



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ



ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**“ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ
ΗΓΕΤΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ”**

**“COMMUNICATION SKILLS IN EDUCATION AND
THE ROLE OF THE TEACHER AS LEADER OF THE
EDUCATIONAL TEAM”**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΡΑΔΟΥΝΙΣΛΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΑΕΜ: 3378

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: Μιχαήλ Δόμνα

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

*Αφιερώνω της πτυχιακή μου
εργασία στον άντρα μου,
Δημήτρη, για την αμέριστη
συμπαράσταση του και στον
μπαμπά μου, που μου λείπει
πολύ..*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πρωτίστως οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου κ^α Κωτσαλίδου Δόξα και κ^α Μιχαήλ Δόμνα για τη δυνατότητα που μου έδωσαν να προχωρήσω στην εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας και για την πολύτιμη βοήθειά τους, αλλά και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν.

Τέλος ευχαριστώ θερμά την μητέρα μου για την στήριξη που μου πρόσφερε και τις βάσεις που μου χάρισε.

*Η ανάγνωση του κόσμου πάντοτε προηγείται της ανάγνωσης του λόγου,
και η ανάγνωση του λόγου προϋποθέτει πάντοτε τη συνεχή ανάγνωση του κόσμου.*

FREIRE P.

*Δεν είναι λάθος να έχουμε ισχυρές απόψεις, το λάθος είναι να μην
έχουμε τίποτε άλλο.*

WESTON A.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία είναι μια θεωρητική προσπάθεια προσέγγισης και ανάλυσης της σπουδαιότητας της επικοινωνίας και των τεχνικών της, στο χώρο της σχολικής μονάδας για τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου θετικού σχολικού κλίματος.

Με τις απαιτούμενες επικοινωνιακές δεξιότητες και τη σωστή χρήση του λόγου, αλλά και άλλων μορφών επικοινωνίας, όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού και ουσιώδους συστήματος επικοινωνίας.

Η εκπαιδευτική Διοίκηση και ηγεσία κατέχουν πυρηνική θέση στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Είναι ζωτικής σημασία το έργο του διευθυντή στη σχολική μονάδα, ο οποίος καλείται να ανταποκριθεί σε πολλαπλούς ρόλους.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάλυση της επίδρασης της συμπεριφοράς του ηγέτη, στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και των χαρακτηριστικών που πρέπει να διακρίνουν τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη. Ανάμεσα στους στόχους της εργασίας είναι και η διερεύνηση των μορφών - μοντέλων ηγεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και των χαρακτηριστικών του διευθυντή - ηγέτη.

Λέξεις - Κλειδιά: επικοινωνία, επικοινωνιακές δεξιότητες, ηγέτης, εκπαίδευση.

Abstract

This study is a theoretical effort to approach and analyze the importance of communication and its techniques in the field of a school unit in order to form a suitable positive school climate.

With the proper communicational adeptness and the correct use of speech and all the other forms of communication, all people involved in the educational procedure, contribute to the development of an effective and essential communication system.

The educational administration and leadership possess a nuclear position in the smooth function of the school units. The task of the school director is of vital importance, who is called to fulfill many different roles.

The purpose of this study is to analyze the effect of the leaders (schools director) behavior in fulfilling the educational needs as well as the characteristics that distinguish an effective school leader. Among the targets of this study is to educational system as well as the characteristics of the director – leader.

Keywords: communication, communicational skills, leader, education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
Abstract	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	7
Κατάλογος σχημάτων.....	10
Κατάλογος πινάκων	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
Κεφάλαιο 1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	13
1.1 Βασικά εκπαιδευτικά μοντέλα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.....	13
1.1.1 Το Αφομοιωτικό μοντέλο	13
1.1.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης.....	14
1.1.3 Το αντιρατσιστικό μοντέλο	15
1.1.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	15
1.1.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο	16
1.2 Τα διαφορετικά μοντέλα για την εκπαίδευση	20
1.2.1 Το συμβατικό μοντέλο	20
1.2.2 Το ελευθεριακό εναλλακτικό μοντέλο	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Η έννοια της επικοινωνίας.....	22
2.1 Η Σημασία και η λειτουργία της επικοινωνίας	22
2.2 Μορφές επικοινωνίας	25
2.2.1 Άμεση και έμμεση επικοινωνία	25
2.2.2 Λεκτική επικοινωνία	26
2.2.3 Μη λεκτική επικοινωνία	27
2.2.4 Εσωτερική και εξωτερική επικοινωνία.....	27
2.2.5 Τυπική και άτυπη επικοινωνία	28
2.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	28
2.4 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	29
2.4.1 Η λεκτική επικοινωνία ως επικοινωνιακή δεξιότητα	30
2.4.2 Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	31
2.4.3 Η μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση.....	33

2.4.4 Η ενσυναίσθηση ως επικοινωνιακή δεξιότητα.....	34
2.4.5 Η ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ ΩΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ηγεσία - Ο ρόλος του ηγέτη.....	38
3.1 Η έννοια της ηγεσίας - ορισμός.....	38
3.2 Η Εκπαιδευτική ηγεσία.....	40
3.3 Μοντέλα Ηγεσίας στην Εκπαίδευση	41
3.4 Τύποι - Μοντέλα Ηγεσίας.....	42
3.4.1 Εκπαιδευτική ηγεσία στην εκπαίδευση	42
3.4.2 Διοικητική ηγεσία στην εκπαίδευση (Managenal Leadership)	43
3.4.3 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)	44
3.4.4 Διαπροσωπική ηγεσία (Interpersonal leadership).....	44
3.4.5 Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional leadership).....	45
3.4.6 Συμμετοχική Ηγεσία (participative leadrship)	45
3.4.7 Ηθική Ηγεσία (Motal leadership).....	46
3.4.8 Συγκυριακή Ηγεσία (Contingent leadership)	46
3.4.9 Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Post – modern leadership)	47
3.5 Πρότυπα ηγεσίας.....	47
3.6 Ηγέτης – Ορισμός.....	48
3.7 Ο ρόλος του ηγέτη.....	49
3.8 Δεξιότητες Ηγεσίας - Χρήσιμα εργαλεία για τον ηγέτη.....	50
3.9 Ο ρόλος του ηγέτη στην εκπαίδευση.....	54
3.9.1 Η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί την ύπαρξη σύγχρονων ηγετών.	55
3.10 Ο διευθυντής ηγέτης - Ο ρόλος του στη διαμόρφωση της επικοινωνίας της εκπαιδευτικής ομάδας	57
3.11 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	59
3.12 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	64
3.12.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο περιβάλλον.....	64
3.12.2 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	66
3.12.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	68
Κεφάλαιο 4: “Επικοινωνία και Εκπαίδευση”.....	72
4.1 Η επικοινωνία στην εκπαίδευση	72
4.2 Βασικές προϋποθέσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας:	73

4.2 Σημασία της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη	74
4.3 Προτάσεις βελτίωσης της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. : Συμπεράσματα	78
5.1 Συμπεράσματα	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	80
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	80

Κατάλογος σχημάτων

Μοντέλο άμεσης επικοινωνίας, Μοντέλο Robbins (Σχ.1.1)	26
Μοντέλο, Έμμεσης επικοινωνίας (Σχ. 1.2)	26

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 3.1 . Αντιστοίχιση μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας	41
Πίνακας 3.2 Σύγχρονες Προσεγγίσεις Ανάπτυξης Ηγεσίας στην Εκπαίδευση	56

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επικοινωνία και η εκπαίδευση αποτελούν διακριτές λειτουργίες που συμπλέκονται με σκοπό την αμοιβαία ενίσχυση.

Εκπαίδευση είναι η σωματική, πνευματική, ηθική και ψυχική καλλιέργεια του παιδιού που επιτελείται με ποικίλους θεσμικά κατοχυρωμένους ή μη τρόπους και αφορά τα παιδιά μέχρι την ενηλικίωση τους. Παρέχεται από τα σχολεία και πιστοποιείται με πτυχία.

Η εκπαίδευση βελτιώνει νοητικά τον άνθρωπο και του παρέχει τη γνώση για τη μεγιστοποίηση των υλικών του αγαθών και την επικράτηση του πάνω στη φύση. Του προσφέρει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να λειτουργήσει ορθολογικά με στόχο την αύξηση της παραγωγής, τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής του ή την κάλυψη των βιοτικών αναγκών του.

Στο βιβλίο του Δ. Γ. Τσαούση (Τσαούσης 1984:78), «Λεξικό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» συναντάμε τον παρακάτω ορισμό : «εκπαίδευση είναι μια μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχει ως περιεχόμενο της την μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς». Ο ίδιος διατυπώνει και τον ορισμό του Emile Durkheim, ο οποίος ορίζει την εκπαίδευση ως την δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνων που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή.

Ο Jean Piaget υποστηρίζει : « Η εκπαίδευση συνίσταται στη διαμόρφωση δημιουργών, ακόμη κι αν δεν υπάρξουν πολλοί, ακόμη κι αν οι δημιουργίες του ενός είναι μικρότερες του άλλου. Χρειάζεται η διαμόρφωση εφευρετών, ανακαινιστών, όχι κομφορμιστών».

Η εκπαίδευση, με τη στενή της σημασία, και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και την οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή από οποιονδήποτε άλλο φορέα, δημόσιο ή ιδιωτικό (Π. Ξωχέλλης 1986, 1987), αφετέρου, υλοποιείται από τους φορείς αυτούς. Επειδή, όμως η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό γι' αυτό την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίησή της, την έχει και οφείλει να την έχει εξ ολοκλήρου η πολιτεία.

Η εκπαίδευση γίνεται με βάση συγκεκριμένες με όλους (θεωρητική διδασκαλία, επίδειξη, ανάθεση εργασιών, πρακτική εξάσκηση κ.τ.λ.) σε ένα ειδικά σχεδιασμένο

πρόγραμμα, με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και είναι οριοθετημένη χρονικά. Σκοπεύει σε διπλό στόχο : από την μία ν' αναπτύξει στον εκπαιδευόμενο ικανότητες τέτοιες, που να του επιτρέπουν να ταξινομήσει συστηματικά τις όποιες πολιτιστικές ή τεχνικές γνώσεις απέκτησε με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και να πάρει κριτική στάση απέναντι τους και από την άλλη να τον ενημερώσει ότι η εικόνα του κόσμου που μέχρι τώρα είχε σχηματίσει είναι περιορισμένη και να τον πείσει ότι πρέπει να ψάξει ενεργά για πηγές που θα βαθιάνουν την προοπτική και θα καλυτερεύουν την ποιότητα αυτής της εικόνας.

Αναλαμβάνει την βαριά ευθύνη να ξυπνήσει, να καλλιεργήσει και να αναπτύξει όλες τις σωματικές, ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις και όλες τις προδιαθέσεις που από την γέννηση του φέρει ο άνθρωπος και να τον μεταβάλλει από έναν έστω και προικισμένο δημιουργήμα σε κορωνίδα της δημιουργίας.

Είναι προφανές ότι η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην ομαλή διαδοχή της γενιάς που φεύγει από τη γενιά που έρχεται. Κυρίως αυτή συγκρατεί την εσωτερική ενότητα του λαού, διατηρεί και ανανεώνει τον κοινωνικό μηχανισμό και γίνεται έτσι σπονδυλική στήλη κάθε οργανωμένης κοινωνίας.

Η εκπαίδευση δεν αντανακλά μόνο την κοινωνία αλλά ταυτόχρονα επηρεάζει και την ανάπτυξη της. Το σχολείο, από παιδαγωγική άποψη αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό που οφείλει να υλοποιεί τους σκοπούς, οι οποίοι σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Από την οπτική γωνία των κοινωνικών επιστημών, το σχολείο εκλαμβάνεται ως ένα θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, που χαρακτηρίζεται από υψηλή πολυπλοκότητα, εφόσον στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλέκονται διάφοροι «μέτοχοι», όπως ο διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, οι τοπικοί φορείς και η κοινωνία, οι οποίοι ανταλλάσσουν αναμεταξύ τους απόψεις, επικοινωνούν, γεγονός που μαρτυρά ότι το σχολείο είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, το οποίο δέχεται εισροές και παράγει εκροές που χρησιμεύουν ως εισροή σε άλλα κοινωνικά συστήματα. (Κατσαρός, 2008 σ. 41).

Η εδραίωση του φαινομένου της αποτελεσματικής επικοινωνίας στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου αναμφισβήτητα θεωρείται μέγιστης σημασίας για την καλλιέργεια θετικών και υγιών επικοινωνιακών (οργανωσιακών και διαπροσωπικών) σχέσεων, οι οποίες έχουν άμεσο αντίκτυπο στο ευ ζην διδασκόντων και μαθητών και εντέλει στα μαθησιακά επιτεύγματα.

Κεφάλαιο 1. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.1 Βασικά εκπαιδευτικά μοντέλα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία

Τις τελευταίες δεκαετίες, με την εισροή μεταναστών, προέκυψε και μία νέα παγκόσμια οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Τα ποικίλα προβλήματα (γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης) τα οποία προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα δεν είχαν ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο αυτό επέβαλλε μια νέα διαμόρφωση και πειραματική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων ευρωπαϊκής συνεργασίας με στόχο την ομαλή ένταξη και προσαρμογή μαθητών διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα της χώρας υποδοχής, τη διαμόρφωση κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης, την υπέρβαση της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης, η οποία συνδέεται με τα εθνικά στερεότυπα και τη δημιουργία του νέου ευρωπαϊκού πολίτη, απαλλαγμένου από κάθε προκατάληψη (Πλαϊνός Γ.)

Τα σχήματα που κατά καιρούς αναπτύχθηκαν συνοψίζονται ως εξής :

1.1.1 Το Αφομοιωτικό μοντέλο

Με τον όρο «Αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση.

Μία ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής – πολυφυλετικής κοινωνίας. Ως «αφομοίωση» ορίζεται επίσης το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού (acculturation) που ακολουθεί τα στάδια της επαφής της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998).

Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 με στόχο την γρήγορη απορρόφηση των όποιων πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικών ομάδων από τον ντόπιο γηγενή πληθυσμό, με συνέπεια να ακολουθείται μια μονογλωσσική και

μονοπολιτισμική προσέγγιση και να προωθείται ο κυρίαρχος πολιτισμός. Η πολιτική αυτή συνίσταται σε μία σταδιακή εξαφάνιση όλων των χαρακτηριστικών στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών, που τείνει στην πλήρη αλλοίωση των παραδοσιακών τους στοιχείων και τη μεταβολή σε πολίτη της νέας χώρας σε ένα ατελές προφίλ συνύπαρξης.

Βασική του θέση αποτελεί ότι το έθνος συγκροτεί ένα ενιαίο σύνολο από εθνική και πολιτισμική άποψη. Αυτός ο εκπολιτισμός δεν είναι τίποτα άλλο, παρά η δημιουργία ομοιογενών και μονοπολιτισμικών ομάδων, όπου η ισοπεδωτική αξιακή και πολιτισμική ταυτότητα οδηγεί στην αποφυγή κοινωνικών συγκρούσεων και στη δημιουργία συμπαγούς κοινωνικού ιστού.

Έτσι η ιδέα της αφομοίωσης δεν ισοδυναμεί μόνο με «casus bellis» ενάντια στο ξένο, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής κυριαρχίας (Μάρκου, 1998).

1.1.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει συνήθως την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται και ασκεί ταυτόχρονα επιδράσεις στην κοινωνία υποδοχής συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Κάτω από αυτό το σκεπτικό η ενσωμάτωση μπορεί να υπονοεί την διαδικασία κατά την οποία η παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας (Μάρκου, 1998).

Βασική θέση προσέγγισης του μοντέλου ενσωμάτωσης είναι η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας καθώς και ο σεβασμός και πανεκτικότητα των άλλων σε θέματα που αφορούν θρησκεία, ήθη – έθιμα, μουσικές παραδόσεις, γιορτές κ.α. που δεν είναι ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας.

Οι εθνικές μειονότητες και μεταναστευτικές ομάδες δεν αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να έχουν χάσει εντελώς τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Αφετηρία του συγκεκριμένου μοντέλου υπήρξε η «πολυεθνική ιδεολογία» και πιο συγκεκριμένα η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων

παρουσιάζουν διαφορετικά αλλά και κοινά σημεία. Γίνεται, δηλ. αποδεκτή η πολυπολιτισμική ποικιλία με πνεύμα αμοιβαίας ανεκτικότητας (Μάρκου, 1998).

1.1.3 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Για τους υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου πρέπει να τονίζονται οι κοινωνικές δυνάμεις και τα ενδιαφέροντα να μην επικεντρώνονται στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, όπου μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός, ο οποίος επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων. Εκτός από τις στάσεις των ατόμων επομένως, πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1999, σελ. 49).

Οι στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι :

I. Η ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυλετική / εθνική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.

II. Η δικαιοσύνη, που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.

III. Η χειραφέτηση και απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών (Brandt, 1986, σελ. 125).

1.1.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Εμφανίστηκε όταν σε πολλές χώρες έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν έδιναν ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στο σχολείο.

Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων

και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο θα συνυπάρχουν και θα αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της (Νικολάου, 2000 σελ. 125).

Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μεταναστών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί ο κυρίαρχος πολιτισμός αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί στο σύνολο (Μάρκου, 1997, σελ. 230, Παπάς, 1998, σελ. 236).

1.1.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Θεωρείται το επικρατέστερο σε σχέση με τα άλλα μιας και «διαπερνά τους πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αυτή αισθητοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών του στοιχείων καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή, μέσα σε πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών» (Παπάς, 1998, σελ. 296).

Ενώ ο εννοιολογικός διαχωρισμός των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτος, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ ο δεύτερος για να δηλώσει μία διαλεκτική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1998, σελ. 24-25).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999, σελ. 50).

Στην τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The

Education and Cultural Development of Migrants (Final Report), Strasburg, 1986), η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω στοιχεία :

- Στην πλειονότητα τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας.
- Κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά.
- Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα εν δυνάμει προνόμιο.
- Για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς - χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός – και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Στην ίδια Έκθεση ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται τα εξής: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προκαλεί της αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά, οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου Γ.Π., 1997, σελ. 239-240).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μία διαπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές :

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy) δηλ. ενδιαφέρον για τη θέση και τα προβλήματα των άλλων και κατανόηση της διαφορετικότητάς τους.

- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η οποία υποδηλώνει έκκληση για καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης που ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, που πραγματοποιείται με το άνοιγμα στους πολιτισμούς των άλλων και συμμετοχή αυτών στο δικό μας.
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Essinger, 1988, σσ. 58-72).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο το συναντάμε τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη. Το μοντέλο το συναντάμε τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη. Το μοντέλο αυτό απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση.

Ορίζεται ως μία «διαλλακτική» σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων.

Βασίστηκε στον απλό αλλά διττό συλλογισμό ότι από την μία η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες και από την άλλη ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να αντιπροσωπεύει και να τιμά την ποικιλία των πεποιθήσεων και των πολιτισμικών παραδόσεων. Επίσης, συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων για τα άτομα με διαφορετικά βιώματα, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στους μη Έλληνες, όσο και στον ντόπιο πληθυσμό. Διαπερνά τους πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αυτή αισθητοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών στοιχείων καταλήγει σε μία αλληλοαποδοχή μέσα σε πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών.

Αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο διαπολιτισμικής αγωγής συντελεί καθοριστικά στην καλλιέργεια της ανοχής και της έλλειψης συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους «άλλους». Υποστηρίζει την ισότητα των ευκαιριών για τους αλλοδαπούς στην εκπαίδευση και στη ζωή, τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας λόγω των επιδράσεων της κουλτούρας καταγωγής και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής με στόχο τη διατήρηση των πολιτισμών και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Μέσα από την κριτική – δημιουργική και διαλεκτική σκέψη, το διαπολιτισμικό μοντέλο στηρίζει τα οθράματα και τις προσδοκίες των κοινωνιών να συνυπάρξουν και να συνοικοδομήσουν την ευρύτερη οικουμενική και παγκόσμια κοινωνία.

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα μέσα για την υλοποίηση αυτών των προσδοκιών. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό που πραγματοποιείται με το άνοιγμα στους πολιτισμούς των άλλων και συμμετοχή αυτών στο δικό μας. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνούν μεταξύ τους (Essinger, 1988, σελ. 58-72).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Μάρκου, 1998).

Ως αρχή, δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική προέλευση.

Ως διαδικασία, δηλώνει μία συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη.

Ως κίνημα, σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί δεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μία διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης (Μάρκου, 1998β, σσ. 31-32).

Και η ελληνική κοινωνία έχει πια πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Στο παρελθόν παρουσιαζόταν σαν μια ενιαία εθνική μάζα χωρίς έντονες διαφορετικότητες εκτός από αυτές οι οποίες αναγνωρίζονταν από τις διεθνείς συνθήκες. Όμως οι κοινωνικές ομάδες με διαφορετική θρησκευτική, πολιτισμική και γλωσσική προέλευση, τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι βρίσκουν τον ιστορικό τους χώρο εντός του ελληνικού κράτους. Η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών, άρχισε πια από το 1990 και μετά να δέχεται οικονομικούς μετανάστες από διάφορες χώρες με απίστευτα μεγάλους ρυθμούς (Μάρκου, 1998).

Αυτή την διαμορφωμένη διαφορετική πραγματικότητα κλήθηκε να διαχειριστεί και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να μπορέσουν όλοι αυτοί οι διαφορετικοί γλωσσικά και πολιτισμικά πληθυσμοί να συμβιώσουν έπρεπε να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο που να μην θεωρούσε αυτή τη συμβίωση σαν κάτι παροδικό και διαμόρφωνε μέτρα για την ομαλή ένταξη όλων ισότιμα στην ελληνική κοινωνία (Δαμανάκης, 2000).

1.2 Τα διαφορετικά μοντέλα για την εκπαίδευση

1.2.1 Το συμβατικό μοντέλο

Είμαι το πιο διαδεδομένο μοντέλο σήμερα και έχει συγκροτηθεί τον 19^ο αιώνα στην Ευρώπη. Πολλοί ομήλικοι είναι συγκεντρωμένοι σ' έναν κλειστό χώρο για τέσσερις με οχτώ ώρες την ημέρα. Εκεί γίνεται η παράδοση διαφόρων μαθημάτων, η ύλη των οποίων καθορίζεται από έναν κεντρικό φορέα που προαποφασίζει τι πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά. Το καθήκον της μετάδοσης αυτών των πληροφοριών ανατίθεται στους δασκάλους που έχουν ελάχιστο λόγο για το είδος της γνώσης και για τον τρόπο που αυτή παρέχεται. Αντίστοιχα, οι μαθητές που είναι αποδέκτες αυτών των γνώσεων έχουν πρακτικά μια σχεδόν παθητική θέση. Η αξιολόγηση τους μέσω διαφόρων συστημάτων βαθμολόγησης αφορά το κατά πόσο έχουν αφομοιώσει τις απαιτούμενες πληροφορίες σε μια δεδομένη στιγμή. Αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα υλοποιείται στο χώρο με μία αντίστοιχη υλική οργάνωση. Το χωρικό πρότυπο του σύγχρονου σχολείου, παρά τις πολλές προσπάθειες μεταρρύθμισης του, συνεχίζει να είναι το ίδιο με αυτό του εργοστασίου, του στρατοπέδου, του νοσοκομείου ή της φυλακής (Φουκώ, 1991)

Τα σχολικά κτίρια σχεδιάζονται ως χώροι εν σειρά, σε παράθεση οριζοντίως ή και καθέτως, με έναν ψυχρά λειτουργικό τρόπο, ως ένα ορθογωνικό κουτί χωρίς χρώματα, ποικιλία και διαβαθμίσεις, με σκληρά υλικά, χωρίς έναν ενιαίο χώρο αλληλεπίδρασης παιδιών και δασκάλων εκτός από της υπαίθρια αυλή. Όμως ούτε οι αυλές έχουν πράσινο, κήπο, παιχνίδια, φυσικά υλικά ή νερό .

Βέβαια, η εφαρμογή αυτού του προτύπου δεν σημαίνει ότι το σχολείο είναι φυλακή. Σχετίζεται με το πρόγραμμα των μαθημάτων, την οργάνωση των χώρων, την έλλειψη

συμμετοχής των μαθητών, την έλλειψη ελευθερίας στην κίνηση και της επαφής με τον δημόσιο χώρο ή την φύση.

Το σύστημα της καθολικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης λειτουργεί ως ένας θεσμός προσαρμογής των παιδιών σε ένα βιομηχανικό μοντέλο πειθάρχησης, έναν τρόπο παραγωγής και ζωής, που προωθεί την υπακοή, τη μίμηση και την άκριτη ένταξη στην ομάδα. Το ιδανικό είναι η συσσώρευση πληροφοριών και η εργαλειακή τους χρήση. Παράλληλα, διακρίνεται από αδιαφορία για τις ανθρώπινες σχέσεις και απαξίωση των συναισθημάτων (Φουκώ, 1991).

1.2.2 Το ελευθεριακό εναλλακτικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό άρχισε να αναπτύσσεται στις αρχές του 20ου αιώνα από τους Maria Montessori, Rudolf Steiner στα σχολεία Waldorf, Célestin Freinet ή τον Alexander Neill στο Summerhill. Με διάφορες μορφές το συγκεκριμένο μοντέλο εμφανίζεται και στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικό του είναι η εμπιστοσύνη στο παιδί και ο σεβασμός στις ικανότητές του, στην φυσική ψυχολογική και γνωστική του ανάπτυξη, τον ατομικό του ρυθμό, τα ενδιαφέροντα του, την ανεξαρτησία του, στην προσωπική του ελευθερία σε συνδυασμό με τον σεβασμό της ελευθερίας των άλλων. Στους σκοπούς της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της έμπνευσης, η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης, αλλά και της αρμονικής συνεργασίας με τα άλλα παιδιά και τους ενήλικες. Στα σχολεία όπου έχουν υιοθετηθεί αυτές οι αρχές εφαρμόζονται πολύ διαφορετικά προγράμματα σπουδών με χαλαρό κι ευέλικτο χρονοδιάγραμμα, ενώ η παρακολούθηση δεν είναι υποχρεωτική και προσφέρονται πολλαπλές επιλογές. Η μάθηση βασίζεται κυρίως στην άμεση εμπειρία, στην πρακτική εφαρμογή και τον πειραματισμό, με στόχο την άμεση σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, πάντα με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του παιδιού και ανεξάρτητα από την ηλικία του. Η οργάνωση της σχολικής ζωής και του προγράμματος γίνεται σε ένα πλαίσιο αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης, όπου όλα τα μέλη έχουν ισότιμο ρόλο. Σε σχολεία Waldorf οι χώροι δεν είναι οργανωμένοι ως αίθουσες με θρανία εν σειρά, αλλά ως χώροι μμελέτης και συνεύρεσης-συνεργασίας, και θυμίζουν καθιστικό ή βιβλιοθήκη.

Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι στα «εναλλακτικά» σχολεία, υποστηρίζονται οι σωματικές δραστηριότητες των παιδιών, σε κλειστούς και ανοιχτούς χώρους. Η αυλή θεωρείται σημαντικός χώρος παιχνιδιού αλλά και μμάθησης, υπάρχουν παιχνίδια για μικρά παιδιά αλλά και υποδομές για αθλητικές δραστηριότητες. Ακόμη προάγεται η επαφή με τη φύση, με τα δέντρα, τον κήπο, το χώμα, την άμμο, το νερό και η μμάθηση στο εξωτερικό φυσικό περιβάλλον.

Υπάρχουν ακόμη εναλλακτικές πρακτικές, όπως το homeschooling (εκπαίδευση κατ' οίκον) και το unschooling («αποσχολειοποίηση»), όπου ακολουθείται μια πιο αυθόρμητη και ελεύθερη διαδικασία μόρφωσης εκτός σχολικού συστήματος, οι μαθητές εντάσσονται στους χώρους της καθημερινότητας και αλληλεπιδρούν με αυτούς.

Το unschooling είναι «γνωστό και ως αυτόνομη μάθηση που οδηγείται από το παιδί ή από την απόλαυση» και όπου «τα παιδιά αποφασίζουν τι θα ήθελαν να μάθουν και πότε ... θέτουν το πρόγραμμα και τον ρυθμό. Αυτή η μέθοδος εκπαίδευσης που συγκροτήθηκε στην εναλλακτική κουλτούρα του 1970 στην Αμερική και σήμερα είναι νόμιμη (αν και περιθωριακή) στις ΗΠΑ, στη Γερμανία και στη Βρετανία (Gray και Riley 2013: 7).

Τα χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου έχουν ομοιότητες με τις εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης, όπως ο καθορισμός της «ύλης» με συνεργασία παιδιών και γονιών ή άλλων ενηλίκων, η ελευθερία στη χρήση του χρόνου, η έμφαση στη φαντασία και τη δημιουργικότητα, η μάθηση μέσα από την εμπειρία (Montessori, M. 1965; Steiner, R. 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Η έννοια της επικοινωνίας

2.1 Η Σημασία και η λειτουργία της επικοινωνίας

Η επικοινωνία ως βασικό στοιχείο της ανθρώπινης συμβίωσης, αποτελεί το θεμέλιο λίθο πάνω στο οποίο ακουμπάμε όλες οι ανθρώπινες σχέσεις. Μέσω αυτής ο άνθρωπος μπορεί να ζήσει σε μια οργανωμένη κοινωνία, διότι μέσα από αυτήν μπορεί να θέσει στόχους και να τους πετύχει(Λούτας,2002). Η έννοια της επικοινωνίας προέρχεται από τη λέξη κοινωνώ που σημαίνει ότι έρχομαι σε επαφή, μετέχω ή πληροφορούμαι για κάτι, έτσι λοιπόν από την

αρχαιότητα όπως μας μαρτυρεί ο Αριστοτέλης, ο άνθρωπος δεν μπορούσε να ζήσει μόνος τους μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον διότι κατά τον φιλόσοφο αποτελεί ον κοινωνικό. Έρχεται σε επαφή και σχέση με τους άλλους συνανθρώπους του όχι μόνο να καλύψει τις φυσικές αλλά και τις ψυχοκοινωνικές του ανάγκες. Η επαφή του αυτή αποτελεί μια συνεχείς ανταλλαγή μηνυμάτων, ερωτημάτων και πληροφοριών. Η διαδικασία αυτή αποτελεί μια πρώτη μορφή επικοινωνίας (Καζάζη, 1995).

Οι περισσότερες θεωρίες που σχετίζονται με την «επικοινωνία» σήμερα είναι βασισμένες σε έννοιες τόσο αρχαίες όσο η ίδια η γλώσσα και το κοινωνικοπολιτικό σύστημα της ζωής των ανθρώπων. Στην αρχαία Ελλάδα η «επικοινωνία» όπως αναφέρεται στις μέρες μας, ήταν γνωστή ως «ρητορική», η χρησιμοποίηση δηλαδή της γλώσσας για να πείσεις κάποιον που σε ακούει. Ο Αριστοτέλης ο οποίος έζησε και διδάχθηκε από τον Πλάτωνα στην αρχαία Αθήνα από το 367-347 π.Χ. σχετίστηκε άμεσα με την τέχνη αυτή της ρητορείας και στο έργο του “The Art of Rhetoric” μπορεί κανείς να δει τις ρίζες της σύγχρονης θεωρίας της επικοινωνίας. Γενικότερα «επικοινωνία» σημαίνει την ανταλλαγή των «εννοιών» μεταξύ των ατόμων διαμέσου ενός κοινού συστήματος «συμβόλων» (Taylor, 2005; DeVito, 2006). Διαφορετικά ειπωμένο, οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων περιλαμβάνουν την ανταλλαγή «εννοιών» (Miller, 2005). Γίνεται αντιληπτό επομένως πως οι ανθρώπινες σχέσεις προϋποθέτουν «επικοινωνία». Το κοινό σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιούν τα άτομα για να επικοινωνήσουν μπορεί να αποτελείται από λεκτικά, αριθμητικά, μουσικά σύμβολα κ.λπ. Η κατανόηση της έννοιας των συμβόλων από τα άτομα γίνεται με την βοήθεια των πέντε αισθήσεων του ανθρώπου και κρίνεται αποτελεσματική είτε διατυπώνεται με λεκτικό, είτε με μη λεκτικό τρόπο. Είναι γεγονός πως τα άτομα αφιερώνουν πολύ σημαντικό μέρος του χρόνου τους στην επικοινωνία μέσω της αμοιβαίας ανταλλαγής ιδεών, σκέψεων, συναισθημάτων, πληροφοριών. (Cheney, 2007; Hellriegel & Slocum, 2004).

Επικοινωνία είναι η διαδικασία της ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ δύο ή περισσοτέρων μελών για τα οποία η πληροφορία έχει νόημα, οπότε αποκτά νόημα και η ανταλλαγή της ως μια πράξη. Επικοινωνία έχουμε για παράδειγμα μεταξύ έμβιων όντων με την ανταλλαγή σκέψεων, μηνυμάτων, συναισθημάτων ή πληροφορίας μέσω της ομιλίας, της εικόνας, της γραφής, της συμπεριφοράς κλπ. (Μπουραντάς, 1992).

Επικοινωνία είναι η «μεταβίβαση πληροφοριών από τον πομπό στο δέκτη κατά τρόπο που αυτές να είναι κατανοητές στο δέκτη» (Koontz, O’ Donnell, & Weihrich, 1980, σ. 688).

Σύμφωνα με τους Κοντάκο, Πολεμικό και Παπαγιαννάκο (2002, σ. 251), η επικοινωνία αποτελεί τη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο (πομπό) προς ένα άλλο (δέκτη), άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος.

Επιπλέον, η επικοινωνία ορίζεται «ως μία αμφίδρομη ροή πληροφοριών, που διεξάγεται με δεδομένη διαδικασία και αποσκοπεί στην καλλιέργεια και βελτίωση της επαφής δύο τουλάχιστον μηχανισμών με τελικό σκοπό την αποκατάσταση ή τη βελτίωση μίας ήδη δημιουργημένης σχέσης» (Κωστούλας, 1996, σ. 316), και ως «διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών με τη χρήση των λέξεων, των γραμμάτων, των συμβόλων ή της μη λεκτικής συμπεριφοράς» (Dubrin, 1998, σ. 360).

Η επικοινωνία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία του ανθρώπου. Η σημαντικότητα της έγκειται, όχι μόνο στο ότι εξασφαλίζει την ομαλή καθημερινή συμβίωση του ανθρώπου με τους συνανθρώπους του αλλά και στο ότι συμβάλλει καθοριστικά στην επίλυση, διάφορων θεμάτων, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών που προκύπτουν σε κάθε οργανωμένη κοινωνία.

Κάθε άνθρωπος επικοινωνεί χρησιμοποιώντας κώδικες συμπεριφοράς, επομένως η επικοινωνία δεν είναι μόνο προφορικός ή γραπτός λόγος αλλά η οποιαδήποτε χρήση κωδικών και κανόνων συμπεριφοράς (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2004, σ. 20, 36). Με αυτόν τον τρόπο η επικοινωνία ταυτίζεται με τη συμπεριφορά. Οι Watzlawick et al. (2004) διατείνονται ότι «κάθε συμπεριφορά είναι επικοινωνία και κανείς δεν μπορεί να μην επικοινωνεί» (σ. 20). Ακόμα και η απραξία, η σιωπή ή η αδιαφορία έχουν την αξία μηνύματος. Ενδέχεται μάλιστα να υπάρχουν μηνύματα που στέλνονται χωρίς τη θέληση του πομπού, τα οποία είτε συνειδητοποιεί ότι τα έστειλε είτε όχι (Κούρτη, 1995, σ. 97).

Η ύπαρξη της επικοινωνίας προϋποθέτει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση βασικών στοιχείων τα οποία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και τα οποία προϋποθέτουν τη δυναμική διαδικασία της επικοινωνίας. Τα στοιχεία αυτά σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002) είναι :

- η πηγή (πομπός), το άτομο που στέλνει το μήνυμα.
- ο κώδικας, ο τρόπος που ο πομπός μετατρέπει το μήνυμα σε νόημα με τη βοήθεια συμβόλων, κινήσεων, της φωνής κ.α.
- το μήνυμα, το αποτέλεσμα της κωδικοποίησης.

- το κανάλι ή δίκτυα μεταβίβασης, τα μέσα με τα οποία μεταβιβάζεται το μήνυμα.
- ο δέκτης, το άτομο που λαμβάνει το μήνυμα.
- η αποκωδικοποίηση, η διαδικασία με την οποία ο δέκτης αποκωδικοποιεί το μήνυμα.

Η μεταφορά ενός μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη δεν σημαίνει απαραίτητα την ύπαρξη επικοινωνίας, χρειάζεται επιπλέον να υπάρχει ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης ή της ανάδρασης διότι μέσω αυτού του μηχανισμού γνωρίζει ο πομπός αν το μήνυμα που έστειλε έγινε αντιληπτό από τον δέκτη ή αν υπάρχουν ή όχι προβλήματα στην επικοινωνία(Πιπερόπουλος,2004;Στεργίου,2008).

Η ανατροφοδότηση αποτελεί τον καθρέφτη της επικοινωνίας παρέχει την δυνατότητα τόσο στον πομπό όσο και στο δέκτη να ελέγξουν το αν η αποστολή καθώς και η λήψη μηνύματος έγινε σωστά. σημαντικό ρόλο επίσης στη λειτουργία της επικοινωνίας επιτελούν τόσο η κωδικοποίηση όσο και η αποκωδικοποίηση. Η κωδικοποίηση σημαίνει ότι το μήνυμα μεταφράζεται σε έναν κοινό κώδικα ή μια κοινή γλωσσά έτσι ώστε να είναι γνωστή στο δέκτη. Ενώ αποκωδικοποίηση «σημαίνει ότι το μήνυμα ξαναμεταφράζεται με σκοπό την άντληση κάποιου νοήματος» (Μακ Κουέλ και Βίνταλ,2001:30).

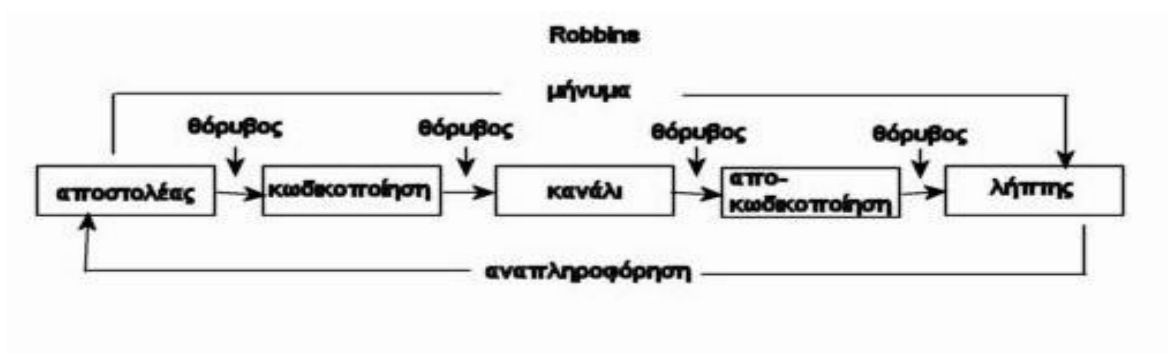
2.2 Μορφές επικοινωνίας

Οι κυριότερες μορφές στις οποίες διακρίνεται η επικοινωνία είναι η εξής: α) άμεση και έμμεση επικοινωνία. β) Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία γ) εσωτερική και εξωτερική επικοινωνία δ) τυπική και άτυπη επικοινωνία.

2.2.1 Άμεση και έμμεση επικοινωνία

Άμεση χαρακτηρίζεται η επικοινωνία όταν η μεταφορά του μηνύματος από τον αποστολέα στον παραλήπτη γίνεται μέσω ενός ή περισσότερων καναλιών, χωρίς τη διαμεσολάβηση κάποιου τρίτου. Ο αποστολέας έχει τον πλήρη έλεγχο του μηνύματος καθώς και την ευθύνη για τον τρόπο κωδικοποίησης, το χρόνο εκπομπής και την επιλογή του μέσου.

Μοντέλο άμεσης επικοινωνίας, Μοντέλο Robbins (Σχ.1.1)



Πηγή: Αρπαντζάνης,2003:4

Έμμεση χαρακτηρίζεται η επικοινωνία, όταν μεταξύ αποστολέα και παραλήπτη μεσολαβεί κάποιος τρίτος. Αυτό το τρίτο πρόσωπο ονομάζεται ενδιάμεσος. Η ύπαρξη του μπορεί να οφείλεται είτε στην επιθυμία του αποστολέα να τον χρησιμοποιήσει για να προσεγγίσει τον παραλήπτη, είτε σε περιορισμούς που επιβάλλει το μέσο, είτε και στα δύο. Ο ενδιάμεσος είναι ταυτόχρονα αποστολέας (ως προς τον παραλήπτη) και παραλήπτης (ως προς τον αποστολέα).

Μοντέλο, Έμμεσης επικοινωνίας (Σχ. 1.2)



Πηγή: Αρπαντζάνης,2003:8

2.2.2 Λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία (verbal Communication) με βάση την γλώσσα πραγματοποιείται μέσα από τη χρήση γλωσσικών συμβόλων. «Ορίζεται σαν ένα σύστημα ηχητικών ή οπτικών ερεθισμάτων, τα οποία ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο λειτουργούν ως

σύμβολα τα οποία έχουν ενδουθεί με σημασίες και έχουν την δυνατότητα να επιδρούν με τον ίδιο τρόπο τόσο στον πομπό όσο και στο δέκτη» (Μπίκος,2011:41). Η λεκτική είναι η κορυφαία και πολυπλοκότερη μορφή επικοινωνίας. Είναι το μέσο έκφρασης που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο και τον κάνει να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους ζωντανούς οργανισμούς. Πραγματοποιείται κυρίως μέσω της γλώσσας. Γλωσσικός πλούτος σημαίνει και πλούτος σκέψης.

2.2.3 Μη λεκτική επικοινωνία

Χαρακτηρίζεται και ως «σιωπηρή γλώσσα» και ορίζεται ως η ανταπόκριση, χωρίς τη χρήση ομιλίας ή γραπτού λόγου, η οποία συμπεριλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, τα οποία γίνονται αντιληπτά, εντός του οποίου μεταδίδονται και λαμβάνονται τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. Για την εφαρμογή της μη λεκτικής επικοινωνίας απαιτείται οπτική επαφή μεταξύ πομπού (αποστολέα) και δέκτη (παραλήπτη). Χρησιμοποιείται συνοδευτικά με τη λεκτική επικοινωνία (ένα νεύμα, μία χειρονομία μπορούν να πουν πολλά περισσότερα, από πάρα πολλές λέξεις).

Η μη λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει:

1. Τη γλώσσα του σώματος
2. Την παραγλώσσα
3. Την προσωπική παρουσίαση
4. Την επικοινωνία με διευθέτηση του χώρου
5. Την επικοινωνία με διευθέτηση του χρόνου
6. Τη φυσική ή συμβολική γλώσσα
7. Τη σιωπή

2.2.4 Εσωτερική και εξωτερική επικοινωνία

Η εσωτερική επικοινωνία περιλαμβάνει την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των μελών ενός οργανισμού. Η εξωτερική επικοινωνία αφορά στην ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος.

2.2.5 Τυπική και άτυπη επικοινωνία

Η τυπική επικοινωνία καθορίζεται από τη δομή του οργανισμού. Η ροή της πληροφόρησης ακολουθεί τα τυπικά κανάλια της ιεραρχίας, ενώ αφορά και στην εξωτερική επικοινωνία του οργανισμού. Στην άτυπη επικοινωνία δε λαμβάνονται υπόψη οι επίσημες δομές του οργανισμού, ούτε τα επίσημα ιεραρχικά επίπεδα και οι προβλεπόμενες σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού

https://people.iee.ihu.gr/~vkostogl/files/Dexiotites/new_2016/MORFES%20EPIKOINONIA_S.pdf

2.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Στην εκπαιδευτική πράξη σύμφωνα με τον Mialaret (1991), υπάρχουν τρία βασικά μοντέλα επικοινωνίας: το δασκαλοκεντρικό, το μαθητοκεντρικό και το επικοινωνιοκεντρικό μοντέλο.

Στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο η επικοινωνία λογίζεται ως γραμμική (πομπός – μήνυμα δέκτης) και μονόδρομη, προβάλλοντας το αυστηρό και ελεγκτικό πρότυπο του εκπαιδευτικού. Σήμερα αυτό το μοντέλο θεωρείται το λιγότερο αποδοτικό για την ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας και ενδυνάμωσης των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη, καθώς δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη την προσωπικότητα του μαθητή.

Το μαθητοκεντρικό μοντέλο, αντίθετα, είναι προσανατολίζεται στους μαθητές και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους, καθώς εκείνοι είναι και οι τελικοί αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι «πελάτες» σύμφωνα με τον Rogers (1969). Η υιοθέτηση αυτού του μοντέλου επικοινωνίας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις διαθέσεις και τις επιθυμίες των μαθητών και να συλλαμβάνουν τα εισερχόμενα μηνύματα δίχως να τα παραποιούν (Μπακιρτζής, 2002).

Το επικοινωνιοκεντρικό μοντέλο επιτρέπει τη δυαδική ενότητα μεταξύ δασκάλου μαθητή (Φράγκος, 1993) και ορίζεται από τη συναντησιακή και αλληλοδιαμορφωτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των επικοινωνούντων προσώπων. Αυτό το μοντέλο επικεντρώνεται περισσότερο στις σχέσεις των εμπλεκόμενων ως ενεργά και ισοδύναμα μέλη.

Η επιλογή του μοντέλου επικοινωνίας είθισται να γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, να σχετίζεται άμεσα με την μέθοδο διδασκαλίας και να προϋποθέτει χωροταξικές διαρρυθμίσεις των επίπλων μέσα στην τάξη, ώστε η διάταξη να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές ανάγκες.

Για το λόγο αυτό, στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο εφαρμόζεται η παραδοσιακή μετωπική διάταξη. Αντίθετα, η κυκλική – μετωπική διάταξη βελτιώνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

Τέλος, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας με διάταξη θρανίων που διευκολύνει το σχηματισμό μικρών ομάδων, δύναται να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη του επικοινωνιακού μοντέλου (Ματσαγγούρας, 1977).

Η επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα γιατί η φύση της εργασίας και η διδακτική πράξη, η οργάνωση και η λειτουργία της, υλοποιούνται, πρωτίστως, μέσω της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

2.4 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Οι δεξιότητες έχουν σχέση με την προσωπικότητα μας, με τον τρόπο που λειτουργούμε και αντιμετωπίζουμε διάφορα θέματα στην προσωπική, στην επαγγελματική και στην κοινωνική μας ζωή. Ως δεξιότητα ορίζεται «εκείνο το οποίο ξέρω καλά να κάνω». Σχετίζεται με την δυνατότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί τη γνώση που διαθέτει (Σαΐτης, 2008).

Για την επικοινωνία ο όρος δεξιότητα δεν αφορά μόνο «την ικανότητα παραγωγής γραμματικό-συντακτικών προτάσεων αλλά και την αποδοχή τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον» (Κοψίδου, 2006:20). Δηλαδή δεν αρκεί μόνο να δημιουργούμε και να συνδέουμε απλά προτάσεις, αλλά αυτές οι προτάσεις θα πρέπει να προσαρμόζονται και να διαφοροποιούνται όταν η περίσταση το απαιτεί.

Το σύγχρονο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον απαιτεί, την συνεχή ανανέωση και επικαιροποίηση των δεξιοτήτων του ανθρώπου. Η συνεχής ανανέωση των δεξιοτήτων επιτυγχάνεται μέσα από την διαρκή εκπαίδευση, διαμορφώνοντας κατά τον P. Jarvis «μια κοινωνία να μαθαίνει πως να μαθαίνει», υπό αυτή την προοπτική οι δεξιότητες ακολουθούν το άτομο καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους συμβάλλοντας καθοριστικά στην αντιμετώπιση προβλημάτων (Χρυσός, 2005:262).

Η επικοινωνιακές δεξιότητες (Communication skills) ως η βάση των κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τον Coleman αποτελούν την απαραίτητη δέσμη δεξιοτήτων για κάθε άνθρωπο που προσπαθεί να «επιβιώσει» στον σύγχρονο μεταβαλλόμενο εργασιακό χώρο. Αποτελούν το «κλειδί» της επιτυχίας και συμβάλουν καθοριστικά όχι μόνο στη επαγγελματική σταθερότητα, αλλά και στην εξέλιξη του ατόμου σε υψηλότερες θέσεις.

Η έλλειψη τους από την άλλη πλευρά δημιουργεί προβλήματα όχι μόνο στις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων, αλλά και στην λειτουργία και στην αποτελεσματικότητα δεδομένου ότι η επιτυχία τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική επικοινωνία των μελών τους (Αντωνιάδου, 2014).

2.4.1 Η λεκτική επικοινωνία ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Η λεκτική επικοινωνία είναι η βασική μορφή επικοινωνίας και πραγματώνεται μέσα από τον προφορικό και τον γραπτό λόγο που έχουν ως βασική τους προϋπόθεση την αποτελεσματική ανταλλαγή μηνυμάτων. Για να είναι επιτυχής θα πρέπει να υπάρχει σωστή χρήση της έκφρασης όσο και της σωστής διατύπωσης μηνυμάτων.

Γραπτός λόγος είναι η αποτύπωση συμβόλων μεταφρασμένων σε έναν κοινό λεκτικό κώδικα γραπτά. Ο γραπτός λόγος αποτελεί σημαντική δεξιότητα για κάθε άτομο το οποίο μπορεί να τον χρησιμοποιήσει συντάσσοντας κείμενα και αποτυπώνοντας έτσι ιδέες, επιχειρήματα, συναισθήματα (Μπακιρτζής, 1996). Η εξέλιξη της τεχνολογίας και των πληροφοριακών μέσων συντέλεσε έτσι ώστε στις δεξιότητες του γραπτού λόγου να εντάσσεται και η αποστολή γραπτών κειμένων σε ηλεκτρονική μορφή (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, φαξ, ηλεκτρονικές επιστολές).

Η προφορική επικοινωνία χρησιμοποιείται στις διαπροσωπικές σχέσεις, αποτελεί λεκτικό κώδικα και η σπουδαιότητα της, έγκειται στο ότι τόσο στις διαπροσωπικές μας σχέσεις όσο και τον επαγγελματικό τομέα, συμβάλλει καθοριστικά στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων μας χωρίς προβλήματα (Brunstein & συν., 2007).

2.4.2 Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο. Είναι μία μορφή επικοινωνίας με ορισμένο περιεχόμενο και στόχους (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Οι μαθητές μέσα στη σχολική μονάδα χρειάζονται ένα καλό – θετικό ψυχολογικό κλίμα που θα ευνοεί την μάθηση, αλλά και ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εργάζεται σ' ένα ευχάριστο περιβάλλον. Η επικοινωνία μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικών είναι αμφίδρομη και σύμφωνα με τον DilLon (1994) σημαντικά στοιχεία της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αμοιβαία συμπάθεια. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι αναπόφευκτη, αφού οποιαδήποτε συμπεριφορά τους μεταδίδει ένα μήνυμα (Γκότοβος, 1997).

Ο Flanders N. (1970) δημιούργησε ένα σύστημα παρατήρησης και ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα (Flanders Interaction Analysis Category System - F.I.A.C.). Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει δέκα κατηγορίες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μαθητή. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι ακόλουθες (Θρασυβούλου, 1985) :

- ~ Αποδοχή συναισθημάτων: ο/η εκπαιδευτικός αποδέχεται τις συναισθηματικές αντιδράσεις (θετικές ή αρνητικές) των παιδιών με φιλικό και μη απειλητικό τρόπο.
- ~ Έπαινος και ενθάρρυνση: ο/η εκπαιδευτικός επαινεί και ενθαρρύνει τη συμπεριφορά και τις πράξεις των παιδιών, κάνει χρήση αστείων που μειώνουν την ένταση.
- ~ Αποδοχή και χρήση ιδεών που προέρχονται από τα παιδιά: ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και αναπτύσσει ιδέες ή και εισηγήσεις που προέρχονται από τα παιδιά.
- ~ Ερωτήσεις: ο/η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις για το περιεχόμενο ή τις διαδικασίες του μαθήματος με πρόθεση να πάρει απάντηση από τα παιδιά.
- ~ Παράδοση: ο/η εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα - παρουσιάζει γεγονότα και απόψεις για το περιεχόμενο και τις διαδικασίες του μαθήματος, εκφράζει την γνώμη του και επεξεργάζεται τις ιδέες του, χρησιμοποιεί ρητορικές ερωτήσεις.
- ~ Οδηγίες: ο/η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες, εντολές και κατευθύνσεις που αναμένει να ακολουθήσουν τα παιδιά στην εργασία τους.

- ~ Κριτική - αιτιολόγηση χρήσης εξουσίας: ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με σκοπό την τροποποίηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών - εξηγεί τους λόγους για τους οποίους κάνει αυτό που κάνει - εκτενής αναφορά στον ρόλο του/της ως εκπαιδευτικού.
- ~ Ανταπόκριση παιδιών: χρήση λόγου από πλευράς των παιδιών ως άμεση ανταπόκριση στον/στην εκπαιδευτικό.
- ~ Πρωτοβουλία παιδιών: χρήση λόγου από πλευράς των παιδιών με δική τους πρωτοβουλία.
- ~ Ησυχία ή σύγχυση: περίοδοι ησυχίας ή και σύγχυσης, κατά τις οποίες ο παρατηρητής δεν μπορεί να αντιληφθεί/εντοπίσει οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας. (Amidon, E. & Flanders, N. Θρασυβούλου, 1985).

Με βάση το σύστημα αυτό, οι έρευνες έδειξαν ότι, στη σχολική τάξη, το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου της λεκτικής επικοινωνίας καλύπτει ο εκπαιδευτικός (δασκαλοκεντρικό μοντέλο), (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 1985), ο οποίος και κατευθύνει τη σκέψη και τη δράση των μαθητών μέσα από έναν τυποποιημένο μονόλογο. Υπεύθυνοι γι' αυτή τη μορφή επικοινωνιακής δομής είναι ο περιορισμένος χρόνος της διδακτικής ώρας, η τεράστια ύλη που πρέπει να καλυφθεί, αλλά και η διασπορά του εκπαιδευτικού στο σύνολο των 20 ή 30 μαθητών (Morrisson & McIntyre, 1975).

Θα ήταν ίσως προτιμότερο στη σχολική τάξη πραγματοποιείται ελεύθερη, ανοιχτή συζήτηση, τότε ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές γνωρίζονται καλύτερα, μοιράζονται τα ενδιαφέροντα τους και όλα τα μέλη της τάξης καταθέτουν τη γνώμη τους. Οι μαθητές ασκούν κριτική στον εκπαιδευτικό, αντί να τον σχολιάζουν εν τη απουσία του, αλλά και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δικαιολογήσει κάποιες ενέργειές τους. Η ομαδική συζήτηση εξασκεί τους μαθητές σε επικοινωνιακές δεξιότητες, ενισχύει τη συνοχή της ομάδας της τάξης και δημιουργεί ατμόσφαιρα αμοιβαίας συμπάθειας και αποδοχής (Muijs & Reynolds, 2001). Σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία παίζουν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός καθώς και το συναισθηματικό περιεχόμενο που αυτές εκπέμπουν.

2.4.3 Η μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση

Σ' όλη της διάρκεια της διδακτικής πράξης οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία εξωτερικεύουν σκέψεις και συναισθήματα με τρόπους που δεν απαιτούν γλωσσική διατύπωση. Οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος μεταβιβάζουν ένα τεράστιο πλήθος πληροφοριών για τη διάθεση του εκπαιδευτικού και των μαθητών, πληροφοριών πολύ περισσότερων από αυτές της γλωσσικής έκφρασης. Ο μη λεκτικός τρόπος επικοινωνίας χρησιμοποιείται από τα άτομα και εκτός σχολικής μονάδας και περιλαμβάνει σήματα που συνιστούν έναν ξεχωριστό, ολοκληρωμένο κώδικα για την αλληλεπίδραση των ατόμων (Μπέλλας, 1985).

Για την σωστή επικοινωνία δασκάλου - μαθητών απαιτείται επιτυχημένη αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών σημάτων και από τις δύο πλευρές. Η μη γλωσσική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει της στάση του μαθητή και αντίστοιχα, η μη γλωσσική συμπεριφορά του μαθητή δίνει ερεθίσματα στο δάσκαλο, ώστε να προσαρμόσει κι εκείνος με τη σειρά του τον τρόπο που προσεγγίζει του μαθητές. Στην αμφίπλευρη αυτή επικοινωνία ένας παράγοντας που διαδραματίζει επίσης, καθοριστικό ρόλο είναι και η ομάδα των συμμαθητών. Η αλληλεπίδραση, δηλαδή δεν αφορά μόνο τη σχέση δασκάλου - μαθητή, αλλά αφορά το ευρύτερο περιβάλλον της σχολικής τάξης, όπου ο καθένας έχει το ρόλο του.

«Κάθε μαθητής δημιουργεί σχέσεις με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Η σχέση του με το δάσκαλο δεν είναι πράγματι ποτέ άμεση, γιατί ο τρίτος-η ομάδα των συνομηλίκων-ακόμη και σιωπηλός, δρα με την παρουσία του». (Postic, 1995).

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι επικοινωνούντες μαθαίνουν σταδιακά να λαμβάνουν και να αποκωδικοποιούν τα μη λεκτικά σήματα. Η διδακτική πράξη δεν περιλαμβάνει μόνο σκόπιμες και συνειδητές συμπεριφορές αλλά και αυθόρμητες και ασυνείδητες, οι οποίες μάλιστα ασκούν πολύ μεγαλύτερη επίδραση. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές δεν αντιδρούν μόνο με βάση τους αντικειμενικούς κανόνες που διέπουν την παιδαγωγική τους σχέση, αλλά κυρίως με το πώς η κάθε πλευρά βιώνει, αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και προσεγγίζει αυτούς του κανόνες. (Κρίβας. 1995).

Η σημασία, λοιπόν των μη λεκτικών σημάτων είναι αδιαμφισβήτητη. Εξασφαλίζουν ισορροπία στη σχέση και αμοιβαία κατανόηση. Και στην περίπτωση που τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα είναι αντικρουόμενα, υπερισχύουν τα δεύτερα. (Αναστασιάδης, 1990).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές όταν εκδηλώνονται από τους εκπαιδευτικούς, ως διοικητικές πρακτικές συμβάλλουν/αποτελούν παράγοντα θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Η διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, εξαρτάται από την αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία που αναπτύσσεται, προϋπόθεση της οποίας αποτελεί η ειλικρινής και ανυπόκριτη επικοινωνία, η οποία ενισχύει το αίσθημα του συνανήκειν στη σχολική μονάδα που συνεργάζεται για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων.

2.4.4 Η ενσυναίσθηση ως επικοινωνιακή δεξιότητα

Ο όρος «ενσυναίσθηση» νοείται η προσπάθεια κατανόησης όχι μόνο των δικών μας συναισθημάτων αλλά κυρίως των άλλων». (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Κατά την Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003) αποτελεί «την ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου». Το άτομο, το οποίο χρησιμοποιεί την ενσυναίσθηση αντιλαμβάνεται εκείνο το οποίο νιώθει ο συνάνθρωπος του, μπαίνει μέσα στον εαυτό του και βλέπει μέσα από τα δικά του μάτια.

Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει τρία βασικά χαρακτηριστικά :

- την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων
- την αίσθηση του πώς νιώθε ο άλλος
- την συμπόνια στη λύπη του (Coleman, 2012:84-85).

Αποτελεί σπουδαία επικοινωνιακή δεξιότητα που ενυπάρχει σε όλους τους ανθρώπους, παρόλα αυτά δεν αξιοποιείται από όλους (Coleman, 2011). Επιτυγχάνεται με λεκτική επικοινωνία, αλλά και με μη λεκτική. Ένα βλέμμα, ένα χάδι, μια χειραψία. Αποτελεί το θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο οικοδομούνται ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, η αποδοχή, η ανεκτικότητα, η έκφραση συναισθημάτων.

2.4.4.1 Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση

Η ενσυναίσθηση πρέπει να είναι μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας γιατί ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι και η ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια του ατόμου. Αποτελεί ένα εργαλείο καθοριστικό για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Η εξασφάλιση

συνθηκών από τους εκπαιδευτικούς που προωθούν την ανάπτυξη της ενσυναισθητικής δεξιότητας συμβάλλουν στην αποτελεσματική εκπαίδευση και συναισθηματική υγεία των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης πραγματοποιείται κατά τη σχολική ηλικία. Παράλληλα με τη γνωστική ανάπτυξη, η ανατροφή του παιδιού έχει μεγάλη επίδραση στην ανάπτυξη της. Οι γονείς που δείχνουν ενσυναίσθηση προς τους άλλους αποτελούν πρότυπο και μοντέλο για τα παιδιά τους. Επιπλέον, οι γονείς που παρεμβαίνουν όταν τα παιδιά τους εκφράζουν ακατάλληλα συναισθήματα προς τους άλλους, δημιουργούν προϋποθέσεις για υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Goleman, D. (2000).

Ο Goleman (2011) ισχυρίστηκε, ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να διδαχθούν και επομένως το κενό αυτό που υπήρχε στην εκπαίδευση έπρεπε να καλυφθεί.

Σύμφωνα με τον Δρ. Ντέιβιντ Χάμπουργκ, ψυχίατρο : «ένα από τα πιο ουσιώδη οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κανείς από το σχολείο, είναι η ικανότητα να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία για την ανταμοιβή του, να είναι κοινωνικά υπεύθυνος με τον κατάλληλο τρόπο, να διατηρεί τον έλεγχο πάνω στα συναισθήματά του και να έχει μια αισιόδοξη άποψη για τα πράγματα – με άλλα λόγια, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη». (Goleman, 2011).

Οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και επομένως και η ενσυναίσθηση, αποτελούν απαραίτητα εφόδια, για κάθε άνθρωπο, όχι μόνο για την σχολική του επιτυχία, αλλά γενικότερα για την ζωή του (Gottman, 2011). Ο Gottman (2011) προτείνει τα εξής στάδια αναφορικά με τη συναισθηματική αγωγή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών:

1. Επίγνωση συναισθημάτων των παιδιών.
2. Αναγνώριση.
3. Ακρόαση με ενσυναίσθηση και επιβεβαίωση των συναισθημάτων του παιδιού.
4. Βοήθεια στο παιδί να κατονομάσει λεκτικά τα συναισθήματά του.
5. Διερεύνηση στρατηγικών για την επίλυση των προβλημάτων.

Η συναισθηματική αγωγή και η ενσυναίσθηση βοηθάει τα παιδιά να γίνονται ικανότεροι κοινωνικοί εταίροι και καλύτεροι σύντροφοι στο παιχνίδι με συνομηλίκους (Denham, 1998). Έχει αποδειχθεί πως η συναισθηματική αγωγή μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση της οργής και της λύπης που μπορεί να νιώσει ένα παιδί λόγω κάποιας απόρριψης (Gottman, 2000). Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει την ενσυναίσθηση και έχουν μάθει να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, έχουν προοπτικές να εκφράζονται συναισθηματικά στο μέλλον αλλά

και να έχουν διάθεση για εξερεύνηση. Είναι ευέλικτα, ευπροσάρμοστα και μπορούν εύκολα να ρυθμίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις ανάλογα με το περιστασιακό πλαίσιο. Επιπλέον, αποκτούν συναισθηματική ανεξαρτησία. Τα παιδιά τα οποία είναι αυτάρκη συναισθηματικά αντλούν από τα δικά τους εσωτερικά αποθέματα και χαρακτηρίζονται από υψηλό αίσθημα αυτοσεβασμού. Επίσης δίνουν αξία στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά (Gottman, 2000).

Όπως αναφέρει ο Goleman (2011), φαίνεται ότι η επίδοση των μαθητών αυξάνεται και είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιαστούν παραβατικές συμπεριφορές. Το σημαντικότερο, όμως όφελος, είναι ότι οι μαθητές αποκτούν εφόδια που θα τους χρειαστούν για το υπόλοιπο της ζωής τους και θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις. Η απόκτηση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης προάγει την ψυχική και συναισθηματική τους υγεία και τους βοηθά να διαδραματίσουν ουσιαστικούς ρόλους στην κοινωνία.

Έχει παρατηρηθεί πως η ενσυναίσθηση βοηθάει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη μείωση του ρατσισμού, του εκφοβισμού και της επιθετικότητας μεταξύ των παιδιών αλλά και στην καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας.

Η συναισθηματική αγωγή συμβάλλει στην καλύτερη υγεία των παιδιών, στις υψηλότερες σχολικές επιδόσεις τους, στις ποιοτικότερες και σταθερότερες φιλίες τους. Επίσης, θωρακίζονται σε μεγάλο βαθμό απέναντι στα συναισθηματικά τραύματα.

Είναι επιτακτική ανάγκη να συμβεί μια τέτοια μετάβαση από ένα σχολείο που δίνει έμφαση μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, σε ένα ελεύθερο σχολείο που θα προάγει παράλληλα με την γνωστική και την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

2.4.5 Η ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ ΩΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

Η ενεργητική ακρόαση αναπτύχθηκε στο χώρο της συμβουλευτικής ψυχολογίας το 1967 από τον Αμερικανό ψυχολόγο Carl Rogers. Σήμερα επιτελεί βασικό ρόλο στη διοίκηση, την υγεία, την έρευνα, την εκπαίδευση και γενικότερα στο σύγχρονο επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον (Διαμαντίδου, 2014).

Η διαφορά μεταξύ της ακρόασης και της ενεργητικής ακρόασης είναι ότι στην μεν ακρόαση απλά ακούμε κάποιον, χωρίς τις περισσότερες φορές να προσέχουμε και να

κατανοούμε τι θέλει να μας πει. Ενώ στην ενεργητική ακρόαση «δεν ακούμε απλά, αλλά κατανοούμε και αποκωδικοποιούμε τι μου λέει και γιατί το λέει ο συνομιλητής μου»(Γιαννουλέας,1998:163).

Η απλή ακρόαση μετατρέπεται σε ενεργητική ακρόαση όταν συμβάλει στην βελτίωση της επικοινωνιακής διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την επιτυχημένη αποστολή μηνύματος αλλά και από την συνεχή προσπάθεια του ακροατή για εξεύρεση τρόπων και μέσων που θα βελτιώσουν την επικοινωνία(Ζαβλάνος,2002).

Η επικοινωνιακή αυτή δεξιότητα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προσόντα που θα πρέπει να οικειοποιηθεί κάθε άτομο ανεξαρτήτως επαγγέλματος, μιας και η απόκτηση της απαιτεί συστηματική εξάσκηση.

«Πραγματικός Ηγέτης είναι εκείνος που βοηθά πρόθυμα τους ανθρώπους να αναπτυχθούν μέχρι το σημείο που θα τον ξεπεράσουν τελικά σε γνώσεις και σε ικανότητες.»

Fred A. Manske

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ηγεσία - Ο ρόλος του ηγέτη

3.1 Η έννοια της ηγεσίας - ορισμός

Στο σύγχρονο κόσμο , που αλλάζει συνεχώς και γίνεται και ολοένα περισσότερο αβέβαιος, πολύπλοκος και ανταγωνιστικός, η ηγεσία ως λειτουργία, συνιστά βασική παράμετρο επιτυχίας κάθε οργανισμού.

Η ηγεσία δεν είναι κάτι στατικό, αλλά αντίθετα είναι κάτι που βρίσκεται σε διαρκή κίνηση, ακολουθεί και αυτή την πορεία όλων. Έτσι, ο ηγέτης πρέπει να προσαρμόζεται σ' αυτές τις συνεχείς εξελίξεις και να κατευθύνει τους γύρω του σε μια συνεχή ανοδική πορεία και φυσικά ανάλογους υψηλούς στόχους. Επιπλέον, δεν θα πρέπει να βασίζεται σε χθεσινά πρότυπα, τα οποία ίσως να τον οδηγήσουν σε μια επιτυχία, όμως το πιο πιθανό είναι ότι τα χθεσινά πρότυπα δε θα δημιουργήσουν τη σημερινή επιτυχία.

Η αποτελεσματική ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική συνοχή και επιφέρει ενότητα στις μαζικές προσπάθειες των διαφόρων ομάδων. Μια ομάδα, όσο καλά οργανωμένη, δημοκρατική και με καλή επικοινωνία των μελών της, δε μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να οδηγηθεί στην πραγματοποίηση του στόχου της, αν αυτή είναι «ακέφαλη» (Τρύφωνος, Παναγιώτης, 2019)

Ο όρος ηγεσία είναι σαν ένας όρος - ομπρέλα, στο οποίο υπάγονται τόσο τη διοίκηση όσο και η διεύθυνση. Η ηγεσία αφορά το όραμα, τη δέσμευση, τη δημιουργία συνεργασίας, συναίνεσης, τη δημιουργία κουλτούρας, την ενθάρρυνση και την υποκίνηση (Zairi, 1994).

Ο Chemers (2001) όρισε την ηγεσία ως «μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής μέσω της οποίας το άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων για να επιτύχει κάποιο κοινό σκοπό». Κατά τον Πασιαρδή (2003) ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με του άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις της δικής τους συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον Yulk (1998) αυτοί οι ορισμοί είναι περισσότερο ορθολογικοί και δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για χαρισματικούς και μετασχηματιστικούς ηγέτες. Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί κάνουν λόγο για τη σημασία των συναισθημάτων. Οι ηγέτες, με βάση αυτούς τους ορισμούς, κάνουν χρήση της συναισθηματικής επιρροής του, έτσι ώστε να εμπνεύσουν του υφισταμένους τους.

Οι Aldag – Steams (1991) και Hellriegel, Juckson, Slocum (1999) ορίζουν την ηγεσία ως διαδικασία και ως ιδιότητα. Ως διαδικασία σημαίνει την επιρροή για τη διεύθυνση και το συντονισμό δραστηριοτήτων των μελών ενός οργανισμού για την επίτευξη των στόχων και ως ιδιότητα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα που πρέπει να γίνονται αντιληπτά από τους άλλους, ώστε ο ηγέτης να ασκεί επιρροή (Hellriegel et.al, 1999).

Στη βιβλιογραφία η ηγεσία ορίζεται ως:

α) Η ικανότητα αλλά και επίδειξη κατάλληλης συμπεριφοράς των διοικούντων να επιβλέπουν και να συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου που τους έχει ανατεθεί (Χυτήρης 2001).

β) Η ικανότητα να επηρεάζουν θετικά τους ανθρώπινους πόρους και τα συστήματα, προκειμένου να επιτυγχάνονται οι στόχοι (Lindsay, Evans, 1999).

γ) Το όραμα που δημιουργεί ελπίδα, το κουράγιο για τη θυσία ατομικών προς όφελος των οργανωσιακών στόχων, ο συντονισμός των προσπαθειών, η συναίνεση που δημιουργεί ενότητα σκοπού, η ολοκλήρωση, η ενδυνάμωση των υφισταμένων για να παίρνουν αποφάσεις (ακόμα κι αν κάνουν λάθη) για την επιδίωξη και η επίτευξη της τελειότητας (Edgeman et.al., 1999).

δ) Σχέση επιρροής μεταξύ ηγετών ή προϊσταμένων και υφισταμένων που επιδιώκουν αλλαγές που αντικατοπτρίζουν του κοινούς τους στόχους. (Ingram, 1997).

Αυτό που χαρακτηρίζει έναν ηγέτη αποτελεσματικό είναι ότι έχει τη δεξιότητα να αναγιγνώσκει τις καταστάσεις που διαχειρίζεται. Η δεξιότητα αυτή, της ανάγνωσης, προκύπτει μέσα από τη διαρκή μάθηση και τις εμπειρίες του. Έτσι μπορεί να μείνει ανοιχτός και ευέλικτος και να προσεγγίζει την κατάσταση από πολλές οπτικές γωνίες, γεγονός που οδηγεί σε ένα ευρύ και πολύμορφο φάσμα δυνατοτήτων δράσης.

3.2 Η Εκπαιδευτική ηγεσία

Η εκπαιδευτική ηγεσία προέκυψε ως απάντηση στη βασισμένη σε επιχειρηματικά μοντέλα και θεωρίες εκπαιδευτική διοίκηση.

«Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση στο καλύτερο δυνατό βαθμό των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων ανθρωπίνων και υλικών - μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Κατσαρός, 2008:16).

Ο Σαϊτης (2015) ορίζει την εκπαιδευτική διοίκηση ως ένα «σύστημα δράσης» που αναφέρεται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου.

Η εφαρμογή στους σχολικούς οργανισμούς ορθολογικών διαχειριστικών προσεγγίσεων με έμφαση σε ενιαίους μετρήσιμους στόχους και διαδικασίες δέχθηκε ισχυρή κριτική καθώς, όπως υποστηρίζει ο Bush (2008) «δημιούργησε ένα άγχος σχετικά με τις διαδικασίες σε βάρος των εκπαιδευτικών σκοπών ή αξιών». Το αποτέλεσμα αυτής της αντίδρασης ήταν η ανάπτυξη εναλλακτικών αναπτυσσόμενων προσεγγίσεων στις οποίες τα μοντέλα ηγεσίας βασίστηκαν στην παρατήρηση και την εμπειρία που προκύπτει από τα ίδια τα σχολεία.

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως «η διαδικασία της επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται σε ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα διορθώνεται από τους ηγέτες που

επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερόμενων μερών στο όνειρο για ένα καλύτερο μέλλον» (Bush and Glover 2003).

Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας παραπέμπει στην αλλαγή στην ανάπτυξη και στην ενεργή στάση του οργανισμού, κατά τρόπο που συνιστά δομικό στοιχείο των εκπαιδευτικών οργανισμών και καταλύτη μιας σημαντικότερης, βαθύτερης και αποτελεσματικότερης αναδιοργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Σήμερα, η θεωρία για την εκπαιδευτική ηγεσία χρειάζεται να επανεξετάσει θέματα που αφορούν στις αξίες και στους σκοπούς του σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού και στην ιεραρχία εντός της οποίας οι εκπαιδευτικοί ηγέτες εναλλάσσονται.

Χρειάζεται επίσης να δημιουργήσει και να συντηρήσει τον εποικοδομητικό διάλογο και τις συζητήσεις σε θέματα που σχετίζονται με την οργανωτική κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού. (Mazurkiewiez, 2011).

3.3 Μοντέλα Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης ταξινομήθηκαν από τους μελετητές σ' έναν αριθμό μοντέλων - τύπων ηγεσίας. Αυτά είναι η διαχειριστική, η μετασχηματιστική, η ηθική, η συμμετοχική, η ενδεχομενική ηγεσία.

Πίνακας 3.1 . Αντιστοίχιση μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας
Συναλλακτική Ηγεσία	Πολιτικά
Διοικητική Ηγεσία	Τοπικά
Συμμετοχική Ηγεσία	Συμμετοχικά
Μετασχηματιστική Ηγεσία	
Ηθική Ηγεσία	Πολιτιστικά
Παιδαγωγική Ηγεσία	
Μεταμοντέρνα Ηγεσία	Υποκειμενικά
Διαπροσωπική Ηγεσία	Διφορούμενα

(Bush 2008 σελ. 271-288)

3.4 Τύποι - Μοντέλα Ηγεσίας

3.4.1 Εκπαιδευτική ηγεσία στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές και ταυτίζεται με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών και γενικότερα των ανώτερων κλιμάκων της ιεραρχίας.

Ο Διευθυντής - Ηγέτης του Σχολείου είναι αυτός που πρέπει να φροντίζει για την εφαρμογή των νόμων και για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, προωθεί τις καινοτομίες, να δίνει λύση στα προβλήματα, να επικοινωνεί για το σχολείο με το εξωτερικό περιβάλλον (συλλόγους, γονείς, συμβούλους).

Είναι ένα πρότυπο ηγεσίας διαχειριστικό - τεχνοκρατικό που εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς και στις συμπεριφορές. Επίσης αποσκοπεί στη διευκόλυνση του βασικού έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών, δηλ. της διδασκαλίας και της μάθησης επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στον παιδαγωγικό τομέα υποβιβάζοντας το διοικητικό, οργανωτικό.

Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της:

- α) στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου
- β) στη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- γ) στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

(Everant, 1999, σ.105)

Η πρόοδος της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της επικοινωνίας αλλάζουν τους οργανισμούς συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι μεταρρυθμίσεις των ΤΠΕ* είναι ένας τομέας πρόκλησης για τους ηγέτες των σχολείων (Gut, 2004) καθώς και η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με την επιτυχή προσαρμογή των μεταρρυθμίσεων.

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων του 21ου αιώνα απαιτεί νέα προγράμματα σπουδών, νέες παιδαγωγικές διδακτικές προσεγγίσεις, νέους στόχους, νέες ιδέες και νέες πεποιθήσεις, νέες τεχνολογίες και νέα εκπαιδευτικά καθήκοντα, συνεπώς μεγαλύτερο εύρος δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες και προηγμένη κατάρτιση. Για να ενσωματωθούν οι δεξιότητες του 21ου αιώνα στα προγράμματα σπουδών χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να

αγκαλιάσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές του 21ου αιώνα αλλά και να διαθέτουν οι ίδιοι αυτές της δεξιότητες (Voogt and Robin, 2012).

Τα πλαίσια πολιτικής του 21ου αιώνα επισημαίνουν ως κοινό χαρακτηριστικό τους την ανάγκη για επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και την ανάγκη για ανάπτυξη των ικανοτήτων τους στα ΤΠΕ ως εργαλεία που είναι ικανά να δημιουργήσουν νέα μαθησιακά περιβάλλοντα που ενσωματώνουν τις ικανότητες του 21ου αιώνα. (Voogt and Robin, 2012).

- ΤΠΕ ----> Τεχνολογίες πληροφορίας – επικοινωνίας

3.4.2 Διοικητική ηγεσία στην εκπαίδευση (Managenal Leadership)

Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη ταυτίζοντας την ηγεσία με τη διοίκηση, οπότε στην εκπαίδευση θα λάβουν μέρος όλες οι λειτουργίες της διοίκησης από την οργάνωση και τη διεύθυνση μέχρι και τον έλεγχο.

Η διοικητική ηγεσία στην εκπαίδευση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις εξής πρακτικές:

- α) εποπτεία
- β) έλεγχο εισροών
- γ) έλεγχο συμπεριφορών
- δ) έλεγχο εκροών
- ε) επιλογή - κοινωνικοποίηση
- στ) έλεγχο περιβάλλοντος

Αδυναμία του μοντέλου αυτού θεωρείται ότι ταυτίζεται ο ηγέτης με τον τοπικό γραφειοκράτη (Ανδρέου, 2004, σελ.17).

Στην διοικητική ηγεσία δίνεται έμφαση στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων. Οι περισσότερες προσεγγίσεις θεωρούνται η συμπεριφορά των μελών του

οργανισμού είναι κατά κύριο λόγο λογική. Η εξουσία και επιρροή ασκούνται από άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις στην ιεραρχία.

Στην διευθυντική ηγεσία (Managerial leadership) έμφαση δίνεται στα καθήκοντα και τη συμπεριφορά του επικεφαλής. Η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι λογική και η επιρροή ασκείται μέσω της δικαιοδοσίας που παρέχει η θέση στην ιεραρχία του οργανισμού.

3.4.3 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)

Αυτή η μορφή ηγεσίας ως στόχο έχει να εξασφαλίσει τη δέσμευση των μελών του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και να βελτιώσει τις ικανότητές τους. Όταν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις, τα μέλη ενός οργανισμού καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και αυξάνουν την παραγωγικότητά τους.

Η μορφή αυτή ηγεσίας συνδέεται με την καινοτομία και τα χαρισματικό ηγέτη, που έχει την ικανότητα να κάνει του άλλους να ταυτίζονται με τις απόψεις του και διαθέτει επικοινωνιακά χαρίσματα που του επιτρέπουν να μεταδίδει το όραμά του με πειστικό τρόπο. Οι ηγέτες, που παρέχουν κίνητρα, που εμπνέουν του άλλους, ενθαρρύνουν τα μέλη του σχολείου να συμμετέχουν σε προσπάθειες βελτίωσης, υποστηρίζουν τα άτομα ανάλογα με τις ανάγκες τους, προωθούν τις καλύτερες πρακτικές, εξασφαλίζουν τα μέσα που απαιτούνται, διαμορφώνουν ένα σύστημα αξιών και έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους. Μεταδίδουν αισιοδοξία για τους μελλοντικούς στόχους. Εμφανίζεται και ως value based leadership (Bush and Glover, 2003).

3.4.4 Διαπροσωπική ηγεσία (Interpersonal leadership)

Το μοντέλο αυτό ηγεσίας εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, του μαθητές και οποιονδήποτε άλλον σχετίζεται με το σχολείο. Οι ηγέτες υιοθετούν μια συνεργατική προσέγγιση η οποία μπορεί να έχει ηθική διάσταση. Έχουν ανεπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικά τόσο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με άτομα εκτός σχολείου (Bush and Glover, 2003).

3.4.5 Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional leadership)

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η ηγεσία βασίζεται σε μια αμοιβαία ανταλλαγή ανάμεσα σε ηγέτες και στους υφισταμένους. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμόρφωση επιστρατεύονται αμοιβές και επιβολή κυρώσεων. Η διαδικασία διαπραγμάτευσης μπορεί μεταφορικά να θεωρηθεί ως μορφή της ηγεσίας που χρησιμοποιεί ανταλλάγματα. Οι επιθυμίες και του ηγέτη και των υφισταμένων μπαίνουν σε διαδικασία διαπραγμάτευσης για να επιτευχθεί μια συμφωνία. Η θετική ενίσχυση επιβραβεύει την καλή εργασία και τη βελτιωμένη απόδοση.

Η διαφορά της συναλλακτικής με τη μετασχηματιστική ηγεσία έγκειται στο ότι στην μετασχηματιστική ηγεσία και ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι του αγωνίζονται για τον ίδιο στόχο στηριζόμενοι στο όραμα που έχει μεταδώσει ο ηγέτης, ενώ στην συναλλακτική, καθένας εργάζεται βάσει συμφωνίας με συγκεκριμένα ανταλλάγματα χωρίς να συνδέεται με τα άλλα μέλη του οργανισμού με οράματα που αφορούν τη βελτίωση του (Bush and Glover, 2003).

3.4.6 Συμμετοχική Ηγεσία (participative leadership)

Στη συμμετοχική ηγεσία, οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ομάδα. Έτσι κάθε μέλος ενός οργανισμού μπορεί να αναλάβει ηγετικό ρόλο. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στις δημοκρατικές δομές της κοινωνίας, στην πεποίθηση ότι η συμμετοχή βελτιώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στην κατηγορία αυτή η ηγεσία δεν ασκείται μόνο από πρόσωπα που κατέχουν θεσμοθετημένες θέσεις εξουσίας, αλλά από οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας. Η συμμετοχική ηγεσία δίνει έμφαση πρώτιστα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει την έννοια της διανεμημένης ή κατανεμημένης ηγεσίας και συνδέεται με τις δημοκρατικές αξίες και την ενδυνάμωση. Στόχο έχει να οδηγήσει σε βελτιωμένα αποτελέσματα μέσω της δέσμευσης για εφαρμογή των αποφάσεων που έχουν συμφωνηθεί (Bush and Glover, 2003).

3.4.7 Ηθική Ηγεσία (Motal leadership)

Στην ηθική ηγεσία επίκεντρο του ενδιαφέροντος υποθέτουν οι αξίες και η ηθική των ίδιων των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πηγάζουν από τις αντιλήψεις τους σχετικά με το τι είναι σωστό και καλό. Οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα καθορίζονται από τις αξίες, τις αντιλήψεις και τα ιδανικά που μοιράζεται η κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στην κοινή δέσμευση και αισθάνονται ότι εξαρτώνται ο ένας από το άλλο. Στην ηθική ηγεσία ο ηγέτης ενεργεί με γνώμονα ένα σύστημα αξιών, παρατηρείται συνέπεια ανάμεσα στις αρχές και την πρακτική, ο τρόπος που γίνονται αντιληπτά τα πράγματα βασίζεται στις αξίες και οι αποφάσεις εξηγούνται και αιτιολογούνται με ηθικούς όρους.

Η ηθική ηγεσία βασίζεται στις αξίες και πεποιθήσεις των ηγετών. Η προσέγγιση είναι παρόμοια με το μετασχηματιστικό μοντέλο με τη διαφορά ότι στην ηθική ηγεσία υπάρχει μια πιο ισχυρή βάση αξιών, που μπορεί να είναι και πνευματική. Η ηθική ηγεσία προσφέρει στο σχολείο μια σαφή αίσθηση σκοπού (Bush and Glover, 2003).

3.4.8 Συγκυριακή Ηγεσία (Contingent leadership)

Επειδή κανένα από τα μοντέλα της ηγεσίας δεν μπορεί να ταιριάζει απόλυτα σε κάθε περίπτωση, έχει προταθεί ένα μοντέλο που λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο και γι' αυτό ονομάζεται συγκυριακή ηγεσία.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή οι ηγέτες επιλέγουν ανάλογα με τις συνθήκες και το περιβάλλον ποια στρατηγική θα ακολουθήσουν και ποια μορφή ηγεσίας θα υιοθετήσουν θεωρητικά τα άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις εξουσίας διαθέτουν μεγάλο ρεπερτόριο πρακτικών ηγεσίας, είναι ευπροσάρμοστα και η επιρροή που θα ασκήσουν εξαρτάται κυρίως από το εύρος των ικανοτήτων τους. Η συγκυριακή ηγεσία ουσιαστικά δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αλλά δίνει το γενικό πλαίσιο.

Η συγκυριακή ηγεσία εστιάζει στο πώς οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τις μοναδικές συνθήκες ή προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν. Η ποικιλομορφία που παρουσιάζει το περιβάλλον του κάθε σχολείου υπαγορεύει αυτό τον τύπο ηγεσίας. Οι ηγέτες καλούνται να

προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις του στις ειδικές συνθήκες του σχολείου και στις εκάστοτε περιστάσεις (Bush and Glover, 2003)

3.4.9 Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Post – modern leadership)

Είναι ένα πολύ πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας που στηρίζεται σε μεταμοντέρνες αντιλήψεις και δίνει έμφαση στις εμπειρίες κάθε ατόμου και στον τρόπο που το κάθε άτομο τις νοηματοδοτεί αφού δεν υπάρχει μια μόνο πραγματικότητα αλλά πολλές και οποιαδήποτε κατάσταση θα μπορούσε να έχει πολλαπλές ερμηνείες.

Η μεταμοντέρνα ηγεσία εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες των ηγετών και των εκπαιδευτικών και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα από διαφορετικά άτομα. Δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα μόνο πολλαπλές εμπειρίες των μελών του οργανισμού. Αυτή η προσέγγιση δεν παρέχει πολλές οδηγίες για τους ηγέτες εκτός από την αναγνώριση της σημασίας του ατόμου (Bush and Glover, 2003).

Οι ερευνητές επαλήθευσαν την υπόθεση ότι το δημοκρατικό - συμμετοχικό στυλ είναι το πιο αποτελεσματικό και εξασφαλίζει κλίμα συνεργασίας και ικανοποίησης. Στο βαθμό που αυτό αποτελεί βασικό σκοπό της παιδείας ενισχύεται η άποψη ότι το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι το δημοκρατικό - συμμετοχικό.

3.5 Πρότυπα ηγεσίας

Η πρώτη συστηματική έρευνα πάνω στον τρόπο συμπεριφοράς του ηγέτη, έγινε στη δεκαετία 1930 στο Πανεπιστήμιο Iowa υπό την καθοδήγηση του K. Lewin. Σήμερα, μετά από σειρά μελετών και ερευνών αποδεχόμαστε τα εξής πρότυπα ηγεσίας: το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το εξουσιοδοτικό.

1. Αυταρχικό πρότυπο: βασική παράμετρος εδώ είναι οι υφιστάμενοι δεν συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων και ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις χωρίς να δίνει εξηγήσεις. Απλώς επιβάλλει την εξουσία που του παρέχει η θέση του.

2. Το εξουσιοδοτικό: είναι το πρότυπο εκείνο κατά το οποίο ο ηγέτης έχει πολύ περιορισμένο ρόλο, καθώς η ομάδα λαμβάνει μόνη της τις αποφάσεις χωρίς να τον επηρεασμό του ηγέτη.

3. Το δημοκρατικό: είναι το πρότυπο εκείνο κατά το οποίο ο ηγέτης σε κάθε απόφαση λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις απόψεις, τις προτάσεις, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μελών της ομάδας του και συχνά ζητά της συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Κέφης, 2005).

Η αποτελεσματικότητα του καθενός από τα πρότυπα αυτά εξαρτάται από την κατάσταση. Σε κάθε περίπτωση ο αποτελεσματικός ηγέτης οφείλει να λειτουργεί με ευελιξία και να προσαρμόζει αναλόγως την ηγετική συμπεριφορά.

3.6 Ηγέτης – Ορισμός

«Ο ηγέτης πρέπει να μην απομονώνεται, να ακούει αυτούς που του δίνουν σωστές πληροφορίες και συμβουλές και να προσπαθεί να μαθαίνει, να γνωρίζεται τι γίνεται γύρω του (και πως και τι σκέφτονται οι γύρω του) και να βελτιώνεται συνεχώς. Επίσης να μη θαυμάζει υπερβολικά τον εαυτό του και να προσέχει τι κάνουν αυτοί που είναι καλύτεροι από αυτόν, χωρίς να θεωρεί ότι αυτό είναι ντροπή».

(Πλάτωνα: «Νόμοι» 732b)

Ο ηγέτης είναι άτομο που, μέσα από μια σύνθετη διεργασία χρησιμοποιεί προσωπικά του στοιχεία (πίστη, πεποιθήσεις, αξίες, ήθος, χαρακτήρα, γνώσεις, δεξιότητες) με σκοπό να επηρεάσει άλλους, ώστε να επιτύχει σε μία αποστολή, καθήκον ή στο και να διευθύνει έναν οργανισμό ή μια κοινότητα με τρόπο κατανοητό και συνεκτικό.

«Η ηγεσία αναφέρεται συχνά σε καινοτομίες και σε προσπάθειες που γίνονται για την βελτίωση συνθηκών λειτουργία μιας επιχείρησης. Τα στοιχεία που καθορίζουν το ύφος του ηγέτη είναι ο τρόπος ρύθμισης των καθηκόντων μέσα στον οργανισμό και των συνθηκών που επικρατούν μέσα στον οργανισμό» (Γ. Πιπερόπουλος)

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) γίνεται ένας διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών «διευθυντής» (manager) και «ηγέτη» (leader). Ο «διευθυντής» είναι συνήθως ένα πολύ μορφωμένο και έμπειρο άτομο. Εργάζεται σκληρά και είναι πλήρως ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη του. Σέβεται το σύστημα και τηρεί

τους νόμους και την πολική του υπουργείου. Δίνει λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζομένους, περιορίζοντας τις πρωτοβουλίες τους, είναι άτομο πολυάσχολο, χωρίς ελεύθερο χρόνο για να μιλήσει με τους υφισταμένους του και πολλές φορές αυτή η απομάκρυνση του από τη βάση του οδηγεί στην αποξένωση από την πραγματικότητα. (Πασιαρδής, 2004). Δεν του αρέσουν τα λάθη και είναι αυστηρός με τους άλλους αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό (Πασιαρδής, 2004).

Είναι αυτός που συντονίζει τα μέλη για να βγουν εις πέρας οι εργασίες που πρέπει να γίνουν. Δεν πρέπει να πείσει κανέναν για καμιά ιδέα, στόχο ή όραμα αλλά πρέπει να βρει, να μοιράσει και να επιβλέπει την τήρηση συγκεκριμένων στρατηγικών και πολιτικής που θα πρέπει να ακολουθηθεί από όλους, ώστε να έρθει το αποτέλεσμα. Εφαρμογή και τήρηση διαδικασιών της ηγεσίας.

Ο «ηγέτης» προσανατολίζεται προς το όραμα και τους στόχους μιας επιχείρησης, μιας ομάδας, ενός οργανισμού. Κοιτάζει και προσανατολίζεται προς τη “μεγάλη εικόνα” και βρίσκει νέους τρόπους για να πραγματοποιήσει αυτό το όραμα. Ένας ηγέτης έχει πάντα την ικανότητα να επηρεάζει, ενώ ένας διευθυντής όχι και αυτό σημαίνει ότι ένας ηγέτης δεν χρειάζεται πάντα να είναι διευθυντής.

«Ηγέτης» είναι αυτός που αναπτύσσει περισσότερες πρωτοβουλίες από κάθε άλλο μέλος της ομάδας, είναι ο καλύτερος γνώστης των προβλημάτων της, ενώνει την ομάδα και αποτρέπει τη διάσπασή τους ουσιαστικά αποτελεί τον συνδετικό κρίκο των μελών της ομάδας και την ενσάρκωση του πνεύματός της. Αντιδρά συνετά στις δυσκολίες και δεν παραιτείται εύκολα μπροστά στα προβλήματα. Έχει ενεργητικότητα, αντοχή, νοημοσύνη, αυτοσυνείδηση, επιμονή στο “μεγάλο” σκοπό. Ο πραγματικός ηγέτης δεν περιμένει τη ροή των πραγμάτων, αλλά κατευθύνει τα πράγματα στο σκοπό που ο ίδιος έθεσε.

3.7 Ο ρόλος του ηγέτη

Ο ηγέτης στη σύγχρονη εποχή είναι ένα πρόσωπο με ευρύτερες γνώσεις και αντιλήψεις, αντιμέτωπος με μια σειρά προβλημάτων που του επιτρέπουν να προσαρμόζει τις εξειδικευμένες γνώσεις των συνεργατών του, στα πρότυπα που εκείνος έχει σαφώς οριοθετήσει. Πρέπει να είναι πρωτογενής, πρωτοπόρος και πρωτότυπος, μορφοποιώντας ιδέες και έννοιες που διεγείρουν ανθρώπους αναπτύσσοντας και προωθώντας παράλληλα πρακτικές επιλογές που στηρίζονται σ’ αυτές τις έννοιες.

Η ηγεσία εντός οργανισμού είναι το κλειδί της σωστής λειτουργίας του. Οι ηγέτες καθορίζουν με τη συμπεριφορά και τα παραδείγματά τους τον τρόπο αυτής της λειτουργίας. Δίνοντας προσοχή στις συνιστώσες της επιρροής - ειδικά αυτές της επικοινωνίας, της σαφήνειας οραμάτων και αξιών και του ενεργού ενδιαφέροντος - οι ηγέτες μπορούν να έχουν θετική επιρροή προς όφελος του οργανισμού.

3.8 Δεξιότητες Ηγεσίας - Χρήσιμα εργαλεία για τον ηγέτη

1. Επικοινωνία
2. Σαφήνεια οράματος και αξιών
3. Ενεργό ενδιαφέρον
4. Προσωπικό παράδειγμα
5. Χαρακτήρας
6. Αρμοδιότητα
7. Θάρρος
8. Αποφασιστικότητα

Μεταξύ των έμφυτων χαρακτηριστικών του ηγέτη είναι:

A. Η κυριαρχική τάση να διακριθεί, να ξεχωρίσει, να κατακτήσει.

B. Η ευφυΐα, η οξύτητα, ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης και ευστροφία.

Γ. Η ευελιξία και η ικανότητα δημιουργίας ισχυρών ανθρώπινων - κοινωνικών σχέσεων.

Η αποτελεσματική ηγεσία οφείλει να επιτύχει τη δημιουργία μιας κοινής αντίληψης κι ενός κοινού οράματος των μελών της ομάδας ενός συλλογικού πνεύματος σε ότι αφορά στον προορισμό του οργανισμού. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να έχουν ένα κοινό σημείο αναφορά για όλες τους τις αποφάσεις και τις ενέργειες.

Η σύλληψη ενός οράματος από τον ηγέτη, η κατανόηση και αφομοίωσή του από όλους του συνεργάτες του, καθώς και η σύνδεσή του με συγκεκριμένους στόχους και στρατηγικές επιτελεί τον πυρήνα της ηγετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον B. Nanus «δεν υπάρχει πιο ισχυρή κινητήριος δύναμη για να οδηγήσει μια οργάνωση στην τελειότητα και την

μακροπρόθεσμη επιτυχία, από ένα όραμα ελκυστικό, πολύτιμο και εφικτό για το μέλλον, το οποίο θα έχουν ενστερνιστεί όλοι οι εργαζόμενοι».

Ο ρόλος των ηγετών κατά τον Kotter (2001) είναι η αποτελεσματική μετάδοση του οράματος με απλότητα, πολλαπλότητα των μέσων (λεκτικά ή μη λεκτικά) χρήση παραδειγμάτων, συχνή επανάληψη, εξήγηση αντιφάσεων και ανταλλαγή απόψεων και με το έμπρακτο παράδειγμά τους, ενώ εξίσου σημαντική είναι υποστήριξή τους για την υλοποίησή του.

Η αποτελεσματική ηγεσία είναι μια ομαδική υπόθεση, όπου οι αποφάσεις μπορεί να λαμβάνονται τελικά από έναν ωστόσο η πορεία προς την απόφαση πρέπει να χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα. Όσοι γνωρίζουν είναι πραγματικά επιτυχημένοι και φέρνουν θετικά αποτελέσματα με μακροχρόνια επίδραση.

Ο Henry Mintzberg αναγνωρίζει δέκα (10) διευθυντικούς ρόλους όπου οι ηγέτες εκτελούν με σκοπό την επίτευξη των στόχων της εκάστοτε εταιρίας. Επιπλέον διατυπώνει ότι ο ρόλος είναι μια σειρά προσδοκιών συμπεριφοράς όπου ένα άτομο θα έχει ώστε να εκτελέσει μια απαιτούμενη εργασία. Στη συνέχεια χωρίζει αυτούς τους διευθυντικούς ρόλους σε τρεις κατηγορίες :

- Διαπροσωπικός ρόλος.
- Πληροφοριακός ρόλος.
- Ρόλος λήψης αποφάσεων.

1) Διαπροσωπικός ρόλος.

Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τους εξής ρόλους.

- Ο ρόλος του ανώτατου εκπροσώπου: Οι ηγέτες εκτελούν αυτόν τον ρόλο όταν εκπροσωπούν τον οργανισμό τους σε νομικές, κοινωνικές, τελετουργικές και συμβολικές δραστηριότητες. Σε κάθε επιχείρηση η ο διευθυντής-κεφαλή αντιμετωπίζεται ως ο ανώτερος εκπρόσωπος. Οι ηγέτες στα πλαίσια αυτού του ρόλου υπογράφουν επίσημα έγγραφα, συνοδεύουν επίσημους καλεσμένους , ανταποκρίνονται σε καλέσματα για συζήτηση και παρευρίσκονται σε διάφορες εκδηλώσεις.

- Ο ρόλος του Διευθυντή: Αυτός ο ρόλος όπως διαφαίνεται περιλαμβάνει τις διευθυντικές δραστηριότητες, τις οποίες οι ηγέτες πρέπει να αποτελεσματικά να εκτελούν και αφορούν την εσωτερική λειτουργία του οργανισμού τους. Ο ρόλος αυτός διαποτίζεται από όλο το φάσμα των αρμοδιοτήτων ενός διευθυντή σε δραστηριότητες όπως : προσλήψεις και

εκπαίδευση προσωπικού , παροχή συμβουλών και καθοδηγητικών γραμμών και αξιολόγηση αποδόσεων.

- Ο ρόλος του Συνδέσμου: Ο ρόλος αυτός αφορά τις αρμοδιότητες του ηγέτη στον επικοινωνιακό τομέα με ανθρώπους εκτός της επιχείρησής του. Στα πλαίσια αυτού του ρόλου περιλαμβάνονται ενέργειες για ανάπτυξη/ καλυτέρευση των σχέσεων και την συλλογή πληροφοριών. Η οργανωτική πολιτική είναι σπουδαίο κομμάτι για τον ρόλο του συνδέσμου καθώς μέσα από αυτή ο ηγέτης μαθαίνει να διεξάγει πολιτική και να δημιουργεί δίκτυα. Ο ρόλος περιλαμβάνει ενέργειες όπως : Προσφορά υπηρεσιών σε επιτροπές με εξωτερικά στελέχη. Παρακολούθηση – συμμετοχή σε επαγγελματικά συνεταιρικά συνέδρια. Διαρκής επικοινωνία με ανθρώπους-κλειδιά.

2) Πληροφοριακός ρόλος.

Περιλαμβάνει τους εξής ρόλους:

- Διαχειριστή πληροφοριών: Οι ηγέτες είναι οι διαχειριστές των πληροφοριών που διαθέτουν. Οι πληροφορίες αναλύονται με σκοπό να έρθουν στην επιφάνεια τυχόν προβλήματα της εταιρίας και επίσης με σκοπό να ενημερώνεται σχετικά με εξωτερικά γεγονότα.

- Ρόλος του δορυφόρου: Ο ρόλος αυτός εμφανίζεται τη στιγμή που ο ηγέτης είναι πηγή διάδοσης πληροφοριών προς τα υπόλοιπα μέλη της επιχείρησης. Γενικότερα οι διευθυντές γνωρίζουν πληροφορίες που δεν είναι γνωστές στους περισσότερους εργαζόμενους. Ειδικότερα όσο αφορά στις πληροφορίες που λαμβάνουν από τα ανώτερα στρώματα και στη διάδοσή τους στα χαμηλότερα, ο ηγέτης πρέπει τις πληροφορίες να τις μετουσιώνει σε πρόοδο για το σύνολο. Η παραπάνω διαδικασία για την κατάλληλη διαχείριση και μετάδοση πληροφοριών ονομάζεται «διαχείριση της γνώσης». Οι πληροφορίες διαδίδονται με προφορικό τρόπο και με γραπτό τρόπο.

- Ενημερωτικού εκπροσώπου: Ο ρόλος αυτός περιλαμβάνει και τις συναντήσεις των διευθυντών ηγετών με ανώτερα από αυτούς στελέχη για ενημέρωση ομοίως. Μερικά παραδείγματα των δραστηριοτήτων των ηγετών υπό αυτόν τον ρόλο είναι :

-Συναντήσεις με τις μετοχικές κεφαλές της επιχείρησης με θέματα συζήτησης την αποδοτικότητα.

-Συναντήσεις με τους οικονομικούς διαχειριστές με θέμα συζήτησης την οικονομική πολιτική.

- Απαντήσεις σε όλα τα γράμματα με αιτήσεις ενημέρωσης από ανώτερα στελέχη.
- Παροχή πληροφοριών προς τις κυβερνητικές υπηρεσίες.

3) Αποφασιστικοί ρόλοι

- Ρόλος του επιχειρηματία: Καλούνται οι ηγέτες αναλαμβάνουν καλούνται να είναι ευρηματικοί, καινοτομικοί και να επιφέρουν βελτιώσεις/αναπτύξουν καινούργια προϊόντα και υπηρεσίες.
- Ρόλος του Χειριστή διαταράξεων: Οι ηγέτες εκτελούν διορθωτικές ενέργειες σε περιόδους κρίσης και σε καταστάσεις διαφωνίας- διαμάχης. Μια διατάραξη είναι ένας αστάθμητος παράγοντας που δημιουργεί προβλήματα. Οι ηγέτες συχνά δίνουν προτεραιότητα σε αυτό τον ρόλο πάνω από όλους τους άλλους, λόγω των περιστάσεων και μέχρι να επιλυθεί το πρόβλημα που προέκυψε. Μερικά παραδείγματα καταστάσεων ανάγκης που απαιτείται η μεσολάβηση του ηγέτη :
 - Στάση εργασίας.
 - Καταστροφή πολύτιμου εξοπλισμού.
 - Καθυστέρηση στην παραλαβή αναγκαίων υλικών.
 - Διόρθωση μη λειτουργικών χρόνο-διαγραμμάτων.
- Ο ρόλος της διανομής των πόρων: Οι ηγέτες γίνονται “διανομείς” πόρων όταν προγραμματίζει, λαμβάνει την αρμοδιότητα και αναλαμβάνει την εκτέλεση προϋπολογιστικών εργασιών. Ο ρόλος αυτός είναι πολύ κρίσιμος καθώς για την επίτευξη ανώτερων πρέπει οι διαθέσιμοι πόροι να κατανέμονται για διαχείριση από τα κατάλληλα τμήματα/ στελέχη.

Π.χ.

- Απόφαση για το τι; θα γίνει τώρα ,αργότερα ή και καθόλου ως θέσπιση προτεραιοτήτων.
 - Προγραμματισμός που αφορά την σωστή διανομή εξοπλισμού και υλικών στα κατάλληλα άτομα.
 - Καθορισμός ωρών εργασίας και υπερωριών σύμφωνα με τις απαιτούμενες εργασίες που πρέπει να ολοκληρωθούν, πάντα σύμφωνα με τα χρονοδιαγράμματα και τον προϋπολογισμό.
- Ρόλος του διαπραγματευτή : Τον ρόλο αυτόν τον αναλαμβάνουν οι ηγέτες όταν αντιπροσωπεύουν τον οργανισμό τους κατά την διάρκεια συναλλαγών ρουτίνας και μη. Σε διάφορες περιπτώσεις οι συναλλαγές δεν έχουν στενούς περιορισμούς όπως η τιμή ενός

προϊόντος η μιας υπηρεσίας ή ο μισθός ενός εργαζόμενου. Όταν δεν υπάρχει σαφής τιμολόγηση και πολιτική για μια συναλλαγή, ο ηγέτης μπορούν να διαπραγματευτούν με τον πελάτη ή προμηθευτή, πετυχαίνοντας μια συμφέρουσα συμφωνία για την απόκτηση πόρων. Πολλές φορές δίνετε βάση η συμφωνία να ωφελεί και τις δύο πλευρές για δημιουργία καλού συνεργατικού κλίματος.

Οι ηγέτες αναλαμβάνουν τις διαπραγματεύσεις σε περιπτώσεις όπως :

- Πληρωμές και συμβάσεις με νέα μέλη της επιχείρησης.
- Συμβόλαια με εργατικά συνδικάτα.
- Συμβόλαια με πελάτες και προμηθευτές.

«**Leadership theory applications and skills**» Robert Lussier, Christopher Achua.

3.9 Ο ρόλος του ηγέτη στην εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το θεμέλιο για τη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές και πολιτικές αρχές ενός έθνους, είναι μια μικρογραφία της ίδιας της κοινωνίας.

Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός που μεταλλάσσεται και προσαρμόζεται ανάλογα με τις αλλαγές που επιβάλλει το εξωσχολικό περιβάλλον. (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τους Αριστοτέλους και Αγγελίδη (2008) η ηγεσία ενός σχολείου είναι η βάση για να επιτύχει ο σχολικός οργανισμός.

Η πρόσφατη βιβλιογραφία σε θέματα ηγεσίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς τείνει να κάνει σαφή διάκριση μεταξύ του διευθυντή με τη γραφειοκρατική αντίληψη του όρου και του διευθυντή - ηγέτη. Επιπλέον η διάκριση μεταξύ της ηγεσίας και των διευθυντικών καθηκόντων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην προσέγγιση του προβλήματος «ηγεσία» στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Duignan, 1994).

Ο όρος «ηγεσία» στην εκπαίδευση δεν συνδέεται μόνο με το ρόλο του διευθυντή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ηγεσία, ως όρος, χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, «έναν τρόπο ζωής» που ενθαρρύνουν και προσελκύουν του άλλου να ακολουθήσουν. Η ηγεσία είναι η ικανότητα να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους. Οι ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες θεωρείται πως δε διδάσκονται. Καλλιεργούνται όμως μέσα από τη γνώση των επιστημονικών τεχνικών διοίκησης.

Οι ηγετικές ικανότητες στον εκπαιδευτικό τομέα αφορούν στα εξής πεδία:

1. Δημιουργία οράματος και διαμόρφωση του μέλλοντος
2. Καθοδήγηση διδασκαλία και μάθησης
3. Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας
4. Διοίκηση του οργανισμού
5. Ανάπτυξη υπευθυνότητας
6. Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία (Gronn, 2000, σελ. 317-338).

Ο διευθυντής - ηγέτης του σχολείου έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του. Ο συντονισμός και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν στρατηγικής σημασίας λειτουργίες για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου.

Στις συνθήκες της αβεβαιότητας και των συνεχών αλλαγών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός τόσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, όσο και για τη διοικητική λειτουργία του.

Σύμφωνα με τον Walker (1987) ο διευθυντής - ηγέτης του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δασκάλους, μαθητές, γονείς). Η ανακάλυψη του κοινού τόπου αναφέρεται ως ακρογωνιαίος λίθος. Η επίτευξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών στόχων δεν είναι εφικτή, εάν ο διευθυντής είναι προσκολλημένος στις παρωχημένες τεχνικές και δεν διαθέτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη.

3.9.1 Η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί την ύπαρξη σύγχρονων ηγετών.

Το σχολείο του 21ου αιώνα καλείται να διαμορφώσει σύνθετες προσωπικότητες, οι οποίες θα είναι ικανές να ανταποκριθούν στις προκλήσεις τόσο στις τεχνικές, όσο και τις κοινωνικές. Η δημιουργία της νέας γενιάς διευθυντών, οι οποίοι θα εκπαιδευτούν στις επιστημονικές αρχές του management και θα οδηγήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε νέους ορίζοντες είναι η μοναδική επιλογή για την εφαρμογή των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η μεταμόρφωση του διευθυντή - γραφειοκράτη σε διευθυντή - ηγέτη πρέπει να είναι ο προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή αλλά των αρχών οι οποίες χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να διαμορφωθεί η νέα γενιά διευθυντών - ηγετών απαλλαγμένη από τις αρτηριοσκληρωτικές γραφειοκρατικές αντιλήψεις.

Οι ηγέτες στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων συνδεδεμένων με τον σκοπό της εκπαίδευσης. Επίσης, πρέπει να συμπληρώνονται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλ. ικανοτήτων αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων.

Ένας αποτελεσματικός ηγέτης εμπνέει εμπιστοσύνη στους υφιστάμενους του, θέτει ενεργό ρόλο στα μέλη της ομάδας του επιβραβεύοντας της επιτυχίες, παρέχονται όραμα και τυχόν ρίσκο για την κάθε δραστηριότητα που πρέπει να υλοποιηθεί, καθώς και τις ευθύνες και τα καθήκοντα κάθε μέλους ως προς την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης. Ο αποτελεσματικός ηγέτης προσδίδει κατευθύνσεις υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου (Μπουραντά, 2002:377).

«Η ποιότητα στην άσκηση ηγεσίας έχει αναγνωριστεί ως καθοριστικός παράγοντας στη δημιουργία ήθους και κλίματος που επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να λειτουργήσει με καλύτερα αποτελέσματα» (Χρ. Δ. Κεχαΐδου).

Πίνακας 3.2 Σύγχρονες Προσεγγίσεις Ανάπτυξης Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Σε τοπικό επίπεδο ή επίπεδο σχολείου	Σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο
Ανάπτυξη μέσω της εμπειρίας – μαθητείας	Ίδρυση Κέντρων για την ανάπτυξη της ηγεσίας
Συμμετοχή σε «κύκλο μάθησης» ή σε «αμοιβαία μαθητεία»	Πανεπιστημιακά–μεταπτυχιακά προγράμματα
Ανάπτυξη με τη βοήθεια μέντορα ή προγυμναστή	Διεθνείς επισκέψεις και ανταλλαγές
Ανάπτυξη με τη χρήση ΤΠΕ	
Ανάπτυξη με τη χρήση Portfolio	
Σεμινάρια	
Ερευνητική εργασία	

(Πασιαρδής, 2004).

Η ανάπτυξη μορφών ηγεσίας και η ανάδειξη ηγεσίας στις εκπαιδευτικές μονάδες είναι πλέον μια αναγκαιότητα. Τα σημερινά στελέχη - ηγέτες της εκπαίδευσης, εκτός από τις γνώσεις πρέπει να έχουν εξοικείωση με βασικές αρχές και πρακτικές του

εκπαιδευτικού management, της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της διοίκησης και διαχείρισης εκπαιδευτικών συστημάτων (Πασιαρδής, 2012). Για να επιτευχθεί αναβάθμιση των εκπαιδευτικών χρειάζεται αντικειμενική αξιολόγηση καθώς και εντοπισμός απαιτήσεων εξωτερικού περιβάλλοντος. (Κατσαρός, 2008).

3.10 Ο διευθυντής ηγέτης - Ο ρόλος του στη διαμόρφωση της επικοινωνίας της εκπαιδευτικής ομάδας

Στις μέρες μας, η καλλιέργεια και η ανάδειξη σχολικών ηγετών κρίνεται ουσιώδης και επιβεβλημένη για κάθε σχολικό οργανισμό, εφόσον ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης διακρίνεται από τοπικό διευθυντή - διαχειριστή λόγω της ευελιξίας που του διακρίνει στην χρήση επικοινωνιακών τακτικών μέσων, εργαλείων, καναλιών και στρατηγικών, αλλά των αυξημένων επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που διαθέτει.

Σύμφωνα με τον Dean, όπως αναφέρεται στον Κατσαρό (2008, σ.83) στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, η λειτουργία της επικοινωνίας πρέπει να διασφαλίζετε με όλους του εμπλεκόμενους για τη δημιουργία και διατήρηση ενός συστήματος επικοινωνίας, της ροή πληροφοριών προς κάθε κατεύθυνση, την αναζήτηση πληροφοριών και ανατροφοδότησης από όλα τα επίπεδα και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας. Για να γίνει αυτό εφικτό, θα πρέπει ο ηγέτης:

- Να αναπτύξει προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες.
- Να έχει αυτοπίγνωση και ικανότητα στη διαχείριση του εαυτού του.
- Να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, ώστε να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των μελών της ομάδας.
- Να βοηθά και να υποστηρίζει την επίλυση - εκτόνωση των συγκρούσεων.
- Να είναι ικανός να κατανοεί του άλλους.
- Να είναι ικανός να διαχειρίζεται σωστά τις ανθρώπινες σχέσεις - ασκώντας θετική επίδραση στους άλλους.

Η αξία της επικοινωνίας σε σχέση με το ρόλο του ηγέτη πλέον θεωρείται αυταπόδεικτη και έχει αναδειχθεί από τις θεωρητικές παραδοχές διαφορών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Για τον **παιδαγωγικό ηγέτη**, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

συνιστά θεμέλιο λίθο και προϋπόθεση για κινητοποίησή τους για τη βέλτιστη απόδοση στον εργασιακό στίβο. Έτσι, η εξασφάλιση ευχάριστου εργασιακού κλίματος αποτελεί ευθύνη και συνάμα υποχρέωση του σχολικού ηγέτη, σε συνδυασμό με την προώθηση ενός πολυμορφικού και ποικίλου πλαισίου εφαρμογής των μαθησιακών μεθόδων, διότι κάτι τέτοιο συντελεί στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού κλίματος στην τάξη. Πιο απλά, όπως επισημαίνουν οι Blase και Blase (2000) η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά, συντελεί στην αποτελεσματική εκπαιδευτική συμπεριφορά, η οποία με τη σειρά της ευθύνεται για καλλιέργεια της αποτελεσματικής μαθησιακής κουλτούρας και συμπεριφοράς.

Οι **μετασχηματιστικοί ηγέτες** από την άλλη μεριά ενδιαφέρονται να εμπνέουν του άλλου και είναι αφοσιωμένοι στη καλλιέργεια των σχέσεων (Goleman , 2000, σ. 283). Οικοδομούν την εμπιστοσύνη και το σεβασμό στα μέλη της εκπαιδευτική κοινότητας, συνιστούν ηθικό παράδειγμα, παρωθούν το ανθρώπινο δυναμικό, είναι αισιόδοξοι, ενδιαφέρονται για τις εξατομικευμένες ανάγκες, παρέχονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και προόδου, μέσα από την καλλιέργεια ουσιαστικών επικοινωνιακών σχέσεων. Παράλληλα επιχειρούν να επηρεάσουν με θετικό τρόπο τα συναισθήματα και να καλλιεργήσουν τη συνεργασία και το συλλογικό πνεύμα με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία, συνδέοντα με τον τρόπο αυτό το σχολείο με το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον.

Από την οπτική της **κατανεμημένης ηγεσίας**, η ικανότητα της μάθησης επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών και της κοινωνικής δυναμικής. Η κατανεμημένη ηγεσία εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν κατά την εκτέλεση των εργασιών (Spillane, 2006), και διαμέτρου αυτών στοχεύει στην επίτευξη της σχολικής βελτίωσης και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των οργανισμών.

Τέλος σύμφωνα με την **ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη**, τα σχολεία είναι απαραίτητο να παρέχουν ίσες ευκαιρίες στους ανθρώπους, έτσι ώστε να εντάσσονται δημοκρατικά, ισότιμα και χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς στο εκπαιδευτικό σύστημα, ούτως ώστε να καθίστανται ικανοί να επικοινωνούν αποτελεσματικά ο ένας με τον άλλον (Ryan, 2006).

3.11 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να διαπαιδαγωγεί σε ένα ανθρωπιστικό σύστημα αξιών: αλληλεγγύη, σεβασμού, κοινωνικής δικαιοσύνης και πνευματικής ελευθερίας. (Δημοσίευση, 09/04/2018, esos ρεπορτάζ)

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου και έτσι υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνειδητές προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές - γονείς- σύλλογοι, κοινή γνώμη συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία, κ.τ.λ.) εξελίσσονται και μεταβάλλονται με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται ακόμη, από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του, καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στα πλαίσια της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός (Ντούσκας, 2005).

Σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς ρόλους και για να επιτύχει σ' αυτή του την αποστολή οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος (να κατέχει δηλ. γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία π.χ. Παιδαγωγική - Διδακτική, Εξελικτική Ψυχολογία - Κοινωνική Ψυχολογία - Ψυχολογία συμπεριφοράς) και κυρίως να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή (Ντούσκας, 2005. σ.97).

Ο εκπαιδευτικός είναι το κατεξοχήν πρόσωπο που επιφορτίζεται με τη διαχείριση της ομάδας των μαθητών ακόμη κι αν οι μαθητές προβαίνουν σε πρωτοβουλίες και στην ανάληψη της αυτονομίας τους. Σύμφωνα με τον Tagliante (1994, σ.38) «η στάση του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με την προσωπικότητά του και βεβαίως με τη μεθοδολογία που αυτός εφαρμόζει».

Σε συσχέτιση με τη μεθοδολογία που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μπορούμε να καθορίσουμε τους ρόλους που αυτός αναλαμβάνει με σκοπό να διευκολύνει την πορεία της διδασκαλίας / εκμάθησης και θα όφειλε να αναλάβει ρόλους σύμφωνα με τις σχέσεις που έχει με τους μαθητές του, με τους τρόπους εργασίας που αυτός υιοθετεί και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί.

Στο πλαίσιο των σχέσεων με του μαθητές ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει το ρόλο του μεσάζοντα ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή του οποίου διευκολύνει τη μάθηση, τον προσανατολίζει και συνεργάζεται μαζί του. Είναι ανθρωπιστής και δημοκράτης, σύμβουλος και διακριτικός οδηγός, «ψυχοθεραπευτής» ψυχολόγος, παιδαγωγός, κοινωνιολόγος (Μελέτη των : Αναστασιάδη (2001), Ανδρουλάκη (1999), Brown (2000), Καλλιαμπέτσου – Κορακά (1990), Fontana (1994/1995), Kramersch (1984), Λυγίζου (2002), Martinez (1998), Πρόσκολλη (1999), Puren (1998) και Tagliante (1994).

Επιπλέον ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα όφειλε να:

- Αγαπάει τη δουλειά του και τα παιδιά.
- Σέβεται τους μαθητές και προσαρμόζεται σ' αυτούς.
- Βοηθάει τα παιδιά.
- Ενθαρρύνει τους μαθητές προσφέροντας τους την εμπειρία της επιτυχίας.
- Αποδέχεται την προσωπικότητα των μαθητών και χρησιμοποιεί τις ιδέες τους.
- Δημιουργεί μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση κι ένα ευνοϊκό κλίμα ασφάλειας και ζεστή ατμόσφαιρα.
- Συμβάλλει ώστε να επικρατεί στην τάξη πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασίας της ανάδρασης.
- Δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και γενναιοδωρίας, δηλ. μια φιλική σχέση, που αποτελεί άλλωστε το στόχο της αυθεντικής Παιδαγωγικής.
- Έχει πάντα χρόνο για τα παιδιά, να τους μιλάει, να τα ακούει.
- Ενδιαφέρεται για την δουλειά και την πρόοδο των μαθητών.
- Εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές του, χωρίς να διάκειται ευνοϊκά μόνο έναντι των παιδιών που είναι πιο έξυπνα.
- Συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές, αγόρια και κορίτσια, φυλής, κοινωνικής τάξης και επιπέδου.
- Αποφεύγει τις παράλογες απειλές και συγκρούσεις που προκαλούν στρες

- Κρατά την ψυχραιμία του.

Στο πλαίσιο των τρόπων δουλειάς που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει τους ρόλους του:

- Διαχειριστή της πειθαρχίας, της δουλειάς και της εκμάθησης (Tagliante, 1994) ο εκπαιδευτικός γίνεται ο γιατρός που γράφει τη συνταγή και ο φαρμακοποιός που προμηθεύει τα φάρμακα.
- Εμπνευστή που οργανώνει δραστηριότητες, διανέμει το λόγο, και τη συζήτηση και οδηγεί σε συμπεράσματα.
- Ερευνητή.
- Διοργανωτή της εκμάθησης που σχεδιάζει το μάθημα, συγκεντρώνει το διδακτικό υλικό, μετατρέπει και προσαρμόζει της διδασκαλία του.
- Συζητητή με γνώσεις Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας και πολιτιστικών θεμάτων.
- Δασκάλου της γνώσεις, αλλά και της καλής συμπεριφοράς.
- Έμπειρου επιμορφωτή και εκπολιτιστή.
- Αξιολογητή.

Επιπλέον, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα όφειλε να:

- Εργάζεται και ενδιαφέρεται για την εξέλιξή του.
- Διδάσκεται από τους μαθητές του, από την εμπειρία του, ακόμη κι από την αποτυχία χωρίς την αίσθηση της ανεπάρκειας και το συναίσθημα της ενοχής.
- Προσαρμόζεται στις καινούριες περιστάσεις, παρά τα προβλήματα.
- Αναπτύσσει εξίσου τις γνώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών.
- Διαφυλάσσει τις θεμελιώδεις πολιτιστικές αξίες και υιοθετεί το Διαπολιτισμικό και την «πολιτική ανοίγματος στον άλλον».

Τέλος, στο πλαίσιο των τεχνικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει το ρόλο του τεχνικού (να ξέρει να χρησιμοποιεί το μαγνητόφωνο, το βίντεο, την αίθουσα της πληροφορικής, το εργαστήριο, της δορυφορική τηλεόραση μέσα στα σχολεία).

Επιπλέον, θα όφειλε να χειρίζεται καλά τη γλώσσα, να υιοθετεί καινούριες ιδέες και τεχνικές να διευκολύνει τη διάδραση στην τάξη, πράγμα το οποίο βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτιστική επάρκεια, να σχηματίζει μικτές ομάδες

μαθητών και της ομαδικές δραστηριότητες και να επιδεικνύει ευελιξία στην οργάνωση του μαθήματος.

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της θετικής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Ντούσκος Ν.Θ., 2005).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης οφείλει να γνωρίζει καλά ότι κάθε μαθητής θέλει ιδιαίτερη μεταχείριση, γιατί έχει τη δική του προσωπικότητα, μια προσωπικότητα που τελεί υπό διαμόρφωση.

«Σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ πιο σύνθετος από ότι στις προηγούμενες εποχές. Οι συμμείξεις των πολιτισμών και κυρίως το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, οι οικονομικοί πρόσφυγες, οι διαρκείς τεχνολογικές και επιστημονικές επαναστάσεις, οι ριζοσπαστικές παραγωγικές ανακατατάξεις επηρεάζουν αποφασιστικά το παιδαγωγικό παιχνίδι και φυσικά την εικόνα του εκπαιδευτικού.

Σήμερα δεν είναι μοναδική κύρια ευθύνη του εκπαιδευτικού η μετάδοση γνώσεων και η ανάπτυξη κάποιων βασικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Πρέπει: α) να μάθει τον μαθητή να ξεχωρίζει την γνώση από την πληροφόρηση και να προάγει τις γνώσεις που συνορεύουν με τους δύσβατους τόπους της σοφίας και της αρετής, β) να μάθει το παιδί να μαθαίνει μόνο του, γ) να οργανώνει την εξωσχολική γνώση, δ) να αναπτύξει την πολιτισμική όψη του σχολείου.

Το σχολείο πρέπει να μιλήσει για όλα τα ζητήματα, γιατί από τα μορφωτικά εφόδια που παρέχει στους μαθητές, θα κριθεί το αν το αυριανός πολίτης θα μπορεί να γευτεί όλα τα αγαθά του πολιτισμού και να συμμετέχει στις κοινωνικές εξελίξεις. Επομένως, η ενδυνάμωση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού είναι καθοριστική. Απαιτείται προς τούτο η ανάπτυξη της επαγγελματικής συνείδησης και υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών.

Εδώ πρέπει να αναφερθεί η καθιέρωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση άρτιου δικτύου επιμόρφωσης, η ουσιαστική οικονομική αναβάθμιση και η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός είναι ως ένα

βαθμό διανοούμενος. Ακριβώς, γιατί επιχειρεί να διαμορφώσει συνειδήσεις, να εξανθρωπίσει τον άνθρωπο, να καλλιεργήσει την εικόνα του χειραφετημένου πολίτη». Τσούλιας, Ν.(2018). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Διαθέσιμο στο <https://www.esos.gr/arthra/56327/o-rolos-toy-ekpaideytikoy> (τελευταία ανάκτηση 05-6-2020).

Ο σύγχρονος επιστήμονας εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία, τα παιδαγωγικά άρθρα, την παρακολούθηση διαλέξεων για τα σύγχρονα πορίσματα της επιστήμης του, έτσι ώστε να είναι έτοιμος να δημιουργήσει, να σχεδιάσει και να μεταφέρει με τρόπο μοναδικό μέσα στην τάξη του την ισχύουσα θεωρία στην πράξη. Πρέπει να είναι ενεργός και δραστήριος επιστήμονας, επιστήμονα «αιχμής» του κλάδου του παραμένοντας ενεργό κύτταρο της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας.

Εκπαιδευτικός με κριτική και δημιουργική σκέψη, ικανό να αντιμετωπίσει τα σύγχρονα αιτήματα και προβλήματα, ικανός να οργανώσει αυτοτελείς συνθήκες και διαδικασίες μάθησης και να μπορεί να κοινωνικοποιεί το νέο άνθρωπο , μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, είναι το μοντέλο εκπαιδευτικού της σύγχρονης εποχής μας. Ενός εκπαιδευτικού που παρέχει εκπαίδευση σύμφωνα με την αρχή.

«Εκπαίδευση, δεν είναι να γεμίζεις τον μαθητή με γνώσεις από έξω προς τα μέσα, είναι από μέσα προς τα έξω τις υψηλότερες, ευγενέστερες και καλύτερες ιδιότητες που βρίσκονται έμφυτες στο κάθε άτομο» (Άννα Δ. Παππά, 2008).

Ο σύγχρονος επιστήμονας εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία, τα παιδαγωγικά άρθρα, την παρακολούθηση διαλέξεων για τα σύγχρονα πορίσματα της επιστήμης του, έτσι ώστε να είναι έτοιμος να δημιουργήσει, να σχεδιάσει και να μεταφέρει με τρόπο μοναδικό μέσα στην τάξη του την ισχύουσα θεωρία στην πράξη. Πρέπει να είναι ενεργός και δραστήριος επιστήμονας, επιστήμονα «αιχμής» του κλάδου του παραμένοντας ενεργό κύτταρο της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας (Κωνσταντίνου, 2015).

Εκπαιδευτικός με κριτική και δημιουργική σκέψη, ικανό να αντιμετωπίσει τα σύγχρονα αιτήματα και προβλήματα, ικανός να οργανώσει αυτοτελείς συνθήκες και διαδικασίες μάθησης και να μπορεί να κοινωνικοποιεί το νέο άνθρωπο , μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, είναι το μοντέλο εκπαιδευτικού της σύγχρονης εποχής μας. Ενός εκπαιδευτικού που παρέχει εκπαίδευση σύμφωνα με την αρχή (Ματσαγγούρας, 2008).

«Εκπαίδευση, δεν είναι να γεμίζεις τον μαθητή με γνώσεις από έξω προς τα μέσα, είναι από μέσα προς τα έξω τις υψηλότερες, ευγενέστερες και καλύτερες ιδιότητες που βρίσκονται έμφυτες στο κάθε άτομο» (Δρογίδης & Παππά, 2008).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκος και η επιμόρφωση καθίσταται ολοένα και πιο αναγκαία, αν αναλογιστούμε ακόμη και το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια συντελώντας επαναστατικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης με την είσοδο της Πληροφορικής και Διαδικτύου. Οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες είναι πολλές, οι απαιτήσεις αυξάνονται συνεχώς και οι δυνατότητες χάρη στις νέες τεχνολογίες ξεπερνούν κάθε προσδοκία. Ο εκπαιδευτικός στην κοινωνία της Πληροφορίας αναλαμβάνει σε νέα πλαίσια καινούρια καθήκοντα και επωμίζεται νέους ρόλους.

Το διαδίκτυο αποτελεί πλέον αναγκαίο σύμμαχο και χρήσιμο συμπλήρωμα του εμπνευσμένου και δημιουργού εκπαιδευτικού, χαρίζοντάς του τη δυναμικότητα εφαρμογής και τη συνεπακόλουθη ικανοποίηση πολλών από τον μέχρι σήμερα «ανεφάρμοστων» διδακτικών - εκπαιδευτικών σχεδίων του. Ωστόσο, τίποτα δε μπορεί να στερήσει από το σύγχρονο εκπαιδευτικό το ρόλο του βασικού στυλοβάτη και οραματιστή της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Καράμηνas I. 2001 σ. 233-238).

3.12 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

3.12.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο περιβάλλον

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις σύγχρονες δυναμικές κοινωνίες επιτελούν πολύπλευρες λειτουργίες, ενώ οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις τα υποχρεώνουν σε συνεχή αναπροσανατολισμό στόχων και διαδικασιών. Ο θεσμός του σχολείου καλείται να εκπληρώσει διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια ποιότητας με επίκεντρο τη διαμόρφωση ατόμων ικανών να ανταποκριθούν δημιουργικά στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, ικανών να συνδιαμορφώσουν το ατομικό και συλλογικό τους μέλλον.

Παρά τις διαφορές στην έμφαση ή στη διατύπωση προτεραιοτήτων, κοινό τόπο σε διακηρύξεις οργάνων και φορέων, σε εθνικό και σε διακρατικό επίπεδο, αποτελεί η αρχή

ότι η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό που υπηρετεί το κοινό καλό για μια δημοκρατική κοινωνία εις όφελος όλων.

Τα τελευταία δέκα χρόνια προβάλλεται ιδιαίτερα ως κατευθυντήρια αρχή η διαμόρφωση πολιτών με πολιτισμική ενσυναίσθηση και κριτική ματιά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη Σύσταση του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 (2006/962/GC), «η εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση και την ανανέωση του κοινού πολιτισμικού υπόβαθρου στην κοινωνία, καθώς και στη μάθηση ουσιωδών κοινωνικών και πολιτικών αξιών, όπως είναι η ιδιότητα του πολίτη, η ισότητα, η ανοχή και ο σεβασμός». Στο ίδιο κείμενο τονίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαχείριση της κοινωνικής και πολιτισμικής ετερότητας, καθώς και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Το όραμα μιας κοινωνίας που αξιοποιεί την αλματώδη ανάπτυξη της γνώσης για την ατομική και συλλογική ευημερία με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, αντανakλάται στη στοχοθεσία των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων και προσωποποιείται στους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές διδάσκονται και διαπαιδαγωγούνται μέσα σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, τη σχολική μονάδα, και με βάση συγκεκριμένους διοικητικούς όρους και συγκεκριμένες διδακτικές προδιαγραφές. Κατά τη διαδρομή τους στη σχολική εκπαίδευση και μέσα από τη συνολική τους μαθητική εμπειρία, αποκομίζουν ή δεν αποκομίζουν μαθησιακά οφέλη, ενισχύονται ή δεν ενισχύονται στην προσωπική τους ανάπτυξη, διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ως μελλοντικοί πολίτες.

Η διδασκαλία, ωστόσο, είναι εξ ορισμού μια διανοητική και παιδευτική πράξη και ασκείται μέσω της διάδρασης δύο προσώπων, εκπαιδευτικού και μαθητή. Έτσι, ενώ η δύναμη που έχει το σχολείο να επιτελέσει επαρκώς τον ρόλο του στο σύγχρονο περιβάλλον σχετικοποιείται ή και μειώνεται, ένα μεγάλο μέρος της επίδρασης που έχει το σχολείο στις επιδόσεις - κυρίως μαθητών που μειονεκτούν ως προς την αφετηρία- οφείλεται στους εκπαιδευτικούς.

Το ερώτημα σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση μπορεί πράγματι να επιτελέσει μακροπρόθεσμα τους θεμελιακούς της στόχους παραμένει ανοικτό, ενώ η ανάγκη για αναπροσαρμογές τόσο στη δομή της όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται σήμερα πιο επιτακτική ίσως από ποτέ. Οι εκπαιδευτικοί, για μια ακόμα φορά στη μακρόχρονη ιστορία του επαγγέλματος, καλούνται να παίξουν ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, μέσα

σε κοινωνικές συνθήκες και με όρους εργασίας που τους απορρυθμίζουν. Οι προϋποθέσεις του κάθε εκπαιδευτικού προκειμένου να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις αυτές διευρύνονται, καθώς πέρα από συστηματικές γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να διακρίνεται από θεμελιακές προσωπικές ιδιότητες, πεποιθήσεις και αξίες των οποίων η διαμόρφωση έχει εμβέλεια ζωής (Παπαναούμ 2005: 35-36).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, γενικευμένο είναι το αίτημα να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να μπορούν να πραγματοποιήσουν τον μετασχηματιστικό τους ρόλο ως εγγυητές των επιδιώξεων του σχολείου και όχι ως αμέτοχοι διαμεσολαβητές. Πώς μπορεί να γίνει αυτό; Σημαντική θεωρείται στην κατεύθυνση αυτή η υποστήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

3.12.2 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1980 ως απάντηση, καταρχάς, στην τάση για απο-επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας, καθώς και για συρρίκνωση των στόχων του σχολείου και προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ως ζητούμενο παραπέμπει στον μετασχηματιστικό ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο περιβάλλον, ενώ ως έννοια αναφέρεται στον τρόπο που αποκτά τον γνωστικό του εξοπλισμό, στον τρόπο που διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος. Η προσέγγιση αυτή στο ερώτημα πώς διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί συνέδεσε για πρώτη φορά την αποτελεσματικότητά τους με τις ατομικές τους προϋποθέσεις, με το πώς νοηματοδοτούν τις εσωτερικές όψεις της ταυτότητάς τους και με την προσωπική τους εξελικτική πορεία.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κατά βάση μια συνεχής διαδικασία μάθησης, δια της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τις προσωπικές εκείνες ιδιότητες και πεποιθήσεις οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Η διαδικασία αυτή μέσω της οποίας «γίνεται κανείς εκπαιδευτικός» απλώνεται στον χώρο και στον χρόνο, πράγμα που σημαίνει ότι δεν ακολουθεί αυτοματοποιημένη πορεία, ούτε είναι κοινή για όλους, αλλά έχει χαρακτήρα

προσωπικό, καθώς μέσω αυτής διαμορφώνει κανείς την επαγγελματική του ταυτότητα. Όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι η αυτοεικόνα τους, τα κίνητρα τους για το επάγγελμα, καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα.

Πρόκειται για μια εξελικτική διαδικασία «γίνεσθαι», η οποία διαπλέκεται με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, ψυχολογική, συναισθηματική, ηθική, μια διαδικασία δύσκολα προσπελάσιμη από την έρευνα, λόγω του πολυδιάστατου και δυναμικού χαρακτήρα της. Σχετικά με τη θεωρητική της θεμελίωση θα λέγαμε ότι σημειώνεται ένας «εννοιολογικός πλουραλισμός», καθώς οι διάφορες τυπολογίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που προτείνονται, στηρίζονται σε διαφορετικές παραδοχές και έχουν διαφορετική εστίαση (Bolam & Mac Mahon 2004: 52). Πράγματι, ο συνεχής χαρακτήρας της διαδικασίας μάθησης, καθώς και η ιδιοσυγκρατική ρίζα της στη ζωή του ατόμου, καθιστά δύσκολη τη διερεύνησή της και τη διαμόρφωση ενιαίου θεωρητικού πλαισίου, μπορεί όμως κανείς να αξιοποιήσει – έστω αποσπασματικά- διαπιστώσεις που οδηγούν σε επιτυχείς πρακτικές (Kelchtermans 2004: 219).

Τι προκύπτει από τη συζήτηση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών; Από πλευράς έρευνας το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών- αρχικής και συνεχιζόμενης- α) στη σκοποθεσία της, στο ερώτημα, δηλαδή, τι συνιστά «αριστεία» στο επάγγελμα και β) στο πώς μπορεί αυτή να επιτευχθεί ως ζητούμενο, μέσω ποιων διαδικασιών, δηλαδή, αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις.

Η συνεισφορά της πλούσιας σχετικής βιβλιογραφίας έγκειται πρώτα- πρώτα στο ότι κατέδειξε τη σημασία των πολιτικών που αφορούν γενικότερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε συστημικό επίπεδο. Διαπιστώνεται ότι σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν οι πολιτικές που αφορούν α) την προσέλκυση υποψηφίων στο επάγγελμα, τις προϋποθέσεις εισόδου και σταδιοδρομίας τους σε αυτό, καθώς και τους όρους εργασίας τους και β) τη σκοποθεσία, την οργάνωση και το περιεχόμενο τόσο των βασικών τους σπουδών όσο και της επιμόρφωσής τους κατά την άσκηση του έργου τους (Παπαναούμ 2011α). Ως εκ τούτου, θεωρείται αναγκαίο οι επιμέρους πολιτικές να αποκτήσουν συνοχή μεταξύ τους ως προς τη φιλοσοφία τους, καθώς και συνέχεια σε βάθος χρόνου.

Η βιβλιογραφία συμβάλλει, εξάλλου, στη συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, γιατί προβάλλει την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω επιμόρφωσης ως στρατηγική για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου. Τέλος, σημαντική θεωρείται η συνεισφορά της βιβλιογραφίας και στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών παρεμβάσεων, γιατί διατυπώνει και εγκυροποιεί συγκεκριμένες αρχές για τη μεθόδευση της επιμορφωτικής διαδικασίας.

3.12.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Τα ερωτήματα που αναδύονται από το ευρύτερο αυτό πλαίσιο και συζητούνται μέσα από συγκεκριμένες εφαρμογές στο εγχειρίδιο αυτό αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κάθε οργανωμένη δραστηριότητα, δηλαδή, η οποία υποστηρίζει στοχευμένα την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μετά την είσοδό τους στο επάγγελμα. Συγκεκριμένα αφορούν 1) τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης, το πώς ορίζεται, δηλαδή, η στόχευση, η θεματική και η μορφή της, 2) τη μεθόδευση της επιμορφωτικής διαδικασίας, δηλαδή, τους διδακτικούς στόχους και τις τεχνικές και 3) την αξιολόγησή της, το πότε, δηλαδή, κρίνεται αποτελεσματική.

Σχετικά με τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης το εύρος των στόχων της διδασκαλίας και της αγωγής στο σημερινό σχολείο, καθώς και η ανάγκη να ανανεώνονται διαρκώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών καθιστούν ποικίλους τους στόχους της επιμόρφωσης και ανεξάντλητη τη θεματική της. Σημαντική θέση για τον σχεδιασμό κάθε επιμορφωτικής δραστηριότητας έχει ο ακριβής προσδιορισμός των αναγκών τις οποίες στοχεύει να καλύψει. Επίμαχο ερώτημα αποτελεί το πού θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα: στις ανάγκες, όπως τις αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο, σε εκείνες τις οποίες προσδιορίζει η σχολική μονάδα όπου εργάζεται ή ευρύτερα σε εκείνες που πηγάζουν από τις εθνικές προτεραιότητες.

Οι κατευθύνσεις και οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής ασφαλώς δίνουν τον γενικό προσανατολισμό και προδιαγράφουν σε κάποιο βαθμό τη στόχευση και τη θεματική των επιμορφώσεων. Από τον γενικότερο στόχο όμως κάθε επιμόρφωσης, που είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου επιτελεί το έργο του ο κάθε εκπαιδευτικός, συνάγεται ότι θα πρέπει να συγκεραστούν οι ατομικές

τους ανάγκες με εκείνες του συγκεκριμένου σχολείου όπου διδάσκουν και εκεί να εστιάσει η επιμόρφωση (Muijs 2004: 295-297).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τα παραπάνω αποτελεί η ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί «διαπολιτισμική ικανότητα», για να είναι αποτελεσματικοί στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Πρόκειται για γενικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες, όπως και στην Ελλάδα, που παραπέμπει σε συγκεκριμένες γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής, καθώς και σε αξίες και πεποιθήσεις που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διδάξουν επιτυχώς σε πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις (Παπαναούμ 2011β: 288-290). Είναι εντυπωσιακό το εύρος των θεματικών που απορρέουν από το ζητούμενο αυτό, καθώς και των επιμέρους στόχων που το εξειδικεύουν σε επίπεδο επιμόρφωσης. Επίσης, μεγάλες είναι και οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών στο πως νοηματοδοτούν τις δικές τους επιμορφωτικές ανάγκες, προκειμένου να διδάξουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Επομένως, η στοχοθεσία και οι επιμέρους θεματικές της επιμόρφωσης θα πρέπει να σχεδιάζονται με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίες προκύπτουν από το συγκεκριμένο πλαίσιο όπου διδάσκουν.

Η οργάνωση της επιμόρφωσης, καθώς και οι μορφές που μπορεί να πάρει εξαρτώνται α) από τη στόχευση και την πολιτική του φορέα ο οποίος την υλοποιεί (φορέας του υπουργείου παιδείας, πανεπιστήμιο ή άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή η σχολική μονάδα), β) από την εμβέλειά της (εθνικό, τοπικό ή ενδοσχολικό επίπεδο) και γ) από τη σύνδεσή της με τους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών (π.χ. αν διεξάγεται εντός του εργασιακού χρόνου των εκπαιδευτικών, αν προσμετράται στην επαγγελματική τους εξέλιξη κ.ά.).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται διάφορες τυπολογίες της επιμόρφωσης και προτείνονται κάποιες μορφές ως περισσότερο αποτελεσματικές από άλλες. Συνήθης ομαδοποίηση των διαφόρων μορφών γίνεται με κριτήριο το αν η επιμόρφωση είναι ενδοσχολική, αφορά, δηλαδή, τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ή διασχολική, απευθύνεται, δηλαδή, σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς από κάποιον εξωτερικό φορέα. Στη λογική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης υπάγονται και μορφές επιμόρφωσης που ευνοούν τη συνεργατική μάθηση (σε ομάδες, «κοινότητες μάθησης»), ενώ μορφή διασχολικής επιμόρφωσης είναι και τα δίκτυα. Συνήθης διάκριση των διαφόρων μορφών γίνεται με βάση το οργανωτικό της σχήμα και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, π.χ.

αν γίνεται δια ζώσης ή ηλεκτρονικά ή αν υιοθετείται μικτό σχήμα, συνδυασμός επιμόρφωσης και εφαρμογών στο σχολείο. Μια ακόμη διάκριση μπορεί να γίνει με βάση τον ρόλο του επιμορφωτή και του επιμορφούμενου, το κατά πόσο, δηλαδή, ο πρώτος είναι κατευθυντικός ή διευκολυντικός και κατά πόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αυτονομείται στη διαδικασία της μάθησης.

1. Σε επίπεδο μεθόδευσης της επιμορφωτικής διαδικασίας μπορούν να γίνουν πολλά για να πετύχει η επιμόρφωση τους στόχους της, συμβάλλοντας μακροπρόθεσμα στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών ικανών να εκπληρώσουν τον μετασχηματιστικό τους ρόλο. Η εκτενής σχετική βιβλιογραφία καταγράφει μεγάλη ποικιλία «καλών» πρακτικών για το πώς εξειδικεύονται οι στόχοι ενός σεμιναρίου, πώς διαμορφώνεται κλίμα μάθησης, πώς κινητοποιούνται οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν στη διδακτική τους πράξη τις γνώσεις που αποκομίζουν και παράλληλα πώς ενδυναμώνονται οι ίδιοι στον επαγγελματικό τους ρόλο.

Αυτό το τελευταίο, η προσωπική τους ενδυνάμωση, υποστηρίζεται από πολλούς ως απώτερος στόχος και της πλέον ταχύρρυθμης ή της πλέον άτυπης επιμορφωτικής παρέμβασης, αποτελεί όμως συγχρόνως και τη βασική προϋπόθεση επιτυχίας κάθε επιμόρφωσης. Για να πετύχει η επιμόρφωση προϋποθέτει κατ' ελάχιστον θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο τους, προσωπική δέσμευση στους στόχους του σχολείου και διάθεση για αυτοβελτίωση. Πρόκειται για προσωπικές ιδιότητες που επηρεάζονται από το πλαίσιο, όπως είναι π.χ. οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, το αν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί έχουν περιθώρια και ενέργεια να αφιερώσουν στη συστηματική τους επιμόρφωση. Ενισχυτικές συνθήκες σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι αυτές που ευνοούν τον πειραματισμό και την καινοτομία, καθώς και η κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έτσι, το όποιο μαθησιακό όφελος αποκομίσει κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία του στο σχολείο, ενώ η ίδια η διδακτική πράξη μπορεί να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς σε αναζήτηση νέας γνώσης.

Μια ακόμη σημαντική προϋπόθεση επιτυχίας της επιμόρφωσης είναι το πόσο ενεργό και αυτόνομο είναι το άτομο κατά την επιμορφωτική διαδικασία. Υψηλός βαθμός αυτονομίας και ενεργοποίησης μπορεί να αποδώσει μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη, πράγμα που σημαίνει ότι, ακόμα και σε επιμορφώσεις που οργανώνονται σε συστημικό

επίπεδο, θα πρέπει να αφήνονται περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το αντικείμενο και τη μορφή της επιμόρφωσης, καθώς και να την επιζητούν όταν τη χρειάζονται.

Από τα παραπάνω απορρέουν συγκεκριμένες τεχνικές μεθόδευσης της επιμόρφωσης, όπως είναι η μάθηση μέσω λύσης προβλημάτων, η συνεργατική μάθηση και ο αναστοχασμός, γιατί α) ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία και β) τους βοηθούν να συνδέουν τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα από τη μια μεριά και με τη διδακτική τους πράξη από την άλλη. Σημαντική σχετικά με το τελευταίο είναι και η γενικά αποδεκτή αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν κατά κάποιον τρόπο «συσσωρευτικά», κάθε νέα γνώση, δηλαδή, δομείται με βάση την προηγούμενη, αφού δοκιμαστεί στην πράξη. Η επιμορφωτική διαδικασία, τέλος, θα πρέπει να ακολουθεί σύγχρονες θεωρίες μάθησης, που φωτίζουν τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και προτείνουν τεχνικές που αξιοποιούν τις διαφορές των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ανοικτό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Σημαντική είναι η διαπίστωση ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει το προσωπικό ερμηνευτικό του πλαίσιο, ένα σύνολο, δηλαδή, γνώσεων και νοητικών αναπαραστάσεων που λειτουργούν ως φακός μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί τη δράση του γενικά και εν προκειμένω τη συμμετοχή του στην επιμορφωτική διαδικασία. Ακόμη, από τη σχετική συζήτηση απορρέει η ανάγκη να επιδιώκονται οι γνωστικοί και διανοητικοί στόχοι της επιμόρφωσης, χωρίς, ωστόσο, να παραμερίζεται (ή και να αγνοείται) η συναισθηματική ανάμειξη των συμμετεχόντων (π.χ. διάφορες βιωματικές τεχνικές).

1. Σχετικά με την αξιολόγηση της επιμόρφωσης, ένα ερώτημα που απασχολεί ρητά ή άρρητα όσους εμπλέκονται στον σχεδιασμό και στη μεθόδευση της επιμόρφωσης είναι το πώς διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητά της. Στη βιβλιογραφία αναθερμαίνεται από το 2000 το ενδιαφέρον να συνδεθούν οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους (Cochran-Smith 2001). Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται οι προσπάθειες να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα των επιμορφώσεων με βάση το πώς αυτές επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών μέσω της βελτίωσης της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Ασφαλώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσο για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου. Όμως, σήμερα, είναι πλέον γενικά αποδεκτό

ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία σύνθετη και δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί σε συγκεκριμένη συμπεριφορά. Επίσης, το τι τελικά αποκομίζουν οι μαθητές σε επιδόσεις και αγωγή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ατομικούς και περιβάλλοντος, με συνέπεια ακόμη και η άριστη επιτέλεση της διδασκαλίας να μην είναι αυτονόητα και επιτυχής.

Έτσι, το μέγιστο που μπορεί να πετύχει η επιμόρφωση είναι να προσφέρει μαθησιακά οφέλη στους εκπαιδευτικούς, τα οποία εκβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας τους, δίνοντας έτσι καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση στους μαθητές. Ανοικτό, ωστόσο, στη σχετική θεωρία και έρευνα παραμένει το ερώτημα πώς συνδέεται ο τρόπος που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί για το πώς και το γιατί της διδακτικής τους πρακτικής, με τις όποιες αλλαγές της πρακτικής αυτής, το πώς μεταφράζονται, δηλαδή, οι γνώσεις τους σε διδακτική πράξη. Επομένως, η επιμόρφωση μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική όταν αποκομίζουν μαθησιακά οφέλη οι εκπαιδευτικοί, τα οποία είναι πιθανόν να εκβάλλουν σε βελτίωση της πρακτικής τους χωρίς να χρειάζεται απαραιτήτως να διαπιστώνεται η βελτίωση αυτή. Τέλος, ένα ακόμα κριτήριο αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης, δύσκολα, επίσης, προσπελάσιμο, είναι η συμβολή της μακροπρόθεσμα στην ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία μάθησης, καθώς και στην εν γίνε ενδυνάμωσή τους.

Συμπερασματικά, εγγύηση για τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης αποτελούν οι συνειδητές επιλογές των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα και τη μορφή της όποιας επιμόρφωσης, καθώς και η διαρκής αναζήτηση απαντήσεων σε ανοιχτά ερωτήματα σχετικά με τη διδακτική και παιδαγωγική τους πράξη. Εν κατακλείδι, με βάση την παραπάνω ανάλυση, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η επιμόρφωση «πετυχαίνει» όταν φτάσει να είναι περιττή, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αυτονομούνται στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Κεφάλαιο 4: “Επικοινωνία και Εκπαίδευση”

4.1 Η επικοινωνία στην εκπαίδευση

Η επικοινωνία στη σχολική μονάδα και γενικότερα στην εκπαίδευση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ανάλογα με το σκοπό, τη ροή, το βαθμό της αλληλεπίδρασης και τα χρησιμοποιούμενα μέσα. Οι πιο συνηθισμένες μορφές επικοινωνίας είναι η διαπροσωπική

και η οργανωτική. Η διαπροσωπική είναι η επικοινωνία σε προσωπικό επίπεδο μεταξύ των ατόμων, ενώ η οργανωτική είναι η οργανωμένη υπηρεσιακής φύσης επικοινωνία αναμεταξύ των μελών της μονάδας (Νιτσόπουλος, 1999, Κατσαρός 2008, σ. 82).

Κάθε σχολικός οργανισμός θεωρείται ότι είναι ένα σύστημα αποτελούμενο από άτομα που επικοινωνούν μεταξύ τους. Ο τρόπος που θα επικοινωνήσουν επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του οργανισμού. Καθένα από τα μέλη του συστήματος, συμβάλλει ουσιαστικά και σε σύνδεση με τα άλλα στην επίτευξη ενός αποτελέσματος (Satir, 1998, σ. 160).

Για τους Katz και Kahn (1978) η επικοινωνία είναι πρωτίστως μια διαδικασία επεξεργασίας της πληροφορίας και η σημασία της για την ομαλή λειτουργία και τη διατήρηση ενός συστήματος είναι σημαντικότερη από το ίδιο το περιεχόμενο των μηνυμάτων.

Πρωταρχική προϋπόθεση επικοινωνίας είναι το θετικό επικοινωνιακό κλίμα, το οποίο καλλιεργεί ο σχολικός ηγέτης και το οποίο βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την ειλικρίνεια και τη συνεργασία και το οποίο καλλιεργείται πρωτίστως από τον σχολικό ηγέτη. «Ο προορισμός της επικοινωνίας εκπληρώνεται όταν υπάρχει αμοιβαία κατανόηση μεταξύ του αποστολέα και του λήπτη» (Αθανασούλα - Ρέππα 1999, σ. 145).

4.2 Βασικές προϋποθέσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας:

- Η επικοινωνία θα πρέπει να είναι σκόπιμη, να αποσκοπεί κάπου.
- Πριν την αποστολή του μηνύματος καλό είναι να ελέγχεται η μορφή, το περιεχόμενο, η ποιότητα του μηνύματος, καθώς και κατά πόσο η παρουσίασή του εξυπηρετεί τις ανάγκες του δέκτη.
- Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να επιλέγει του σωστούς κώδικες για την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση - ερμηνεία του μηνύματος.
- Ο ηγέτης καλό είναι να επιλέγει τα κατάλληλα κανάλια διοχέτευσης της πληροφορίας.
- Η μετάδοση του μηνύματος θα πρέπει να γίνεται στον κατάλληλο χρόνο.
- Θα πρέπει να επιδιώκεται η ανατροφοδότηση (αμφίδρομη επικοινωνία) για την αξιο-

λόγηση της επιτυχίας της επικοινωνίας και να γίνονται προσπάθειες να εξασφαλιστεί η ενεργητική ακρόαση και η ευ συναίσθηση.

- Ο ηγέτης θα πρέπει να καλλιεργεί ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα, κλίμα διαφάνειας.
- Ο ηγέτης θα πρέπει να καταβάλει προσπάθεια ελέγχου των άτυπων καναλιών επικοινωνίας (Δερζιώτης, Χαρόκοπος ή Σκυφτος, 2006).

4.2 Σημασία της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη

Η επικοινωνία αποτελεί κομβικό στοιχείο κάθε οργάνωσης με ιδιαίζουσα σημασία για την επίτευξη των στόχων κάθε κοινωνικού οργανισμού. Μέσω της επικοινωνίας ενοποιείται η οργανωμένη προσπάθεια, τροποποιείται η συμπεριφορά των μελών και επηρεάζεται η απόδοσή τους. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η επικοινωνία εντός της σχολικής μονάδας, διότι η φύση της εργασίας και η διδακτική πράξη, η οργάνωση και η λειτουργία της υλοποιούνται, πρωτίστως, μέσω της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Μερκούρη και Σταμάτης, 2004).

Η επικοινωνία συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα όλων των βασικών λειτουργιών της Εκπαιδευτικής Διοίκησης - Ηγεσίας εφόσον:

- Διευκολύνεται η διαμόρφωση στρατηγικού σχεδιασμού - προγραμματισμού, μέσω της διαδικασίας και των συστημάτων πληροφόρησης και της ανταλλαγής ιδεών (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999 α).
- Επιτυγχάνεται η συλλογή και η επεξεργασία των πληροφοριών από τα στελέχη της εκπαίδευσης για την ορθή λήψη αποφάσεων.
- Διευκολύνεται η ανταλλαγή των απόψεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και επιτυγχάνεται η συνεργασία, ο συντονισμός των ενεργειών και το ομαδικό πνεύμα.
- Ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και οι συγκρούσεις αρμοδιοτήτων και παράλληλα, αναπτύσσονται αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Σαϊτης, 2007).
- Η καθοδήγηση, η ηγεσία, η παρακίνηση του προσωπικού, οι καλές σχέσεις προϊστα-

μένων και υφισταμένων, γενικά οι αρμονικές ανθρώπινες σχέσεις και το θετικό σχολικό και μαθησιακό κλίμα δε θα ήταν δυνατόν να επιτευχθούν χωρίς τη συμβολή της επικοινωνίας. (Μπουραντάς 2002).

- Η ανάθεση καθηκόντων, οι οδηγίες για την ορθή εκτέλεσή τους, η κατανόηση των στόχων από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνονται μέσω της επικοινωνίας.
- Με τη σωστή επικοινωνία γνωστοποιούνται στο διευθυντή του σχολείου οι στόχοι, οι απόψεις, οι ανάγκες, οι αδυναμίες και οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- Μέσω της επικοινωνίας γίνεται εφικτή η παρακολούθηση από τα στελέχη του έξω σχολικού περιβάλλοντος, εντοπίζονται οι ευκαιρίες προς αξιοποίηση και οι απειλές προς την αντιμετώπιση.
- Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία καθιστούν επιτακτική την ανάγκη προσεκτικής επικοινωνίας για αποφυγή συγχύσεων που πιθανόν να οδηγήσουν σε αποσυντονισμό π.χ. η ασαφής, η αμφίσημη επικοινωνία μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και των εκπαιδευτικών ή των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε κινητοποιήσεις, καταλήψεις κ.τ.λ. (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999α).

Επομένως, διασφάλιση της επιτυχούς λειτουργίας της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελεί το έρεισμα πάνω στο οποίο επιτελείται ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία και πραγματοποιείται η επίτευξη κοινών στόχων. Γι' αυτό, η σπουδαιότητα της επικοινωνίας καθιστά επιτακτική την ανάγκη καταβολής σημαντικών προσπαθειών από πλευράς διευθυντικών στελεχών για την ενδυνάμωση των επικοινωνιακών τους τεχνικών.

4.3 Προτάσεις βελτίωσης της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Ορισμένες ενδεικτικές στρατηγικές βελτίωσης της επικοινωνιακής λειτουργίας στη σχολική μονάδα που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο «ευέλικτος επικοινωνιακά και συναισθηματικά ηγέτης» θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Ανάπτυξη ανθρώπινων, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική - διαπροσωπική νοημοσύνη. Αυτές οι τρεις δεξιότητες παρέχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα συναισθήματα και

τις απόψεις του μαθητή, όπως αυτά προσδιορίζονται από την δική του οπτική γωνία, προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η συμπεριφορά του (Ματσαγγούρας 2006). Η ενσυναίσθηση είναι δυνατόν να αναπτυχθεί μέσα από εκτενή και βιωματικά σεμινάρια εκπαίδευσης (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Επίσης, η σωστή χρήση μιας άλλης δεξιότητας, αυτής του χιούμορ, αποτελεί ισχυρό όπλο της αποτελεσματικής ηγεσίας για την καταπολέμηση του άγχους, την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της αποδοτικότητας (Dunkan, Smeltzer, & Leap, 1990).

- Παρακολούθηση και ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς των μαθητών, των διδασκόντων, κλπ.
- Ορθότερη διαχείριση των στάσεων της συμπεριφοράς του ίδιου ηγέτη και ορθότερος χειρισμός των μη λεκτικών κοινωνικών ενισχυτών που χρησιμοποιεί εντός και εκτός σχολικού συγκειμένου, οι οποίοι συμπληρώνουν τον προφορικό λόγο, για τη δημιουργία καλύτερων και περισσότερο αποδεκτών διαπροσωπικών και οργανωσιακών σχέσεων.
- Υιοθέτηση της οπτικής επαφής, Η οπτική επαφή καθιστά έκδηλο το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς το μαθητή, του διευθυντή προς τους υφισταμένους του κλπ. και συντελεί στο να εκπέμπονται μηνύματα αποδοχής, ενθάρρυνσης, φιλικότητας και ζεστασιάς.
- Ανάπτυξη ανοιχτού θετικού, υποστηρικτικού και αναπτυξιακού επικοινωνιακού συνεργατικού κλίματος και φιλικών δεσμών ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, των διδασκόντων μεταξύ τους, αλλά και αναμεταξύ των διδασκόντων με τους μαθητές ή τους γονείς του, όπως αυτό αποτυπώνεται στην Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στους δείκτες α) Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και β) Κλίμα και σχέσεις μεταξύ σχολείου - γονέων.
- Δημιουργία υποστηρικτικών δομών για την ευκολότερη ένταξη, κοινωνικοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολικό συγκείμενο, όπως για παράδειγμα την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, την άτυπη ενεργοποίηση της λειτουργίας του θεσμού του «μέντορα» από τον σχολικό ηγέτη για όλους του νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, την δημιουργία ή εκμετάλλευση ευκαιριών παροχή ενδοσχολικής ή διασχολικής επιμόρφωσης κλπ.
- Προώθηση των συνεργατικών - ομαδικών μοντέλων εργασίας αναμεταξύ των διδασκόντων, προκειμένου οι διδάσκοντες να εξέλθουν από την απομόνωση της σχολικής τάξης και να καλλιεργηθεί αναμεταξύ τους μια κουλτούρα στοχασμού επί των

εφαρμοσμένων διδακτικών πρακτικών, μεθόδων, κλπ., αλληλοϋποστήριξης και απόκτησης μεταγνωστικών ικανοτήτων (Blase & Blase,2000).

- Εφαρμογή των μοντέλων της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας για την διασφάλιση της ενεργούς και εμπρόθετης εμπλοκής των εκπαιδευτικών στα καθημερινά και φλέγοντα σχολικά δρώμενα.
- Παροχή παρότρυνσης στους διδάσκοντες για τη χρήση σύγχρονων μαθητοκεντρικών μοντέλων διδασκαλίας και μοντέλων εκπαίδευσης ενηλίκων (στην περίπτωση που οι μαθητές είναι ενήλικες), ευπαθών κοινωνικών ομάδων και ατόμων με αναπηρία, κλπ.
- Παροχή παρότρυνσης στους διδάσκοντες για τη χρήση του <<παγοθραύστη>> κατά την πρώτη γνωριμία με τους μαθητές, για την ευκολότερη αναμεταξύ τους εξοικείωση και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης.
- Παροχή της παρότρυνσης στους διδάσκοντες για τη χρήση του «ενεργοποιητή» κατά το ξεκίνημα κάθε μετέπειτα διδασκαλίας, ούτως ώστε να διεγείρεται επιτυχώς το μαθησιακό ενδιαφέρον.
- Διασφάλιση της παροχής ίσων ευκαιριών στο διάλογο και της ύπαρξης επαρκούς ενημέρωσης και διαφάνειας (εφαρμογή του μοντέλου της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη).
- Ενθάρρυνση για την ενεργό εμπλοκή στη λήψη των αποφάσεων όλων των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας.
- Εφαρμογή της πολιτικής των «ανοιχτών θυρών» σε συνδυασμό με την ορθολογική διαχείριση του χρόνου, ως μέσο για την αποτελεσματική παρόθηση και ενδυνάμωση των υφισταμένων και τη διασφάλιση αποτελεσματικών καναλιών αμφίπλευρης επικοινωνίας.
- Προσπάθεια εναρμόνισης της πραγματικής με τη δέουσα διαχείριση του χρόνου σε συνδυασμό με την ιεράρχηση, τη χρονική κατανομή και την οριοθέτηση των σημαντικών επειγουσών προτεραιοτήτων σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο ορίζοντα.
- Εφαρμογή των βασικών κριτηρίων εκ μέρους του ηγέτη που άπτονται της δομής και σύνθεσης της ομαδικής εργασίας και εν γένει της ορθής λειτουργίας της ομάδας και συγκεκριμένα: α) της ορθής προετοιμασίας και αξιοποίηση του χρόνου εργασίας και β) της ελεύθερης επικοδομητικής λήψης των ομαδικών αποφάσεων π.χ. μέσω της αποτροπής της εφαρμογής των μεθόδων χειραγώγησης της κοινής γνώμης για τη λήψη

δημοκρατικών αποφάσεων, την ενίσχυση της δυναμικής των ομάδων και την αποτελεσματική διοίκηση των συναντήσεων .

- Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων π.χ. προγραμμάτων αγωγής υγείας, πολιτιστικών προγραμμάτων, προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κλπ., καθώς έτσι προάγεται η ομαδική συνεργασία και τονώνεται η οργανωσιακή και διαπροσωπική επικοινωνία.
- Προώθηση της εφαρμογής της τεχνικής των προτάσεων - εισηγήσεων των μελών του οργανισμού για τη βελτίωση διαφόρων θεμάτων, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.
- Εφαρμογή της τεχνικής έρευνας για το ηθικό των «μετεχόντων», η οποία μπορεί να συνδράμει ως ανατροφοδότηση για τη σχολική μονάδα (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999α).
- Σύσταση συμβουλευτικής υπηρεσίας για την ψυχολογική τόνωση και την υποστήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας, ούτως ώστε να ενισχυθεί η επικοινωνιακή τους διάθεση και να εξοικειωθούν με μεθόδους για την πιο ορθή διαχείριση του άγχους (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999α).
- Δημοσιεύσεις - εκδόσεις για την έγκαιρη και άμεση πληροφόρηση και εμπλοκή των ενδιαφερομένων προς αποφυγή παρανοήσεων.
- Παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων.
- Προγραμματισμός και υλοποίηση διαφόρων εκδηλώσεων, όπως πολιτιστικών, εκπαιδευτικών και τιμητικών εκδηλώσεων, οργάνωση θεατρικών παραστάσεων, συναυλιών κλπ., για την καλλιέργεια στενότερων ανθρώπινων σχέσεων και τη βελτίωση της επικοινωνίας.

Οι προαναφερθέντες τρόποι βελτίωσης της επικοινωνίας σαφώς συντελούν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Παρόλα αυτά, κρίνεται σκόπιμο, όλοι οι «μέτοχοι» να εδραιώσουν μια κουλτούρα ειλικρινή και ουσιαστικού διαλόγου, η οποία θα συμβάλλει στο στοχασμό, στην ώσμωση ιδεών, στην επίλυση των διαφορών και στην καλλιέργεια ενός θετικού επικοινωνιακού κλίματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. : Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα

- Η επικοινωνία είναι έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου και απόδειξη της κοινωνικής τους φύσης.
- Η επικοινωνία σχετίζεται στενά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική μονάδα.
- Βασικός θεμελιωτής της επικοινωνίας και κινητήριο δύναμη μέσα στη σχολική τάξη είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι πολύ σημαντικό να διαθέτει τις κατάλληλες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Από τη συμπεριφορά του εξαρτάται η ανάπτυξη του υγιούς σχολικού κλίματος.
- Η επικοινωνία εξαρτάται και διασφαλίζεται από την ειλικρίνεια, την κατανόηση, την αξιοπιστία και τον αλληλοσεβασμό.
- Οι επικοινωνιακές και οι τεχνικές δεξιότητες πρέπει να βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση.
- Χωρίς ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού δεν υπάρχει σωστή λειτουργία του.
- Η συνεργασία εκπαιδευτικών, η οργάνωση, τα τεχνικά μέσα, οι δεξιότητες, η διοίκηση και η επικοινωνία είναι οι βασικές παράμετροι για ένα θετικό σχολικό περιβάλλον.
- Οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχημένη επικοινωνία είναι δυνατόν να διδαχθούν και να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης για κάθε άνθρωπο σε κάθε ηλικία (Ζεργιώτης, 2007).
- Ο ρόλος της εκπαίδευσης αποτελεί θεμέλιο λίθο στις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές στην διαπολιτισμική κοινωνία μας.
- Όλοι οι άνθρωποι κατέχουν την ικανότητα να επικοινωνούν. Μέσα από την επικοινωνία προσπαθούμε να συσχετιστούμε με τους άλλους, να δώσουμε και να πάρουμε πληροφορίες, να δημιουργήσουμε σχέσεις. Για τη δημιουργία σχέσεων είναι απαραίτητες οι λεκτικές και οι μη λεκτικές δεξιότητες.
- Στη σχολική μονάδα αναπτύσσεται το φαινόμενο της μετασηματιστικής ηγεσίας.
- Η ανάπτυξη μορφών ηγεσίας και η ανάδειξη ποιοτικής ηγεσίας στις εκπαιδευτικές μονάδες αποτελεί πλέον αναγκαιότητα.
- Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός και αδιαμφισβήτητος.

- Ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται πλέον εξαιρετικά σημαντικός και πολύπλοκος. Η μεταμόρφωση του διευθυντή - γραφειοκράτη σε διευθυντή - ηγέτη πρέπει να είναι ο προσωπικός στόχος κάθε διευθυντή.
- Ο διευθυντής - ηγέτης είναι ο τύπος του ηγέτη που δίνει ζωή στις λειτουργίες της σχολικής μονάδας.
- Ένας διευθυντής - ηγέτης σχολείο της σχολικής ομάδας που έχει όραμα, αξίες υψηλές προσδοκίες, στόχου, μπορεί να είναι ο βασικός παράγοντας επιτυχίας των στόχων που θέτει το .
- Βασικά στοιχεία της ηγεσίας είναι η σύλληψη ενός οράματος, η δημιουργία καινοτόμων στόχων και η επίτευξη αυτών.
- Χρέος της ηγεσίας δεν είναι να λέει μόνο, αλλά και να οδηγεί στο σωστό, μέσα από τη διαδικασία δημιουργία συναρπαστικών οραμάτων που καθημερινά μετατρέπει σε πράξη (ΠΗΓΗ: www.azairis.gr).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Argyle, M. (2013). *Bodily Communication*. New York: Routledge.

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

Beal, D. & Manstead, A. (1991). Predicting mothers' intentions to limit frequency of infants' sugar intake: Testing the theory of plan behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, Winley Online Library.

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context: essays on body motion*

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London:sage pub.

Communication: Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Boucher, J. & Ekman, P. (1975). Facial Areas and Emotional Information. *Journal of Communication*, Winley Online Library.

Brekelmans, J. (1989). *Interpersonal teacher behavior in the classroom*. Doctoral Dissertation . Utrecht: WCC.

Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burgoon, J. , Guerrero, L.;Floyd, K. (1989). *Nonverbal Communication*. NewYork: Routledge.

Bush, T. (1999). *Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the 1990s*. UK: Sage Journals, *Educational Management Administration & Leadership*.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the sel-managing school in Austalia. *Journal of Educational Administration*, 30:6-19.

Cook, G. (1989). *Discourse* Oxford: Oxford University Press.

Cheney G. Organizational Communication Comes Out'. *Management Communication Quarterly* 2007: 80 – 91.

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.

DeVito, J.A. (2006). *Human Communication : the basic course*. 10th ed. Pearson Education Inc., New York, 404 pp.

Dimmock, C. (1999). *Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas*. United Kingdom: *Journal of Educational Administration*.

Eacott, S. (2010). *Studying school leadership practice: A methodological Discussion* Australia: *Issues in Educational Research*.

Ekman, P & Friesen, W. (1976). *Body movement and voice pitch in deceptive Interaction* *Semiotica: Journal of the International Association for Semiotic Studies*.

Ekman, P. (2004). *Emotional and Conversational Nonverbal Signals*. Germany: Springer.

Evers, C.W. and Lakomski (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon.

Everard, K.B., Morris, G. ; Wilson, I.(2004). *Effective School Management*. London: Paul Charman Publishing.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Νέα Υόρκη: Pantheon Books. (Foucault, 1980).

Frey, D. (1984). *Analyzing Patterns of Behavior in Dyadic Interaction* Kirkland, Washington: Hogrefe and Huber Publishers.

Galton, M., Simon, B., Croll, P. (1980). Inside the primary classroom. Boston: Routledge & K. Paul.

Gamage, D. Adams, D., McCormack, A. (2009). How does a school leader's role influence student achievements? A review of research findings and best practices. Texas: International Journal of Education Leadership Preparation.

Georgakopoulou, A., Goutsos, D. (1997). Discourse Analysis: An Introduction & Edinburgh: Edinburgh University Press.

Gold, J. , Rotter, J. , Holmes, G. , Motes, P. (1999). Middle School Climate: A study of Attitudes. India: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Goleman, D. (2000). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Grace, G. (1995). School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship. Psychology Press.

Gray, P., και Riley, G. (2013). The challenges and benefits of unschooling according to 232 families who have chosen that route. Στο Journal of Unschooling and Alternative Learning 7: 1-27.

Gronn, P. (2000). *Distributed properties: A new architecture for leadership*. Educational Management Administration and Leadership.

Halliday, M. (1985). An introduction to functional grammar. London: Arnold.

Hallinger, P. and Murphy, I. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W.

Hartland, J. (2009). Γλώσσα και Σκέψη . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (p.p.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.

Huberman, M.(1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα,s194)
O Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30:498-518.

Hellriegel D and Slocum J. *Organization Behavior*. (10th Ed.) International Thomson Publishing Company 2004.

Josien, M. (1995). *Η επικοινωνία μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kendon, A. (1981). *Nonverbal communication, interaction, and gesture*. Hague: Mouton.

Knapp, M. (1990). *Handbook of Interpersonal Communication*. London: Sage Publications.

Kotter, J.P. (1998). Τα πραγματικά καθήκοντα των ηγετών. Στο *Harvard Business Review* για την Ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Kotzman, A. (1989). *Listen to Me, Listen to You*. London: Penguin Books.

Leithwood K. & amp; Duke, D.L. (1999). Acentyry's guest to understand school leadership.Sto J.Murphy and K.S. Louis, (Eds.) *Handboo of Research on Ekucational Administration: a project of the American Educational Research Assocation* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass

Leithwood, K. Jantzi, D. & amp; Steinbach, R.(1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Marshall, L. (2001). *The Body Speaks: Performance and Expression*. London: Methuen.

Miller, P. (2005). Web 2.0: Building the New Library. *Ariadne* 45. Διαθέσιμο σε: <http://www.ariadne.ac.uk/issue45/miller/>

Montessori, M. (1965) [1912] *The Montessori Method* (μετ. A.E.George) (2004) [1912]. Cambridge, Massachusettes: Robert Bentley. Montessori, M. (επιμ. G.L.Gutek) (2004) [1912]

The Montessori Method. The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers. Inc.

Mintzberg, H. (1990). *The Manager's Job: Folklore and Fact*. Harvard Business Review, March-April, 1990.

Moorhead, G. , Griffin, R. (1995). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*, Boston: Houghton Mifflin.

Morris, D. (2008). *Επικοινωνήστε με νοήματα. Χειρονομίες, μορφασμοί, στάσεις... που πρέπει να ξέρετε* . Αθήνα: Διόπτρα.

Morris, D. (2012). *Ανθρώπινος ζωολογικός κήπος*. Αθήνα: Κέδρος.

Morrisson, A., McIntyre, D. (1975). *Δάσκαλοι και διδασκαλία*. Μετάφραση: Νταλάκα, Θ. Αθήνα: Δίπτυχο.

Muijs, D. , Reynolds, D. (2001). *Effective teaching* London: Paul Chapman Publishing.

(Myers, E. and Murphy, I.1 (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control In schools. *journal of educational Administration*, 33:14-37.,

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5):4-13

Namus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nierenberg, G., Calero, H. (1990). *How to Read a Person Like a Book*. New York: Pocket Books.

Pease, A. (2006). *Το απόλυτο βιβλίο για τη γλώσσα του σώματος*. Αθήνα: Έσσοπτρον.

Robertson, J. (1996). *Understanding teacher-student relationships*. London: Hodden and Stoughton

Rosenfeld, L., Plax, T. (1977). *Clothing as Communication*. *Journal of Communication*, Winley Online Library.

Rosenthal, R. (1969). *Interpersonal expectations*. New York: Academic Press.

Rosenthal, R. (1986). *Non verbal Communication in the clinical context*. Pennsylvania: State University Press

Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sest-Burnhamam, J. And Ireson J. (2004). *Leadership development and personal effectiveness*. Nottingham: National College for School Leadership. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.ncsl.org.uk/researchpublications.

Sigman, S. (2013). *The Consequentiality of Communication*. New York and London: Routledge.

Simonds, C. & Cooper, P. (2011). *Communication for the Classroom Teacher*. London: Pearson.

Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22:73-92.

Steiner, R. (1996) [1907] "The education of the Child in the Light of Spiritual

Taylor, S. (2005). *Communication for Business*. 4th ed.. Pearson Education Inc., New York, 429 pp.

Tiberious, R. (1990). *Small group teaching*. Ontario: OISE Press

Wainwright, G. (1999). *Η γλώσσα του σώματος με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Wasserberg, M. (1999). *Creating the vision and making it happen*. London: Paul Chapman.

West-Burnham, J. (1997). Leadership for learning: reengineering "mind sets". *School Leadership and Management*, Taylor and Francis Online.

Wong, K. (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody Journal of Education*, Taylor and Francis Online.

York-Barr, J., Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership. Findings from two decades of scholarship. UK: Sage Journals, *Review of Educational Research*.

Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Zaleznik, A. (1998). *Μάνατζερ και Ηγέτες - υπάρχει διαφορά μεταξύ τους*. Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Αθήνα: Κυριακίδη.

Ανδρέου, Α. Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.

Βίθυνος, Μ. , Παπαμαύρου, Ε. , Σπηλιώτης, Κ. (1999). Επικοινωνία - Διαπροσωπικές σχέσεις. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Βιτσιλάκη, Χ. , Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Βλάχος, Γ., (2006): « Συμμετοχική λήψη αποφάσεων και σχολικό κλίμα», Γεωργογιάννης, Π., Καμαριανός, Λ, Αάγιος, Β., «Χαρακτηριστικές πτυχές του διευθυντικού ρόλου: από τα παγιωμένα οργανωτικά χαρακτηριστικά προς μια «ανοιχτή σχολική τάξη».

Βρεττός, Ι. (1994). Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με μικροδιδασκαλία. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Βρεττός, Ι. (1996). Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικού από μαθητές δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 24.

Βρεττός, Ι. (2002). Μη λεκτική επικοινωνία: Σύγχρονες και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βρεττός, Ι. (2003). Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία. Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργογιάννης, Π., (επιμ.) (2000) Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, Πρακτικά 2ου Διεθνούς συνεδρίου, Τόμος Ι, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα: 1 2 0.

Γεωργογιάννης, Π., (επιμ.) (2002). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα: Ανθοπούλου, Σ., «Σχολικές παρεμβάσεις για την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.»

Γιαννούλης, Ν., (1980). Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική. Αθήνα.

Γκότοβος, Α. (1997). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού Κλίματος. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2006). «Διοίκηση σχολικής μονάδας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση του ελληνικού σχολείου Βρυξελλών».

Δρογίδης, Α. Δ. & Δ. Α. Παππά. 2008. «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο». Στο 3 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Αγωγής Δράμας με θέμα: «Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον». Δράμα.

Δρούλια, Θ., Πολίτης, Φ. (2008). Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευσταθίου - Καραγεωργάκη, Μ. (1985). Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Έλλην.

Ζερβός, Θ. (2008). Η ψυχολογία της γλώσσας. Αθήνα: Έλλην.

Ζμπάινος, Δ., Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. Αθήνα: Παιδαγωγικός Λόγος, τεύχος 3.

Θεοακούλης, Γ., (1994). Η Διδασκαλία με ομάδες στα πλαίσια της τάξης. Σχολείο και Ζωή, τ. 2. Αθήνα.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου, Παρουσία, 1,48-56.

Θρασυβούλου, Μ. (1985). Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελών Κυριακίδη.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 27.

Κακαβάκης, Δ., (2006). « Ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα».

Καλεράντε Ε., (2016). « Από τη διεύθυνση του τυπικού σχολείου στη διεύθυνση της πολύπλοκης σχολικής μονάδας».

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καραγιάννης, Α. (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος. Αθήνα

Καράμηνας, Ι., (2001). Ο ρόλος του δασκάλου στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 59-60. Αθήνα.

Καρυπίδου, Α. (2010). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κατσαρός, Ι. (2006). «Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή σύγχρονο ηγέτη». Διδακτορική Διατριβή: Τμήμα δημόσιας διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

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

Κολιάδης, Ε., (1997). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. τόμ. 2ος. Αθήνα.

Κομνηνάκης, Μ. (1996). Η γλώσσα του σώματος και πώς να την μιλήσετε καλύτερα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντάκος, Α. Πολεμικός Ν. (2000). Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κοντάκος, Α. , Σταμάτης, Π. (2004). Η απτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών: Αντιλήψεις και πρακτικές στο πλαίσιο της πραγμάτωσης της παιδαγωγικής μη λεκτικής επικοινωνίας. Στα πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αλεξανδρούπολη: Κυριακίδη.

Κοσμόπουλος, Α. (1990). Σχεσιοδυναμική. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κοσσυβάκη, Φ., (1997). Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Gutenberg, Αθήνα.

Κοτζαϊβάζογλου, Ι., Πασχαλούδη, Δ. (2002). Οργανωσιακή επικοινωνία: η επικοινωνία για επιχειρήσεις και οργανισμούς. Αθήνα: Πατάκη.

Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ., (1994). Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Σμυρνιωτάκη, Αθήνα.

Μακρυδημήτρης, Α. (1999). Διοίκηση και κοινωνία. Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα. Αθήνα: Θεμέλιο.

Μαλικιόση - Λοΐζου, Μ. (1993). Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Αθήνα: Νέα Παιδεία, τεύχος 67.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και προτάσεις. Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 6. Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγούρας, Ηλ. (2008), Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Μερκούρη Ε.& Σταμάτης Π.(2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. Στο Περιοδικό *Επιστημονικό βήμα*, Τχ 10.137-148.

Μπίκος Κ. (2011). Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

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

Μπουραντάς, Δ. (1992). Management, Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Team.

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

Μπουραντάς, Δ.(2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα:κριτική

Μπουραντάς, Δ.(2005). Ηγεσία: *Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα:κριτική. Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Μπρούζος, Α. (1993). Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 40.

Μυλωνά, Δ. (2005). Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ντούσκας, Ν.Θ., (2005). Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα.

Πανταζής, Κ. Σιδέρη, Λ., Χρονόπουλος, Γ., «Ο ρόλος του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στο ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο».

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2012). Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπάς, Α.Ε., (1995). Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Δελφοί, Αθήνα.

Παπάς, Α.Ε., 1997. Το προφίλ του δασκάλου. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1985). Εξελικτική ψυχολογία. τομ. 4ος. Αθήνα.

Παπούλιας, Δ. (2009). Η κρίση αλλάζει τη ζωή μας και το management. Αθήνα: Κριτική.

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Αθήνα: Τυποθήτω - Δαρδάνος Γ.

Παυλίδου, Θ. (2015). Ελληνική Γλώσσα και προφορική επικοινωνία. Αθήνα: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

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

Πετρουλάκης, Ν., (1981). Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία. Φελέκης, Αθήνα.

Πολίτης, Π. (2008). Ο λόγος της μαζικής επικοινωνίας. Το ελληνικό παράδειγμα. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Σαΐτης, Χ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (1994). Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης: Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2000). Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων. Τόμος Α, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαμαράκη, Χ. (2008). Πώς να κατακτήσεις τα μυστικά της γλώσσας του σώματος. Αθήνα: Ψυχογίως.

Σταμάτης, Π. (2005). Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία. Αθήνα: Ατραπός.

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Τριλιανός, Α., (1991). Μεθοδολογία της διδασκαλίας ΙΙ. Τολίδης, Αθήνα.

Τσαούσης Δ.Γ. (1984). Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας. Αθήνα: Gutenberg.

Τσούλιας, Ν.(2018). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Διαθέσιμο στο <https://www.esos.gr/arthra/56327/o-rolos-toy-ekpaideytikoy> (τελευταία ανάκτηση 05-6-2020).

Φουκώ Μ. (1991) Η μικροφυσική της εξουσίας. Ύψιλον

Φρειδερίκου, Α. και Φολερού – Τσερούλη, Φ. (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Ύψιλον /βιβλία.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία – Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης. Αθήνα: ΥΠΕ

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2001:150).

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός . Στο Α. Καψάλης (επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.