συμμόρφωση των οπαδών. Κατευθύνουν τους εργαζόμενους προς καθιερωμένους στόχους διευκρινίζοντας τις απαιτήσεις ως προς το ρόλο και τα καθήκοντα. (Ρέππα, 2012).

Στην περίπτωση όμως της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουμε πολλές ομοιότητες με τη χαρισματική ηγεσία. Ο Μπουραντάς (2002, σελ. 350) την ονομάζει «ηγεσία αλλαγών» και επισημαίνει πως «η διαφορά με την προηγούμενη έννοια είναι στην έμφαση που αποδίδεται στη διάθεση και την ικανότητα του ηγέτη να συλλάβει, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει σημαντικές αλλαγές-τομές στους στόχους, στη στρατηγική, στην κουλτούρα, στις δομές, στις δραστηριότητες, στις σχέσεις με το περιβάλλον κλπ. της οργάνωσης, πράγματα τα οποία είναι απαραίτητα για τη δυναμική ανάπτυξη και προσαρμογή της οργάνωσης στις εξελίξεις».

Όπως αναφέρει ο Bass (1985) κινείται γύρω από τέσσερις διαστάσεις: *την επιρροή με βάση τα ιδανικά, την εμπνευστική παρακίνηση, τη διανοητική παρακίνηση και το ενδιαφέρον για το άτομο*. Σε αυτό το δημοκρατικό, εξελεγμένο και εμπνευσμένο μοντέλο στηρίζεται η δική μας έρευνα ευελπιστώντας να αξιοποιηθεί με σύνεση και αξιοσύνη από εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων που έχουν όραμα και ως μετασχηματιστικοί ηγέτες το μεταλαμπαδεύουν στα μέλη των ομάδων τους. Διότι, μετασχηματιστικός είναι ο ηγέτης, που εμπνέει τους οπαδούς του, τους βοηθάει να καταλάβουν μόνοι τους για το τι είναι σημαντικό για τους ίδιους, την ομάδα, την επιχείρηση/οργανισμό, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία, κινούμενοι ανοδικά στην πυραμίδα αναγκών του Maslow.

Στην έρευνα του Bass (1985) συνέβαλε ουσιαστικά η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου μέτρησης του συναλλακτικού και του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας σε οργανισμούς, ιδρύματα, επιχειρήσεις. Το εργαλείο ονομάζεται Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ), περιλαμβάνει 3 άξονες: τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την αδιάφορη ηγεσία, ενώ υπέστη αλλαγές και εξελίχθηκε κατά την πάροδο των χρόνων.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης «μεταμορφώνει» τους υφισταμένους του, ανεβάζοντάς τους σε υψηλότερα επίπεδα, με σκοπό να τον βοηθούν στην εκπλήρωση των στόχων του. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν είναι ένα απλό δούνα λαβείν. Ο

μετασχηματιστικός ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενο ως ξεχωριστή περίπτωση, του δίνει αρμοδιότητες και προσπαθεί να τον βοηθήσει στην προσωπική του ανάπτυξη. Τον οδηγεί ουσιαστικά στο να σκέφτεται ψύχραιμα, λογικά και να λειτουργεί αποτελεσματικά, παίρνοντας κάθε φορά ορθές αποφάσεις. Μάλιστα, επειδή ο υφιστάμενος νιώθει πίστη, σεβασμό και εμπνέεται από τον τρόπο ηγεσίας και διοίκησης του προϊσταμένου του, λειτουργεί για χάρη του συμφέροντος της οργάνωσης, της επιχείρησης, του φορέα και όχι πρωταρχικά για το δικό του προσωπικό συμφέρον (Bass, 1985).

Επίσης, σύμφωνα με τον Bass (1985), ο Μετασχηματιστικός Ηγέτης επικοινωνεί ένα όραμα το οποίο εμπνέει και κινητοποιεί τους ανθρώπους του να πετύχουν κάτι «εξαιρετικό», ευθυγραμμίζει τους ανθρώπους και τα συστήματα, ώστε να επιτευχθεί συμφωνία προς το όραμα και ευθυγράμμιση μέσα σε ολόκληρο τον οργανισμό, διαθέτει την ικανότητα να εμπνέει τους ανθρώπους να ενστερνιστούν υψηλότερες αξίες, παροτρύνει τους ανθρώπους του να πετύχουν μία σημαντική πρόκληση, αλλάζει τους ανθρώπους του, βοηθώντας τους να δουν παλιά προβλήματα με νέους τρόπους, δίνει προσοχή στις ανησυχίες των ανθρώπων του και στις ανάγκες τους για ανάπτυξη, και τέλος ενθαρρύνει και μεταδίδει ενθουσιασμό στους ανθρώπους του, ώστε να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους της ομάδας. Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών διερεύνησε στη συνέχεια το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bennis&Nanus, 1986).

Όπως αναφέρουν οι Bush&Glover (2003), ο Burns ταύτισε τη συγκεκριμένη ηγεσία με τη σχέση ηγετών και μελών, στοχεύοντας στην ανάπτυξη μεγάλου ενδιαφέροντος καταρχήν για τον φορέα και την εξέλιξή του, αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού. Αντίστοιχα ο Sergiovanni (2001) θεωρεί πως στόχος της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η μεγάλη αλλαγή και των ηγετών αλλά και των οργανισμών που διοικούν. Όλα στηρίζονται στη δύναμη της επιρροής ανάμεσα στους ανθρώπους, στην κουλτούρα τους, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους και όχι τόσο στις δομές. Ήδη νωρίτερα οι Bass&Avolio (1994) είχαν χαρακτηρίσει τη μετασχηματιστική ηγεσία σαν μορφή που κάθε άλλο παρά περιορισμούς φέρνει στους ηγέτες. Μάλιστα, αποδέχονται τις αντιλήψεις των υφισταμένων τους και τις μετασχηματίζουν (Dieronitou, 2014).

2.8.2 Αποτελεσματικός ηγέτης

Σε προηγούμενες δεκαετίες του 1970 & 1980, οι δράσεις του αποτελεσματικού διευθυντή ήταν συνυφασμένες με την άσκηση του ελεγκτικού έργου προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που αποτελούσαν τα μέλη της κοινότητας της σχολικής μονάδας.

Σήμερα με τις νέες συνθήκες, προστίθενται στις αρμοδιότητές του και άλλα έργα, όπως η οργάνωση της σχολικής μονάδας, ο συντονισμός των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και η ενεργός παρέμβασή του στην ανάπτυξη και επέκταση του έργου της. Για να είναι αποτελεσματικός ο νέος διευθυντής και να επιτευχθούν τα παραπάνω σύμφωνα με τους Παρασκευά & Παπαγιάννη (2008), πρέπει να ισορροπεί ανάμεσα σε δύο βασικούς ρόλους: να είναι ο διευκολυντής-«καθοδηγητής» σε ζητήματα επαγγελματικά, υπηρεσιακά, αλλά και εμψυχωτής-«διαμεσολαβητής της γνώσης» σε ζητήματα παιδαγωγικά και διδακτικά. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με διάφορες μεθόδους και στρατηγικές και να διαδραματίζει διάφορους ρόλους ανάλογα με την κατάσταση. Άρα θα πρέπει να διαμορφώνει την στρατηγική του ανάλογα με τις περιστάσεις και τους ρόλους του.

Το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει την δημιουργία και την διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Μέσα σε μια καθημερινή αλληλεπίδραση με θέματα εσωτερικής και εξωτερικής διαχείρισης ο διευθυντής σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπος και με καταστάσεις, που απαιτούν άμεση επίλυση και την λήψη σοβαρών αποφάσεων. Ο διευθυντής οφείλει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στον προσδιορισμό και την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον οφείλει να διαχειρίζεται τα μέλη της σχολικής κοινότητας με σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς τους, της εργασιακής προσφοράς τους, και να αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα ως ολότητα. Αναμφίβολα και η επιδίωξη καλής συνεργασίας και ενεργούς εμπλοκής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων εντάσσεται στις πρωτοβουλίες που πρέπει να πάρει το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης μιας σχολικής μονάδας προκειμένου να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2005). Στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται πρακτικές που αναφέρονται στην ενημέρωση για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών. Ο διευθυντής σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της

σχολικής μονάδας παρέχουν αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες στους γονείς για τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των εργασιών που έχουν στο σπίτι και επιβλέπουν τις δραστηριότητες που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα. Παράλληλα, η ενημέρωση των γονέων περιλαμβάνει την κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για τα παιδιά για την επίδοση και τη συμπεριφορά τους αλλά και τις δραστηριότητες στην τάξη (Σαϊτής, 2005).

Ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει την δημιουργία και την διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι να συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Γαλανάκη, 2006). Για κάθε προσπάθεια ο διευθυντής ως ηγέτης, συνεπικουρούμενος από τη διοίκηση θα πρέπει να καθορίζει τους μακροπρόθεσμους στόχους και τα προγράμματα που απαιτούνται για την υλοποίησή τους. Η ύπαρξη και η εφαρμογή μιας στρατηγικής θα εξασφαλίσει την ομοιομορφία των αποφάσεων που λαμβάνονται.

Η στρατηγική μιας ομάδας διαμορφώνεται κάτω από την επιρροή της κουλτούρας. Ο διευθυντής στις ενέργειες του αυτές θα πρέπει να γνωρίζει ότι η κουλτούρα είναι επίκτητη. Με την εφαρμογή μια εκπαιδευτικής στρατηγικής με στόχο τις αλλαγές και την ανάπτυξη μέσα σε ένα πλαίσιο διαρκώς μεταβαλλόμενο, απαιτούνται και αλλαγές στην κουλτούρα του οργανισμού. Απαιτείται να αναδειχτεί η αξία του έργου των εκπαιδευτικών, να υπάρξει συνεργασία των συμπαραγωγών του εκπαιδευτικού έργου (δηλαδή της διοίκησης, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών). Επιπλέον να εφαρμόσει έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές αξιολόγησης του βαθμού επίδρασης των διαφόρων παραγόντων αλλαγής. Τέλος, να φροντίσει να υλοποιηθούν προγράμματα εκπαιδευτικών δράσεων στην κατεύθυνση βελτίωσης της σχολικής κοινότητας ενώ βασικό είναι να προάγει τις αρχές και τις αξίες του φιλελευθερισμού στην καθημερινή σχολική ζωή (Komives&Wagner, 2009).

2.9 Διαδικασίες ηγεσίας και επικοινωνία

Η έρευνα έχει δώσει μεγάλη προσοχή τόσο στους ηγέτες και στις διαδικασίες ηγεσίας, όσο και στις διαφορετικές οργανωτικές διαδικασίες. Μέσα από την πάροδο των ετών, έχουν προκύψει διαφορετικές τάσεις στην έρευνα ηγεσίας. Ακόμη και αν υπάρχει συναίνεση στην ηγετική και οργανωτική έρευνα ότι η ηγεσία είναι μια σημαντική διαδικασία που επηρεάζει την οργανωτική συμπεριφορά και τα

αποτελέσματα, είναι ακόμα μια συζήτηση για το αν η ηγεσία έχει σημασία ή όχι (Alvesson&Sveningsson, 2003, Pierce&Newstrom, 2007). Η έρευνα δεν είναι μερικές φορές αποφασιστική σε ό,τι έχει μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία ηγεσίας. Το ευρύ φάσμα διαφορετικών ορισμών δείχνει την πολυπλοκότητα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές (Bolman&Deal, 2003, Møller, 2006, Rost, 1991).

Οι ορισμοί της ηγεσίας μπορούν να διαφέρουν από το να λειτουργούν ως μέρος της οργάνωσης σε μια έννοια που σχετίζεται με το άτομο. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η ηγεσία ως πολύπλευρες διαδικασίες που δείχνουν ότι οδηγούν σε μελέτες σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία είναι συχνά διφορούμενες, συμφραζόμενες και δύσκολο να εκτιμηθούν (Alvesson, 2002, Møller, 2006). Οι διαδικασίες ηγεσίας επηρεάζονται επομένως πάντοτε από τον χρόνο και τις κοινωνικές συζητήσεις (Johansson, Moos, &Møller, 2000).

Οι παλαιότερες έρευνες συχνά αντιμετωπίζουν την ηγεσία από τις προοπτικές των χαρακτηριστικών, οι οποίες μελετούν τις δεξιότητες και τα γνωρίσματα των μεμονωμένων ηγετών. Αυτό συχνά τοποθετεί ολόκληρη την προσοχή στον ηγέτη ως άτομο. Η διαδικασία ηγεσίας υποδηλώνει ότι ο επιμέρους ηγέτης επηρεάζει τους άλλους σε ένα συγκεκριμένο στόχο που δείχνει ότι ο ηγέτης έχει συγκεκριμένο καθήκον και ρόλο (Hoy&Miskel, 2007, Pierce&Newstrom, 2007, Yukl, 2002). Σήμερα, πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν μια ενοποιητική προσέγγιση χρησιμοποιώντας περισσότερες ή άλλες μεταβλητές από ότι τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες (Yukl, 2002). Ένας άλλος ερευνητής, χρησιμοποιώντας μια προοπτική διεργασίας δεν αγνοεί τον ρόλο του ηγέτη, τονίζει όμως ότι είναι μια διαδραστική διαδικασία από την οποία μπορεί να μάθει και ο ίδιος (Northouse, 2007).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ηγεσία θεωρείται σε αυτή την εργασία, ως μια κοινωνική διαδικασία όπου ο ηγέτης, οι υφιστάμενοι και η κατάσταση έχουν την κύρια επίδραση στο τι συμβαίνει στις σχολικές οργανώσεις. «Η ηγεσία είναι σχεσιακή. Κατά συνέπεια, τόσο ο ηγέτης όσο και οι υφιστάμενοι είναι σημαντικά συστατικά» (Ogawa&Bossert, 1995: 236). Τα ζητήματα ηγεσίας θα πρέπει να αντιμετωπίσουν ερωτήματα που αντιμετωπίζουν τόσο ηγέτες όσο και υφισταμένους (Northouse, 2007). Δεδομένου ότι ο ρόλος και τα καθήκοντα των ηγετών και των υφισταμένων διαφέρουν, οι σχέσεις μεταξύ αυτών και της τρέχουσας κατάστασης καθορίζει πόσο καλά λειτουργεί η ηγετική διαδικασία. Για να γίνει επιτυχής, ένας ηγέτης πρέπει να παρακινηθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του άλλου για το καλό

της οργάνωσης (McClelland&Burnham, 1976). Ακόμη και αν το σχολείο έχει συγκεκριμένους στόχους, υπάρχουν διάφορες προσδοκίες για τον διευθυντή και για το πώς πρέπει να επικοινωνεί και να ενεργεί.

Ο διευθυντής αναμένεται να εκπροσωπεί και την πολιτική βούληση που εκφράζεται μέσω του εθνικού προγράμματος σπουδών και της εκπαιδευτικής πράξης και εκπροσωπεί τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή τους εργασία (Hallerström, 2006). Ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει την ηγετική διαδικασία μέσω των χαρακτηριστικών, του ρόλου, των δεξιοτήτων, της εμπειρίας και του στυλ που διαθέτει (Hoy&Miskel, 2007, Northouse, 2007, Yukl, 2002). Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί και η κατάσταση επηρεάζουν τη διαδικασία ηγεσίας, ένας άλλος τρόπος για τον ηγέτη να επηρεάσει τη διαδικασία είναι να αναλύσει και να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς και την τρέχουσα κατάσταση του οργανισμού. Πώς ο διευθυντής ακούει, μεταδίδει πληροφορίες, λαμβάνει αποφάσεις και οδηγεί διαλόγους, θα επηρεάσει τις διαδικασίες ηγεσίας και επικοινωνίας και τελικά τα σχολικά αποτελέσματα. Οι διαφορετικές τεχνικές αλλά και πώς χρησιμοποιούνται οι ατομικές δεξιότητες στις συνομιλίες μπορούν να αποκαλύψουν την προκατανόηση, τις αξίες, τη γνώση και την προετοιμασία του επικοινωνιακού σχεδιασμού (Isaacs, 1999). Ο τρόπος επικοινωνίας του διευθυντή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα γεγονότα, αλλά και την ικανότητά του να επιδιώκει την αλλαγή (Kowalski, Petersen, &Fusarelli, 2007).

Οι προκλήσεις του ηγέτη σε πολύπλοκες οργανώσεις είναι να συνδυάσει την εργασία και τους στόχους (δομές) με το έργο της ανθρώπινης σχέσης που εμπλέκει και υποστηρίζει τους υφισταμένους (Ekvall&Arvonen, 1994, Hoy&Miskel, 2007, Yukl, 2002). Για να πραγματοποιήσει απαιτητικούς στόχους και καθήκοντα, οι στάσεις και οι γνώσεις των υφισταμένων για το έργο γίνονται σημαντικές. Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία, η οργανωτική κουλτούρα, τα επικοινωνιακά και οργανωτικά αποτελέσματα συνδέονται στενά. Η επικοινωνία γίνεται ένας τρόπος για να κατανοηθεί και να διεξαχθεί ηγεσία και ενέργειες εντός του οργανισμού. Μια επικοινωνιακή ηγεσία χρησιμοποιεί τη γλώσσα και την επικοινωνία για να παρακινήσει σε διαφορετικές ενέργειες (Eriksen, 2001). Η ομιλία μπορεί επομένως να περιγραφεί ως δράση (Weick, 1984) και ως εργασία (Gronn, 1983). Η προβολή της ηγεσίας ως κοινωνικής διαδικασίας καθιστά την επικοινωνία απαραίτητη τόσο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εργασία εντός των οργανώσεων συμβάλλει

στα αποτελέσματα όσο και για τον τρόπο με τον οποίο ο μεμονωμένος ηγέτης χρησιμοποιεί την επικοινωνία ως εργαλείο.

Μια σχετική θεωρία που αναπτύσσει την ορθολογιστική και την επικοινωνία είναι η θεωρία του Habermas σχετικά με την επικοινωνιακή λογική. Υποστηρίζει ότι ο επικοινωνιακός ορθολογισμός είναι ένας τρόπος να αλλάξουμε την κοινωνία και να συναντήσουμε την επικρατούσα οργανική προοπτική. Προσπαθεί να βρει μια πιο θετική εναλλακτική λύση στη σύγχρονη κοινωνία, όπου η επικοινωνιακή λογική συμβάλλει στην περισσότερη ελευθερία και την ανάπτυξη της ηθικής και της πολιτισμένης επίλυσης των συγκρούσεων αντί να συμβάλλει απλώς στον οργανικό στόχο και στον ορθολογισμό του συστήματος (Eriksen&Weigård, 2000, Habermas, 1999). Ισχυρίζεται ότι υπάρχει μια τριπλή σχέση μεταξύ της έννοιας της γλωσσικής έκφρασης, του στόχου, του τι λέγεται σε αυτό και του τρόπου με τον οποίο εκφράζεται (Habermas, 1999).

Στην επικοινωνιακή δράση υπάρχει η δυνατότητα να δούμε τι λέγεται από τέσσερα διαφορετικά κριτήρια: κατανόηση, ειλικρίνεια, επίπεδο αλήθειας και νομιμότητας (Alvesson, 2002, Eriksen, 1998). Οι αποφάσεις και οι δυνατότητες επηρεασμού εξαρτώνται από τη δύναμη και τη βιωσιμότητα του επιχειρήματος (Eriksen&Weigård, 2000). Η συσχέτιση αυτών των πτυχών με τις διαδικασίες ηγεσίας ενισχύει την ιδέα ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία αμοιβαίας επιρροής και όχι μια μονόδρομη σχέση που ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες συμφραζόμενες ανάγκες (Hallinger, 2003). Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία εξαρτάται από τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση μεταξύ ηγετών και οπαδών και ότι η ηγεσία είναι μάλλον διάλογοι από μονόλογοι (Kouzes&Posner, 2002). Ένας επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να είναι ενημερωμένος για τον οργανισμό καθώς και για τον τρόπο διεξαγωγής των διαδικασιών επικοινωνίας (Kowalski, Petersen, & Fusarelli, 2007). Αυτό επαληθεύει την άποψη ότι εάν ο διευθυντής θέλει να επηρεάσει τη διαδικασία επικοινωνίας με θετικό τρόπο, άλλες μεταβλητές είναι συμπληρωματικές και άλλες απαραίτητες για να κατανοηθεί η συγκεκριμένη κατάσταση.

Οι οργανωτικές δομές επικοινωνίας και η οργανωτική επικοινωνιακή κουλτούρα αποτελούν προαπαιτούμενα που μπορούν να υποστηρίξουν και / ή να ενισχύσουν τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται για την επιτυχή έκβαση του έργου των.

Η επικοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε οποιοδήποτε μοντέλο διαχείρισης ενός οργανισμού, καθώς καθιστά την ηγεσία πιο αποτελεσματική και

ενισχύει την απόδοση των ανθρώπινων πόρων. Με τα χρόνια, έχουμε παρατηρήσει ότι η θέση που το στοιχείο της επικοινωνίας κατέχει στην ορθή διαχείριση ενός οργανισμού εξελίσσεται. Συγκεκριμένα, μέχρι τη δεκαετία του 1960, ο ρόλος της επικοινωνίας περιοριζόταν μόνο στη λύση των διαφορών και των συγκρούσεων. Από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα, ο ρόλος της επικοινωνίας αναβαθμίζεται όλο και περισσότερο, αφού θεωρείται ένας από τους πιο θεμελιώδεις παράγοντες για τη δημιουργία ενός καλού κλίματος συνεργασίας και ομαδικής εργασίας σε κάθε οργανισμό. Επιπλέον, συνδέεται με τη βέλτιστη απόδοση τόσο των ανώτερων στελεχών όσο και των υφιστάμενων οργανισμών, καθώς και με τη γενική αναβάθμιση του οργανισμού σε επίπεδο ποιότητας. Η καλή επικοινωνία σε έναν οργανισμό συμβάλλει στη λειτουργικότητά του, καθώς τόσο ο γενικός στόχος όσο και οι επιμέρους στόχοι που πρέπει να επιτύχει γίνονται πιο κατανοητοί και σαφείς από όλα τα μέλη του και τα επίπεδα επιτυχίας τους αυξάνονται. Ακόμη ορισμένες βασικές διαφορές μεταξύ του ρόλου της επικοινωνίας στα παραδοσιακά μοντέλα διαχείρισης και στα σύγχρονα μοντέλα είναι ότι στην πρώτη, η επικοινωνία σχετίζεται αποκλειστικά με το συντονισμό - τον καταμερισμό της εργασίας και τον έλεγχο αυτών από τον διευθυντή.

Σύμφωνα με την Μερκούρη (2015), σε αυτήν την περίπτωση, ο οργανισμός παρομοιάζεται με μια μεγάλη δεξαμενή όπου η επικοινωνία παίζει το ρόλο ενός καναλιού πομπού προκειμένου να μεταδώσει μηνύματα - με τη μορφή εντολών, ο πομπός (ανώτερα στελέχη) δέκτη (κατώτερα Στελέχη). Η επικοινωνία είναι μονόδρομη και κάθετη. Αντίθετα, στα σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας, που ενσωματώνουν τις βασικές θέσεις της νέας τάξης ανθρώπινων - διαπροσωπικών σχέσεων, η επικοινωνία είναι αμφίδρομη και, εκτός από κάθετη, έχει μια οριζόντια. Αυτό σημαίνει ότι ο δέκτης δεν λαμβάνει παθητικά τις πληροφορίες από τον πομπό, αλλά μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία επικοινωνίας. Στην Διοίκηση - Ηγεσία της σύγχρονης εποχής, η επικοινωνία θεωρείται ως "το υπόβαθρο πάνω στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες" (Μερκούρη, 2015).

2.10 Επικοινωνία και οργανισμοί

Η επικοινωνία είναι τόσο έντονη στην καθημερινή εργασία και τη ζωή μας, που ξεχνάμε εύκολα πόσο μας επηρεάζει το τι και πώς κάνουμε τα πράγματα. Ένας παραδοσιακός τρόπος για να περιγράψουμε την επικοινωνία είναι μια διαδικασία που

περιλαμβάνει έναν αποστολέα, ένα μήνυμα, κανάλια, έναν δέκτη και ανατροφοδότηση (Dimbleby&Burton, 1998, Fiske, 1990). Πριν από το 1980 υπήρχε μια κυρίαρχη προοπτική στην οργανωτική επικοινωνία - η κλασική / κανονιστική προοπτική, που σημαίνει μια θετική προοπτική μετάδοσης βασισμένη στις κλασικές οργανωτικές θεωρίες (Fiske, 1990, Heide, Clarén, Johansson, &Simonsson, 2005, Jablin 1982 , 1979, Tompkins&Wanca-Thibault, 2001).

Τα τελευταία 10-15 χρόνια, ο τομέας εξελίχθηκε μέσω επιρροών από άλλους ερευνητικούς τομείς. Νέες προοπτικές όπως ερμηνευτικές, κρίσιμες, μεταμοντέρνες και φεμινιστικές προοπτικές έχουν αλλάξει τη συζήτηση και την κατανόηση της οργανωτικής επικοινωνίας (May&Mumby, 2005). Η σημερινή άποψη της επικοινωνίας είναι επομένως πολύ πιο περίπλοκη. Η επικοινωνία μπορεί να έχει διάφορους σκοπούς, να ικανοποιεί τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες, να συνεργάζεται και να κατανοεί τον κόσμο, καθώς και έναν τρόπο διανομής πληροφοριών και μηνυμάτων (Dimbleby&Burton, 1998). Συνεπώς, η επικοινωνία γίνεται περισσότερο από τη διανομή μηνυμάτων, γίνεται αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων (Johansson, 2003). Ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής της επικοινωνίας, υπό ποιες συνθήκες και με ποιους συμμετέχοντες μπορεί να αποφέρει διαφορετικά αποτελέσματα. Η ποιότητα της επικοινωνίας εξαρτάται τόσο από τους συμμετέχοντες, όπως τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, όσο και από την πραγματική κατάσταση και τις προαπαιτούμενες προϋποθέσεις. Μια ποικιλία μεταβλητών αλληλεπιδρούν, πράγμα που σημαίνει ότι η επικοινωνία δημιουργείται στην πραγματική στιγμή και επομένως είναι δύσκολο να προβλεφθεί (Englund, 2007).

Η επικοινωνία μέσα σε έναν οργανισμό διαφέρει κατά κάποιο τρόπο από άλλες διαδικασίες επικοινωνίας. Οι οργανισμοί έχουν στόχους να εκπληρώσουν και να επιτύχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται τα καθήκοντα και οι συνεδριάσεις είναι άλλες διαρθρωτικές προϋποθέσεις που συμβάλλουν στη διεξαγωγή της επικοινωνίας. Οι οργανώσεις εξαρτώνται από τους συμμετέχοντες και την ιστορία, τις αξίες και τις στάσεις τους. Η σκέψη του Weber μπορεί να περιγραφεί ως αφετηρία για την εξέταση οργανισμών ως κοινωνικών συστημάτων που αλληλεπιδρούν και εξαρτώνται από το περιβάλλον. Ο τρόπος περιγραφής των οργανώσεων του είναι κυρίως από δομική άποψη (Hoy&Miskel, 2007, May&Mumby, 2005, Weber, 1980, 1983). Η μεταγενέστερη έρευνα θεωρεί απαραίτητες άλλες προοπτικές, όπως οι ανεπίσημες διαστάσεις, οι

αξίες και οι ηθικές προοπτικές για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των οργανώσεων (Johansson&Begley, 2009 Προέλευση, Starratt, 2004).

Συχνά η θεωρία και η βιβλιογραφία της οργάνωσης συνδέονται με ιδιωτικές επιχειρήσεις. Τα σχολεία ως δημόσιοι, πολιτικά διοικούμενοι οργανισμοί παροχής υπηρεσιών έχουν τις δικές τους προϋποθέσεις. Διαφορετικές αξίες και στάσεις όπως η διαφάνεια στις διαδικασίες και οι θεσμικοί παράγοντες επηρεάζουν την καθημερινή εργασία. Αυτό σημαίνει ότι οι οργανώσεις όπως τα σχολεία δεν μπορούν να αναμένουν να λειτουργήσουν όπως μια ιδιωτική επιχείρηση παρουσιάζοντας εντάσεις και διλήμματα (Christensen, Lægreid, Roness&Rønvik, 2005). Οιδιευθυντές των δημόσιων οργανισμών πρέπει να αιτιολογούν και να εξηγούν τις ενέργειές τους όταν αυτές απομακρύνονται από συμφωνημένες δημοκρατικές αξίες (Eriksen, 2001).

2.10.1 Οργανισμοί ως κοινωνικά συστήματα

Μια έρευνα που έχει διεξαχθεί, μας βοηθά να καταλάβουμε πώς λειτουργούν οι οργανώσεις. Ο Christensen και οι συνάδελφοί του διαφοροποιούν μια διαρθρωτική-οργανική προοπτική και μια θεσμική προοπτική. Στη δομική και οργανική προοπτική, οι οργανώσεις θεωρούνται ως κάτι που ένας ηγέτης μπορεί να χειριστεί με διαφορετικά μέσα, εργαλεία και στρατηγικές, ενώ η θεσμική προοπτική περιγράφει τις οργανώσεις ως έχουσες μια δική τους ζωή και όχι με απλό τρόπο την προσαρμογή του τρόπου που οι ηγέτες περιμένουν να κάνουν (Christensen κ.ά., 2005). Οι οργανισμοί μπορούν από αυτή την άποψη να θεωρηθούν ως ζωντανά συστήματα (Day&Leithwood, 2007).

Ο Senge υποστηρίζει τη σημασία της σκέψης του συστήματος. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι ηγέτες θα πρέπει να προσπαθούν να βρουν λύσεις σε περίπλοκα προβλήματα και να δουλέψουν με λεπτομέρειες. Θα έπρεπε να δουλεύουν με ευρύτερες σχέσεις και διαδικασίες παρά να δουλεύουν με αιτιακές συνέπειες και με τα διάφορα μέρη (Senge, 1994). Ένας τρόπος για να περιγράψουμε οργανισμούς όπως τα σχολεία είναι τα ανοικτά κοινωνικά συστήματα που συνδυάζουν μια ορθολογιστική προοπτική με εστίαση στη δομή και το παρόν περιβάλλον και κατάσταση με προοπτική φυσικού συστήματος με έμφαση στους συντελεστές του συστήματος (Hoy&Miskel, 2007, Yukl, 2002). Η επικοινωνία σε οργανισμούς που θεωρούνται ως κοινωνικά συστήματα αναμένεται συχνά να συμβάλει στη δημιουργία μιας επαγγελματικής και ανταποκρινόμενης κοινότητας. Παραδείγματα στοιχείων σε

μια ανταποκρινόμενη κοινότητα που χρειάζεται υποστήριξη στη διαδικασία επικοινωνίας, είναι μια ολότητα που υποδέχεται ευτυχία, ισχυρές βασικές αξίες, αμοιβαία εμπιστοσύνη και φροντίδα, ομαδική εργασία και συμμετοχή και επιβεβαίωση (Bredeson, 2003).

Η έρευνα στον τομέα αυτό συχνά επιστρέφει στις δυσκολίες διαχείρισης και πρόβλεψης των αντιδράσεων των οπαδών στις ηγετικές ενέργειες. Αυτό ισχύει σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία. Ο Weick στην έρευνά του ισχυρίζεται ότι οι οργανώσεις μπορούν να περιγραφούν ως χαλαρά ή σφιχτά συνδεδεμένες. Ένα σφιχτά συζευγμένο σύστημα έχει τέσσερα χαρακτηριστικά: "1) υπάρχουν κανόνες, 2) υπάρχει συμφωνία για το τι είναι οι κανόνες αυτοί, 3) υπάρχει ένα σύστημα ελέγχων, βάση του οποίου βλέπουμε εάν υπάρχει συμμόρφωση και 4) υπάρχει ανατροφοδότηση με σκοπό τη βελτίωση της συμμόρφωσης" (Weick, 1982: 674). Ένα χαλαρά συζευγμένο σύστημα έχει περισσότερες διαδικασίες που επηρεάζουν το ένα το άλλο και είναι πιο δύσκολο να ελεγχθεί, πράγμα που σημαίνει ότι λείπει τουλάχιστον ένα από τα τέσσερα χαρακτηριστικά. Ο Weick υποστηρίζει ότι τα σχολεία μπορούν να περιγραφούν ως χαλαρά συζευγμένα συστήματα. Τα χαλαρά συζευγμένα συστήματα, απαιτούν ακόμα περισσότερη αισθητική και επικοινωνία από τα συστήματα που είναι συζευγμένα (Weick, 1995). Όσο περισσότεροι άνθρωποι υπάρχουν σε ένα σύστημα, τόσο πιο σημαντικές είναι οι διαδικασίες επικοινωνίας (Hall, 2005, Witherspoon, 1997). Αυτές είναι πτυχές που υποδεικνύουν ότι η έρευνα σχετικά με την επικοινωνία στα σχολικά περιβάλλοντα είναι δικαιολογημένη.

Ένας τρόπος να κατανοήσουμε τους οργανισμούς, είναι να χρησιμοποιήσουμε πολλαπλές οπτικές. Οι Bolman and Deal (2003) χρησιμοποιούν τέσσερα πλαίσια (δομή, ανθρώπινο δυναμικό, πολιτικό και συμβολικό). Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητών χρησιμοποιεί μοντέλα που λαμβάνουν υπόψη διάφορες προοπτικές όπως το έργο, την οργάνωση και τις ανθρώπινες σχέσεις (π.χ., Adizes, 1997, Ekvall & Arvonen, 1994, Hoy & Miskel, 2007, Yukl, 2002). Οι Ekvall και Arvonen (1994) έχουν προσθέσει στην έρευνά τους την αλλαγή και τη βελτίωση ως μια σημαντική διάσταση στους ηγέτες και προτείνουν ένα τριφασικό μοντέλο ηγεσίας. Ισχυρίζονται ότι οι ηγέτες πρέπει να εργαστούν προς την επίτευξη στόχων, με ανθρώπινες σχέσεις και με αλλαγή και βελτίωση. Για να μπορέσουν να εργαστούν με διαφορετικές προοπτικές, οι ηγέτες πρέπει να έχουν «μια υγιή ένταση μεταξύ ελέγχου και αντίστασης και μεταξύ διαφορετικών απόψεων» (Sandberg & Targama, 1998: 189). Η επικοινωνία σε σχέση με το μοντέλο τριών παραγόντων πρέπει να θεωρηθεί

ως διαδικασία που περιλαμβάνει διαφορετικές στρατηγικές και τεχνικές. Τα μοντέλα Ekvall και Arvonens με τρεις παράγοντες με ενέπνευσαν να αναλύσω πώς η επικοινωνία των διευθυντών σχετίζεται με τις διαστάσεις του μοντέλου τους.

2.10.2 Οργανωτική δομή

Η δομή του οργανισμού μπορεί να περιγραφεί ως «σκελετός» ή αρχιτεκτονική του χώρου εργασίας (Bolman&Deal, 2003). Οι πολιτικές, οι στόχοι, το περιβάλλον και τα ιεραρχικά επίπεδα ορίζουν τι μπορεί να επιτύχει ο οργανισμός. Τα εξωτερικά πλαίσια αποτελούν σημείο εκκίνησης για τις δομές εντός του οργανισμού. Αυτά περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, στα σχολεία, το πρόγραμμα σπουδών, τα χρονοδιαγράμματα και τους διοικητικούς κανόνες. Συχνά οι επίσημες δομές διαμορφώνουν ανεπίσημες δομές και σχέσεις που συνδέονται στενά με την οργανωτική νοοτροπία (Heide, Clarén, Johansson, & Simonsson, 2005). Παραδείγματα τέτοιων άτυπων δομών στα σχολεία μπορούν να είναι ρουτίνα για το πώς να συνεργάζονται και να διαμοιράζουν την ευθύνη καθώς και πώς να χρησιμοποιούν το χρόνο σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι μερικές φορές μπορεί να είναι δύσκολο να κατηγοριοποιηθεί ένα φαινόμενο καθώς εξαρτάται από τη δομή ή την κουλτούρα του οργανισμού, διότι τόσο η δομή όσο και η κουλτούρα έχουν επηρεάσει τις δραστηριότητες.

Οι δομές είναι απαραίτητες για τον συντονισμό και τη διευκόλυνση της καθημερινής εργασίας και την αποφυγή συνομιλιών σχετικά με ζητήματα τα οποία είναι θέμα ρουτίνας. Ταυτόχρονα, η δομή μπορεί να είναι περιοριστική και αρνητική εάν γίνεται υπερβολικά γραφειοκρατική και ελέγχει. Οι διαρθρωτικές απόψεις των οργανισμών οδηγούν συχνά σε επίσημες, τεχνικές και οργανικές λύσεις σε διάφορα προβλήματα (Hoy&Miskel, 2007). Μια κριτική της έρευνας που ευνοεί τη διαρθρωτική προοπτική είναι ότι είναι άκαμπτη, δύσκολο να αλλάξει και ότι η εστίαση είναι στις λεπτομέρειες παρά στη συνολική εικόνα (Senge, 1994).

Ενώ η λειτουργική προσέγγιση υποστηρίζει ότι η οργανωτική δομή υπάρχει πριν από τις οργανωτικές δραστηριότητες, η ερμηνευτική προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι φορείς εντός των οργανώσεων έχουν την ικανότητα να αλλάξουν και να κατασκευάσουν δομές (Putnam&Pacanowsky, 1984). Με τον τρόπο αυτό συγχωνεύεται η δομή και η διαδικασία. Οι οργανωτικές δομές σε αυτή την οπτική γωνία συνδέονται στενά με την οργανωτική κουλτούρα και μπορούν να θεωρηθούν

ως μια «κοινωνική πραγματικότητα που συνίσταται εν μέρει - και μερικές φορές μετασχηματισμένη - σε αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο» (McPhee&Poole, 2001: 501).

Οι οργανωτικές δομές όπως οι συναντήσεις αποτελούν προϋποθέσεις για την επικοινωνία στα σχολεία. Παραδείγματα δομών που μπορούν να επηρεάσουν την επικοινωνία είναι ο τρόπος με τον οποίο οι στόχοι λαμβάνονται υπόψη στις συνομιλίες, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι εκπαιδευτικοί και οι ομάδες εκπαιδευτικών, ο τρόπος διεξαγωγής των συναντήσεων και ο χρόνος που παρέχεται για διαφορετικά είδη συνομιλιών. Ανάλογα με το είδος των συναντήσεων και τη συχνότητα, το διαφορετικό περιεχόμενο και τις φόρμες επικοινωνίας θα επισημανθούν. Οι δομές σε οργανισμούς έχουν την τάση να γίνουν θέμα ρουτίνας και όχι εργαλείο για τη δημιουργία νοήματος. Σχετική έρευνα του Weick ισχυρίζεται ότι η έννοια, οι ενέργειες και η αισθητική είναι στενά συνδεδεμένες. Η Sensemaking απαιτεί αναδρομική ανάλυση για να κατανοήσει πώς η οργανωτική δομή και η κουλτούρα συμβάλλουν στα αποτελέσματα (Weick, 1995).

2.10.3 Οργανωτική κουλτούρα

Η κουλτούρα σε οργανισμούς έχει γίνει ένας μεγάλος ερευνητικός χώρος από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Οι πολιτισμοί είναι συχνά διαφορούμενοι και διάσπαρτοι για να συλλάβουν, με αποτέλεσμα να αποδίδουν πολλές προοπτικές και ορισμούς. Ο Peterson ορίζει τον πολιτισμό ως μέρος της κατανόησης των εκπαιδευτικών. «Η σχολική κουλτούρα είναι η σιωπηρή σειρά από κατανόησης που διαμορφώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πραγματικότητα, τη διδασκαλία και τον σκοπό της σχολικής εκπαίδευσης» (Peterson, 1989: 15). Ο Schein παρουσιάζει έναν άλλο συχνά χρησιμοποιούμενο ορισμό, όπου ο πολιτισμός περιγράφεται ως πρότυπο βασικών υποθέσεων - που εφευρέθηκε, ανακαλύφθηκε ή αναπτύχθηκε από μια δεδομένη ομάδα καθώς μαθαίνει να αντιμετωπίζει τα προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ολοκλήρωσης - που έχει δουλέψει αρκετά ώστε να θεωρηθεί έγκυρη και ως εκ τούτου, να διδάσκεται στα νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος να αντιληφθούν, να σκέφτονται και να αισθάνονται σε σχέση με αυτά τα προβλήματα. (Schein, 1985: 9)

Η σχολική κουλτούρα δίνει νόημα σε αυτό που διαφορετικά θα μπορούσε να θεωρηθεί ως έννοια χωρίς νόημα (Kieviet&Vandenberghe, 1993). Ανάλογα με το τι

συμβαίνει, ο πολιτισμός μέσα στο σχολείο θα υποστηρίξει, θα διατηρήσει και / ή θα εμποδίσει διαφορετικές πρωτοβουλίες και ιδέες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στο ότι ορισμένες συμπεριφορές δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση ή αλλάζουν, ενώ άλλες συμπεριφορές μεταβάλλονται εύκολα. Ο πολιτισμός εκδηλώνεται συχνά με σύμβολα και παρέχει στην οργάνωση μια ταυτότητα (Bolman&Deal, 2003, Hoy&Miskel, 2007). Επιπλέον, η ευθύνη και η ηθική διάσταση συνδέονται με τον κάθε εργαζόμενο, ακόμη και αν οι στάσεις που γίνονται εμφανείς σε μια ομάδα ή σε μια κουλτούρα ενός οργανισμού δείχνουν κάτι άλλο (Hodgkinson, 2002). Οι αξίες επηρεάζουν την ηγετική διαδικασία και την οργανωτική και κοινωνική πρακτική (Begley, 2001, Starratt, 2004) και γίνονται ορατές ως σχολική κουλτούρα. Αντί να βλέπουμε τον πολιτισμό ως έναν οργανισμό, μπορεί να είναι πιο χρήσιμο να δούμε τον πολιτισμό ως κάτι που έχει μια οργάνωση. Αυτό περιλαμβάνει την άποψη ότι η κουλτούρα ενός οργανισμού εμφανίζεται και αλλάζει (Miller, 2006). Όλοι οι παράγοντες και ιδιαίτερα οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν την υπάρχουσα οργανωτική νοοτροπία. Ο Schein ισχυρίζεται ακόμη ότι το μόνο σημαντικό πράγμα που πρέπει να κάνουν οι ηγέτες είναι να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν τους οργανωτικούς πολιτισμούς (Schein, 1985).

Οι ερευνητές που αναλύουν τους σχολικούς πολιτισμούς περιγράφουν συχνά πολλαπλούς πολιτισμούς στο ίδιο σχολείο, διαφοροποιώντας για παράδειγμα τις κουλτούρες των εκπαιδευτικών από τους ηγετικούς πολιτισμούς. Οι διάφορες καλλιέργειες περιγράφονται συχνά μέσω μεταφορών και ετικετών, επισημαίνοντας τις βασικές αξίες στην ομάδα που μελετήθηκε. Ατομικισμός - συνεργασία, επίσημη - άτυπη, έλεγχος - στήριξη, σταθερότητα - αλλαγή αποτελούν παραδείγματα αξιών που αποτελούν πολιτισμούς στις σχολικές οργανώσεις (Berg, 1995, Blossing 2003, Hargreaves 1994 Persson, Andersson&NilssonLindström 2005).

Η επικοινωνία και ο πολιτισμός συνδέονται στενά. Η επικοινωνία γίνεται το μέσο στο οποίο ο πολιτισμός γίνεται ορατός (Clegg, Kornberger, &Pitsis, 2004). Με την ανακοίνωση ορισμένων αξιών και την έμφαση σε ορισμένες πτυχές, η επικοινωνία αποκαλύπτει τι γίνεται αποδεκτό ή όχι. Ο πολιτισμός αναδύεται και διατηρείται μέσω των διαδικασιών επικοινωνίας όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων (Kowalski, Petersen, &Fusarelli, 2007). Την ίδια στιγμή η επικοινωνία είναι η μόνη διαδικασία που μπορεί να εντοπίσει και να αμφισβητήσει τα αόρατα πρότυπα που υπάρχουν σε οργανισμούς.

Δεδομένου ότι η επικοινωνία και ο πολιτισμός συνδέονται τόσο στενά, και οι δύο έννοιες είναι ενδιαφέρουσες όταν αναλύονται τα σχολεία. Έχει μελετηθεί επίσης πώς επηρεάζει η επικοινωνία και επηρεάζεται από την σχολική κουλτούρα. Η εστίαση είναι ειδικά στο πώς οι αξίες και η εμπιστοσύνη επηρεάζουν μια παιδαγωγικά εστιασμένη σχολική κουλτούρα. Τόσο στη διαδικασία ηγεσίας όσο και στην επικοινωνία η εμπιστοσύνη θεωρείται θεμελιώδης και θα ενισχύσει ή θα περιορίσει την ικανότητα των ηγετών να συνεργαστούν με στόχο τη βελτίωση του σχολείου (SeashoreLouis, 2007). "Η εμπιστοσύνη δημιουργεί τις συνθήκες και κινητοποιεί τους ανθρώπους στη δράση και τη συνεργασία. Η εμπιστοσύνη αναπτύσσεται μέσω αξιόπιστης χρήσης της εξουσίας "(Mølleretal., 2007: 82). Μια σχετική θεωρία που πηγαίνει βαθύτερα στις σχέσεις ηγέτη-οπαδός, οργανωτική δικαιοσύνη και εμπιστοσύνη είναι οι θεωρίες ανταλλαγής ηγεσίας-μελών (LMX) (PierceandNewstrom, 2007). Και πάλι αυτό επιβεβαιώνει τη σημασία να εξετάσουμε την ηγεσία με μια σχεσιακή προοπτική και όχι μόνο ως ατομική ικανότητα (Møller, 2006, Tillberg, 2003).

Η οργανωτική δομή και ο πολιτισμός αποτελούν προϋποθέσεις για τις διαδικασίες επικοινωνίας στα σχολεία. Δεδομένου ότι η δομή και ο πολιτισμός δεν συνδυάζονται πάντοτε ως ολοκληρωμένα μέρη της οργάνωσης, η συνειδητοποίηση του ηγέτη σχετικά με τις αντιφάσεις που μπορεί να προκύψουν μαζί με το πώς χρησιμοποιεί διαλόγους και επικοινωνία επηρεάζει την ανάπτυξη τόσο της δομής όσο και του πολιτισμού. Αυτό σημαίνει ότι ένας καλός υπεύθυνος επικοινωνίας απαιτεί γνώση σχετικά με τις οργανώσεις και την επίδρασή τους στις διαδικασίες επικοινωνίας. Ο τρόπος με τον οποίο ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι κατανοούν και σκέφτονται τις διαδικασίες επικοινωνίας και ηγεσίας και η σχέση του με την οργάνωση θα επηρεάσουν τα αποτελέσματα της οργάνωσης. Η χαμηλή κατανόηση και ο προβληματισμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως επικοινωνιακή και οργανωτική τύφλωση.

Κάθε οργάνωση έχει τις περιοχές της τύφλωσης. Η κακή επικοινωνία μέσα στον οργανισμό μπορεί να οδηγήσει σε «παρατηρήσιμο σφάλμα, καθυστέρηση, προβλήματα ηθικής και άλλες ανεπάρκειες» (Weitzel&Jonson, 1989: 99). Δεδομένου ότι η επικοινωνία είναι διαδεδομένη αποκαλύπτει τη γνώση των εργαζομένων τόσο ως επικοινωνία όσο και με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη δομή και τον πολιτισμό των οργανώσεων (Kowalski, Petersen, &Fusarelli, 2007). Αυτό δίνει έμφαση στην ικανότητα του ηγέτη να οδηγεί ένα επικοινωνιακό σύστημα όσο και στην ατομική

ικανότητα να ακούει ή να μεταδίδει πληροφορίες σχετικά με ξεχωριστά θέματα και λεπτομέρειες.

2.11 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός

Η πολιτική εξουσία κατά τη διάρκεια της θητείας της μέσω της πολιτικής της ασχολείται πρωτίστως με την ανάπτυξη της οικονομίας και, κατ'επέκταση, με την κοινωνική ευημερία. Έτσι, ξεκλειδώνοντας, την ιστορία της ιστορίας και κάνοντας μια ιστορική αναφορά στην πολιτική εξουσία με την πάροδο του χρόνου, βλέπουμε ότι η οικονομία είναι το στοιχείο στο οποίο βασίζεται ο σχηματισμός της κυρίαρχης εξουσίας. Ως εκ τούτου, μπορούμε να σκεφτούμε ότι αυτό που γίνεται κάθε φορά είναι η εξυπηρέτηση των αναγκών της οικονομίας της χώρας. Οι αρχές της πολιτικής εξουσίας μεταφέρονται στην εκπαίδευση, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται κάθε φορά εξυπηρετεί τις ανάγκες της οικονομίας (Μπουζάκης, 2002).

Η εκπαίδευση είναι ένας κοινωνικός θεσμός, αφού θεωρείται ένα από τα πιο θεμελιώδη θεμέλια στη διαμόρφωση μιας οργανωμένης κοινωνίας. Πρόκειται για μια ελεύθερη, σε μεγάλο βαθμό, οργανωμένη εκπαίδευση, υποχρεωτική, με ευρύ φάσμα γνώσεων. Στόχος είναι η παροχή βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να γίνουν ενεργοί πολίτες στην παραγωγική διαδικασία στο μέλλον, έχοντας αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με το άρθρο 1 παράγραφος 1 του νόμου 1566/85, «ο σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των ψυχικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών έτσι ώστε, ανεξαρτήτως φύλου και έχουν την ικανότητα να εξελίσσονται σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζουν δημιουργικά. "Η ίδρυση του εκπαιδευτικού ιδρύματος σηματοδοτεί επίσης τη διασφάλιση του ανθρώπινου δικαιώματος να αποκτά μέσω αυτού εκπαιδευτικά αγαθά. Ο οργανισμός που απαιτείται για να γίνει αυτό είναι η σχολική μονάδα. Επομένως, το σχολείο είναι εκπαιδευτικός οργανισμός - δημόσια υπηρεσία, καθώς διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού. Συγκεκριμένα, βασίζεται σε δομή, έχει εξειδικευμένο χαρακτήρα και καθορισμένο κοινωνικό σκοπό, πολιτιστική αναβάθμιση, μέσα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που προσφέρονται, τη διαβίβαση των ηθικών αξιών και την προετοιμασία του εργατικού δυναμικού. Ο

σκοπός του σχολείου υλοποιείται μέσω συγκεκριμένων λειτουργιών, διδασκαλίας, κοινωνικοποίησης και πνευματικής ωρίμανσης των μαθητών (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ειδικότερα, όσον αφορά τη λειτουργία κοινωνικοποίησης του σχολείου, το θεωρούμε πολύ σημαντικό διότι, μετά την οικογένεια όπου το παιδί παρέχει την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, το σχολείο παρέχει το δευτεροβάθμιο. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού ξεκινά στο Νηπιαγωγείο, όπου οι γονείς χωρίζονται για ώρες και αλληλεπιδρούν με τον δάσκαλο και τα άλλα παιδιά, συνεχίζει στο πρωτογενές και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Κιρκιγιάννη, 2007).

Η σχολική μονάδα αποτελείται από ζωντανό και άψυχο υλικό. Το ζωντανό υλικό αποτελείται από τον διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό, το διοικητικό προσωπικό, το βοηθητικό προσωπικό, τους φοιτητές και τους γονείς, ενώ το άψυχο υλικό είναι το κτίριο και η υποδομή υλικοτεχνικής υποδομής (Ταρατόρη, 2009). Η σχολική μονάδα είναι το κελί του εκπαιδευτικού συστήματος και του θεσμού της εκπαίδευσης και, όπως κάθε οργάνωση, αποτελείται από συγκεκριμένα μέλη, τον διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό, τους σπουδαστές και όσους εργάζονται σε αυτήν. Επιπλέον, κάθε σχολική μονάδα έχει δικό της σχολικό κλίμα και τη δική της σχολική κουλτούρα (Κούλα, 2011).

Σήμερα, λόγω των ταχέων εξελίξεων στον τομέα της γνώσης, της τεχνολογίας των πληροφοριών και της τεχνολογίας γενικότερα, η ανάγκη μετατροπής του παραδοσιακού σχολικού μοτίβου σε σύγχρονο γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Το επίκεντρο ενδιαφέροντος είναι τώρα οι έννοιες της εκπαιδευτικής ποιότητας, της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Έτσι, πολλοί ερευνητές μέσω μελετών προσπαθούν να τονίσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και την επιτυχία του σχολείου. Επομένως, εξετάζουν το ρόλο που διαδραματίζουν τόσο οι εσωτερικοί όσο και οι εξωτερικοί παράγοντες στο σχολείο μέσω της αλληλεπίδρασής τους με αυτό. Εσωτερικοί παράγοντες είναι ο Διευθυντής και το Διδακτικό Προσωπικό, ενώ οι εξωτερικοί παράγοντες είναι οι οικογένειες των μαθητών και η τοπική κοινότητα (Myers & Stoll, 1998). Τόσο η οικογένεια των μαθητών όσο και η τοπική κοινωνία στην οποία βρίσκεται το σχολείο έχουν σημαντική επίδραση σε αυτό, καθώς αποτελούν πλέον σημαντικό μέρος της σχολικής πραγματικότητας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εξελίξεις και οι νέες ανάγκες που δημιουργούνται στη σύγχρονη εποχή απαιτούν ένα σχολείο ανοιχτό και ενσωματωμένο στην κοινωνία, μέσα από μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας δημιουργούν το κατάλληλο σχολικό κλίμα, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην καλή λειτουργία του σχολείου και στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα ενός σχολείου αυξάνουν τα επίπεδα αποτελεσματικότητάς του και αντιστρόφως, η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων οδηγεί σε αναποτελεσματικότητα και μείωση της απόδοσης των ανθρώπινων πόρων. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η επικοινωνία σε όλους τους οργανισμούς, καθώς και στη σχολική μονάδα, είναι ένας σταθμός στην ορθή λειτουργία του (Κούλα, 2011).

2.12 Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Δεξιότητες επικοινωνίας ή αλλιώς η ικανότητα επικοινωνίας αποτελεσματικά είναι ο πυρήνας της δημιουργίας καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Σε μια οργάνωση, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών αποτελούν προϋπόθεση για την ομαλή συνύπαρξή τους καθώς και για την ενίσχυση της λειτουργικότητας και των επιδόσεων του οργανισμού. Η σχολική μονάδα είναι εκπαιδευτικός οργανισμός, κυρίως παιδαγωγικού χαρακτήρα, ο οποίος μέσω συγκεκριμένων λειτουργιών προωθεί την προετοιμασία των μαθητών ως μελλοντικών ενεργών πολιτών. Σκοπός του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η ομαλή λειτουργία της κοινωνίας (κοινωνική συνοχή). Έτσι, πέρα από τη μαθησιακή λειτουργία, η σχολική μονάδα εκτελεί επίσης μια κοινωνική λειτουργία (Σαϊτής, 2002).

Στη σημερινή εποχή, το Παραδοσιακό-Δασκαλοκεντρικό Μοντέλο του Σχολείου γίνεται ολοένα και περισσότερο μετασηματισμένο σε Μοντέλο Μοντέρνου-Μαθητοκεντρικού, θέτοντας τις ανάγκες του μαθητή ως άξονα προτεραιότητας, προωθώντας έτσι την ποιότητα και την αποδοτικότητα στην εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο συμβάλλει επίσης στη μετατροπή της Κοινωνίας σε Κοινωνία της Γνώσης, η οποία μας επιτρέπει να χαρακτηρίζουμε σήμερα τη σχολική μονάδα ως μικρογραφία της κοινωνίας. Η επιτυχής διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και, συνεπώς, η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας θεωρείται απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία και την επιτυχή επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μερκούρη, 2015).

Ένας από τους σύγχρονους τρόπους διαχείρισης, ο οποίος συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των στόχων του Νέου Σχολείου, είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), που ιδρύθηκε από τον Δρ W. Edward Deming. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, εστιάζει στον καταναλωτή, αφού η κύρια μέριμνα του είναι να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους στο μέγιστο βαθμό. Βασικές αρχές της, στις οποίες βασίζεται, είναι η ενεργός συμμετοχή τόσο των ανώτερων στελεχών όσο και των υπαρχόντων στελεχών, με στόχο τη συνεχή βελτίωση της οργάνωσης και, κατά συνέπεια, της ικανοποίησης των πελατών. Οι βασικές του έννοιες είναι ο ποιοτικός έλεγχος και διασφάλιση, καθώς και η σχέση μεταξύ της οργάνωσης και των πελατών (Ρούση, 2007).

Όσον αφορά την εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, προκειμένου να καταστεί δυνατή αυτή η μορφή διοίκησης, ο παραδοσιακός τρόπος διοίκησης - το μοντέλο συγκέντρωσης - πρέπει να απορριφθεί. Επίσης, η σχολή παραδοσιακών δασκάλων αντικαθίσταται από το σύγχρονο σχολείο με επίκεντρο τον σπουδαστή, με επίκεντρο τις ανάγκες των μαθητών. Η ηγεσία του παραδοσιακού σχολείου αντικαθίσταται από μια νέα ηγεσία ενός σύγχρονου σχολείου, σύμφωνα με το οποίο το προφίλ του αντίστοιχου διευθυντή - αρχηγού της σχολικής μονάδας δεν περιορίζεται σε άτομο που παρακολουθεί μηχανικά και δίνει οδηγίες στους υφισταμένους του, δηλαδή στο διδακτικό προσωπικό. Αντίθετα, η φιλοσοφία της ΔΟΠ θέλει έναν σύγχρονο Σχολικό ηγέτη, ο οποίος ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλάβει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη σχολική μονάδα, έχοντας ένα ρόλο μέντορα. Επιπλέον, ο Διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, προσθέτοντας στην κάθετη μορφή επικοινωνίας και οριζόντια, μέσα από τις δεξιότητές του επικοινωνίας, προκειμένου να αναπτύξει στο έπακρο τα δυνατά σημεία της προσωπικότητας καθενός από τα υπάρχοντά του. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής μονάδας και έτσι επιτυγχάνεται η καλύτερη απόδοση τόσο των ίδιων όσο και των άλλων εργαζομένων και, κατά συνέπεια, βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ρούση, 2007).

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να επισημάνουμε τι στην ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, υπάρχει ένας βαθμός δυσκολίας, που συνίσταται στον ακριβή προσδιορισμό του πελάτη, του εργαζομένου και του προϊόντος, έννοιες χαρακτηριστικές του συγκεκριμένου τρόπου διοίκησης. Συγκεκριμένα, είναι δύσκολο να διευκρινιστεί

στην περίπτωση της εκπαίδευσης εάν ο εργαζόμενος είναι μόνο το διδακτικό προσωπικό ή / και οι σπουδαστές, εάν οι πελάτες είναι μόνο μαθητές ή / και γονείς και η τοπική κοινότητα και ένα προϊόν είναι περιορισμένο μόνο στην προσφορά εκπαίδευσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

2.13 Επικοινωνία των διευθυντών προς την επίτευξη αποτελεσμάτων

2.13.1 Για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών - παιδαγωγική ηγεσία

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η επικοινωνία ενός διευθυντή αναμένεται να συμβάλει στην επίτευξη οργανωτικών στόχων. Η σχετική έρευνα δείχνει ότι με την πάροδο των ετών η παιδαγωγική ηγεσία έχει γίνει το πιο σημαντικό καθήκον του διευθυντή (Nestor, 1993, Nygren&Johansson, 2000). Στο τελευταίο πρόγραμμα σπουδών υπάρχει μια παράγραφος που περιγράφει την ευθύνη και τον ρόλο του διευθυντή ως παιδαγωγικού ηγέτη.

Ως παιδαγωγικός ηγέτης και επικεφαλής διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού, ο επικεφαλής του σχολείου έχει τη γενική ευθύνη να διασφαλίζει ότι η δραστηριότητα του σχολείου στο σύνολό του εστιάζεται στην επίτευξη των εθνικών στόχων. (Utbildningsdepartementet, 1994: 17)

Στα κείμενα πολιτικής δεν υπάρχει σαφής ορισμός της παιδαγωγικής ηγεσίας ή των καθηκόντων που περιλαμβάνονται στην παιδαγωγική ηγεσία. Στη βιβλιογραφία έχει εξελιχθεί σε μια έννοια με πολλούς διαφορετικούς ορισμούς (Svedberg, 2000). Μεταξύ των επαγγελματιών υπάρχουν δύο κοινοί ορισμοί: α) η διοίκηση ενός οργανισμού όπου η μάθηση και η εκπαίδευση είναι τα κύρια καθήκοντα, β) η άσκηση της ηγεσίας, όπου ο διευθυντής δίνει έμφαση σε κάθε έναν εργαζόμενο ξεχωριστά αλλά και στον οργανισμό ως σύνολο. Ο Scherp ισχυρίζεται ότι η παιδαγωγική ηγεσία δεν είναι ένα συγκεκριμένο καθήκον, είναι μάλλον μια περιγραφή ολόκληρης της διαδικασίας ηγεσίας και σχολικής βελτίωσης που τα περιλαμβάνει σχεδόν όλα (Scherp&Scherp, 2007).

Οι πολλοί και συχνά γενικοί ορισμοί μπορεί να είναι ένας λόγος για τον οποίο η έννοια δεν είναι τόσο συνηθισμένη στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Σε κάποιο βαθμό, η παιδαγωγική ηγεσία μπορεί να συγκριθεί με την καθοδηγητική

ηγεσία. Η καθοδηγητική ηγεσία μπορεί να περιγραφεί ως μια ηγεσία που επικεντρώνεται στις αρχές που ελέγχουν, συντονίζουν, επιβλέπουν και αναπτύσσουν πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας (Hallinger, 2003). Οι Hallinger και Murphy περιγράφουν τρεις διαστάσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας: καθορίζουν την αποστολή, διαχειρίζονται το πρόγραμμα σπουδών και την εκπαίδευση και προάγουν το σχολικό κλίμα. Επιπλέον, η καθοδηγητική ηγεσία πρέπει να καθοριστεί και να είναι τόσο συγκεκριμένη ώστε να είναι μια παρατηρήσιμη πρακτική και οι μέθοδοι αξιολόγησης να βασίζονται σε αξιόπιστα και έγκυρα δεδομένα (Hallinger&Murphy, 1987).

Ο Johansson, ο Begley και ο Zachrisson χρησιμοποιούν τον όρο δημοκρατική ηγεσία. Ισχυρίζονται ότι για να υπάρχει στα σχολεία μια δημοκρατική ηγεσία, απαιτούνται διάλογοι, γνώσεις και ικανότητα να υποστηρίζονται οι εθνικά καθορισμένες πολιτικές. Αυτό περιλαμβάνει αρκετές γνώσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, ώστε ο διευθυντής να μπορεί να ενθαρρύνει και να αναδεικνύει τα σωστά ζητήματα στις συνομιλίες με τους δασκάλους του. Οι θεμελιώδεις δημοκρατικές αξίες και το δικαίωμα των μαθητών σε μια καλή εκπαίδευση γίνεται το πλαίσιο για αποφάσεις και ενέργειες. Αυτό μπορεί να γίνει με ένα συνδυασμό καθορισμού των ορίων μέσω της καλής πληροφόρησης και λήψης αποφάσεων και διαλόγων που περιλαμβάνουν και εμπλέκουν όλους τους παράγοντες (Johansson&Begley, 2009, Προτάσεις, Johansson&Zachrisson, 2008). Οι περιγραφές του ρόλου των διευθυντών σε σχέση με την σχολική εκπαιδευτική αποστολή του Hallinger και Murphy, καθώς και του Johansson και των συναδέλφων του, είναι σύμφωνες με την ερμηνεία της παιδαγωγικής ηγεσίας του Nestor. Συμφωνούμε μαζί τους ότι το κύριο καθήκον της παιδαγωγικής ηγεσίας είναι να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση τους σε σχέση με τους εθνικούς στόχους (Nestor, 1993). Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία των διευθυντών πρέπει να συνδέεται στενά με θέματα διδασκαλίας και μάθησης και με την εργασία των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Το μέρος της παιδαγωγικής ηγεσίας διευθυντή, το οποίο περιλαμβάνει ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης, έχει κριθεί ως πολύ αδύναμο (Berg, 1995, Ekholm, 2000, Hallerström, 2006, Skolverket, 1999). Προκειμένου οι υπεύθυνοι να αναλάβουν την ευθύνη ως παιδαγωγικοί ηγέτες, υπάρχει βασική ανάγκη να συμμετάσχουν στην εκμάθηση των μαθητών και τι συμβαίνει στην τάξη. Πολλοί εκπαιδευτικοί στη Σουηδία υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές τους δεν διενεργούν επισκέψεις στην τάξη και σπάνια μιλάνε για ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης

(Ekholm, 2000, Hallerström, 2005). Ο Berg ονομάζει αυτή την κατανομή καθηκόντων «το μυστικό συμβόλαιο» (Berg, 1995). Η εξήγηση των διευθυντών είναι ότι συχνά δεν υπάρχει χρόνος για επισκέψεις στην τάξη λόγω όλων των άλλων καθηκόντων που πρέπει να χειριστούν (Hallerström, 2005). Ο Svedberg, από την άλλη πλευρά, ισχυρίζεται ότι υπάρχει έλλειψη γνώσης που περιορίζει τους διευθυντές από τη διεξαγωγή παιδαγωγικής ηγεσίας (Svedberg, 2000). Για να είναι σε θέση να διεξάγουν παιδαγωγική ηγεσία, οι διευθυντές πρέπει να συνδυάσουν τη βαθιά κατανόηση της διδασκαλίας και της μάθησης με επίκεντρο τα μαθησιακά αποτελέσματα (Murphy, 1988). Αυτό μπορεί να γίνει με συνομιλίες που υπογραμμίζουν τις σχέσεις μεταξύ του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και των σχολικών αποτελεσμάτων. Ο Leithwood και οι συνάδελφοί του υποδεικνύουν ότι ακόμα και αν οι προσδοκίες για την παιδαγωγική ηγεσία των διευθυντών είναι υψηλές, υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές επικοινωνούν και δρουν καθώς και πώς συμβάλλουν στα σχολικά αποτελέσματα μέσω της παιδαγωγικής τους ηγεσίας (Day&Leithwood, 2007, Leithwood, Louis , Anderson&Wahlstrom, 2004).

2.13.2 Επιτυχημένα και αποτελεσματικά σχολεία

Η συμβολή στην οργανωτική επιτυχία απαιτεί την επίτευξη στόχων. Το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών χρειάζεται τοπική ερμηνεία, η οποία μαζί με τις προσδοκίες από πολλούς ενδιαφερόμενους σε διάφορα επίπεδα ανοίγει τα σχολεία για διαφορετικές προσδοκίες. Ποιο είναι το πιο σημαντικό καθήκον και τι σημαίνει επιτυχία μπορεί να είναι δύσκολο να καθοριστεί ανάλογα με την προοπτική που επιλέγετε. Σε διεθνές επίπεδο υπάρχει μια μακρά παράδοση έρευνας που σχετίζεται με αποτελεσματικά σχολεία ξεκινώντας από την έκθεση Coleman και έρευνα που διεξάγεται από τους Rutter, Mortimore και άλλους (Coleman, 1966, Mortimore, 1988, Rutter, 1979). Οι πρώτες μελέτες ήταν ως επί το πλείστον ποσοτικές και κατευθύνθηκαν προς ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα για αποτελεσματικά σχολεία, σχολική βελτίωση και επιτυχημένα σχολεία έχουν συγχωνευθεί. Εκτός από τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, οι οικονομικές και δημοκρατικές επιπτώσεις συζητούνται ως διαστάσεις επιτυχίας. Για να θεωρηθεί ένα αποτελεσματικό σχολείο, οι δραστηριότητες και τα αποτελέσματα πρέπει να έχουν ισχυρούς δεσμούς με την

ισότητα, την κοινωνική ένταξη και τη μείωση των κενών επίτευξης (Sammons, 2006). Ο ακριβέστερος ορισμός ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι ... ένας τρόπος με τον οποίο οι σπουδαστές προχωρούν περισσότερο απ'ό, τι μπορεί να αναμένεται από τις εκτιμήσεις της πρόσληψής του. Ένα αποτελεσματικό σχολείο προσθέτει επομένως επιπλέον αξία στα αποτελέσματα των φοιτητών του, σε σύγκριση με άλλα σχολεία που εξυπηρετούν παρόμοιες προσλήψεις. (Sammons, 2006: 6)

Η εργασία με κοινωνική δικαιοσύνη ανταποκρίνεται καλά στους στόχους του ελληνικού προγράμματος σπουδών που τονίζει ότι οι κοινωνικοί στόχοι είναι εξίσου σημαντικοί με τους ακαδημαϊκούς στόχους. Ο καθορισμός του επιτυχούς ή αποτελεσματικού δεν είναι αρκετό. Υπάρχει φιλοδοξία να αποκαλυφθεί πόσο ισχυρές είναι οι σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών ή διαδικασιών που οδηγούν σε ορισμένα αποτελέσματα. Ακόμα κι αν οι ερευνητές συμφωνούν ότι το δημογραφικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών έχει τον κύριο αντίκτυπο στα μαθητικά αποτελέσματα, ισχυρίζονται επίσης ότι οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και οι δραστηριότητες στο τοπικό σχολείο κάνουν τη διαφορά τους (Silins&Mulford, 2002, Teddlie&Reynolds, 2000). Σε ένα διεθνές σχέδιο για την επιτυχημένη ηγεσία του σχολείου, οι Day και Leithwood καταλήγουν πως η επιτυχία είναι σχετική, εξαρτάται από τη δομή του σχολείου, τον πολιτισμό (κοινωνική δυναμική), τον κοινωνικοοικονομικό χαρακτήρα και τις πεποιθήσεις και βιογραφίες του διευθυντή, του προσωπικού και των μαθητών.(Day&Leithwood, 2007:185)

Μεγάλο μέρος των επιπτώσεων του διευθυντή στη σχολική εργασία είναι έμμεση. Η επιρροή τους συνδέεται με άλλες διαδικασίες του οργανισμού, ενώ ορισμένες από τις ενέργειές τους έχουν πιο άμεση σχέση με ορισμένα αποτελέσματα (Harris, 2008). Ο Marzano συνοψίζει την έρευνα που δείχνει ότι η ηγεσία έχει ισχυρές σχέσεις με διάφορους τομείς που επηρεάζουν τα αποτελέσματα του οργανισμού ... διαφορετική έρευνα που δείχνει ότι η ηγεσία έχει ισχυρή σχέση με (μεταξύ άλλων) - το βαθμό στον οποίο ένα σχολείο έχει σαφή αποστολή και στόχους. ... το γενικό κλίμα του σχολείου και το κλίμα στις μεμονωμένες αίθουσες διδασκαλίας, ... τη στάση των εκπαιδευτικών, ... τις πρακτικές των δασκάλων στην τάξη, ... τη διοργάνωση προγραμμάτων διδασκαλίας, ... την ευκαιρία των μαθητών να μάθουν ... (Marzano, 2003: 172)

Πώς η επικοινωνία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επιτυχία των σχολείων είναι μια πολυδιάστατη προσπάθεια όπου η οργανωτική δομή και ο πολιτισμός είναι σημαντική προϋπόθεση. Δεδομένου ότι η παιδαγωγική ηγεσία

αποτελεί ουσιαστικό μέρος του ρόλου του διευθυντή, και τα ζητήματα διδασκαλίας και εκμάθησης αποτελούν βασικό καθήκον στα σχολεία, όλα τα σχετικά άρθρα επικεντρώνονται σε εάν και στην περίπτωση αυτή επικοινωνούνται τα ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης και τα εκπαιδευτικά θέματα.

2.14 Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή

Ο Διευθυντής Μονάδων θα πρέπει να δημιουργήσει ανοικτά και ουσιαστικά κανάλια επικοινωνίας, καθορίζοντας τον δικό του ρόλο ως κεντρικό σημείο της επικοινωνιακής διαδικασίας. Προκειμένου να καταστεί αυτό δυνατό, θα πρέπει να ισχύει για την ηγεσία της πολιτικής της "ανοικτής πόρτας". Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι θετικό και δεκτικό τόσο στις νέες ιδέες που μπορούν να φέρουν οι εκπαιδευτικοί όσο και σε οποιαδήποτε προβλήματα - τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και θέλουν να μοιραστούν μαζί τους. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι αρκετά προσιτός ώστε να επιτρέπει στο διδακτικό προσωπικό να απαριθμεί πολλαπλά θέματα.

Μία από τις σημαντικότερες, αν όχι τις σημαντικότερες, επικοινωνιακές δεξιότητες που θα πρέπει να διεξάγονται και να χρησιμοποιούνται από οποιοδήποτε άτομο αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο σε μια οργάνωση είναι μια προσεκτική και δραστήρια ακρόαση. Αυτό σημαίνει ότι ο ακροατής, στην περίπτωση αυτή ο Διευθυντής, δεν είναι παθητικός δέκτης όταν λαμβάνει τις πληροφορίες που λαμβάνει από τον συνομιλητή του, αλλά συμμετέχει ενεργά σε όλη την επικοινωνία τους. Μέσω προσεκτικής και ενεργητικής ακρόασης υπάρχει ανάδραση μεταξύ των επικοινωνούντων μελών, με αποτέλεσμα την καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος. Ο διευθυντής, ο οποίος είναι ενεργός ακροατής, θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει όχι μόνο λεκτικά αλλά και μη λεκτικά μηνύματα (Πάνου, 2009). Η μη λεκτική επικοινωνία είναι εξίσου σημαντική με τη λεκτική και συχνά μας δίνει περισσότερες πληροφορίες από τις λεκτικές. Σύμφωνα με τον Πολεμικό και τον Κόντακο (2002), *«ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, το βλέμμα και άλλα μη λεκτικά μηνύματα αποκαλύπτουν πολύ περισσότερο την ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου» και «Εμπιστοσύνη, φιλικότητα, συμπάθεια, ευτυχία, προθυμία, η δυσαρέσκεια, η αδιαφορία, η συστολή, η ένταση, η νευρικότητα, ο φόβος, ο πόνος και ο θυμός».*

Αυτό σημαίνει ότι εάν ένα μέλος της σχολής αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία και δεν είναι σε θέση να το εκφράσει στον Διευθυντή μέσω προφορικής επικοινωνίας, ο Διευθυντής μπορεί να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο θα κατανοήσετε την ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση του δασκάλου, καθώς και το μέγεθος του προβλήματος. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι η συνεχής οπτική επαφή σε όλη τη συνομιλία μεταξύ Διευθυντή και Υφιστάμενου. Επιπλέον, η υποκίνηση του Διευθυντή στην ύπαρξή του, εκφράζοντας τον εαυτό του ελεύθερα, χωρίς να τον διακόψει, αποτελεί βασικό στοιχείο τόσο της προφορικής όσο και της μη λεκτικής ανατροφοδότησης (Walton, 1989). Έτσι, η χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι μια πολύ σημαντική επικοινωνιακή δεξιότητα με διπλό ρόλο. Από τη μία πλευρά, ο Διευθυντής αποκτά σημαντικές πληροφορίες από τα θέματα του, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, ειδικά σε περιπτώσεις που καλούνται να διαχειριστούν μια διαμάχη ή μια σύγκρουση και υπάρχει θυμός και απογοήτευση. Από την άλλη πλευρά, ο Διευθυντής μπορεί επίσης να βελτιώσει τη δική του ικανότητα να στείλει μη λεκτικά μηνύματα, δημιουργώντας ένα κατάλληλο θετικό κλίμα επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας (Πάνου, 2009).

Μια εξίσου σημαντική επικοινωνιακή ικανότητα είναι επίσης η συνείδηση, η οποία περιλαμβάνει την εμπειρική εσωτερικοποίηση των συναισθημάτων του άλλου. Με άλλα λόγια, η συνειδητοποίηση είναι η ικανότητα να αναγνωρίζεται συναισθηματικά με την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου και την κατανόηση της συμπεριφοράς, των αναγκών και των κινήτρων του. Η συνείδηση είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό ενός ατόμου με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, η σημασία του οποίου αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ένας ηγέτης της επικοινωνίας - ηγέτης, θα πρέπει να έχει υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης ή με άλλο τρόπο την καρδιακή ευφυΐα και με επέκταση και συνείδηση. Είναι σημαντικό να μπορεί να είναι ανοιχτόχρωμος και διαφορετικός στη σκέψη του, έτσι ώστε να μπορεί να δει και να σκέφτεται πράγματα από την άποψη του συνομιλητή. Πρέπει επίσης να απελευθερώσει τα συναισθήματά του για να ενθαρρύνει τον συνομιλητή του να πράξει το ίδιο και τελικά πρέπει να σέβεται τόσο τα συναισθήματά του όσο και το σύστημα αξιών του συνομιλητή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι για να μπορέσει να αναπτύξει ικανοποιητική συναισθηματική νοημοσύνη, πρέπει να έχει αυτογνωσία και αυτογνωσία, δηλαδή να γνωρίζει την

εσωτερική του κατάσταση και να γνωρίζει τις δυνατότητές του, τις αδυναμίες και τα όριά του. Ένα άτομο μπορεί να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου μόνο όταν έχει ήδη καταλάβει τον δικό του συναισθηματικό κόσμο του (Goleman, 2000).

Σε περίπτωση που προκύψει ένα σοβαρό πρόβλημα στη σχολική μονάδα και υπάρχει ένα συγκρουόμενο κλίμα μεταξύ των μελών του, ο Διευθυντής που έχει τις παραπάνω δεξιότητες μπορεί να ελέγχει πρώτα τον εαυτό του και να μην ξεφορτωθεί τα αρνητικά συναισθήματα που τον συντρίβουν. Αντίθετα, αναγνωρίζοντας τα αρνητικά συναισθήματά του σε αυτό το στάδιο, μπορεί να διαχειριστεί τον θυμό του, να καταπραΰνει τα πνεύματα και να αντιμετωπίζει καλύτερα την κατάσταση. Αυτή η τακτική διασφαλίζει τη γέφυρα επικοινωνίας που χτίζεται μέρα με τη μέρα μεταξύ του Διδακτικού Προσωπικού και τη συνεργασία μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Goleman (2004), μέσω του συναισθηματικού αυτοέλεγχου, τα αρνητικά συναισθήματα δεν καταπιέζονται, είναι εξωτερικά, αλλά μετατρέπονται από αρνητικά σε θετικά και δημιουργικά. Η έλλειψη συναισθηματικού αυτοέλεγχου σε μια παρόμοια προβληματική κατάσταση που θα προκύψει στη σχολική μονάδα θα προκαλέσει τον ανεξέλεγκτο θυμό του Διευθυντή, οδηγώντας τον σε συνεχιζόμενες συγκρούσεις με το Διδακτικό Προσωπικό, διακόπτοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις και κατά συνέπεια την ομαλή ροή της σχολικής κοινότητας.

Μερικές πρόσθετες δεξιότητες επικοινωνίας είναι η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων και η αποσαφήνιση των ερωτήσεων (πώς, γιατί, πότε, ποιος, ποιος) από πλευράς του Διευθυντή, καθώς αποτελούν κίνητρο για ανατροφοδότηση στη διαδικασία επικοινωνίας. Επιπλέον, ο Διευθυντής θα πρέπει να δώσει στον συνομιλητή τον απαραίτητο χρόνο για να επεξεργαστεί την ερώτηση για να μπορέσει να απαντήσει. Θα πρέπει επίσης να συνοψίσει τα πιο σημαντικά σημεία της συζήτησης και να επικεντρωθεί στη λύση του προβλήματος. Θα πρέπει να είναι σαφής και ειλικρινής, χωρίς να τεντώνεται ή να επαναλαμβάνεται στην ομιλία του. Στην περίπτωση της κριτικής του Διευθυντή, θα πρέπει πάντα να χαρακτηρίζει τις συμπεριφορές και όχι τους ανθρώπους και να επαινούν τελικά το διδακτικό προσωπικό συχνότερα από ό, τι επικρίνουν. Η εκτίμησή του δεν πρέπει να είναι τιμωρητική, αλλά επικεντρώνεται στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού, στη βελτίωση του έργου και στην αναβάθμιση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής θα πρέπει να είναι δίκαιος,

αμερόληπτος και να εμπνέει εμπιστοσύνη, ώστε ο λόγος του να έχει ισχύ και την αποδοχή των υφιστάμενων του.

Τέλος, πέρα από τις παραπάνω επικοινωνιακές δεξιότητες, στη βιβλιογραφία αναφέρεται και το χιούμορ ως ένα εξίσου σημαντικό μέσω επικοινωνίας. Αναφέρεται πιο συχνά ως επικοινωνιακό εργαλείο, η σημασία του οποίου στις ανθρώπινες σχέσεις παίζει καθοριστικό ρόλο. Σύμφωνα με τον Driessen (2005), το χιούμορ αποτελεί βασική ζωτική ιδιότητα της ανθρώπινης υπόστασης και ο ίδιος το χαρακτηρίζει «*τόσο παιχνιδιάρικο, όσο και σοβαρό*». Το χιούμορ είναι ένα από τα πιο σημαντικά «*όπλα*» που μπορεί να διαθέτει ένα ανώτερο στέλεχος σε έναν οργανισμό, γιατί συνδέεται με την αποτελεσματική ηγεσία. Στη περίπτωση του Διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από το χιούμορ του, πέρα από το πιο άνετο – φιλικό εργασιακό περιβάλλον που δημιουργεί, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να απελευθερωθούν από έντονο στρες και άγχος και να είναι πιο δημιουργικοί και παραγωγικοί. Επιπλέον, στη περίπτωση μίας διαφωνίας ή σύγκρουσης, μέσω του χιούμορ μπορεί να «*σπάσει ο πάγος*» πιο εύκολα και να επέλθει συμφωνία σε πιο μικρό χρονικό διάστημα.

Το χιούμορ μπορούμε να πούμε ότι είναι μια συναισθηματική επικοινωνιακή δεξιότητα, μέσω της οποίας το άτομο επιτυγχάνει πιο εύκολα την ομαλή προσαρμογή του σε ένα κοινωνικό – εργασιακό πλαίσιο. Είναι το εργαλείο εκείνο που προάγει μέσα στο σχολείο τη κουλτούρα της συνεργασίας, του σεβασμού, της αλληλοκατανόησης και της ομαδικότητας, έχοντας ως κύριο άξονα την ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα σε όλα τα μέλη ενός οργανισμού (Jansen, 1994). Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το χιούμορ αποτελεί μία από τις πιο βασικές ανθρώπινες λειτουργίες έκφρασης θετικών συναισθημάτων, μέσω της οποίας καθίσταται δυνατή η εγκαθίδρυση διαπροσωπικών σχέσεων αμοιβαίας εκτίμησης (Πηγιάκη, 2014)

Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (1998), η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού καθορίζει το βαθμό επιτυχίας του κλίματος επικοινωνίας μέσα στον οργανισμό (σχολείο). Η ικανότητα του Διευθυντή να αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις αυξάνει την παραγωγικότητα του διδακτικού προσωπικού, βελτιώνει την ποιότητα του παραγωγικού έργου και δημιουργεί ένα επικοινωνιακό - θετικό πλαίσιο εργασίας, βασισμένο στη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα (Λιάντας, 2000). Σύμφωνα με τους Levine και Lezzote (1990), ο Διευθυντής καλείται να διατηρήσει καλές σχέσεις με το Διδακτικό Προσωπικό προκειμένου να εκτελέσει

με επιτυχία το έργο του. Ο διευθυντής θα πρέπει, μέσω του μοντέλου της ανοικτής επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό, να συμβάλει στην ομαλή προσαρμογή ενός δασκάλου που μπορεί να δυσκολευτεί να ενταχθεί στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα, προσπαθώντας να αντικαταστήσει τα λανθασμένα πρότυπα που τον εμποδίζουν να ενταχθεί, με νέα κοινωνικά - δεξιότητες επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι εκτός από το ρόλο του ηγέτη, ο Διευθυντής θα πρέπει επίσης να έχει συμβουλευτικό ρόλο αναπτύσσοντας μια συμβουλευτική σχέση με τους εκπαιδευτικούς (Πάνου, 2009).

Λόγω της σημασίας των δεξιοτήτων επικοινωνίας του Διευθυντή και, γενικότερα, του πολύπλευρου και πολύπλευρου ρόλου του για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, μπορούμε να υποθέσουμε ότι είναι το πρόσωπο - σύμβολο της σχολικής μονάδας που διαχειρίζεται. Πέρα από όλα τα οργανωτικά και διοικητικά καθήκοντα που έχει, πρέπει πάντα να είναι σε θέση να επικοινωνεί με την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου του και να μπορεί να ακούει προσεκτικά, να επεξεργάζεται σε βάθος κάθε δύσκολη κατάσταση ή προβληματισμό που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και να προσφέρει λύση μέσω του γοήτρου και της εξουσίας ηγετική του θέση. Η επικοινωνιακή του δραστηριότητα σταματά όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και ως σύνδεσμος μεταξύ της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινότητας στην οποία βασίζεται. Ως εκ τούτου, καλείται να αναπτύξει ένα δίκτυο επαφών, όπου μέσω της επικοινωνίας τους θα διαχειρίζεται σημαντικές πληροφορίες (Καψάλης, 2005).

Συνοπτικά, η επικοινωνία είναι το πιο βασικό θεμέλιο για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που πρέπει να αναπτυχθούν μεταξύ των μελών μιας οργάνωσης. Συγκεκριμένα, με βάση τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι από τις δύο βασικές μορφές επικοινωνίας, λεκτικές και μη λεκτικές, το πιο σημαντικό φαίνεται να είναι το δεύτερο, καθώς έχει αποδειχθεί ότι τόσο ο τρόπος επικοινωνίας όσο και ο φυσικός καθώς και η συναισθηματική "γλώσσα" του ομιλητή, παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην επιτυχή επικοινωνία. Δεδομένου ότι η επικοινωνία είναι ο πυλώνας των ανθρώπινων σχέσεων, αυτό σημαίνει ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μελών μιας οργάνωσης, ιδιαίτερα του Διευθυντή που κατέχει την ανώτερη ηγετική θέση στην ιεραρχία και η οποία έχει επίσης συντονιστικό ρόλο, μεταξύ άλλων, το πιο βασικό θεμέλιο για τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών. Δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε σε καλές διαπροσωπικές σχέσεις, χωρίς να τονίζουμε τη βάση

αυτών, η οποία είναι κατάλληλη επικοινωνία μέσω κατάλληλων δεξιοτήτων επικοινωνίας. Εκτός από τις καλές εργασιακές σχέσεις, οι δεξιότητες επικοινωνίας παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη στους ανθρώπους καθώς μαθαίνουν να εκφράζουν καλύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Τέλος, ο κύριος σκοπός της σωστής επικοινωνίας ενός οργανισμού είναι η συντονισμένη δράση όλων των μελών του, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συνεχιζόμενης αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μελών. Ως εκ τούτου, η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί βασικό στοιχείο της γενικής ηγεσίας του Διευθυντή, καθώς όλα τα μέλη της μονάδας αλληλεπιδρούν μέσω της επικοινωνίας.

2.14.1 Επικοινωνιακές δεξιότητες διευθυντή και σχολικό κλίμα

Προτού δημιουργήσουμε τις ικανότητες επικοινωνίας του διαχειριστή του σχολείου στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε εννοιολογικά το σχολικό κλίμα. Ο Sergiovanni & Starratt (1998) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως "την ατμόσφαιρα σε κάθε σχολική οργάνωση". Σύμφωνα με τον Γουρναρόπουλο (2007), το σχολικό κλίμα είναι "ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφει κάθε σχολική οργάνωση, το διακρίνει από τους άλλους, δίνει αντοχή και επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που ενεργούν και μετακινούνται σε αυτό". Επιπλέον, προσθέτει ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται τόσο από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, όσο και από την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής του σχολείου και από τις προσωπικές φιλοδοξίες, στόχους και ανάγκες των εκπαιδευτικών. Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά τόσο του Διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών και αντιπροσωπεύει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου είναι το σχολικό του κλίμα. Μελέτες έχουν δείξει ότι ένα θετικό, φιλικό, ζεστό και δημιουργικό κλίμα, βασισμένο στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, συνεργασία και συνεργασία, συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου καθώς αυξάνει το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των μελών, επηρεάζοντας θετικά τη διάθεση, τις επιδόσεις και την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, βελτιώνει τη συμπεριφορά των μαθητών και αυξάνει τις σχολικές τους επιδόσεις, καθώς το θετικό

σχολικό κλίμα προάγει τον έπαινο των μαθητών στις προσπάθειές τους να επιτύχουν σχολική επιτυχία (Γουρναρόπουλος, 2007).

Όσον αφορά τον Διευθυντή, είναι ο βασικός άνθρωπος, δεδομένου ότι καθορίζει την ποιότητα του κλίματος στη σχολική μονάδα που διαχειρίζεται. Ο διευθυντής πρέπει να προωθήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα ενσωματώνοντας τις αρχές της συνεργασίας και της ανοικτής επικοινωνίας στην ηγεσία του και ενθαρρύνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναλάβει πρωτοβουλίες, δείχνοντας την εμπιστοσύνη τους και αναγνωρίζοντας το ατομικό έργο του άλλου. Με τον τρόπο αυτό παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, προωθώντας την ηθική και επαγγελματική τους ταυτότητα. Ο Διευθυντής περιγράφηκε ως "το κύριο συστατικό της σχολικής οργάνωσης για την εφαρμογή της αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στην σχολική μονάδα" (Πασιαρδής, 2004). Η σωστή επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα του μεμονωμένου Διευθυντή, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κοινού σχολικού πολιτισμού, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και, τέλος, ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας και της "ανήκουσας" της σχολικής μονάδας, ενεργώντας υπό το πρίσμα της συνεργασίας και της ενίσχυσης των δεσμών στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ο διευθυντής του σχολείου καλείται, συνεπώς, να αναπτύξει ένα καλά δομημένο σύστημα επικοινωνίας, το οποίο θα αποτελέσει επίσης καθοδηγητικό άξονα της ηγετικής του ευθύνης (Λεοντίου, 1987). Σύμφωνα με τους Ubben & Hughes (2004), ένας αρμόδιος διευθυντής θεωρείται το πρόσωπο που είναι σε θέση να δημιουργήσει και να προωθήσει ένα σχολικό κλίμα που θα ενισχύσει την απόδοση των ανθρώπινων πόρων. Το ήθος, η ειλικρίνεια, η αξιοπρέπεια και η προθυμία του Διευθυντή να επικοινωνεί και η δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος που προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις βοηθά στη διατήρηση της συνοχής μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Μέσω της συνεχούς επικοινωνίας τους, ο Διευθυντής καλείται να ακούσει όλες τις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού και να τους βοηθήσει να μετατρέψουν τις αποτυχίες τους σε μελλοντικές επιτυχίες.

Συνοπτικά, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της σχολικής κουλτούρας, του σχολικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων, όπου το βασικό θεμέλιο για τη διαμόρφωση και των τριών είναι η επικοινωνία. Ο Διευθυντής είναι ο κύριος μοχλός για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας που διαχειρίζεται, αφού μέσω των ηγετικών διοικητικών πρακτικών που θα υιοθετήσει

και εφαρμόσει θα συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, στο σχολικό κλίμα και, φυσικά, ποιότητα της επικοινωνίας - που θα αναπτυχθεί στην σχολική πραγματικότητα. Σύμφωνα με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς ως καλές ηγετικές πρακτικές του διαχειριστή που αναγνωρίζονται από το θετικό κλίμα και αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς (Koula, 2011):

Κατανοώντας και βοηθώντας τον διευθυντή για τις δυσκολίες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.

Επαγγελματική ικανοποίηση και

Αίσθηση προσωπικής ευεξίας.

Η δημιουργία ενός θετικού-δημιουργικού σχολικού κλίματος είναι ένα επίτευγμα στο διοικητικό έργο του επικεφαλής του σχολείου, ενώ το καταθλιπτικό σχολικό κλίμα σηματοδοτεί μια πολύ σημαντική αποτυχία εκ μέρους του διαχειριστή, καθώς συνδέεται με αισθήματα όπως κόπωση, οργή και απογοήτευση.

έλλειψη καλής και ουσιαστικής επικοινωνίας. Επιπλέον, ελαχιστοποιεί την απόδοση των ανθρώπινων πόρων, παρεμποδίζοντας την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Γουρναρόπουλος, 2007).

2.14.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες διευθυντή και λήψη αποφάσεων

Ένα μοντέλο λήψης αποφάσεων που πρέπει να θεωρείται αποτελεσματικό, η επιλογή της απόφασης που λαμβάνεται μεμονωμένα ή συλλογικά πρέπει να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο πυρήνας όλων αυτών των διαδικασιών είναι ο επικεφαλής του σχολείου, ως το πρόσωπο που είναι ο ηγέτης σε αυτό. Ο υπεύθυνος λήψης αποφάσεων που επιλέγει να ενσωματώσει τις διοικητικές / ηγετικές πρακτικές του διευθυντή του σχολείου βασίζεται σε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, όπως η κριτική ικανότητα και η δημιουργική σκέψη, καθώς και στο βαθμό που έχει αναπτύξει κάποιες ικανότητες και δεξιότητες, όπως η συνεργασία, ευελιξία επικοινωνίας και αξιοποίηση ανθρώπινων πόρων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η επικοινωνιακή ευελιξία του Διευθυντή, στην περίπτωση λήψης αποφάσεων, σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο συμμετέχει η λήψη αποφάσεων στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνεται η απόφαση και κατά πόσον υλοποιείται εντός της σχολικής μονάδας. Η ανακοίνωση λήψης αποφάσεων αποσκοπεί στο συντονισμό των μελών

ενός οργανισμού προκειμένου να λάβει μια απόφαση σχετικά με ένα θέμα ή πρόβλημα που προέκυψε κατά τη λειτουργία του οργανισμού. Δεν είναι μια ανακοίνωση των εντολών του Διευθυντή στους υφισταμένους του, ούτε είναι μια διαδικασία επικοινωνίας που αποσκοπεί να πείσει τον διευθυντή των άλλων μελών για μια απόφαση που έχει πάρει και η οποία παραμένει αμετάβλητη. Η βασική αρχή της επικοινωνίας των αποφάσεων είναι ότι δεν υπάρχει καμία προσπάθεια να επηρεαστεί η συμπεριφορά των μελών που επικοινωνούν. Αντίθετα, υπάρχει η ελευθερία έκφρασης ιδεών από όλα τα επικοινωνούντα μέλη, χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα υπό το πρίσμα ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος, προκειμένου να εξεταστούν λεπτομερώς όλες οι απόψεις και να ληφθούν τα πλέον κατάλληλα και αποδεκτά (Μερκούρη, 2015). Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, οι αντιφατικές απόψεις είναι αποδεκτές, εφόσον βασίζονται σε ορθολογική συλλογιστική. Πράγματι, ο Διευθυντής συχνά ενθαρρύνει τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις, αλλά σχετίζονται με τις απόψεις των προσώπων και όχι με τους ίδιους τους χαρακτήρες (Γκινούδη και Σύβακα, 2014).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η παιδαγωγική επιστήμη επικεντρώνεται σε αυτά τα προαπαιτούμενα που συμβάλλουν σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσω της αυτονομίας κάθε σχολικής μονάδας, δημιουργώντας έτσι ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ενισχύοντας το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης. Επιπλέον, άλλοι εξίσου σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αναβάθμιση των σχολικών μονάδων είναι οι κατάλληλες συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, η αναβάθμιση του ηγετικού ρόλου του διευθυντή και η δυναμική των εργασιακών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στην αυτοδιοίκηση σχολική μονάδα, το σχολείο θεωρείται πυρήνας της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, δεδομένου ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται κυρίως μέσα σε αυτό, αυξάνοντας έτσι τα επίπεδα της αυτονομίας. Σε αυτό το μοντέλο, προϋπόθεση είναι η μεταρρύθμιση του σχολείου μέσα από αυτό, μέσω της εδραίωσης των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών του και της ενεργού συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο ρόλος του Διευθυντή σε αυτή την περίπτωση είναι πιο συντονιστικός, αφού καλείται να συντονίσει μια ομάδα ανθρώπων, να συμβάλει στην εμφάνιση των δυνατοτήτων τους, προκειμένου να

μεγιστοποιήσουν τις επιδόσεις τους. Το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί την από κοινού λήψη αποφάσεων, με την ενεργό συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού. Ο επικεφαλής του σχολείου έχει μια ισχυρή ηγεσία, αλλά είναι δημοκρατική. Οι δάσκαλοι αναπτύσσουν μια δυναμική επικοινωνιακή σχέση μεταξύ τους και με τον διευθυντή τους, όπου, μέσω της καθημερινής τους αλληλεπίδρασης, αποφασίζουν από κοινού τα περισσότερα από τα σχολικά θέματα και αναλαμβάνουν συλλογική ευθύνη (Short & Greer, 1989).

Το αυτοδιοικούμενο σχολείο προωθεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων επειδή βασίζεται στην υπόθεση ότι όταν τα μέλη ενός σχολείου δεν είναι παθητικοί παραλήπτες των οδηγιών που τους δίδονται από τον διευθυντή τους αλλά συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, εύκολα να αποδεχτεί την απόφαση που θα ληφθεί να δράσει πιο αποτελεσματικά για να επιφέρει την αλλαγή (Γκινούδη και Σύβακα, 2014). Εκτός από τα πολλά πλεονεκτήματα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, φέρει επίσης ορισμένους κινδύνους, όπως η έλλειψη αποφασιστικότητας από το διδακτικό προσωπικό και η αποποίηση της ευθύνης για τις αποφάσεις που λαμβάνονται. Με βάση το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, παρέχεται στην σχολική μονάδα η δυνατότητα να δημιουργήσει το δικό της προφίλ προσωπικού προς την τοπική κοινότητα και να διαμορφώσει το όραμά της, με βάση τις δικές της ανάγκες. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η αξία όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύοντας έτσι το επαγγελματικό ήθος, αυξάνοντας την επαγγελματική ικανοποίηση και αυξάνοντας τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοπεποίθησης τόσο του διευθυντή όσο και του διδακτικού προσωπικού.

Αντίθετα, το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα κράτησε τις σχολικές μονάδες που είχαν παγιδευτεί από τον άκαμπτο εξωτερικό έλεγχο και ο διευθυντής ήταν απλώς ένας παθητικός παραλήπτης των παραγγελιών που έλαβε, τις οποίες πέρασε στο υπόλοιπο προσωπικό. Στη διοίκησή του δεν υπήρχαν σημάδια πρωτοβουλίας και αυτοπροβολής. Σε μια παρόμοια θέση, το Διδακτικό Προσωπικό ήταν επίσης απλός υπεύθυνος για τις εντολές που έλαβε, χωρίς να έχει το δικαίωμα να εκφράσει τη γνώμη του για οτιδήποτε σχετίζεται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Brown, 1990). Με τη μετάβαση από το κεντρικό στο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, επιδιώκεται κυρίως η ανάπτυξη κάθε σχολικής μονάδας και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και του διευθυντή (Acker, 1999). Οι δεξιότητες επικοινωνίας του Διευθυντή συμβάλλουν αποφασιστικά στην αλλαγή αυτή του ρόλου του σχολείου, καθώς μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας

δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας, ενισχύοντας έτσι τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους και δημιουργώντας ένα ελκυστικό εργασιακό περιβάλλον (Γκινούδη και Σύβακα, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται για τη δημιουργία ενός σχολείου που αναφέρεται στο ίδιο το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα εξακολουθεί να θεωρείται ακόμη και ένα από τα πιο συγκεντρωτικά σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Χαραβιτσίδης, 2013).

2.141.3 Επικοινωνιακές δεξιότητες διευθυντή και επίλυση συγκρούσεων

Σε μια σχολική οργάνωση, όπως σε κάθε χώρο εργασίας, οι εργασιακές σχέσεις δεν είναι πάντα αρμονικές και ήρεμες. Πολλές φορές, οι ανθρώπινοι πόροι αντιμετωπίζουν διαπροσωπικές συγκρούσεις. Σύμφωνα με τον Rahim (2002), η σύγκρουση ορίζεται ως "η αμφίδρομη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων, που χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα, διαφωνία και δυσπιστία". Μια διαπροσωπική σύγκρουση μπορεί να προκύψει είτε μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων του ίδιου ιεραρχικού επιπέδου, είτε μεταξύ ατόμων διαφορετικού ιεραρχικού επιπέδου (υφιστάμενο διαχειριστή). Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των δυναμικών - σημαντικών διαπροσωπικών σχέσεων. Όταν δεν υπάρχει διαφωνία σε μια διαπροσωπική επαφή, τα επικοινωνούντα μέλη θεωρούν ότι η σχέση μεταξύ τους είναι ασήμαντη και επομένως δεν εκφράζονται πλήρως. Τα Παραδοσιακά Μοντέλα Διοίκησης βλέπουν μια επερχόμενη σύγκρουση ως απειλή για τη συνοχή της ομάδας και, κατ'επέκταση, για την ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Οι εκπρόσωποι του παραπάνω μοντέλου υποστηρίζουν ότι θα πρέπει με κάθε τρόπο να αποφεύγουν τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις στο πλαίσιο του οργανισμού (Owens, 1987).

Τα σύγχρονα μοντέλα διοίκησης, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι μια σύγκρουση σε μια επικοινωνιακή σχέση μπορεί να βελτιώσει την υπάρχουσα σχέση, καθιστώντας την πιο υγιή και ισχυρή. Μπορεί επίσης να ενισχύσει τον αυτοσεβασμό - αυτοπεποίθηση των επικοινωνιών. Το βασικό σημείο αυτής της άποψης είναι ότι η σύγκρουση, αν αντιμετωπιστεί με εποικοδομητικές στρατηγικές, βοηθά να εξεταστεί ένα πρόβλημα λεπτομερώς και με αντιπαράθεση για να βρεθεί η καλύτερη δυνατή λύση για να αντιμετωπιστεί. Ουσιαστικά, δεν είναι η σύγκρουση που παρεμβαίνει στις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα την προσεγγίζουν και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να την αντιμετωπίσουν.

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, κοινωνικού χαρακτήρα, όπως η σχολική μονάδα, είναι προφανές ότι όλα τα μέλη του, μέσω της αλληλεπίδρασής τους, αναπτύσσουν μια δυναμική σχέση μεταξύ τους. Λόγω αυτής της ομαδικής δυναμικής, είναι λογικό τα μέλη της στο πλαίσιο της συνεργασίας να έχουν συχνά αντικρουόμενες απόψεις και να διαφωνούν μεταξύ τους. Αν και κάθε ένα από αυτά αποτελείται από μια ομάδα, κάθε μέλος έχει τη δική του προσωπικότητα, τον δικό του χαρακτήρα και το δικό του σύστημα αξιών, βάσει του οποίου κρίνει τι είναι σωστό και σωστό και τι όχι (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Έτσι, οι στρατηγικές που θα εφαρμοστούν για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε διαμάχης ή σύγκρουσης, καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επόμενη πορεία της διαπροσωπικής σχέσης. Το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης φέρει ο επικεφαλής του σχολείου, ο οποίος σε μια τέτοια περίπτωση πρέπει να επιλέξει εποικοδομητικές στρατηγικές για να διατηρήσει τη συνοχή του ομίλου και το θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους. Η διαχείριση των συγκρούσεων δεν βασίζεται σε στρατηγικές για την αποφυγή ή τη μείωση των συγκρούσεων, αλλά στο σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών που αποσκοπούν στην αποδυνάμωση των αρνητικών στοιχείων της σύγκρουσης και στην επισήμανση των λειτουργικών στοιχείων της (Menon et al, 1996).

Οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγει ο διαχειριστής εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως:

- Η εκτίμηση της κατάστασης σε γνωστικό επίπεδο, με βάση το προσωπικό της σύστημα αξιών.

- Το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας να την αισθανθεί.

- Το πολιτιστικό του υπόβαθρο.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και

- Οι Δεξιότητες Επικοινωνίας που έχει.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις δεξιότητες επικοινωνίας του διαχειριστή και τη χρήση της επίλυσης συγκρούσεων, θα πρέπει να τα χρησιμοποιήσει για να εντοπίσει πιθανή σύγκρουση με την ερμηνεία της μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ διαφωνιών. Αλλά πέρα από την ανακάλυψη μιας έντονης διαμάχης, ο Διευθυντής θα πρέπει να συνειδητοποιεί ώστε να μπορεί να πάρει τη θέση του άλλου και να καταλάβει πώς αισθάνεται ο άλλος και από πού προέρχεται η αντίδρασή του. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να ερμηνεύσει καλύτερα την κατάσταση των συγκρούσεων και να καταπραΰνει τους τόνους πιο εύκολα. Αν και η σύγκρουση είναι περίπου η ίδια με

μερικούς ή μερικούς δασκάλους ή αν δεν εμπλέκονται έμμεσα και οι δάσκαλοι βρίσκονται σε έντονες διαμάχες, ο τρόπος με τον οποίο καλούνται να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση είναι ο ίδιος και στις δύο περιπτώσεις. Η επίλυση της διαμάχης θα πρέπει να βασίζεται στις επικοινωνιακές της δεξιότητες (όπως προαναφέρθηκε), διότι μέσω της ειλικρινής - ανοικτής - αυθόρμητης επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό εκφράζεται ελεύθερα και τα υπόλοιπα ελεύθερα, έτσι ώστε οι ιδέες να μην καταπιέζονται από κανέναν (Devito, 2004). Ο διευθυντής πρέπει να ακούει προσεκτικά και χωρίς να διακόπτει τις θέσεις όλων των αντιμαχόμενων πλευρών και να έχει ως κεντρικό σημείο την επικοινωνία να προχωρήσει στη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων, τα στάδια των οποίων είναι τα εξής:

- 1) Προσδιορίστε τη σύγκρουση και προσδιορίστε το πρόβλημα.
- 2) Διερεύνηση και αναγνώριση της υποκείμενης αιτίας του προβλήματος.
- 3) Αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων.
- 4) Εύρεση πιθανών και εναλλακτικών λύσεων.
- 5) Να αναφερθούν οι συνέπειες για κάθε πιθανή λύση και
- 6) Επιλέξτε την πιο κατάλληλη λύση.

Τέλος, κατά την άσκηση της ηγεσίας του, ο Διευθυντής Μονάδας θα πρέπει να δημιουργήσει ένα προφίλ επικοινωνίας που θα καλλιεργήσει το στοιχείο της αντιπαράθεσης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, εφόσον η σωστή τοποθέτηση της αντιπαράθεσης προάγει την αξία της δημοκρατίας και της ελευθερίας της έκφρασης. Ωστόσο, δεν πρέπει να διακρίνει ή να εκτιμά αντικειμενικά μια διαμάχη ή μια σύγκρουση χωρίς να έχει επιθετική στάση. Πρέπει να είναι δίκαιη και πηγή εμπιστοσύνης και ασφάλειας για το διδακτικό προσωπικό, έχοντας πάντα την αρχή της ίσης μεταχείρισης όλων. Η ιεραρχική θέση του διευθυντή του μεταβιβάζει επίσης την υποχρέωση επίλυσης των συγκρούσεων, εξασφαλίζοντας την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι ηγέτες πρέπει να εκπαιδεύονται και να εκπαιδεύονται στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς αυτό ενισχύει την ικανότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα και η λήψη αποφάσεων είναι ακόμα πιο αποτελεσματική.

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία

3.1 Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ηπείρου για τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της.

Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας είναι:

1. Η διερεύνηση της συχνότητας επικοινωνίας ανάμεσα στους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και Διδακτικό Προσωπικό.
2. Η διερεύνηση των μορφών επικοινωνίας ανάμεσα στους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και το Διδακτικό Προσωπικό.
3. Η διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.
4. Η διερεύνηση της συμβολής των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στη ποιότητα των διαπροσωπικών - επικοινωνιακών σχέσεων με το Διδακτικό Προσωπικό.
5. Η διερεύνηση του βαθμού συνεργασίας ανάμεσα στους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και το Διδακτικό Προσωπικό.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας έχουν ως εξής:

1. Πόσο συχνά επικοινωνούν οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων με το Διδακτικό Προσωπικό;
2. Με ποιον τρόπο επικοινωνίας (γραπτό/ προφορικό) επικοινωνούν πιο συχνά οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων με το Διδακτικό Προσωπικό;
3. Σε ποιον βαθμό διαθέτουν οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων επικοινωνιακές δεξιότητες;

4. Κατά πόσο συμβάλουν οι επικοινωνιακές δεξιότητες των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στις διαπροσωπικές σχέσεις με το Διδακτικό Προσωπικό;

5. Πόσο αποτελεσματική είναι η συνεργασία ανάμεσα στους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και στο Διδακτικό Προσωπικό;

3.2 Σχεδιασμός και διαδικασίες έρευνας

Βασική προϋπόθεση για την ορθή διεξαγωγή της παρούσας έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας είναι η διαμόρφωση του μεθοδολογικού πλαισίου για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού και την επίτευξη της ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

Βασικό κριτήριο για την επιλογή της σωστής ερευνητικής προσέγγισης είναι ο βαθμός στον οποίο ικανοποιεί τις απαιτήσεις του ερευνητικού στόχου. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού-στόχου αυτής της έρευνας, η οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι βασικά συνειδητή και ως επί το πλείστον ρητή, θεωρήσαμε σκόπιμο να υιοθετήσουμε την ποσοτική προσέγγιση και ειδικότερα τη μέθοδο περιγραφικής δειγματοληψίας με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης. Η ποσοτική προσέγγιση έχει επιλεγεί, επειδή αυτή η προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα καλύτερης χαρτογράφησης της συσχέτισης των μεταβλητών που πρόκειται να διερευνηθούν. Ο σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι να δοκιμάσει υποθέσεις και θεωρίες, αλλά και να αποκαλύψει τις αιτιώδεις σχέσεις των πραγμάτων (Σταλίκας, 2005).

Η μέθοδος που πρέπει να εφαρμοστεί είναι η επισκόπηση, όπως υποστηρίζουν οι Cohen, Manion & Morrison (2008), και είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη ερευνητική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα. Συγκεκριμένα, επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αποσκοπεί στην περιγραφή της φύσης των υφιστάμενων συνθηκών ή στον καθορισμό της βάσης βάσει της οποίας μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες. Ο επιτυχημένος σχεδιασμός περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του σκοπού της έρευνας, του πληθυσμού στον οποίο αναφέρεται και των διαθέσιμων πόρων. Επιπλέον, οι ανασκοπήσεις ακολουθούν σαφώς καθορισμένα στάδια, απαιτώντας από τον ερευνητή να έχει σχετικά μικρό χρόνο (Cohen κ. συν. 2008).

Η μορφή της αναθεώρησης που πρόκειται να χρησιμοποιήσουμε είναι μικρή, ενώ το εργαλείο συλλογής πληροφοριών είναι το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Ένα καλό ερωτηματολόγιο προσφέρει μια έγκυρη μέτρηση των ερευνητικών ερωτημάτων, εξασφαλίζει τη συνεργασία των συμμετεχόντων και λαμβάνει ακριβείς απαντήσεις (Robson, 2010). Η διατήρηση της ανωνυμίας θα εξασφαλίσει ότι οι ερωτώμενοι θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις που θα ζητηθούν. Αναμφισβήτητα, το ερωτηματολόγιο είναι το καταλληλότερο εργαλείο διότι δίνει στους ερευνητές την ευκαιρία να ανταποκριθούν γρήγορα και χωρίς δυσκολία. Επιπλέον, διευκολύνει τον ερευνητή να συλλέγει τις απαραίτητες πληροφορίες για να απαντήσει στις ερευνητικές ερωτήσεις και να ολοκληρώσει την καταγραφή και τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό οικονομικό κόστος. Προσφέρεται επίσης για τη συλλογή πληροφοριών-απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν. Ένα άλλο βασικό πλεονέκτημα είναι ότι τα δεδομένα που αντλούμε από αυτό μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και, μετά τη στατιστική ανάλυση τους, μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα ότι η γενίκευση τους αφορά μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού (Βαμβούκας, 1993).

Φυσικά, είναι απαραίτητο να ακολουθήσουμε μια προσεκτική διαδικασία τόσο κατά τη διάρκεια της κατασκευής όσο και κατά την ανάλυσή της. Είναι σημαντικό το ερωτηματολόγιο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερωτηθέντων, να διακρίνεται για τη σαφήνεια του και να προκαλεί απαντήσεις όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αλήθεια. Εντούτοις, μπορεί να υπάρχουν μερικά μειονεκτήματα, όπως η πιθανότητα μη επιστροφής, ή η πιθανότητα να πληρωθούν από άτομα που δεν έχουν ή εξακολουθούν να έχουν παρεξηγήσεις ή παρερμηνείες σε ορισμένες ερωτήσεις. Προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τα παραπάνω, θα λάβουμε συγκεκριμένες ενέργειες. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο θα παραδοθεί στους εκπαιδευτικούς από τον ίδιο τον ερευνητή, επιδιώκοντας να δημιουργήσει μια προσωπική επαφή μεταξύ του ερευνητή και των ερευνητών και να αποτρέψει τον κίνδυνο να λείπουν ερωτηματολόγια ή να τα συμπληρώνουν από μη μέλη. Ταυτόχρονα, αυτό θα μας δώσει την ευκαιρία να παράσχουμε τις απαραίτητες διευκρινίσεις. Προκειμένου να αυξηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του, αποφασίσαμε να το οδηγήσουμε σε έναν περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου. Θέλουμε να μετρήσουμε τον χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωσή τους, να εξετάσουμε το βαθμό κατανόησης ή τη δυσκολία των

ερωτήσεων και το βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις απευθύνονται σε συγκεκριμένες απαντήσεις.

3.3 Το εργαλείο της έρευνας

Στην έρευνά μας, όπως προαναφέρθηκε, το γραπτό ερωτηματολόγιο επελέγη ως μεθοδολογικό εργαλείο. Εκτός από το ερωτηματολόγιο, στους συμμετέχοντες παρέχεται επιστολή προθέσεων για να τους διαβεβαιώσω ότι είναι ανώνυμες, να τους δώσουν την ταυτότητα του ερευνητή, τον σκοπό της έρευνας και επίσης να δώσουν επεξηγηματικές οδηγίες για το πώς να το συμπληρώσουν (Cohen et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο τέλος της εργασίας (βλέπε Παράρτημα).

Τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου είναι κλειστά και ο συμμετέχων πρέπει να επιλέξει μεταξύ των προτεινόμενων απαντήσεων, πράγμα που του δίνει την ευκαιρία να αισθάνεται άνετα εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ανωνυμία. Ο επιπολασμός αυτού του τύπου ερωτήσεων περιορίζει τον συμμετέχοντα στο θέμα και διευκολύνει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, το οποίο έχει θετικό αντίκτυπο στους ερωτώμενους, αυξάνοντας τις πιθανότητες ολοκλήρωσης και επιστροφής τους (Παρασκευόπουλος, 1993). Επιπλέον, λόγω της κωδικοποιημένης μορφής τους, διευκολύνεται η στατιστική ανάλυση και η συσχέτιση των μεταβλητών (Javeau, 1996).

Η επιλογή των απαντήσεων γίνεται επιλέγοντας το αντίστοιχο πλαίσιο που αντιπροσωπεύει τους ερωτώμενους. Ένα μειονέκτημα μπορεί να θεωρηθεί ως ο περιορισμένος αριθμός απαντήσεων. Εντούτοις, συμπεριλήφθηκε μια συμπληρωματική ανοικτή ερώτηση, όπου ο ερωτώμενος μπορεί να συμπληρώσει τη δική του άποψη για τους παράγοντες που έχουν ήδη αναφερθεί (Καρράς, 2007). Συγκεκριμένα, στο τέλος μιας λίστας δηλώσεων, συμπεριλήφθηκε η κατηγορία "άλλα", ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να προσθέσουν τα δικά τους σχόλια σε μια κλειστή ερώτηση. Με αυτόν τον τρόπο, σκοπεύει να διερευνήσει τις λιγότερο συνειδητές, λανθάνουσες και μη ρητές εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού-στόχου (Βεργίδης, 2008). Επιπλέον, επιδιώκεται η χρήση τους στη διαδικασία ερμηνείας των απαντήσεων (Καρράς, 2007).

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχουν περιγραφικά ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία κάθε ερωτώμενου (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα, επιπλέον σπουδές). Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από την

κατάλληλη οδηγία ώστε να καταστεί σαφές στον ερωτώμενο πώς να επιλέξει την απάντηση που τον εκπροσωπεί περισσότερο. Ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει την πιο σημαντική απάντηση και μερικές φορές να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλίμακα Likert, όπου ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει το βαθμό στον οποίο είναι κάτι κατά την άποψή του. Πρόκειται για ερωτήσεις με ανάλυση των θέσεων σε κλίμακα πέντε σημείων (Αθανασίου, 2000 ·Ζαφειρόπουλος, 2005 ·Παρασκευόπουλος, 1993).

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου αυτής της έρευνας βασίστηκε σε μια βιβλιογραφική μελέτη σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας και τα ερωτηματολόγια που σχετίζονται με τη διπλωματική εργασία. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου, εφόσον οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν ήδη ελεγχθεί σε προηγούμενες έρευνες. Το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι 15.

3.4 Δείγμα και Πληθυσμός

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ηπείρου. Η δειγματοληψία έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία, η οποία είναι η πιο δημοφιλής και ακριβής μορφή. Με αυτή τη μορφή δειγματοληψίας, ο ερευνητής επιλέγει τους συμμετέχοντες για το δείγμα έτσι ώστε κάθε άτομο να έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί από τον πληθυσμό. Ο κύριος σκοπός είναι να επιλέξουμε άτομα από το δείγμα που θα είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού (Creswell, 2011). Ο κατάλογος όλων των σχολείων στην Ήπειρο, που αποκτήσαμε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ήταν ο πληθυσμός. Από τον πληθυσμό-στόχο, επιλέξαμε ένα δείγμα χρησιμοποιώντας έναν πίνακα τυχαίων αριθμών. Λάβαμε 101 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Το δείγμα αυτής της έρευνας είναι 101 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία στην Ήπειρο.

3.5 Ηθική της Μελέτης

Η αξιοπιστία της έρευνας σημαίνει ότι οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι και οι διαδικασίες που ακολουθούνται σε μια έρευνα οδηγούν ακριβώς στα ίδια αποτελέσματα ανεξάρτητα από τον ερευνητή ή τον χρόνο πραγματοποίησης (Bell, 1997). Η ισχύς σημαίνει ότι οι αξίες του ατόμου από τη χρήση ενός εργαλείου έχουν

νόημα και νόημα και επιτρέπουν στον ερευνητή να κάνει τα σωστά συμπεράσματα με βάση το δείγμα που μελετά (Creswell, 2001). Άρα, ένα ερωτηματολόγιο θεωρείται αξιόπιστο στην περίπτωση που το άτομο παρόλο που το συμπληρώνει σε διαφορετικό χρόνο δίνει τις ίδιες απαντήσεις.

Αυτό οφείλεται στη σαφήνεια και την ακρίβεια των ερωτήσεων, καθώς η κατανόηση οδηγεί στη σωστή ολοκλήρωση. Ωστόσο, εάν ένα ερωτηματολόγιο παρουσιάζει δυσκολίες και ασάφειες, είναι απαραίτητο να εντοπιστούν και να διορθωθούν (Κυριαζή, 2011). Προκειμένου να αποφευχθεί αυτό το πρόβλημα και να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου, όπως προαναφέρθηκε, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε ερωτηματολόγια προηγούμενων σχετικών ερευνών, οι οποίες έχουν ήδη ελεγχθεί. Επιπλέον, διεξήχθη πιλοτική έρευνα, συμπληρώνοντας το πιλοτικό ερωτηματολόγιο από 10 εκπαιδευτικούς, παρουσία του ερευνητή, προκειμένου να εντοπιστούν ασάφειες ή δυσκολίες στην ολοκλήρωσή του. Στη συνέχεια, κάναμε τις απαραίτητες διορθώσεις και βελτιώσεις (Bell, 1997).

3.6 Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS for Windows (version 25) statistical software (SPSS Inc., Chicago, IL).

Το SPSS είναι ένα πακέτο πολλαπλών λειτουργιών για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων μέσω ενός φιλικού προς το χρήστη γραφικού περιβάλλοντος. Συμβάλλει στην ολοκλήρωση όλων των σταδίων της αναλυτικής διαδικασίας μέσα σε ένα ενοποιημένο εργασιακό περιβάλλον, καλύπτοντας επαρκώς την ανάλυση. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η κωδικοποίηση του υλικού. Με την κωδικοποίηση εννοούμε τη διαδικασία στην οποία το λεκτικό μέρος των απαντήσεων μετατρέπεται σε κώδικα. Η κωδικοποίηση γίνεται προκειμένου το πρόγραμμα επεξεργασίας στατιστικών δεδομένων να κατανοήσει τις απαντήσεις (Νόβα – Καλτσούνη, 2006).

Το πρώτο μέρος της ανάλυσης περιελάμβανε τα περιγραφικά αποτελέσματα όπου τα ποσοστά υπολογίστηκαν σε κάθε κατηγορία που αντιστοιχούσε σε ποιοτική μεταβλητή. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν το ποσοστό των ανδρών και των γυναικών, το ποσοστό των ετών υπηρεσίας, το ποσοστό εργασίας, το ποσοστό των σπουδών και το ποσοστό της ειδικής βιομηχανίας. Οι μέσες και τυπικές αποκλίσεις για τα χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε ποσοτικές μεταβλητές (mean ± standard

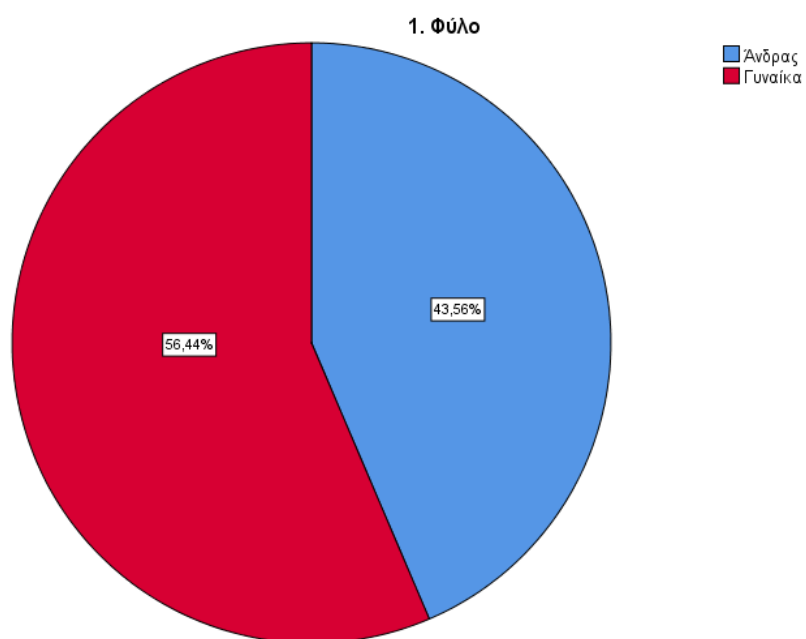
deviation), όπως είναι οι απαντήσεις των ερωτήσεων που δίνονταν σε μία 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert.

Το δεύτερο μέρος της ανάλυσης περιελάμβανε τα αποτελέσματα των απλών συσχετισμών (δισθενής ανάλυση). Ένα παράδειγμα είναι η συσχέτιση των φορέων που προτιμούν τους ερωτώμενους να αναλάβουν την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης των φύλων. Μεταξύ δύο μεταβλητών που ακολούθησαν κανονική κατανομή, πραγματοποιήθηκε t-test. Όταν συγκρίθηκαν περισσότερες από δύο μεταβλητές, πραγματοποιήθηκε ανάλυση Ανοva. Σε όλους τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, το επίπεδο σημαντικότητας (P) ρυθμίστηκε στο 0,05. Επομένως, όλες οι τιμές που ήταν μικρότερες ή ίσες με 0,05 ($P < 0,05$) θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα

4.1 Δημογραφικά

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούνταν από 202 άτομα, εκ των οποίων οι 88 (43,6%) ήταν άνδρες και οι 114 γυναίκες (56,4%).

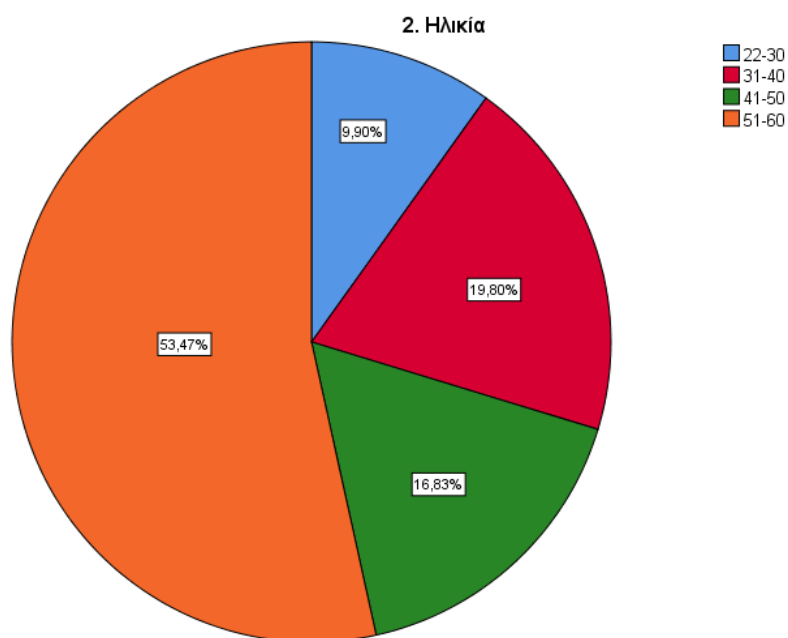


Γράφημα 1. Φύλο

Πίνακας 1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	88	43,6	43,6	43,6
	Γυναίκα	114	56,4	56,4	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Ηλικιακά, η πλειοψηφία του δείγματός μας (53,5%) κυμάνθηκε μεταξύ 51-60 ετών, το 19,8% μεταξύ 31 και 40 ετών, το 16,8% μεταξύ 41 και 50 ετών και το 9,9% μεταξύ 22 και 30 ετών.

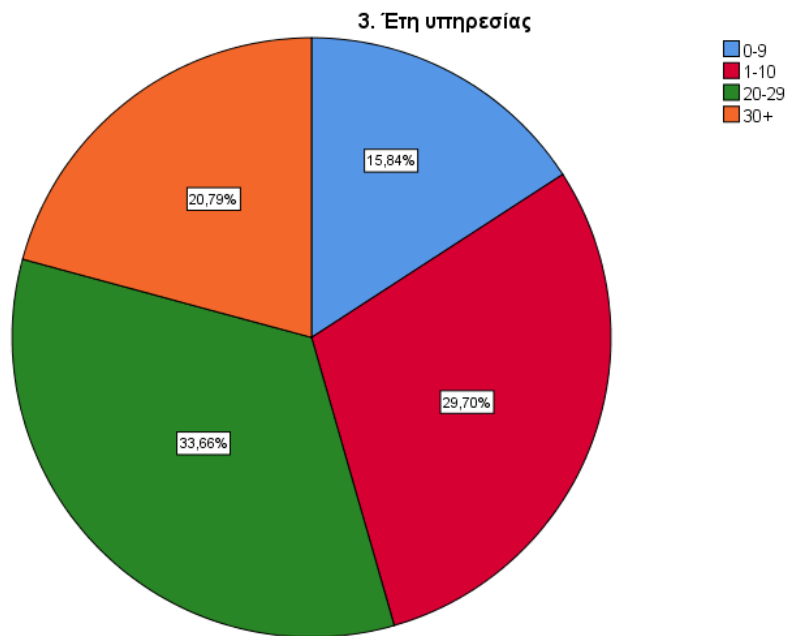


Γράφημα 2. Ηλικία

Πίνακας 2. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	20	9,9	9,9	9,9
	31-40	40	19,8	19,8	29,7
	41-50	34	16,8	16,8	46,5
	51-60	108	53,5	53,5	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Το 33,7% είχαν 20-29 έτη υπηρεσίας, το 29,7% 1-10 έτη, το 20,8% πάνω από 30 έτη και το 15,8% 0-9 έτη υπηρεσίας.

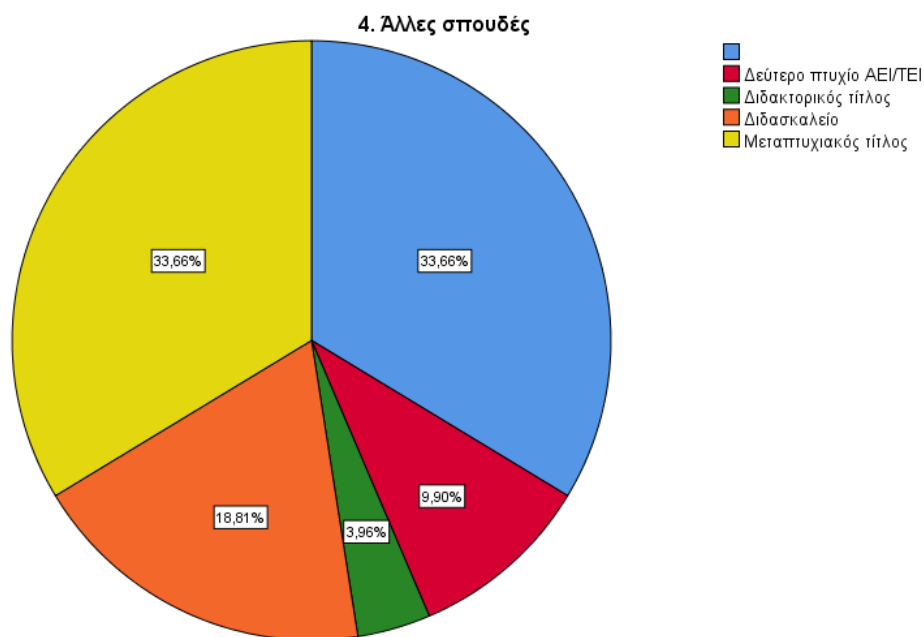


Γράφημα 3. Έτη υπηρεσίας

Πίνακας 3. Έτη υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-9	32	15,8	15,8	15,8
	1-10	60	29,7	29,7	45,5
	20-29	68	33,7	33,7	79,2
	30+	42	20,8	20,8	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Όσον αφορά τις σπουδές των συμμετεχόντων, εκτός από το βασικό τους πτυχίο, το 33,7% είχαν ένα μεταπτυχιακό, το 18,8% είχαν παρακολουθήσει το διδασκαλείο, το 9,9% είχαν ένα δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ και το 4% διδακτορικό, ενώ το 33,7% δεν είχαν επιπλέον σπουδές.

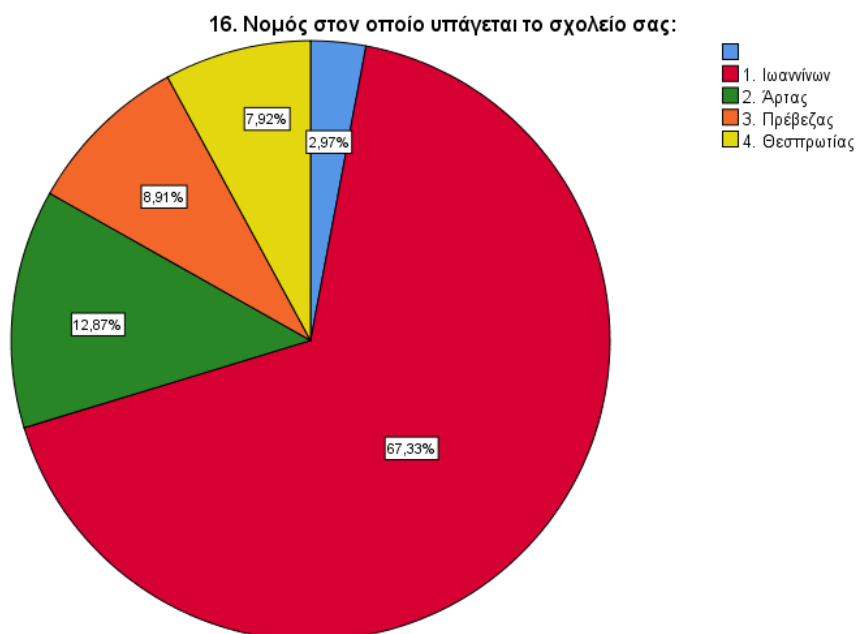


Γράφημα 4. Άλλες σπουδές

Πίνακας 4. Άλλες σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	68	33,7	33,7	33,7
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	20	9,9	9,9	43,6
Διδακτορικός τίτλος	8	4,0	4,0	47,5
Διδασκαλείο	38	18,8	18,8	66,3
Μεταπτυχιακός τίτλος	68	33,7	33,7	100,0
Total	202	100,0	100,0	

Το 67,3% των συμμετεχόντων εργάζονταν σε σχολεία του ν. Ιωαννίνων, το 12,9% στο νομό Άρτας, το 8,9% στο ν. Πρέβεζας και το 7,9% στο ν. Θεσπρωτίας.



Γράφημα 5. Νομός στον οποίο υπάγεται το σχολείο σας:

Πίνακας 5. Νομός στον οποίο υπάγεται το σχολείο σας:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6	3,0	3,0	3,0
1. Ιωαννίνων	136	67,3	67,3	70,3
2. Άρτας	26	12,9	12,9	83,2
3. Πρέβεζας	18	8,9	8,9	92,1
4. Θεσπρωτίας	16	7,9	7,9	100,0
Total	202	100,0	100,0	

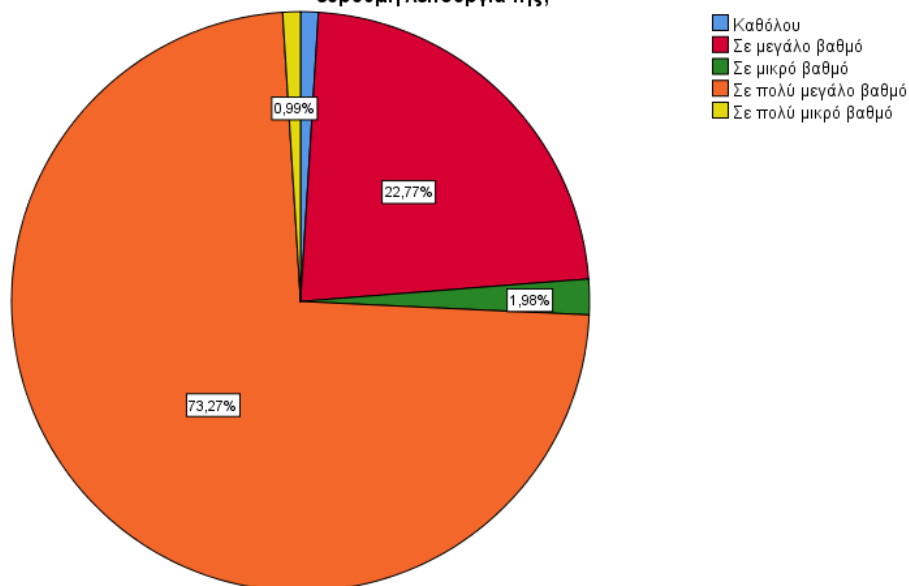
4.2 Ερωτήσεις

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις στη μονάδα τους.

Αρχικά ερωτήθηκαν για το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της και το 73,3% είπαν ότι συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο και το 22,8% σε μεγάλο

βαθμό, άρα διαφαίνεται η μεγάλη σημασία που θεωρούν οι συμμετέχοντες πως έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις για τη μονάδα τους.

5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ό,τι συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της;



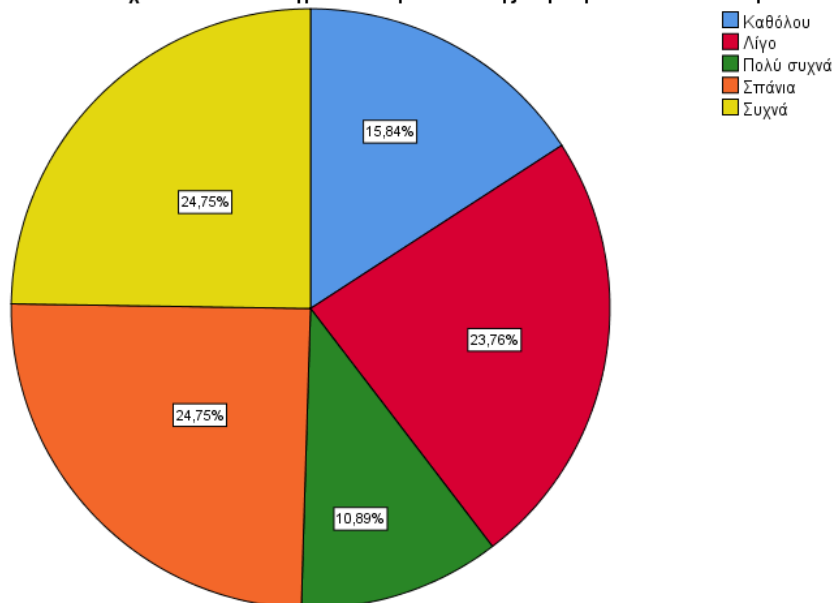
Γράφημα 6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ό,τι συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της;

Πίνακας 6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ό,τι συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,0	1,0	1,0
	Σε μεγάλο βαθμό	46	22,8	22,8	23,8
	Σε μικρό βαθμό	4	2,0	2,0	25,7
	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	148	73,3	73,3	99,0
	Σε πολύ μικρό βαθμό	2	1,0	1,0	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Αναφορικά με τη γραπτή επικοινωνία του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό, το 24,8% είπαν πως επικοινωνεί συχνά και το 10,9% πολύ συχνά.

6. Πόσο συχνά επικοινωνεί γραπτά ο/η Διευθυντής/ ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;



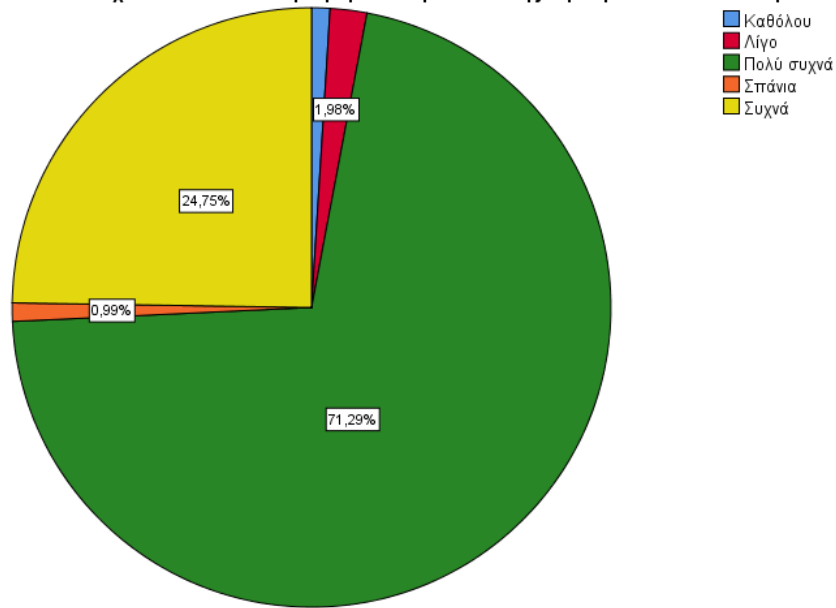
Γράφημα 7. Πόσο συχνά επικοινωνεί γραπτά ο/η Διευθυντής/ ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;

Πίνακας 7. Πόσο συχνά επικοινωνεί γραπτά ο/η Διευθυντής/ ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	32	15,8	15,8	15,8
	Λίγο	48	23,8	23,8	39,6
	Πολύ συχνά	22	10,9	10,9	50,5
	Σπάνια	50	24,8	24,8	75,2
	Συχνά	50	24,8	24,8	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Όσον αφορά την προφορική επικοινωνία του διευθυντή, το 71,3% είπαν πως επικοινωνεί πολύ συχνά και το 24,8% συχνά, άρα βλέπουμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά την προφορική επικοινωνία αντί της γραπτής.

7. Πόσο συχνά επικοινωνεί προφορικά ο/η Διευθυντής/ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;



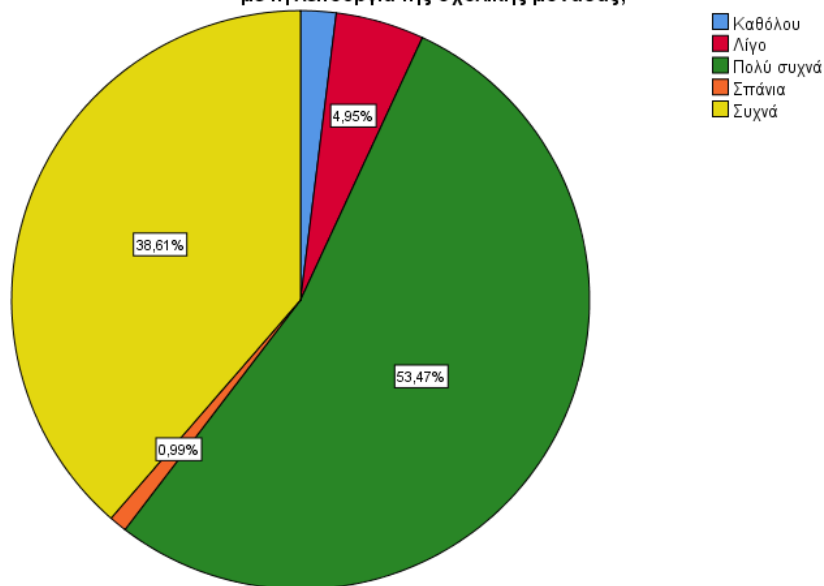
Γράφημα 8. Πόσο συχνά επικοινωνεί προφορικά ο/η Διευθυντής/ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;

Πίνακας 8. Πόσο συχνά επικοινωνεί προφορικά ο/η Διευθυντής/ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,0	1,0	1,0
	Λίγο	4	2,0	2,0	3,0
	Πολύ συχνά	144	71,3	71,3	74,3
	Σπάνια	2	1,0	1,0	75,2
	Συχνά	50	24,8	24,8	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Ακολούθως, το 53,5% είπαν πως το διδακτικό προσωπικό ενημερώνεται από τον/την Διευθυντή/ντρια για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και το 38,6% συχνά.

8. Πόσο συχνά ενημερώνεται το διδακτικό προσωπικό από τον/την Διευθυντή/ντρια για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;



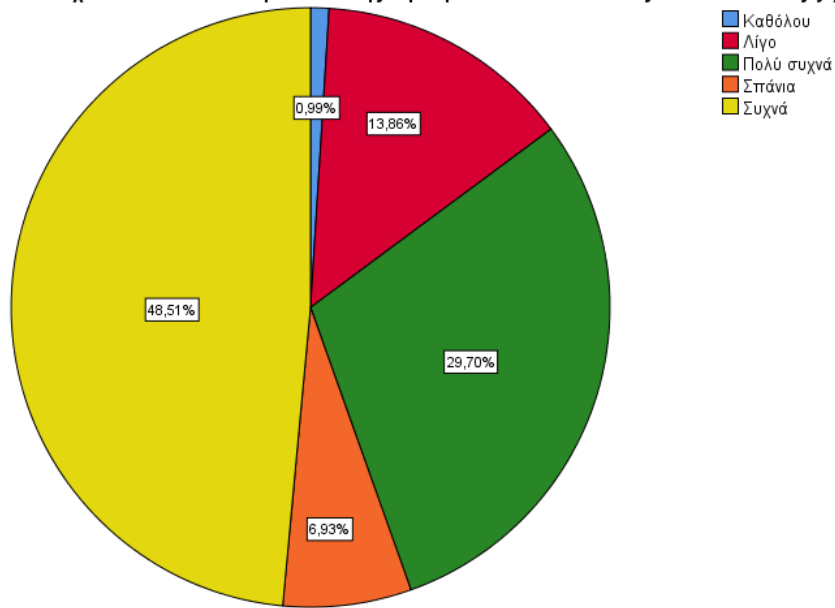
Γράφημα 9. Πόσο συχνά ενημερώνεται το διδακτικό προσωπικό από τον/την Διευθυντή/ντρια για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;

Πίνακας 9. Πόσο συχνά ενημερώνεται το διδακτικό προσωπικό από τον/την Διευθυντή/ντρια για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	10	5,0	5,0	6,9
	Πολύ συχνά	108	53,5	53,5	60,4
	Σπάνια	2	1,0	1,0	61,4
	Συχνά	78	38,6	38,6	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Η ατομική επικοινωνία του διευθυντή με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά γίνεται πολύ συχνά σύμφωνα με το 29,7% και συχνά σύμφωνα με το 48,5%.

9. Πόσο συχνά επικοινωνεί ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;



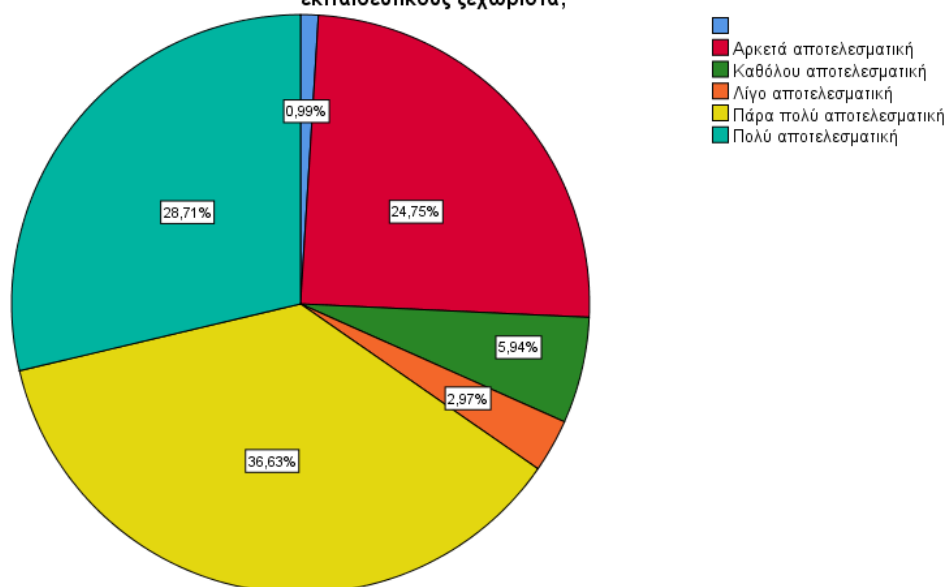
Γράφημα 10. Πόσο συχνά επικοινωνεί ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;

Πίνακας 10. Πόσο συχνά επικοινωνεί ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,0	1,0	1,0
	Λίγο	28	13,9	13,9	14,9
	Πολύ συχνά	60	29,7	29,7	44,6
	Σπάνια	14	6,9	6,9	51,5
	Συχνά	98	48,5	48,5	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας του/της Διευθυντή/ντριας με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά, το 24,8% είπαν πως είναι αρκετά αποτελεσματική, το 28,7% πολύ αποτελεσματική και το 26,6% πάρα πολύ αποτελεσματική.

10. Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε τη συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;



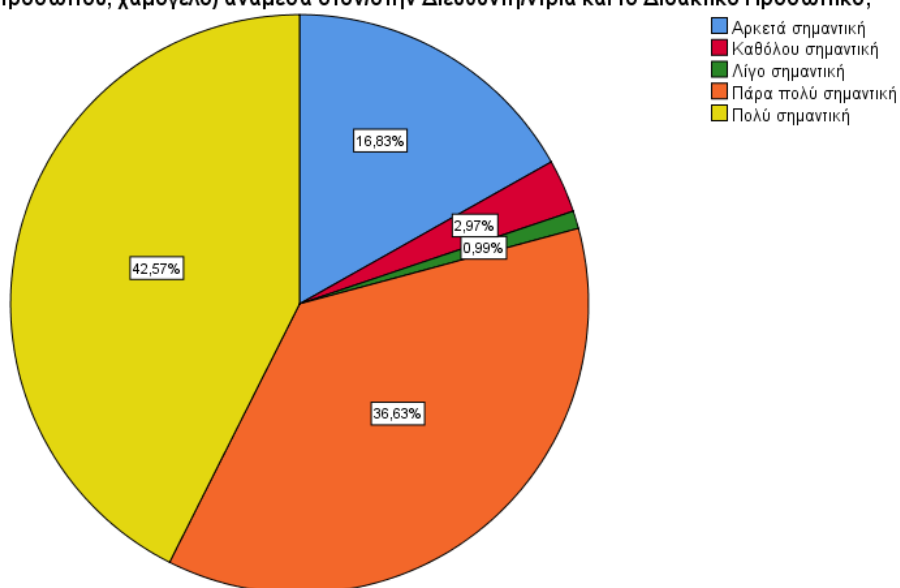
Γράφημα 11. Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε τη συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;

Πίνακας 11. Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε τη συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1,0	1,0	1,0
Αρκετά αποτελεσματική	50	24,8	24,8	25,7
Καθόλου αποτελεσματική	12	5,9	5,9	31,7
Λίγο αποτελεσματική	6	3,0	3,0	34,7
Πάρα πολύ αποτελεσματική	74	36,6	36,6	71,3
Πολύ αποτελεσματική	58	28,7	28,7	100,0
Total	202	100,0	100,0	

Το 42,6% θεωρούν πολύ και το 36,6% πάρα πολύ σημαντική τη μη λεκτική επικοινωνία (στάση σώματος, τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου, χαμόγελο) ανάμεσα στον/στην Διευθυντή/ντρια και το Διδακτικό Προσωπικό.

11. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (στάση σώματος, τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου, χαμόγελο) ανάμεσα στον/στην Διευθυντή/ντρια και το Διδακτικό Προσωπικό;



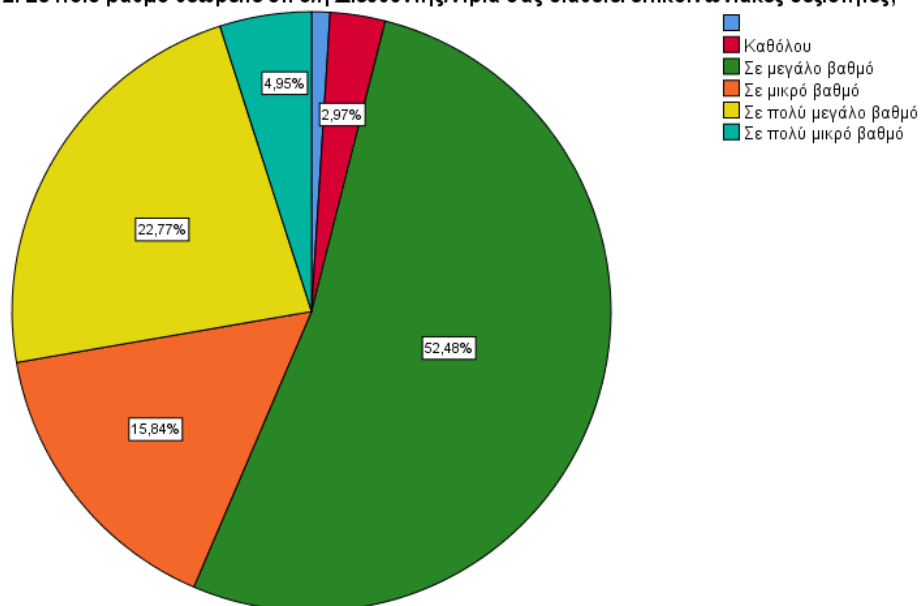
Γράφημα 12. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (στάση σώματος, τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου, χαμόγελο) ανάμεσα στον/στην Διευθυντή/ντρια και το Διδακτικό Προσωπικό;

Πίνακας 12. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (στάση σώματος, τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου, χαμόγελο) ανάμεσα στον/στην Διευθυντή/ντρια και το Διδακτικό Προσωπικό;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά σημαντική	34	16,8	16,8	16,8
	Καθόλου σημαντική	6	3,0	3,0	19,8
	Λίγο σημαντική	2	1,0	1,0	20,8
	Πάρα πολύ σημαντική	64	36,6	36,6	57,4
	Πολύ σημαντική	86	42,6	42,6	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Σχετικά με το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι ο/η Διευθυντής/ντρια τους διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, το 52,5% είπαν ότι διαθέτει σε μεγάλο βαθμό και το 22,8% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο/η Διευθυντής/ντρια σας διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες;



Γράφημα 13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο/η Διευθυντής/ντρια σας διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες;

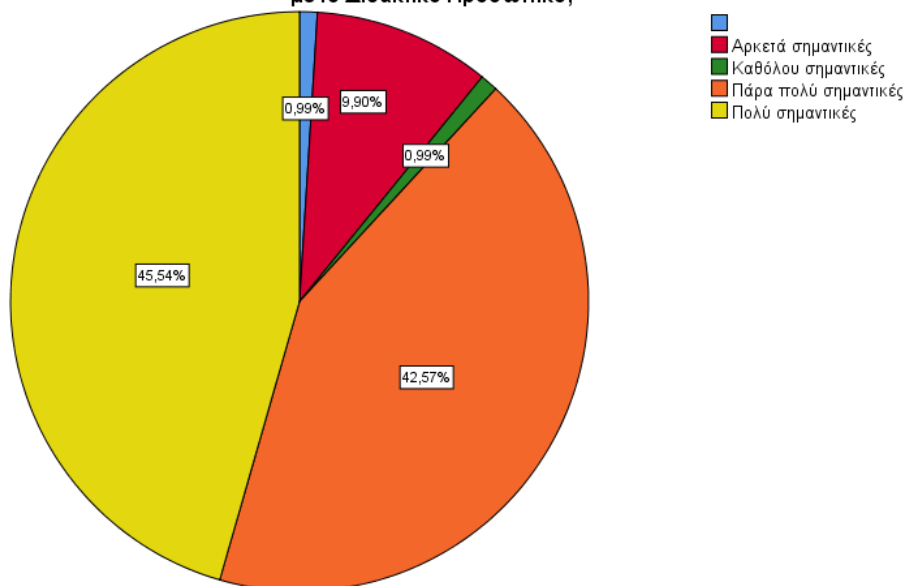
Πίνακας 13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο/η Διευθυντής/ντρια σας διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1,0	1,0	1,0
Καθόλου	6	3,0	3,0	4,0
Σε μεγάλο βαθμό	106	52,5	52,5	56,4
Σε μικρό βαθμό	32	15,8	15,8	72,3
Σε πολύ μεγάλο βαθμό	46	22,8	22,8	95,0
Σε πολύ μικρό βαθμό	10	5,0	5,0	100,0
Total	202	100,0	100,0	

Η μεγάλη πλειοψηφία θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Διευθυντή/ντριας στη συνεργασία του/της, με το Διδακτικό

Προσωπικό, καθώς το 45,5% είπαν πως είναι πολύ σημαντικές και το 42,6% πάρα πολύ σημαντικές.

13. Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Διευθυντή/ντριας στη συνεργασία του/της, με το Διδακτικό Προσωπικό;



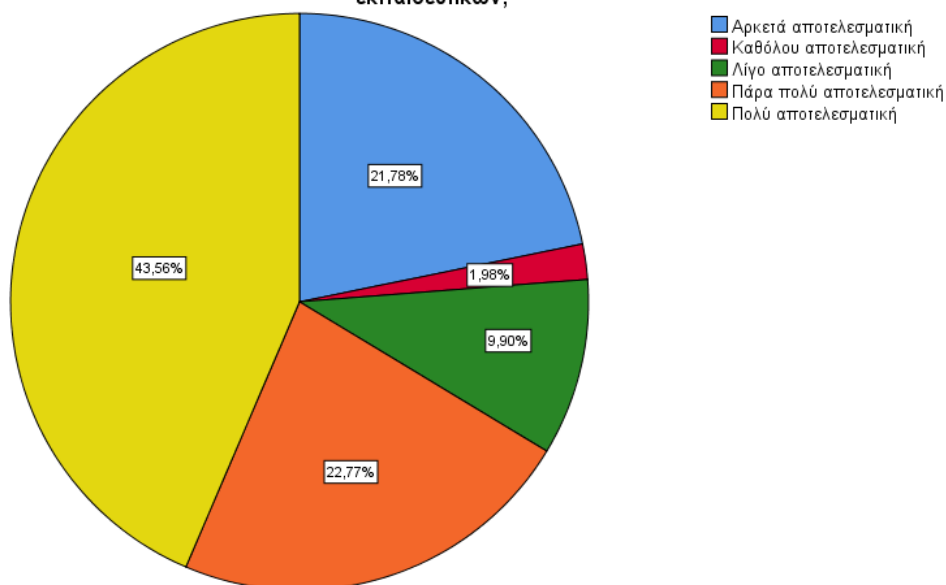
Γράφημα 14. Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Διευθυντή/ντριας στη συνεργασία του/της, με το Διδακτικό Προσωπικό;

Πίνακας 14. Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Διευθυντή/ντριας στη συνεργασία του/της, με το Διδακτικό Προσωπικό;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1,0	1,0	1,0
Αρκετά σημαντικές	20	9,9	9,9	10,9
Καθόλου σημαντικές	2	1,0	1,0	11,9
Πάρα πολύ σημαντικές	86	42,6	42,6	54,5
Πολύ σημαντικές	92	45,5	45,5	100,0
Total	202	100,0	100,0	

Ακόμα, το 43,6% είπαν πως η παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντριας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ αποτελεσματική και το 22,8% πάρα πολύ αποτελεσματική.

14. Πόσο αποτελεσματική είναι η παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντριας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;



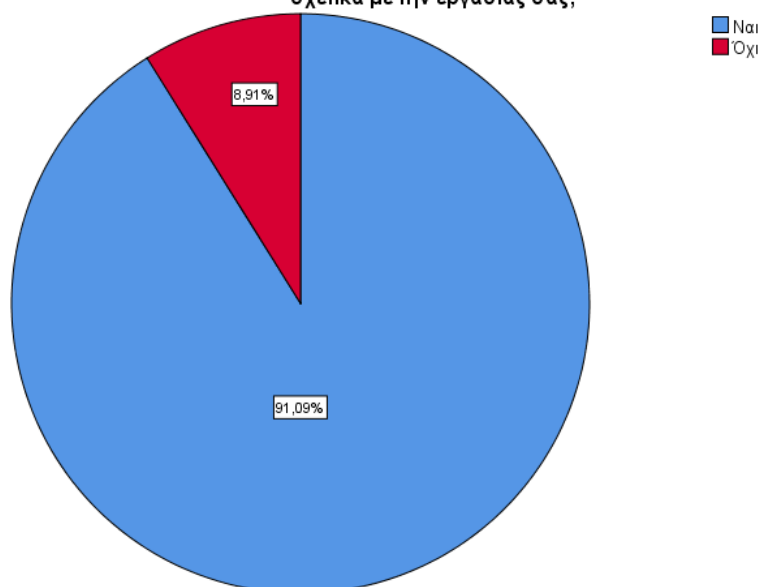
Γράφημα 15. Πόσο αποτελεσματική είναι η παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντριας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Πίνακας 15. Πόσο αποτελεσματική είναι η παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντριας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά αποτελεσματική	44	21,8	21,8	21,8
	Καθόλου αποτελεσματική	4	2,0	2,0	23,8
	Λίγο αποτελεσματική	20	9,9	9,9	33,7
	Πάρα πολύ αποτελεσματική	46	22,8	22,8	56,4
	Πολύ αποτελεσματική	88	43,6	43,6	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Τέλος, το 91,1% λένε πως νιώθουν άνετα να εκφράσουν στον/ στην Διευθυντή/ ντρια τους κάποιο πρόβλημα που τους απασχολεί σχετικά με την εργασίας τους.

15. Νιώθετε άνετα να εκφράσετε στον/ στην Διευθυντή/ ντρια σας κάποιο πρόβλημα που σας απασχολεί σχετικά με την εργασίας σας;



Γράφημα 16. Νιώθετε άνετα να εκφράσετε στον/ στην Διευθυντή/ ντρια σας κάποιο πρόβλημα που σας απασχολεί σχετικά με την εργασίας σας;

Πίνακας 16. Νιώθετε άνετα να εκφράσετε στον/ στην Διευθυντή/ ντρια σας κάποιο πρόβλημα που σας απασχολεί σχετικά με την εργασίας σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	184	91,1	91,1	91,1
	Όχι	18	8,9	8,9	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

4.3 Συσχετίσεις

Για την εξαγωγή των συσχετίσεών μας πραγματοποιήσαμε διμεταβλητή ανάλυση μεταξύ καθεμιάς από τις ερωτήσεις των δημογραφικών με τις ερωτήσεις που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς.

Παρακάτω παρουσιάζεται μόνο η ανάλυση των σημαντικών συσχετίσεων, δηλαδή οι συσχετίσεις στις οποίες το $p < 0.05$.

Συγκεκριμένα, η μόνη από τις δημογραφικές μεταβλητές που είχε σημαντική συσχέτιση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις ήταν οι επιπλέον σπουδές.

Αρχικά, από τη συσχέτιση των σπουδών με την άποψη για το βαθμό στον οποίο συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της ($p = 0.006$), βλέπουμε πως όσο μεγαλύτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο περισσότερο σημαντικές θεωρούν τις διαπροσωπικές σχέσεις οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 17. Σημαντικότητα συσχέτισης 1

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,537 ^a	16	,006
Likelihood Ratio	16,480	16	,420
N of Valid Cases	101		

Πίνακας 18. Συσχέτιση 1

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ό,τι συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της;

		Καθόλου	Σε μεγάλο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μικρό βαθμό	Total
Άλλες σπουδές	Count	0	6	2	26	0	34
	% of Total	0,0%	5,9%	2,0%	25,7%	0,0%	33,7%
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Count	0	3	0	7	0	10
	% of Total	0,0%	3,0%	0,0%	6,9%	0,0%	9,9%
Διδακτορικός τίτλος	Count	1	2	0	1	0	4
	% of Total	1,0%	2,0%	0,0%	1,0%	0,0%	4,0%

Διδασκαλείο	Count	0	4	0	15	0	19
	% of Total	0,0%	4,0%	0,0%	14,9%	0,0%	18,8%
Μεταπτυχιακός τίτλος	Count	0	8	0	25	1	34
	% of Total	0,0%	7,9%	0,0%	24,8%	1,0%	33,7%
Total	Count	1	23	2	74	1	101
	% of Total	1,0%	22,8%	2,0%	73,3%	1,0%	100,0%

Από τη συσχέτιση των σπουδών με την άποψη για τη συχνότητα με την οποία επικοινωνεί προφορικά ο/η Διευθυντής/ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό ($p=0.004$), βλέπουμε πως όσο μεγαλύτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο αυξάνεται η συχνότητα.

Πίνακας 19. Σημαντικότητα συσχέτισης 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,231 ^a	16	,004
Likelihood Ratio	18,267	16	,309
N of Valid Cases	101		

Crosstab

Πόσο συχνά επικοινωνεί προφορικά ο/η Διευθυντής/ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ συχνά	Σπάνια	Συχνά	Total
Άλλες σπουδές	Count	0	2	25	0	7	34
	% of Total	0,0%	2,0%	24,8%	0,0%	6,9%	33,7%
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Count	0	0	6	0	4	10
	% of Total	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	4,0%	9,9%
Διδακτορικός τίτλος	Count	1	0	2	0	1	4
	% of Total	1,0%	0,0%	2,0%	0,0%	1,0%	4,0%
Διδασκαλείο	Count	0	0	17	0	2	19
	% of Total	0,0%	0,0%	16,8%	0,0%	2,0%	18,8%
Μεταπτυχιακός τίτλος	Count	0	0	22	1	11	34
	% of Total	0,0%	0,0%	21,8%	1,0%	10,9%	33,7%
Total	Count	1	2	72	1	25	101
	% of Total	1,0%	2,0%	71,3%	1,0%	24,8%	100,0%

Από τη συσχέτιση των σπουδών με την άποψη για τη συχνότητα με την οποία ενημερώνεται το διδακτικό προσωπικό από τον/την Διευθυντή/ντρια για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ($p=0.026$), βλέπουμε πως όσο μεγαλύτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο αυξάνεται η συχνότητα.

Πίνακας 21. Σημαντικότητα συσχέτισης 3

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,718 ^a	16	,026
Likelihood Ratio	22,223	16	,136
N of Valid Cases	101		

Πίνακας 22. Συσχέτιση 3

Crosstab

Πόσο συχνά ενημερώνεται το διδακτικό προσωπικό από τον/την Διευθυντή/ντρια για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ συχνά	Σπάνια	Συχνά	Total
Άλλες σπουδές	Count	0	3	18	1	12	34
	% of Total	0,0%	3,0%	17,8%	1,0%	11,9%	33,7%
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Count	0	0	3	0	7	10
	% of Total	0,0%	0,0%	3,0%	0,0%	6,9%	9,9%
Διδακτορικός τίτλος	Count	1	1	1	0	1	4
	% of Total	1,0%	1,0%	1,0%	0,0%	1,0%	4,0%
Διδασκαλείο	Count	0	0	15	0	4	19
	% of Total	0,0%	0,0%	14,9%	0,0%	4,0%	18,8%
Μεταπτυχιακός τίτλος	Count	1	1	17	0	15	34
	% of Total	1,0%	1,0%	16,8%	0,0%	14,9%	33,7%
Total	Count	2	5	54	1	39	101
	% of Total	2,0%	5,0%	53,5%	1,0%	38,6%	100,0%

Από τη συσχέτιση των σπουδών με την άποψη για τη συχνότητα με την οποία επικοινωνεί ο Διευθυντής/ντρια με τον καθένα ξεχωριστά($p=0.000$), βλέπουμε πως όσο μεγαλύτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο αυξάνεται η συχνότητα.

Πίνακας 23. Σημαντικότητα συσχέτισης 4

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,802 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	23,358	16	,104
N of Valid Cases	101		

Πίνακας 24. Συσχέτιση 4

		Crosstab					
		Πόσο συχνά επικοινωνεί ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;					
		Καθόλου	Λίγο	Πολύ συχνά	Σπάνια	Συχνά	Total
Άλλες σπουδές	Count	0	5	13	2	14	34
	% of Total	0,0%	5,0%	12,9%	2,0%	13,9%	33,7%
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Count	0	3	1	2	4	10
	% of Total	0,0%	3,0%	1,0%	2,0%	4,0%	9,9%
Διδακτορικός τίτλος	Count	1	0	1	1	1	4
	% of Total	1,0%	0,0%	1,0%	1,0%	1,0%	4,0%
Διδασκαλείο	Count	0	1	9	1	8	19
	% of Total	0,0%	1,0%	8,9%	1,0%	7,9%	18,8%
Μεταπτυχιακός τίτλος	Count	0	5	6	1	22	34
	% of Total	0,0%	5,0%	5,9%	1,0%	21,8%	33,7%
Total	Count	1	14	30	7	49	101
	% of Total	1,0%	13,9%	29,7%	6,9%	48,5%	100,0%

Τέλος, από τη συσχέτιση των σπουδών με την άποψη για το πόσο σημαντικές είναι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Διευθυντή/ντριας στη συνεργασία του/της, με το Διδακτικό Προσωπικό ($p=0.013$), βλέπουμε πως όσο μεγαλύτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο, τόσο πιο σημαντικές θεωρούνται οι επικοινωνιακές δραστηριότητες.

Πίνακας 25. Σημαντικότητα συσχέτισης 5

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,184 ^a	16	,013
Likelihood Ratio	15,106	16	,517
N of Valid Cases	101		

Πίνακας 26. Συσχέτιση 5

Crosstab

Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Διευθυντή/ντριας στη συνεργασία του/της, με το Διδακτικό Προσωπικό;

		Αρκετά σημαντικές	Καθόλου σημαντικές	Πάρα πολύ σημαντικές	Πολύ σημαντικές	Total
Άλλες σπουδές	Count	1	3	0	15	34
	% of Total	1,0%	3,0%	0,0%	14,9%	33,7%
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Count	0	1	0	4	10
	% of Total	0,0%	1,0%	0,0%	4,0%	9,9%
Διδακτορικός τίτλος	Count	0	1	1	2	4
	% of Total	0,0%	1,0%	1,0%	2,0%	4,0%
Διδασκαλείο	Count	0	2	0	10	19

	% of Total	0,0%	2,0%	0,0%	9,9%	6,9%	18,8%
Μεταπτυχιακός τίτλος	Count	0	3	0	12	19	34
	% of Total	0,0%	3,0%	0,0%	11,9%	18,8%	33,7%
Total	Count	1	10	1	43	46	101
	% of Total	1,0%	9,9%	1,0%	42,6%	45,5%	100,0%

Κεφάλαιο 5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

5.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση του ερωτηματολογίου, όσον αφορά το πρώτο μέρος, τα ατομικά/ δημογραφικά – επαγγελματικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν περισσότερες εν συγκρίσει με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Ακόμη, η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι 51-60 ετών και η προϋπηρεσία στους περισσότερους κυμαίνεται από 20-29 και από 1-10 έτη. Τέλος, αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, περίπου το 1/3 του δείγματος περιορίζεται στο βασικό πτυχίο σπουδών, ενώ οι υπόλοιποι έχουν λάβει περαιτέρω εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σχεδόν το 1/3 κατέχει και μεταπτυχιακό.

Στη συνέχεια, όσον αφορά το δεύτερο – κύριο μέρος του ερωτηματολογίου, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρεί τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας έναν από τους βασικότερους παράγοντες στην ενίσχυση της λειτουργικότητας της. Αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας του/ της Διευθυντή/ ντριας με το διδακτικό προσωπικό, τα αποτελέσματα της ανάλυσης μας έδειξαν ότι ο/η Διευθυντής/ντρια επικοινωνεί και γραπτά αλλά και προφορικά με τους εκπαιδευτικούς, προτιμώντας ωστόσο την προφορική επικοινωνία μαζί τους, η οποία είναι πιο ανεπίσημη και άμεση. Το μεγαλύτερο μέρος των υποκειμένων δήλωσε ότι λαμβάνει πολύ συχνά ή συχνά ενημέρωση από τον/ τη Διευθυντή/ντρια για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενώ σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο/η Διευθυντής/ντρια τους επικοινωνεί με τον καθένα ξεχωριστά συχνά. Όσον αφορά τη μεταξύ τους συνεργασία (διευθυντής/ντρια – διδακτικό προσωπικό), το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί πάρα πολύ ή πολύ αποτελεσματική τη συνεργασία τους. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν περιορίζονται μόνο στην επίδραση της λεκτικής επικοινωνίας, αφού θεωρούν εξίσου σημαντική και τη μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις με τον/ τη Διευθυντή/ντρια τους.

Σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των Διευθυντών/ντριων των υποκειμένων της παρούσας έρευνας, το 75% περίπου θεωρεί ότι ο/η

Διευθυντής/ντρια διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και μάλιστα οι περισσότεροι από αυτούς κρίνουν ότι διαθέτει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζει και κατανοεί τη σημαντικότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τη πλευρά του/ της Διευθυντή/ντριας τους στη μεταξύ τους επαγγελματική σχέση και συνεργασία. Οι καλές επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στον/ στην Διευθυντή/ντρια και τους εκπαιδευτικούς φαίνεται και στις δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ αποτελεσματική η παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντριας στην επίλυση των συγκρούσεων στη σχολική κοινότητα, ενώ παράλληλα η συντριπτική πλειοψηφία (~ 91%) δήλωσε ότι νιώθει άνετα να εκφράζει στον/στην Διευθυντή/ντρια τυχόν προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζει καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

5.2 Συμπεράσματα

Το αντικείμενο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της, μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό διερευνήθηκαν οι απόψεις 202 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία στα Ιωάννινα, αναφορικά με την γενικότερη επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στους ίδιους και τους Διευθυντές τους. Πιο ειδικά, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που διαθέτουν οι Διευθυντές και τη συμβολή αυτών στη γενικότερη ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε στο πρώτο μέρος του παρόντος εγγράφου, κατέδειξε την καταλυτική σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας σε κάθε οργανισμό, καθώς είναι σύμφωνη με την ποιότητα του οργανισμού. Συγκεκριμένα, κάθε σχολική μονάδα είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, ο οποίος ως βασικός πυλώνας είναι ο άνθρωπος (φοιτητής) και μία από τις πιο βασικές λειτουργίες που εκτελεί είναι η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου. Μπορούμε να πούμε ότι κάθε σχολική μονάδα είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, η οποία περιλαμβάνει μεμονωμένα κοινωνικά υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Η επικοινωνία είναι το πιο βασικό θεμέλιο όλων για την καλή λειτουργία του σχολείου. Είναι επομένως προφανές ότι η δημιουργία ποιοτικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είναι αποφασιστική αφενός για την καλή λειτουργία του σχολείου και αφετέρου για την αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Ειδικά στη σημερινή εποχή, όπου οι ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς (οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές) επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι έννοιες της ποιότητας και της αποδοτικότητας θεωρούνται βασική αναγκαιότητα στη διαδικασία ανάπτυξης - αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται ως «κλειδί» για την ορθή λειτουργία της, καθώς έχει το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για το συντονισμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Ο Σχολικός ηγέτης μέσω των ηγετικών πρακτικών - στρατηγικών που θα εφαρμόσει στη σχολική διοίκηση, καθορίζει πώς ασκείται η επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Προκειμένου να μπορέσουμε να «οικοδομήσουμε» ποιοτικές επαγγελματικές σχέσεις, μέσω της δημιουργίας ενός αποτελεσματικού καναλιού επικοινωνίας, είναι απαραίτητο να έχουμε επικοινωνιακές δεξιότητες.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι ένα βασικό θεμέλιο σε διαπροσωπικές σχέσεις οποιουδήποτε είδους (οικογένεια, φιλικό, επαγγελματικό). Ως εκ τούτου, μέσω των δεξιοτήτων επικοινωνίας του, ο Διευθυντής δημιουργεί ένα επαγγελματικό προφίλ επικοινωνίας που τον κάνει ικανό να επικοινωνεί με ευελιξία. Η ευελιξία της επικοινωνίας θεωρείται προϋπόθεση για την επιτυχή δημιουργία καλών επιχειρηματικών σχέσεων και την αποφυγή συγκρούσεων. Ακόμη και σε περιπτώσεις έντονων αντιπαραθέσεων - διαμάχης, ένας επικοινωνιακά ευέλικτος Διευθυντής θα επέμβει πιο άμεσα και αποτελεσματικά για την αποκατάσταση μιας ομαλής ροής της σχολικής πραγματικότητας.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού, ο Διευθυντής, ο οποίος έχει και εκμεταλλεύεται τις επικοινωνιακές δεξιότητές του, δημιουργεί ένα θετικό - ελκυστικό εργασιακό περιβάλλον που προωθεί τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξηθούν, τόσο τα επίπεδα επιδόσεων της εργασίας του διευθυντή, όσο και εκείνα των εκπαιδευτικών, αλλά και γενικότερα την αύξηση και βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Εκτός από την ανάπτυξη της επαγγελματικής πτυχής των εργαζομένων, οι

καλές επαγγελματικές σχέσεις που διευκολύνουν την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου των, ενισχύουν ακόμη την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση όλων των εργαζομένων, συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Οι δεξιότητες επικοινωνίας που υπάγονται σε γενικές κοινωνικές δεξιότητες περιγράφονται ως "δεξιότητες ζωής", διότι είναι ίσως το πιο πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη μιας ποιοτικής επαγγελματικής σχέσης - συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνικοποίηση των ανθρώπων. Επιπλέον, αποτελούν μοχλό για την επαγγελματική εξέλιξη τόσο για τα ανώτερα στελέχη ενός οργανισμού, καθώς και για το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι θεωρούνται σημαντικός εξοπλισμός που μπορεί επίσης να οδηγήσει στην προώθηση των εργαζομένων. Επομένως, είναι προφανές ότι εάν θέλαμε να περιγράψουμε το επαγγελματικό προφίλ ενός αρμόδιου διευθυντή - ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την ικανότητά του να δημιουργεί καλές επικοινωνιακές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα.

Οι βασικότερες επικοινωνιακές δεξιότητες που διαμορφώνουν το προφίλ επικοινωνίας ενός διευθυντή είναι η σωστή χρήση της ομιλίας, η ενεργός ακρόαση, η έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων, το χιούμορ (εργαλείο επικοινωνίας), η συνείδηση και γενικά η συναισθηματική νοημοσύνη υψηλού επιπέδου. Πάνω απ' όλα, ο Διευθυντής, ενισχύει τις δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς έχοντας συναισθηματική νοημοσύνη, μάλιστα με επέκταση και συνείδηση, μπορεί να κατανοήσει πληρέστερα τον τρόπο σκέψης και έκφρασης, καθώς και τον συναισθηματικό κόσμο του συνομιλητή του, οδηγώντας τον σε μια πιο ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους.

Επιπλέον, οι βασικές παράμετροι των δεξιοτήτων επικοινωνίας, είναι πέρα από τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Ο διευθυντής με δεξιότητες επικοινωνίας δεν περιορίζεται στη λεκτική επικοινωνία με άλλα μέλη της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, προσπαθεί να ερμηνεύσει καλύτερα τις συμπεριφορές, κατανοώντας σε βάθος τα μηνύματα - πληροφορίες που λαμβάνει από τους συνομιλητές της κατά τη διάρκεια της διαδικασίας επικοινωνίας. Επίσης, μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση, ενσωματώνει την μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές του σχέσεις προκειμένου να τον καταστήσει πιο κατανοητό στους άλλους και να ενισχύσει τους επαγγελματικούς δεσμούς εμπιστοσύνης που έχει δημιουργήσει με τους συναδέλφους του. Οι δεξιότητες επικοινωνίας βασίζονται στην

ακοή και την παρατήρηση, τη συζήτηση - διάλογο, την σαφή έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων, την ανατροφοδότηση και συνεργασία.

Σε αυτή την ποσοτική έρευνα η σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην ορθή λειτουργία του σχολείου έχει επισημανθεί με τη χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή. Από τα πορίσματα της ανάλυσης συμπεραίνουμε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο διευθυντής έχει επικοινωνιακές δεξιότητες και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας, οι περισσότεροι από τους οποίους, τις θεωρούν πολύ σημαντικές. Αξίζει να τονιστεί ότι μόνο ένας συμμετέχων δήλωσε ότι είναι λίγο σημαντικό, ενώ κανείς δεν δήλωσε ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας του Διευθυντή είναι ασήμαντες.

Η σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας βρίσκεται επίσης στο ζήτημα της χρήσης της μη λεκτικής επικοινωνίας του Διευθυντή, που όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί βασικό στοιχείο των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Έτσι, σε αυτή την ερώτηση, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, αναγνώρισε τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ του Διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού για τη δημιουργία καλών επαγγελματικών σχέσεων. Η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή τονίζεται επίσης στο ζήτημα του βαθμού αποτελεσματικότητας στην παρέμβασή του σε μια σύγκρουση, αφού σχεδόν τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων θεωρούν την παρέμβασή του είτε πολύ αποτελεσματική είτε αποτελεσματική.

Επιπλέον, η σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ Διευθυντή και διδακτικού προσωπικού εμφανίζεται επίσης στο θέμα της συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς η πλειοψηφία τους δήλωσε ότι ήταν πολύ αποτελεσματικές ή αποτελεσματικές και κανένας δεν δήλωσε ότι είναι αναποτελεσματικοί. Επίσης, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (~ 91%) δήλωσαν ότι αισθάνονται άνετα να μιλήσουν με τον Διευθυντή τους σχετικά με τα προβλήματα που τους απασχολούν, δείχνοντας την ύπαρξη δεξιοτήτων επικοινωνίας για τους Διευθυντές και δημιουργώντας έτσι ένα πλαίσιο συνεργασίας. Τέλος, η σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας για τη σωστή λειτουργία του σχολείου τονίζεται επίσης στην αντίστοιχη ερώτηση, καθώς όλοι οι ερωτώμενοι που συμμετέχουν αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητά της, και οι περισσότεροι δήλωσαν ότι συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, από τη συνολική εικόνα των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο, είναι σαφές ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προωθούν την αποτελεσματική επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας και αυτό φαίνεται να έχει επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα βασικά στοιχεία για τα παραπάνω είναι ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επέλεξε τις απαντήσεις «πολύ», «πολύ συχνά» και «πολύ» στο ερωτηματολόγιο, το οποίο δείχνει ότι στη σημερινή εποχή οι διευθυντές των σχολείων έχουν ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνιακών δεξιοτήτων και παρέχουν τη βάση για τη δημιουργία αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων, κατανοώντας τη σημαντική συμβολή τους στην ομαλή και επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου.

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί αυτής της έρευνας. Συγκεκριμένα, τα ανωτέρω αποτελέσματα είναι αδύνατον να γενικευθούν επειδή το μέγεθος του δείγματος είναι αρκετά μικρό και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού στον οποίο αναφέρεται. Συνεπώς, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες προς αυτή την κατεύθυνση, προκειμένου να επιβεβαιωθούν και να διευρυνθούν τα παραπάνω συμπεράσματα.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν και σχετίζονταν με το αντικείμενο του παρόντος εγγράφου. Σε μια παρόμοια ποσοτική έρευνα που διεξήχθη από την Αντωνιάδου (2014), η οποία είχε ως αντικείμενο μελέτης τις επικοινωνιακές δεξιότητες και ένας από τους στόχους της ήταν η διερεύνηση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας, τα ευρήματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας αποτελούν ουσιαστικό στοιχείο για το σχολείο και η εκμετάλλευσή τους συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτού του ενοποιημένου συνόλου.

Επίσης, σε μια ποσοτική έρευνα που διεξήχθη από την Κούλα(2011), η οποία επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις εντός της σχολικής μονάδας, σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ του Διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι περίπου το 68% συνεργάζεται και σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τέλος, σε μια ποσοτική έρευνα που διεξήγαγε η Μερκούρη (2015), έχοντας μελετήσει το ρόλο της επικοινωνίας στη σχολική διοίκηση, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν πολύ σημαντική την επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και διευθυντή.

Συμπερασματικά, οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι σύνθετες και αποτελούνται από δίκτυα ατομικών δεξιοτήτων, η εκμετάλλευση των οποίων συμβάλλει στη δημιουργία ενός καναλιού αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και, συνεπώς, στη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους. Η εδραίωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα, με βάση την επικοινωνία, προωθεί ένα νέο - αποτελεσματικό και ποιοτικά αναβαθμισμένο σχολείο, το οποίο είναι σύμφωνο με τις σύγχρονες κοινωνικές επιταγές, οι οποίες οδηγούν στην ανάγκη βελτίωσης της προσφερόμενης εκπαίδευσης και αναμόρφωσης όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου, το οποίο θα έχει ως βασικές παραμέτρους την ποιότητα και την επιτυχία, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των παζλ μιας συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας της γνώσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

AbdulRahmanT. Y. (2013). Effective methods of communication between principals and high schools teachers in Al-Ain (*Master's thesis, in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Education leadership, United Arab Emirates University*).

Adeyemi, T. O. (2010). Principals leadership styles and teachers job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 2(6), 83-91. Retrieved from: <http://www.maxwellsci.com/print/crjet/v3-84-92.pdf>

Adizes, I. (1997). *Ledarskapets fallgropar [How to solve the mismanagement crisis, in Swedish]* (3rd ed.). Malmö: Liber.

Adler, R. & Elmhurst, J. (1996). *Communicating at Work: Principles and Practices for Business and the Professions*

Adler, R. B. and Rodman, G. *Understanding Human Communication*. Chicago; Holt, Rinehart, and Winston. 1991

Ahlström, B., & Höög, J. (2008). Measuring the social and civic objectives of schools. In S. Huber (Ed.), *School leadership - International perspectives*. Bern: Peter Lang Publishing Group.

Al Farisy, Hakam (2009). Activating the communication between school principal and the educational supervisor in elementary schools in Oman (*Master's thesis, in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Education, Sultan Qaboos University*).

Aldag, R. J., Stearns, T. M., (1991) "Management, College Division", Southwestern Publishing Co, Cincinnati, p.49

AlFahad, H., AlHajri, S., & Alqahtani, A. (2013). The Relationship between School Principals' Leadership Styles and Teachers' Achievement Motivation. *Chinese Business Review*, 12(6), 443-448.

Alhousani, H. A. (1996). Secondary school administration in the United Arab Emirates: Its reality, problems and methods of development. *Unpublished doctoral dissertation. University of Wales, Cardiff.*

Alvesson, M. (2002). *Kommunikation, makt och organisation [Communication, power and organization, in Swedish]* (2nd ed.). Stockholm: Norstedts juridik.

Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003). *Managers doing leadership: the extraordinarization of the mundane.* Lund: Lund Institute of Economic research, School of Economics and Management.

App, B., McIntosh, D. N., Reed, C. L., Hertenstein, M. J. (2011) "Nonverbal channel use in communication of emotion: how may depend on why", *Emotion, 11*(3), pp. 603.

Ärlestig, H. (2007, September). Principals' Communication Inside Schools A Contribution to School Improvement. In *The Educational Forum* (Vol. 71, No. 3, pp. 262-273). Taylor & Francis Group. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=EJ763216>

Ärlestig, H. (2007a). Multi-dimensional organizational communication as a vehicle for successful schools? *Journal for School Public Relations, 28*(2), 137-163.

Ärlestig, H. (2007b). Principals' communication inside schools - a contribution to school improvement? *The Educational Forum, 71*(3), 262-273.

Ärlestig, H. (2008). Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues. *Improving Schools, 11*(3), 189-203.

Ärlestig, H. (2008a). In school communication: Developing a pedagogically focussed school culture. *Values and Ethics in Educational Administration, 7*(1), 1-8.

Ärlestig, H. (2008b). Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues. *Improving Schools, 11*(3), 191-205.

Ärlestig, H. (2009). Vardagssamtal - ett stöd i rektors pedagogiska ledarskap? [Everyday conversations - a support or hinder in principals pedagogical leadership? in

Swedish]. In J. Höög & O. Johansson (Eds.). *Struktur, Kultur, Ledarskap - förutsättningar för framgångsrika skolor?* Lund: Studentlitteratur.

Avolio, B.J. (2005). *Leadership Development in Balance: Made/Born*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Awdey, M. A. (1996). *Problems and constraints of administrative communication: Issues and Strategies* (1st Ed). Kuwait: Iagnat al talef wa al taareeb wa al nasher.

Barker, Larry L. (1990). *Communication* (5th ed.). New Jersey, USA: Prentice Hall, INC.

Bass B.M., Avolio B.J., Jung D.I, Berson Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 207–218.

Bass, B. & Avolio, B. (1994). Transformational Leadership: A Response to Critiques, in M.M. Chemers & R. Ayman (Eds), *Leadership Theory and Research; Perspectives and Directions* (San Diego: Academic Press).

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 353-365.

Begley, P. T., & Johansson, O. (2003). *The ethical dimensions of school leadership*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (μτφρ. Α.- Β. Ρήγα), Αθήνα: Gutenberg.

Bennis, W.G., & Nanus, B. (1985) *Leaders: The strategies for taking charge* (New York: Harper & Row).

Berg, G. (1995). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling. [School culture – the key to school improvement; in Swedish]*. Göteborg: Gothia.

Bergström, G., & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: metodbok I samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys [The power and meaning in texts:*

methods in social scientific text and discourse analysis, in Swedish] (2nd ed.). Lund: Studentlitteratur.

Björkman, C. (2008). *Internal capacities for school improvement – principals' views in Swedish secondary schools*. Umeå University, Umeå.

Björkman, C., & Olofsson, A. (forthcoming). Qualitative descriptions of readiness for capacity building in schools. *International Studies in Educational Administration*.

Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken [School improvement in practice; in Swedish]*. Lund: Studentlitteratur.

Bolden, R. (2004). What is leadership?. Centre for Leadership Studies, *University of Exeter*. Retrieved from: http://business-school.exeter.ac.uk/documents/discussion_papers/cls/what_is_leadership.pdf

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: artistry, choice and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Bono JE, Judge TA. 2003. Self-concordance at work: toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Acad. Manage. J.* 46:554–71.

Bredeson, P. V. (2003). *Designs for learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

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

Cheney, G. (2011) “Organizational communication in an age of globalization: Issues, reflections, practices”, Long Grove, IL: Waveland Press.

Christensen, T., Lægreid, P., Roness P. G., & Røvik, KA., (2005). *Organisationsteori för offentlig sektor [Organizational theory for the public sector, in Swedish]*. Malmö: Liber.

Clegg, S., Kornberger, M., & Pitsis, T. (2004). *Managing and organizations: an introduction to theory and practice*. London: Sage.

Cohen, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Coleman, J. R. (1966). *Equality if educational opportunity*. Washington US Government office.
- Corrado, Frank M. (1994). *Communicating with employees: improving organizational communication*. Reider, Andrea (Eds.). California: Crisp Publications:Inc.
- Creswell, J. (2011). *Ηέρευναστηνεκπαίδευση*. (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Εκδόσεις: Έλλην.
- Czarniawska-Joerges, B. (1993). *The three-dimensional organization: a constructionist view*. Lund: Studentlitteratur.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes* (No. DCSFRR018): National college for school leadership research report, University of Nottingham.
- De Vries, R. E., Bakker-Pieper, A., & Oostenveld, W. (2010). Leadership= communication? The relations of leaders' communication styles with leadership styles, knowledge sharing and leadership outcomes. *Journal of business and psychology*, 25(3), 367-380. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2912722/>
- Deetz, S. (2001). Conceptual foundations. In F. M. Jablin & L. Putnam (Eds.), *The new handbook of organizational communication: advances in theory, research, and methods* (pp. 3-46). Thousand Oaks: Sage Publications.
- DePree, M. (1990). What is leadership?. *Planning Review*, 18(4), 14-41.
- Devito, J. A. *Human Communication: The Basic Course*. New York; HarperCollins. 1994
- Dimbleby, R., & Burton, G. (1998). *More than words. An introduction to communication* (3rd ed.). London: Routledge.
- Dixon, T. & O'Hara, M. (2006). *The Making Practice- Based Learningwork Project*

- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a metaanalysis comparing women and men. *Psychological bulletin*, 129(4), 569. Retrieved from: <https://gixstanford.files.wordpress.com/2012/11/eaglyjohannesen-schmidt-2003.pdf>
- Eisenberg, E. M. (1984). Ambiguity as strategy in organizational communication. *Communication monographs*, 51(3), 227-242.
- Ekholm, M. (2000). *Forskning om rektor: en forskningsöversikt [Research about principals: a research review; in Swedish]*. Stockholm: Statens skolverk :Liber distribution.
- Ekvall, G., & Arvonen, J. (1994). Leadership profiles, situation and effectiveness. *Creativity and Innovation management*, 3(3), 139-161.
- Englund, T. (2007). *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet [Education as communication: deliberative conversations as an opportunity; in Swedish]*. Göteborg: Daidalos.
- Eriksen, E. O. (1998). *Kommunikativt ledarskap: om styrning av offentliga institutioner [Communicative leadership: steering public institutions; in Swedish]*. Göteborg: Daidalos.
- Eriksen, E. O. (2001). Leadership in a communicative perspective. *Acta Sociologica*, 44(1), 21-35.
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (2000). *Habermas politiska teori [Habermas political theory, in Swedish]*. Lund: Studentlitteratur.
- Fisher R. C. (2000). Teachers perceptions of male and female principal communication styles (*Doctoral dissertation, faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Education, Missouri-Columbia University*).
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies* (2nd ed.). London: Routledge.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer.

Fullan, M. (2001a). *Leading in a culture of change*. San Fransico: Jossey-Bass.
Fullan, M. (2001b). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). London: Teachers College Press; RoutledgeFalmer.

Giambra, B. K. (2014). Development of the theory of shared communication: the process of communication between parents of hospitalized technology dependent children and their nurses (*Doctoral dissertation, faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in the School of Nursing, Indiana University*).

Goldhaber, G. M. (1993). *Organizational communication* (6th ed.). Madison, Wi: Brown & Benchmark.

Greenbaum, H. H., Hellweg, S. A., & Falcione, R. L. (1987). Organizational communication evaluation: an overview, 1950-1981. In F. M. Jablin (Ed.), *Handbook of organizational communication: an interdisciplinary perspective*. Beverly Hills, Calif.: Sage

Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.

Gronn, C. P. (1983). Talk as the work: The accomplishment of school administration. *Administrative Science Quarterly* 28(1), 1-21.

Grosin, L. (2003). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. In G. Berg & H.-Å. Scherp (Eds.), *Skolutvecklingens många ansikten [Schoolimprovements many faces, in Swedish]*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Habermas, J. (1999). *On the pragmatics of communication*. Cambridge: Polity Press.

Hall, R. H. (2005). *Organizations: structures, processes, and outcomes* (9th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.

Hallerström, H. (2005). *Skolledarskap för förändring och utveckling [School leadership for development and improvement; in Swedish]* (Vol. 2005:3). Lund: Sociologiska institutionen.

- Hallerström, H. (2006). *Rektors normer i ledarskap för skolutveckling [Principal's norms in leadership for schoolimprovement, in Swedish]*. Lund: Lund Studies in Sociology of Law.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. London: Routledge.
- Heide, M., Clarén, A., Johansson, C., & Simonsson, C. (2005). *Kommunikation & organisation [Communication & organization; in Swedish]*. Malmö: Liber.
- Hodgkinson, C. (2002). Victoria's secret: A rejoinder and an agenda. *Values and Ethics in Educational Administration*, 1(2), 1-8.
- Hollander, E. P. (1978) *Leadership dynamics: A practical guide to effective relationships*. New York: Free press.
- Höög, J., & Johansson, O. (2009, forthcoming). *Struktur, kultur, ledarskap: förutsättningar för framgångsrika skolor? [Structure, culture, leadership: prerequisites for successful schools?; in Swedish]*. Lund: Studentlitteratur.
- Höög, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2005). Successful principalship: the Swedish case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 595-606.
- Höög, J., Johansson, O., Lindberg, L., & Olofsson, A. (2003). *Structure, culture, leadership: Prerequisites for successful schools?* Paper presented at The International Conference For School Effectiveness and Improvement, Sidney, Australia.
- Höög, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2007) Successful principalship – The Swedish Case. In Day, C., & Leithwood, K. (Ed.) *Successful principal leadership in times of change*. Dordrecht: Springer.

- House, R. J. & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 3.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2007). *Educational administration: theory, research, and practice* (8th ed.). London: McGraw-Hill.
- Hudson, J., & Rea, D. (1996). Teachers' Perceptions of Women in the Principalship: A Current Perspective.
- Hughes, Ginnett, & Curphy. (2008). *Leadership - enhancing the lessons of experience* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ibrahim, A., Al Kaabi, A., & El Zaatari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3). Retrieved from: www.researchgate.net.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life*. New York: Currency.
- Jablin, F. M. (1982). Formal structural characteristics of organizations and superior - subordinates communication. *Human Communication Research*, 8(4), 338-347.
- Javeau, C.(1996). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο.(μτφρ. Κ. Τζανόνε- Τζώρτζη), Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος
- Jimes, C. (2005). *Communication as structuration: Viewing learning through the lens of communication*. Uppsala: Acta universitatis upsaliensis.
- Johansson, C. (2003). *Visioner och verklighet [Visions and reality, in Swedish]*. Uppsala: Acta universitatis upsaliensis.
- Johansson, O., & Begley, P. T. (2009, Forthcoming). Democratic school leadership: Ethics, responsibility and authority.
- Johansson, O., & Zachrisson, E. (2008). Educational leadership for democracy and social justice. In S. Huber (Ed.), *School Leadership – International Perspectives*. Bern: Peter Lang Publishing Group.
- Johansson, O., Moos, L., & Møller, J. (2000). Vision om en demokratisk reflekterande ledelse [Visions on democratic reflective leadership, in Swedish]. In L.

Moos & S. Carney (Eds.), *Nordisk skolesamarbejde: Skolledelse i Norden*. København: Nordiska ministerrådet.

Kamsaris, D. Ανακτήθηκε από <http://www.slideshare.net/dkamsaris/consul-vocational-training-amp-presentation>

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.

Keyton, J. (2011) "Communication and organizational culture: A key to understanding work experience", Thousand Oaks, CA: Sage.

Kieviet, F. K., & Vandenberghe, R. (1993). *School culture, school improvement & teacher development*. Leiden: DSWO Press.

Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81(1), 36.

Koontz, H & O'Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Θεσσαλονίκη: Παπαζήσης

Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kowalski, T. J., Petersen, G. J., & Fusarelli, L. D. (2007). *Effective communication for school administrators*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun [The qualitative research interview, in Swedish]*. Lund: Studentlitteratur.

Lasswell, H. D. (2007). The structure and function of communication in society. *The communication of ideas*, 37, 215-228.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?* Paper presented at the AERA, New Orleans.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*: The Wallace foundation.

Liao, H & Chuang, AC. (2007). Transforming service employees and climate: a multilevel, multisource examination of transformational leadership in building long-term service relationships. *J. Appl. Psychol.* 92:1006–19.

Lincoln, S., Yvonna, & Guba, G., Egon (2003). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2010). Theories of human communication. Waveland Press. Retrieved from: http://www.cengagebrain.com/content/littlejohn95877_0495095877_02.01_chapter01.pdf

Lowe, KB & Gardner, WL. (2000). Ten years of the *Leadership Quarterly*: contributions and challenges for the future. *Leaders. Q.* 11:459–514.

MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: translating research into action*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

May, S., & Mumby, D. K. (2005). *Engaging organizational communication, theory & research*. Thousand Oaks CA.: Sage.

McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 52(2), 100-110.

Mcphee, R. D., & Poole, M. S. (2001). Organizational structures and configurations. In F. M. Jablin & L. Putnam (Eds.), *The new handbook of organizational communication: advances in theory, research, and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

McQuail, D. (2010). *Mass communication theory*. London: Sage Publications Ltd.

Merrihue W. (1960) “Managing by Communication”, New York: McGraw-Hill.

- Miller, K. (2006). *Organizational communication: approaches and processes* (4th ed.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Miller, K. (2009). *Organizational communication: Approaches and processes*. Wadsworth Cengage Learning.
- Mitgang, L. (2012). *The Making of the Principal: Five Lessons in Leadership Training*. Perspective. Wallace Foundation.
- Modaff, D. P., DeWine, S., & Butler, J. A. (2008). *Organizational communication: Foundations, challenges, and misunderstandings*. Pearson/Allyn & Bacon.
- Mohan, K. & Banerji, M. *Developing Communication Skills*. Mac Millan Publications, New Delhi. 2004
- Møller, J. (2006). *Ledaridentiteter i skolan: positionering, förhandlingar och tillhörighet [Leadership identities: positions, negotiations and belongings, in Swedish]*. Lund: Studentlitteratur.
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A.-M., Skrovset, S., et al. (2007). Successful leadership based on democratic values. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change an international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Mortimore, P. (1988). *School matters : the junior years*. Wells: Open Books.
- Murphy, J. T. (1988). The unheroic side of Leadership: Notes from the swamp. *Phi Delta Kappan*, 69(9), 654-659.
- Myers S. E. (2001). The principal as a key factor in teacher job satisfaction: elementary teacher's perceptions of leadership behaviors and their affect on teacher job satisfaction.
- Myers, Gail E.; Myers, Michele T. (1980). *The Dynamics Of Human Communication: A Laboratory Approach* (3rd ed.). New York, USA: Mc Graw- Hill, Inc.
- Nestor, B. (1993). Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning-två svårfångade begrepp [Pedagogical leadership and pedagogical leading - two concepts hard to

capture, in Swedish.] In B. Stålhammar (Ed.), *Skolledare i en föränderlig omvärld*. Göteborg: Gothia.

Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School Principal's Leadership Style and Teachers' Self-Efficacy. *Planning and Changing*, 37, 205-218. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=EJ756251>

Norberg, K. & Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders – contrasts and common themes. *Educational Management, Administration & Leadership*, 35(2), 277-294

Northouse, P. G. (2007). *Leadership : theory and practise* (4th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Nygren, A-M. & Johansson, O. (2000) Den svenska rektorn efter 1945 [The Swedish principal after 1945, in Swedish]. In L. Moos & S. Carney (Eds.), *Nordisk skolesamarbejde: Skolledelse i Norden*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.

Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.

Oksana Parylo & Sally J. Zepeda (2014). Describing an ‘effective’ principal: perceptions of the central office leaders, *School Leadership & Management*, 34:5, 518-537, DOI: 10.1080/13632434.2014.928684

Parylo, O., & Zepeda, S. J. (2014). Describing an ‘effective’ principal: perceptions of the central office leaders. *School Leadership & Management*, 34(5), 518-537. Retrieved from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632434.2014.928684?journalCode=csIm20&>

Persson, A., Andersson, G., & Nilsson Lindström, M. (2005). Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances. *International journal of leadership in education*, 8(1), 53-72.

Peterson, K. D. (1989). *Secondary principals and instructional leadership: Complexities in a diverse role*. National Centre on Effective Secondary Schools, U.S.

department of Education, Wisconsin Centre for Educational Research, School of Education, University of Wisconsin.

Pierce, J. L., & Newstrom, J. W. (2007). *Leaders & the leadership process*. Singapore: McGraw Hill.

Putnam, L. L., & Pacanowsky, M. E. (1984). *Communication and organizations: an interpretive approach*. Beverly Hills: Sage Redding, W., C. (1979). Organizational communication theory and research: An overview. In D. Nimmo (Ed.), *Communication yearbook 3*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Rai, U. & Rai, S.M. *Essentials of Business Communication Skills for Engineers*. Himalaya Publishing House. Mumbai. 2002

Ratliffe, Sharon A.; Hudson, David D. (1989). *Communication For Everyday Living: Integrating Basic Speaking, Listening, And Thinking Skills*. New Jersey, USA: Prentice Hall, INC.

Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1979). Management communication style, tolerance for disagreement, and innovativeness as predictors of employee satisfaction: A comparison of single-factor, two-factor, and multiple-factor approaches. *Communication yearbook*, 3, 359-373.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφρ. Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, E. (1995). *Diffusion of Innovations (Fourth Edition)*. New York, The Free press

Rogers, Everett M.; Rogers, Rekha Agarwala (1976). *Communication In Organizations*. New York: The Free Press.

Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.

Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ousten, P., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.

Sammons, P. (2006). *School effectiveness and equity: Making connections*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, Florida.

Sandberg, J., & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse: ett kompetensperspektiv på organisationer [Managing understanding in organizations, in Swedish]*. Lund: Studentlitteratur.

Sargent, T., & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China. *Comparative education review*, 49(2), 173-204.

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass.

Scherp, H.-Å., & Scherp, G.-B. (2007). *Lärande och skolutveckling: Ledarskap för demokrati och meningsskapande [Leadership and school improvement: Leadership for democracy and sensemaking, in Swedish]*. Karlstad: Karlstad University Studies.

Seashore Louis, K. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24.

Sefan H. (2003). Development of school administration in primary education in the light of total quality management in United Arab Emirates (*Master's Thesis, faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of education, Ain- Shams University*).

Senge. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Doubleday Books.

Shamir, B. (2007). From passive recipients to active co producers: followers' roles in the leadership process. In *Follower-Centered Perspectives on Leadership: A Tribute to the Memory of James R. Meindl*, ed. B Shamir, R Pillai, MC Bligh, M Uhl-Bien, pp. ix–xxxix.

Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. A. Leithwood (Ed.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998: aktuella områden: Rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation. [National quality inspection 1998: current issues: the principal as a governing authority in a decentralized school organization, in Swedish]*. Stockholm: Statens skolverk : Liber distribution.

Stanton, N. (2009). *Mastering communication*. Palgrave Macmillan.

Stapleton, S. (2009). *Effective team communication in a collaborative practice nursing environment* (Order No. MR55210). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305160174). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305160174?accountid=62373>

Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen: om skolledarskapets gestaltning [The principal role: about school leadership formation, in Swedish]*. Stockholm: HLS.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.

Tillberg, U. (2003). *Ledarskap och samarbete: en jämförande fallstudie i tre skolor. [Leadership and collaboration: a comparative case study in three schools, in Swedish]*. Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm.

Tompkins, P.K., & Wanca-Thibault, M. (2001). Organizational communication prelude and prospects. In F. M. Jablin & L. L. Putnam (Eds.), *The New Handbook of Organizational Communication* (pp. xvii-xxx). Thousand Oaks: Sage.

Törnsén, M. (2008). Success as equivalence: The Swedish case. *Nordisk Pedagogik*, 28(3), 204-218.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet [Curriculum for the compulsory educational system, the pre-school class and the leisure-time centre; in Swedish]*. Retrieved from <http://www.skolverket.se/pdf/lpo.pdf>.

Utbildningsdepartementet. (2001). *Lärande ledare, ledarskap för dagens och framtidens skola.*[*Learning leaders, leadership for schools today and in the future; in Swedish*]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Walumbwa, FO, Avolio, BJ, Gardner, WL, Wernsing, TS & Peterson, SJ. 2008. Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure. *J. Manage.* 34:89–126.

Wang H, Law KS, Hackett RD, Wang DX, Chen ZX. 2005. Leader-member exchange as a mediator of the relationship between transformational leadership and followers' performance and organizational citizenship behavior. *Acad. Manage. J.* 48:420–32.

Washington. Joey L.(2007). Teacher's perception of the principal's communication style and its effect on teacher moral and satisfaction. *Doctor's dissertation*. Retrieved from: <http://media.proquest.com.ezproxy.uaeu.ac.ae>

Weber, M. (1980). *Basic concepts in sociology*. New Jersey: The Citadel Press.

Weber, M. (1983). *Ekonomi och samhälle: förståendesociologins grunder* [*Economy and society: an outline of interpretive sociology, in Swedish*]. Lund: Argos.

Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676.

Weick, K. E. (1984). Organizational communication: Towards a research agenda. In L. L. Putnam & M. E. Pacanowsky (Eds.), *Communication and organizations: an interpretive approach*. Beverly Hills: Sage.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Weitzel, W., & Jonson, E. (1989). Decline in organizations: A literature integration and extension. *Administrative Science Quarterly*, 34(1), 91- 109.

Whaley, K. W. (1989). Perceptions of school principal communication effectiveness and teacher satisfaction on the job. *Master's thesis*. Paper 3120. Retrieved from: <http://media.proquest.com.ezproxy.uaeu.ac.ae>

Witherspoon, P. D. (1997). *Communicating leadership: an organizational perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5th. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ελληνόγλωσσα

Cohen, L. & Manion, L. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Driessen, H. (2005). *Χιούμορ, γέλιο και πεδίο δράσης: Στοχασμοί από την ανθρωπολογία*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Ιδίου

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού*. Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης. Ανακτήθηκε από <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog στις 27/1/2017>.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη – θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή.

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

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ. (2008 β). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης, Αθ. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. (2η έκδ., Τομ. Γ, κεφ. 1, σελ. 15-66). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Γιαννουλέας, Μ. (2011). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Πεδίο

Γινούδη, Α. & Σύβακα, Τ. (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στις διασχολικές συνεργασίες – μέσα από μελέτη περίπτωσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*. (2): 153 – 162.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή.

Ζαβλανός, Μ. (1987), *Οργάνωση και Διοίκηση*, τομ. Β', Αθήνα: ΙΩΝ.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική.

Καρράς, Κ. (2007). *Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τον ρόλο και το έργο τους*. Αθήνα: Σιδέρης.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. Ανακτήθηκε από: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf

Κοντάκος, Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα :Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο

Λεοντίου, Ν. (1987). *Επικοινωνία για μια νέα παιδεία*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Μερκούρη, Ε. (2015). *Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου: το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή.

Μπακιρτζής, Κ. (2004). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg

Μπόγκα, Κ. (2007). *Επικοινωνιακή πολιτική των οικονομικών οργανισμών*. Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15879#page/1/mode/lup>

- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg
- Πάνου, Ε. (2009). *Η Συμβουλευτική στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Η Συμβολή της Συμβουλευτικής στο Ρόλο του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 24/3/2017 από: <http://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14151>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Α' Τόμος, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Πηγιάκη, Α. (2014). *Η έκφραση του χιούμορ των παιδιών μέσω των λεκτικών (γλωσσικών) παιχνιδιών στο σχολικό περιβάλλον στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρούση, Γ. (2007). *Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή.
- Σαϊτή, Αν. - Σαϊτής, Χρ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Α. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, Χ. (2008β), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Εκδόσεις, Παιδ. Ινστιτούτο, Αθήνα.

Σαϊτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός

Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο στην Αθήνα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή

Χρυσοστόμου, Τ. (2015). *Διαπροσωπικές σχέσεις στον χώρο εργασίας, ποιμαντική και ψυχολογική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/268139?ln=el>

Χυτήρης, Τ. (2006) «Μάνατζμεντ- Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων», *Interbooks*, Αθήνα.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και διανέμεται στα πλαίσια μεταπτυχιακής διατριβής που επιδιώκει να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ηπείρου για τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της.

Με εκτίμηση

Σπυρίδων-Σταύρος Δένδιας

1. Φύλο:

1. Άνδρας
2. Γυναίκα

2. Ηλικία:

1. 22-30
2. 31-40
3. 41-50
4. 51 και άνω

3. Έτη υπηρεσίας:

1. 0-9

2. 10-19
3. 20-29
4. 30 και άνω

4. Άλλες σπουδές:

1. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
2. Μεταπτυχιακός τίτλος
3. Διδακτορικός τίτλος
4. Διδασκαλείο

5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της;

1. Καθόλου
2. Σε πολύ μικρό βαθμό
3. Σε μικρό βαθμό
4. Σε μεγάλο βαθμό
5. Σε πολύ μεγάλο βαθμό

6. Πόσο συχνά επικοινωνεί γραπτά ο/η Διευθυντής/ ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;

1. Καθόλου
2. Σπάνια
3. Λίγο

- 4. Συχνά
- 5. Πολύ συχνά

7. Πόσο συχνά επικοινωνεί προφορικά ο/η Διευθυντής/ντρια με το Διδακτικό Προσωπικό;

- 1. Καθόλου
- 2. Σπάνια
- 3. Λίγο
- 4. Συχνά
- 5. Πολύ συχνά

8. Πόσο συχνά ενημερώνεται το διδακτικό προσωπικό από τον/την Διευθυντή/ντρια για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας;

- 1. Καθόλου
- 2. Σπάνια
- 3. Λίγο
- 4. Συχνά
- 5. Πολύ συχνά

9. Πόσο συχνά επικοινωνεί ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;

- 1. Καθόλου
- 2. Σπάνια

3. Λίγο
4. Συχνά
5. Πολύ συχνά

10. Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε τη συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά;

1. Καθόλου αποτελεσματική
2. Λίγο αποτελεσματική
3. Αρκετά αποτελεσματική
4. Πολύ αποτελεσματική
5. Πάρα πολύ αποτελεσματική

11. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη μη λεκτική επικοινωνία (στάση σώματος, τόνος φωνής, εκφράσεις προσώπου, χαμόγελο) ανάμεσα στον/στην Διευθυντή/ντρια και το Διδακτικό Προσωπικό;

1. Καθόλου σημαντική
2. Λίγο σημαντική
3. Αρκετά σημαντική
4. Πολύ σημαντική
5. Πάρα πολύ σημαντική

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο/η Διευθυντής/ντρια σας διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες;

1. Καθόλου

2. Σε πολύ μικρό βαθμό
3. Σε μικρό βαθμό
4. Σε μεγάλο βαθμό
5. Σε πολύ μεγάλο βαθμό

13. Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Διευθυντή/ντριας στη συνεργασία του/της, με το Διδακτικό Προσωπικό;

1. Καθόλου σημαντικές
2. Λίγο σημαντικές
3. Αρκετά σημαντικές
4. Πολύ σημαντικές
5. Πάρα πολύ σημαντικές

14. Πόσο αποτελεσματική είναι η παρέμβαση του/της Διευθυντή/ντριας στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;

1. Καθόλου αποτελεσματική
2. Λίγο αποτελεσματική
3. Αρκετά αποτελεσματική
4. Πολύ αποτελεσματική
5. Πάρα πολύ αποτελεσματική

15. Νιώθετε άνετα να εκφράσετε στον/ στην Διευθυντή/ ντρια σας κάποιο πρόβλημα που σας απασχολεί σχετικά με την εργασία σας;

1. Όχι

2. Να