



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση  
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης  
στην κατεύθυνση  
«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**από την  
Ελευθερία Δ. Πάνου  
(Α.Μ. 426Μ/2007003)**

**ΘΕΜΑ: «Η Συμβουλευτική στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης:  
Η Συμβολή της Συμβουλευτικής στο Ρόλο του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης»**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Νικήτας Πολεμικός	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Χριστίνα Παπαηλιού	Επίκουρη Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Ελένη Νικολάου	Διδάσκουσα 407/80	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

**ΡΟΔΟΣ, 2009**

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Στους γονείς μου Δημήτριο  
και Περιστέρα.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«When we provide a psychological climate that permits persons to be- whether they are clients, students, workers or persons in a group-we are not involved in a chance event. We are tapping into a tendency which permeates all of organic life-a tendency to become all the complexity of which the organism is capable. »

(Rogers, 1980, σσ. 134)

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί έντονο ενδιαφέρον γύρω από τα ζητήματα της οργάνωσης και διοίκησης της δημόσιας εκπαίδευσης με έμφαση στις δεξιότητες των στελεχών της εκπαίδευσης. Ο βασικός στόχος είναι η απομάκρυνση από τη γραφειοκρατική μορφή των εκπαιδευτικών οργανισμών και ο εκσυγχρονισμός της διοίκησης, ώστε να είναι αποτελεσματική, προάγοντας το δημόσιο συμφέρον-το συμφέρον της πολιτείας, το συμφέρον της κοινωνίας, το συμφέρον των παιδιών μας, το συμφέρον των νέων γενιών.

Με αυτό το όραμα, θέλησα να πραγματευτώ στην παρούσα εργασία την έννοια της Διοίκησης της Εκπαίδευσης μέσα από το πρίσμα της Ηγεσίας και της Συμβουλευτικής. Μία νέα μορφή Διοίκησης με γνώμονα τον άνθρωπο και με την απαίτηση της ύπαρξης ικανών στελεχών, στελεχών με ηγετικές και συμβουλευτικές δεξιότητες.

Θεωρώ απαραίτητο στο σημείο αυτό να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον Πρόεδρο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, καθηγητή κ. Αναστάσιο Κοντάκο, ο οποίος μου έδωσε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσω αυτό το υπέροχο ταξίδι γνώσεων, εμπειρίας και ενασχόλησης με τη δημόσια διοίκηση. Οφείλω ιδιαίτερες ευχαριστίες στον καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κ. Νικήτα Πολεμικό, ο οποίος με την επιστημονική του συγκρότηση με βοήθησε στην αποπεράτωση της επιστημονικής εργασίας. Ευχαριστώ επίσης τις κυρίες Χριστίνα Παπαηλιού, επίκουρη καθηγήτρια και Ελένη Νικολάου, διδάσκουσα 407/80 του Πανεπιστημίου Αιγαίου που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην τριμελή επιτροπή.

Αισθάνομαι ότι πρέπει να ευχαριστήσω και δημόσια ορισμένους δικούς μου ανθρώπους, οι οποίοι συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου. Ευχαριστώ το φιλόλογο και ξάδερφο μου, Κωνσταντίνο Πάνου, ο οποίος ανέλαβε τη φιλολογική επιμέλεια

της εργασίας και την αγαπητή σύζυγό του Χριστίνα Λογαρνέ, καθώς μοιράστηκε μαζί μου τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μου.

Ευχαριστώ, τέλος, τους γονείς μου Δημήτριο και Περιστέρα, οι οποίοι στάθηκαν δίπλα μου με έμπρακτη και αμέριστη τη συμπαράστασή τους σε αυτό το ταξίδι.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρόλος του Διευθυντή Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για τη Διοίκηση της εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού μέσα στο γενικότερο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού της Δημόσιας Διοίκησης, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και στις ανάγκες της σύγχρονης και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Ο Διευθυντής καλείται να διαθέτει, εκτός από τη διοικητική εμπειρία που χαρακτηρίζει το θεσμό μέχρι και σήμερα, την επιστημονική γνώση του αντικειμένου της Διοίκησης, αλλά και πλήθος δεξιοτήτων. Ηγετικές και συμβουλευτικές δεξιότητες που μετατρέπουν τον παραδοσιακό Διευθυντή σε Διευθυντή-Ηγέτη και Διευθυντή-Ηγέτη-Σύμβουλο. Διερευνάται μία νέα μορφή Διοίκησης με επίκεντρο τις δεξιότητες του Διευθυντή, τον άνθρωπο-εργαζόμενο και την αποδοτικότητα του οργανισμού. Επιχειρείται η συνένωση της Διοίκησης με την Ηγεσία και τη Συμβουλευτική μέσα από τη σύγκριση των ηγετικών και συμβουλευτικών δεξιοτήτων, καθώς και με την εφαρμογή της συμβουλευτικής στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, στη διαχείριση των συγκρούσεων και στην παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

## SUMMARY

The role of the Manager of the Directory of Secondary Education is considered especially significant for the Educational Administration in the level of Prefecture, inside the general context of modernizing the Public Administration, in order to catch up with the demands and needs of modern and globalised society. Besides the administrative experience which characterizes the Manager until today, he/she has to prove not only his/her scientific knowledge about Administration, but also a great variety of skills and abilities. Leadership and counseling skills which create a different Manager from the traditional, the Manager-Leader and the Manager-Leader-Counselor. It is researched a new form of Administration with the focus on the Manager's skills, on the person-employee and on the efficiency of the organism. It is attempted to correlate Administration with Leadership and Counseling through the comparison of leadership and counseling skills, as well as with the application of counseling in communication and development of interpersonal relationships, in managing conflicts and in motivating personnel inside the educational organism.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

#### Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης

1. Η Σύγχρονη Διάσταση.....	1
1.1 Η Έννοια της Διοίκησης.....	1
1.2 Η Διαδικασία της Διοίκησης.....	2
1.2.1 Προγραμματισμός.....	3
1.2.2 Λήψη Αποφάσεων.....	3
1.2.3 Οργάνωση.....	3
1.2.4 Διεύθυνση.....	4
1.2.5 Έλεγχος.....	4
1.3 Θεωρίες της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.....	4
1.3.1 Κλασική Διοίκηση.....	5
1.3.2 Νεοκλασική Διοίκηση.....	5
1.3.3 Σύγχρονη Διοίκηση.....	6
1.4 Η Οργάνωση της Εκπαίδευσης.....	7
1.4.1 Έννοια και Αρχές.....	7
1.4.2 Είδη της Οργάνωσης.....	9
1.4.3 Οργανωτική Δομή.....	9
1.4.4 Η Λειτουργία της Οργάνωσης στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	10
1.4.5 Ο Διευθυντής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού .....	11

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

#### Διοίκηση και Ηγεσία

2. Η Έννοια της Ηγεσίας.....	13
2.1 Τύποι Ηγεσίας στην Εκπαίδευση.....	14
2.1.1 «Εκπαιδευτική» Ηγεσία.....	14
2.1.2 «Διοικητική» Ηγεσία.....	15
2.1.3 «Μετασχηματιστική» Ηγεσία.....	15
2.1.4 «Ηθική» Ηγεσία.....	16
2.1.5 «Συμμετοχική» Ηγεσία.....	16
2.1.6 «Ενδεχομενική» Ηγεσία.....	17
2.2 Ηγετικές Ικανότητες και Δεξιότητες.....	17
2.2.1 Ο Διευθυντής-Ηγέτης και τα Χαρακτηριστικά του.....	17



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Διοίκηση και Συμβουλευτική Ψυχολογία

3. Εισαγωγή.....	20
3.1 Ο Διευθυντής-Σύμβουλος.....	21
3.2 Τα Χαρακτηριστικά του Διευθυντή-Συμβούλου.....	22
3.2.1 Εμπιστοσύνη και Αποδοχή.....	23
3.2.2 Ενσυναίσθηση.....	24
3.2.3 Συναισθηματική Ζεστασιά με Γνησιότητα.....	25
3.2.4 Ενεργή Ακρόαση.....	26

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Η Εφαρμογή της Συμβουλευτικής στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό

4. Η Επικοινωνία μέσα στον Οργανισμό.....	28
4.1 Εισαγωγή.....	28
4.2 Ορισμός της «Επικοινωνίας».....	28
4.3 Οι Επικοινωνιακές Δεξιότητες του Διευθυντή.....	29
4.3.1 Εισαγωγή.....	29
4.3.2 Αξιοποίηση της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας.....	30
4.3.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	31
4.3.4 Η Ανάπτυξη Διαπροσωπικών Σχέσεων.....	32

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Η Χρήση της Συμβουλευτικής στη Διαχείριση Συγκρούσεων

5. Συγκρούσεις στον Εργασιακό Χώρο.....	34
5.1 Εισαγωγή.....	34
5.2 Ορισμός της «Σύγκρουσης».....	35
5.3 Τα Αίτια της Σύγκρουσης.....	36
5.4 Η Διαδικασία της Σύγκρουσης.....	37
5.5 Ο Διευθυντής-Σύμβουλος στην Αντιμετώπιση της Σύγκρουσης.....	39

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Παρακίνηση Ανθρώπινου Δυναμικού

6. Κίνητρα στον Εργασιακό Χώρο.....	41
6.1 Εισαγωγή.....	41
6.2 Η Θεωρία του Maslow για την Ιεραρχία των Αναγκών.....	41
6.3 Η Θεωρία Κινήτρων του Herzberg.....	42
6.4 Θεωρίες Κινήτρων και Διοίκηση.....	43

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### Ποσοτική Έρευνα

7. Εισαγωγή.....	45
7.1 Σχετικές Έρευνες.....	46
7.2 Μέθοδος.....	47
7.3 Ευρήματα.....	49
7.3.1 Προφίλ Διευθυντών Εκπαίδευσης.....	49
7.3.2 Παρουσίαση Πινάκων X1 έως X25.....	55
7.3.3 Εποπτική Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων των Πινάκων X1 έως X25.....	69
7.4 Τυπολογία Διευθυντών Εκπαίδευσης.....	77
7.4.1 Παρουσίαση Πινάκων T1 έως T4, Γράφημα T1 και Διάγραμμα T1.....	78
7.4.2 Ερευνητικές Συσχετίσεις.....	82
7.5 Συμπεράσματα.....	85
7.6 Συζήτηση-Προτάσεις.....	88

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	92
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	98
Νομοθεσία.....	100
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	101

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### I. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

#### 1. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Η Διοίκηση της δημόσιας εκπαίδευσης ασκείται από το κράτος και εντάσσεται στη γενικότερη οργάνωση της δημόσιας διοίκησης. Το εύρος του διοικητικού έργου, τα πολυάριθμα διοικητικά θέματα και ζητήματα οδήγησαν στην κατανομή του έργου αυτού σε επιμέρους κρατικά όργανα της διοίκησης για την αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση του έργου (Σαΐτης, 2000). Από τότε που υπάρχει ανθρώπινη οργανωμένη κοινωνία εμφανίζεται και το πρόβλημα της Διοίκησης αλλά η πιο συστηματική αντιμετώπιση της Διοίκησης ξεκινάει στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Σήμερα, στη λεγόμενη μετα-βιομηχανική κοινωνία οι απλές αρχές και τεχνικές της Διοίκησης δεν είναι πλέον αρκετές, για να ανταποκριθεί η δημόσια εκπαίδευση στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Απαιτείται από την πλευρά των στελεχών της Διοίκησης επιστημονική κατάρτιση στη διοικητική επιστήμη και συγκεκριμένες δεξιότητες που αφορούν την επικοινωνία, τη λήψη των αποφάσεων και το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού. Η απουσία της θεωρίας και της γνώσης που αποτελεί υποδομή της θεωρίας εναποθέτουν τη Διοίκηση στην τύχη, τη διαίσθηση και την εμπειρία του παρελθόντος (Koontz και O' Donnell, 1984). Ακόμη όμως και η απλή γνώση των αρχών και των θεωριών δεν εξασφαλίζει μια πετυχημένη Διοίκηση καθώς έχει μεγάλη σημασία το στέλεχος να γνωρίζει πώς να χρησιμοποιήσει τη γνώση.

#### 1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα διοικώ που σημαίνει μεριμνώ για την περάτωση ενός έργου. Στην αγγλική γλώσσα έχουν επικρατήσει οι όροι «management και administration», οι οποίοι ευρέως χρησιμοποιούνται και στην ελληνική βιβλιογραφία. Η λέξη management έχει τη ρίζα της στη λατινική λέξη manus, που σημαίνει χέρι, και στο λατινικό ρήμα maneggiare το οποίο μεταφράζεται ως ελέγχω, ρυθμίζω, κανονίζω (Μπουρής, 2008).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τον όρο Διοίκηση. Ο Scanlan (1974) αναφέρει ότι Διοίκηση είναι η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής, προκειμένου να επιτευχθεί ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ακολουθώντας πέντε βασικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο.

Σύμφωνα με τον Naylor (1999), η Διοίκηση αποτελεί μια διαδικασία με σκοπό την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας το καλύτερο αποτέλεσμα από περιορισμένους πόρους και δια μέσου άλλων ατόμων.

Στην ίδια φιλοσοφία κινούνται και άλλοι ορισμοί, όπως των Montana και Charnov (1993), οι οποίοι υποστήριξαν ότι Διοίκηση είναι ο τρόπος εργασίας με τους άλλους, προκειμένου να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί σκοποί του οργανισμού και των μελών του.

Καταλήγουμε ότι οι περισσότεροι ορισμοί έχουν κάποια κοινά στοιχεία, όπως η ύπαρξη μιας συγκεκριμένης δομής του οργανισμού, που το κάθε μέλος αναλαμβάνει συγκεκριμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες με βάση τους αντικειμενικούς σκοπούς που πρέπει να πετύχει ο οργανισμός μέσα από μια σειρά διαδικασιών που αφορούν την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η Διοίκηση της εκπαίδευσης είναι μια σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία η οποία αφορά τη συνεργασία μεταξύ κεντρικών (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων) και αποκεντρωμένων υπηρεσιών (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) αλλά και μεταξύ των μελών αυτών των υπηρεσιών με κύριο σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και οι επιμέρους στόχοι κάθε εμπλεκόμενης υπηρεσίας, όπως η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κάθε Νομού και τελικά κάθε εκπαιδευτικής μονάδας.

Μέσα σε αυτή τη διαδικασία ο ρόλος των στελεχών της Διοίκησης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού (Δ.Δ.Ε) κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς συντονίζουν τις δραστηριότητες μέσα στον οργανισμό, καθοδηγούν τα μέλη του οργανισμού, διαχειρίζονται και αξιοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και καλούνται να υλοποιήσουν αλλαγές. Ο ρόλος τους ενέχει μεγαλύτερη σημασία, εάν συλλογιστούμε ότι το διοικητικό τους έργο επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο σύμφωνα με τον Todaro (1996) είναι συνδεδεμένο με την αναπτυξιακή πορεία μιας χώρας. Επομένως, η επένδυση της χώρας στο εκπαιδευτικό σύστημά της και στα στελέχη εκπαίδευσης θα φέρει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της χώρας.

## 1.2 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Τα στελέχη της Διοίκησης της εκπαίδευσης στη Δ.Δ.Ε, προκειμένου να ασκήσουν το έργο τους, ακολουθούν μια σειρά λειτουργιών που διαφέρουν στον αριθμό ανάλογα με τους διάφορους θεωρητικούς. Οι Urwick και Gulick (1937) αναφέρονται σε μια σειρά δραστηριοτήτων που πρέπει να εφαρμόζονται από τα στελέχη με το ακρωνύμιο POSDCORB όπου σε κάθε γράμμα αντιστοιχεί μία διοικητική λειτουργία:

P-Planning Προγραμματισμός

O-Organizing Οργάνωση

S-Staffing Επάνδρωση, Στελέχωση

D-Directing Διεύθυνση

CO- Coordinating Συντονισμός

R-Reporting Αναφορά

B-Budgeting Προϋπολογισμός

Από την άλλη μεριά ο Scanlan (1974) ανέπτυξε τη θεωρία του, αναφέροντας πέντε λειτουργίες των στελεχών: τον προγραμματισμό, τη λήψη των αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο. Στην ουσία οι λειτουργίες αυτές περιλαμβάνουν μερικές από αυτές της θεωρίας των Urwick και Gulick. Για παράδειγμα, η οργάνωση περιλαμβάνει την επάνδρωση-στελέχωση, ενώ ο συντονισμός συνδέει όλες τις λειτουργίες μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό και εξαιτίας της μεγάλης σημασίας της λήψης των αποφάσεων στην παρούσα εργασία προτιμάται το μοντέλο Scanlan.

### 1.2.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο προγραμματισμός προηγείται από τις υπόλοιπες λειτουργίες και σχετίζεται με την πρόβλεψη και τον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού και την επιλογή των προσφορότερων εναλλακτικών λύσεων και μεθόδων για την επίτευξη αυτών (Σαΐτης, 2007). Στην πραγματικότητα περιλαμβάνει δύο φάσεις: πρώτον τον προσδιορισμό της στρατηγικής, δηλαδή τη γενική αποστολή και την μακροπρόθεσμη κατεύθυνση του οργανισμού και δεύτερον τον καθορισμό της τακτικής, δηλαδή τον καθορισμό των στόχων οι οποίοι θα οδηγήσουν στην επίτευξη της στρατηγικής του οργανισμού (Φαναριώτης, 2001).

### 1.2.2 ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα των στελεχών, το οποίο συνδέεται άμεσα με τις υπόλοιπες λειτουργίες είναι η λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2005). Αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ακολουθούνται τα εξής βήματα: εντοπισμός του προβλήματος, επεξεργασία των δεδομένων του προβλήματος, ανάπτυξη και αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων, επιλογή της καταλληλότερης λύσης, εφαρμογή αυτής και παρακολούθησή της (Φαναριώτης, 2001).

### 1.2.3 ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Η οργάνωση αφορά την επίσημη δομή ενός οργανισμού όπου ορίζεται με σαφήνεια ο ρόλος και τα καθήκοντα του ανθρώπινου δυναμικού που στελεχώνει τον οργανισμό (Σαΐτης, 2005). Πρόκειται για τη δημιουργία του ιεραρχικού οργανογράμματος του οργανισμού, το οποίο καταδεικνύει το βαθμό εξουσίας του κάθε μέλους και δίνει τη δυνατότητα στα διοικητικά στελέχη να κάνουν την απαραίτητη μεταβίβαση εξουσίας σε κατώτερα στελέχη. Η οργάνωση αυτή δεν είναι ένας απλός καταμερισμός ευθυνών και αρμοδιοτήτων, αλλά αποτελεί την πλήρη και μελετημένη οργάνωση

του οργανισμού, τοποθετώντας τα κατάλληλα άτομα σε κάθε θέση και αξιοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να επιτευχθεί η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα.

#### 1.2.4 ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Η λειτουργία αυτή αφορά το ίδιο το έμψυχο δυναμικό του οργανισμού και την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς του. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα δύσκολη λειτουργία, που απαιτεί ειδικές δεξιότητες από την πλευρά των στελεχών μια και ασχολείται με την ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Σαΐτης, 2007). Το στέλεχος της Διοίκησης της Δ.Δ.Ε καλείται να διαθέτει έναν συνδυασμό ηγετικών ικανοτήτων, όπως να παρέχει κίνητρα στους υφισταμένους, για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους, να αναπτύξει διάυλους ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ τους, ώστε να δημιουργηθεί ευνοϊκό κλίμα εργασίας και να εποπτεύει το έργο των υφισταμένων του, προκειμένου να παράσχει κατευθύνσεις και συμβουλές για την καλύτερη αποπεράτωση του έργου.

Το στέλεχος της Διοίκησης της Δ.Δ.Ε αναλαμβάνει ένα σύνθετο και πολύπλευρο ρόλο, του καθοδηγητή, του υποκινητή, του συμβούλου και του αναλυτή της συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο με στόχο την καλύτερη άσκηση της διοίκησης από την πλευρά του. Στον πολύπλευρο αυτό ρόλο στοχεύει να εστιάσει και η παρούσα εργασία στο δεύτερο κεφάλαιο και να αναλύσει περισσότερο το ρόλο αυτό, καταδεικνύοντας τη χρησιμότητα μιας Διοίκησης με γνώμονα τον άνθρωπο.

#### 1.2.5 ΕΛΕΓΧΟΣ

Ο έλεγχος δεν αποτελεί μια απειλητική λειτουργία ούτε για τα στελέχη ούτε για το ανθρώπινο δυναμικό. Αντίθετα, αποτελεί μια απαραίτητη διαδικασία στην οποία μετριέται ο βαθμός της επίτευξης του προγραμματισμού. Δίνει τη δυνατότητα στο στέλεχος να παρακολουθεί την εξέλιξη των αποτελεσμάτων σε σχέση με τους συγκεκριμένους στόχους που έχουν τεθεί για την λειτουργία του οργανισμού (Φαναριώτης, 2001). Σε περίπτωση που υπάρχει απόκλιση από τους αρχικούς στόχους το στέλεχος επαναπροσδιορίζει τους στόχους και τον αρχικό προγραμματισμό με σκοπό να επιτευχθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Σαΐτης, 2007).

### 1.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Οι θεωρίες της Διοίκησης που διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα ταξινομήθηκαν βάση κριτηρίων σε τρεις μεγάλες κατηγορίες - Σχολές ή αλλιώς Προσεγγίσεις (Θεοφιλίδης, 1994). Οι Σχολές αυτές είναι: η Κλασική Διοίκηση, η Νεοκλασική Διοίκηση και η Σύγχρονη Διοίκηση.

### 1.3.1 ΚΛΑΣΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η Σχολή αυτή διαμορφώθηκε από τους Frederic Taylor, Henri Fayol, Max Weber, L. Urwick κ.α. κατά το πρώτο τέταρτο του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το 1911 ο Taylor με το έργο του «Principles of Scientific Management» καθιέρωσε αρχές, όπως είναι: η ανάλυση εργασίας, ο καταμερισμός της εργασίας, η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευμένων ατόμων και η δημιουργία κινήτρων με στόχο την αύξηση της αποδοτικότητας (Σαΐτης, 2005). Ο ίδιος υποστήριξε ότι η επιστημονική οργάνωση και διοίκηση περιλαμβάνει μια «διανοητική επανάσταση» και από την πλευρά των εργαζομένων αλλά και από την πλευρά της Διοίκησης (Koontz και O' Donnell, 1984).

Και ενώ ο Taylor ασχολήθηκε με την ορθολογική οργάνωση της εργασίας, ο Fayol έδωσε έμφαση στη δραστηριότητα των στελεχών της Διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα έθεσε σημαντικές αρχές, όπως για παράδειγμα η εξουσία και η ευθύνη, η πειθαρχία, η ενότητα της εντολής και της διεύθυνσης, η ανταμοιβή, η συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων, η πρωτοβουλία και η ομαδικότητα (Σαΐτης, 2005). Ένα από τα πιο βασικά σημεία του είναι ότι τα στελέχη της Διοίκησης πρέπει να διαθέτουν ένα σύνολο από χαρακτηριστικά-ικανότητες, όπως διανοητικές, ηθικές, εκπαιδευτικές, τεχνικές και εμπειρία (Koontz και O' Donnell, 1984). Το στέλεχος, λοιπόν, και πιο συγκεκριμένα ο Διευθυντής Δ.Δ.Ε έχει ήδη έναν περίπλοκο ρόλο, ο οποίος θα αποδειχτεί ακόμη πιο σύνθετος, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής.

Ένα από τα πιο δημοφιλή μοντέλα Διοίκησης αποτελεί το γραφειοκρατικό μοντέλο Διοίκησης του Max Weber, το οποίο όμως έχει δεχτεί αρνητική κριτική, γιατί στερεί τη δυνατότητα πρωτοβουλίας στα στελέχη της Διοίκησης, προκαλεί οργανωτική ακαμψία και μείωση της απόδοσης των εργαζομένων (Brown, 1987). Το μοντέλο του βασιζόταν στην ιεραρχία, την εξουσία και τη γραφειοκρατία με την ύπαρξη κανόνων και σαφή καθορισμό των καθηκόντων.

Οι αρχές της Θεωρίας της Κλασικής Διοίκησης, όπως εκφράζονται μέσα από τους θεωρητικούς που προαναφέρθηκαν, είναι εμφανείς στο σύστημα της Διοίκησης της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η ιεραρχία της εξουσίας, ο καταμερισμός της εργασίας, το πεδίο ελέγχου είναι μερικές από τις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν την πυραμιδοειδή Διοίκηση της Εκπαίδευσης σήμερα, η οποία θα αναλυθεί σε παρακάτω ενότητα.

### 1.3.2 ΝΕΟΚΛΑΣΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Κατά το δεύτερο τέταρτο του 20<sup>ου</sup> αιώνα, διαμορφώθηκε το μοντέλο της Νεοκλασικής Διοίκησης, βασισμένο στις θεωρίες σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις και την ανθρώπινη συμπεριφορά. Κύριοι εκφραστές του μοντέλου αυτού ήταν οι Mary Parker Follet, Elton Mayo και Douglas McGregor. Η Follet (1941) υποστήριξε την ιδέα της αρμονικής συνεργασίας και της ομαδικότητας μέσα σε έναν οργανισμό και τον ρόλο των στελεχών της Διοίκησης ως καθοδηγητικό προς τους εργαζομένους.

Ο Mayo (Robbins, 1991) προσπάθησε να αποδείξει τη συσχέτιση του φυσικού περιβάλλοντος της εργασίας με την παραγωγικότητα των εργαζομένων και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι παράγοντες, όπως οι κοινωνικές σχέσεις, η υποκίνηση, η συμβουλή, η καθοδήγηση και η επικοινωνία συνέβαλαν στην αύξηση της παραγωγικότητας. Ήταν αυτός που έθεσε τη βάση, για να διερευνηθεί ο ρόλος των ανθρώπινων σχέσεων στη Διοίκηση-θέμα που θα απασχολήσει την παρούσα εργασία.

Στα βήματα του Mayo κινήθηκε και ο McGregor (1960), διατυπώνοντας τις Θεωρίες X και Y σχετικά με τη Διοίκηση. Σύμφωνα με τη θεωρία X, οι περισσότεροι εργαζόμενοι αποφεύγουν την εργασία, δεν διαθέτουν φιλοδοξία και επιθυμούν να διευθύνονται από άλλους. Επίσης, η υποκίνηση χρησιμοποιείται, για να ικανοποιήσει τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες, δηλαδή τις φυσιολογικές και της ασφάλειας. Τέλος, είναι απαραίτητες η επίβλεψη και η τιμωρία. Η θεωρία Y υποστηρίζει ότι η διάθεση για εργασία είναι φυσική, επομένως δεν απαιτούνται ο έλεγχος και η τιμωρία, ενώ η δημιουργικότητα χαρακτηρίζει τους περισσότερους εργαζόμενους. Ακόμη, η υποκίνηση γίνεται, για να ικανοποιηθούν οι υψηλότερες ιεραρχικά ανθρώπινες ανάγκες.

Η θεωρία Y στην πράξη αποδεικνύει ότι η συνεργασία και η δημιουργικότητα των εργαζομένων ως αποτέλεσμα της υποκίνησης συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού και στην επίτευξη των ατομικών στόχων αλλά και των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού. Η διαχείριση, λοιπόν, του ανθρώπινου δυναμικού και η εργασιακή συμπεριφορά κρίνονται απαραίτητα στοιχεία στα μοντέλα της Διοίκησης, όχι όμως με συγκεκριμένους κανόνες και μορφές αλλά με την προϋπόθεση ύπαρξης ικανών στελεχών με δεξιότητες και ικανότητες που αφορούν αυτά τα στοιχεία.

Το Κλασικό Μοντέλο Διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης δέχτηκε επιρροές από την Θεωρία της Νεοκλασικής Διοίκησης, με αποτέλεσμα πολλά στοιχεία από το Νεοκλασικό Μοντέλο να εισρεύσουν στο Κλασικό (Ζαβλανός, 1998). Το ελληνικό σύστημα Διοίκησης της Εκπαίδευσης διατήρησε τη γραφειοκρατική δομή του, αλλά χρησιμοποίησε τον παράγοντα ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως στην περίπτωση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων μέσα σε μια σχολική μονάδα.

### 1.3.3 ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η Θεωρία της Σύγχρονης Διοίκησης εμφανίζεται τη δεκαετία του 1950, συγκεντρώνοντας προτάσεις από διάφορες επιστήμες, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η οικονομία κ.α και θεωρώντας τον άνθρωπο μια «πολύπλοκη» προσωπικότητα (Σαΐτης, 2005). Πατέρας της προσέγγισης αυτής θεωρείται ο Chester Barnard ο οποίος μίλησε για τη σχέση μεταξύ τυπικής και άτυπης οργάνωσης και τόνισε τη σημασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας μέσα σε έναν οργανισμό, δίνοντας έμφαση στο ρόλο του Διευθυντικού στελέχους και χαρακτηρίζοντας αυτόν «αποτελεσματικό», εφόσον υπάρχει μεγάλος βαθμός υπεύθυνης ηγεσίας (Koontz και O' Donnell, 1984).



Στα ίδια πλαίσια, ο Simon (1947) υποστήριξε τη σημασία της ανθρώπινης συμπεριφοράς στη διαδικασία της Διοίκησης. Οι Barnard και Simon στήριξαν τη θεωρία τους σε αρχές της ψυχολογίας και έδωσαν ιδιαίτερη βάση στα κίνητρα τα οποία ωθούν τον εργαζόμενο να λειτουργεί με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών από τον ψυχολόγο Abraham Maslow αποτελεί σημαντικό σταθμό στη Σύγχρονη Διοίκηση, καθώς συνδέει την πετυχημένη Διοίκηση με την βαθμιαία ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, ξεκινώντας από τις βασικές και προχωρώντας στις ανώτερες ανάγκες (1954).

Πέρα από τις θεωρίες των ανωτέρω επιστημόνων, το μοντέλο της Σύγχρονης Διοίκησης ενισχύεται επίσης και από τους Chris Argyris, Frederick Herzberg, Jacob Getzels και Egon Guba.

Ο Argyris διατύπωσε τη θεωρία ανωριμότητας-ωριμότητας, υποστηρίζοντας ότι η Διοίκηση οφείλει να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε ο εργαζόμενος να ωριμάζει, να δραστηριοποιείται και να επιζητεί θέση στην ιεραρχική κλίμακα (Ζαβλανός, 1998).

Το 1996 ο Herzberg κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δύο κατηγορίες παραγόντων συντελούν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του εργαζομένου: οι παράγοντες υγιεινής, δηλαδή οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αμοιβή, η ασφάλεια κ.α και οι παράγοντες υποκίνησης, δηλαδή η αναγνώριση της απόδοσης, η προαγωγή κ.α (Σαΐτης, 2005).

Αξιοσημείωτη είναι η προσέγγιση των Getzels και Guba οι οποίοι υποστήριξαν ότι η συμπεριφορά ενός εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό είναι αποτέλεσμα τεσσάρων μεταβλητών (Ζαβλανός, 1998):

1. Η νομοθετική ή οργανωσιακή διάσταση, δηλαδή η επίσημη οργάνωση του οργανισμού για τον ρόλο κάθε ατόμου και οι προσδοκίες που ήδη υπάρχουν για τη συμπεριφορά του ατόμου στη συγκεκριμένη θέση.
2. Η ιδιογραφική ή προσωπική διάσταση που αναφέρεται στην προσωπικότητα του κάθε ατόμου και στις ανάγκες του.
3. Η διάσταση της συναλλαγής, λαμβάνοντας υπόψη τις τυπικές και άτυπες οργανώσεις μέσα σε ένα ίδρυμα και τη λειτουργία των ομάδων συνεργασίας.
4. Η διάσταση της κουλτούρας που περιλαμβάνει το ήθος και τις αξίες.

## 1.4 Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 1.4.1 ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ

Μία από τις βασικές λειτουργίες της Διοίκησης αποτελεί η οργάνωση (organization), η οποία δίκαια έχει χαρακτηριστεί από τον Allen (1958) ως η βάση πάνω στην οποία θα κατασκευαστεί το οικοδόμημα της Διοίκησης. Τα πιο εύστοχα ρήματα, για να εκφραστεί η έννοια της οργάνωσης, είναι ότι ρυθμίζει, καθορίζει και συντονίζει μέσα σε έναν οργανισμό, ώστε αυτός να λειτουργήσει. Θα

φανταζόταν κανείς ότι ο ορισμός της οργάνωσης είναι δυσνόητος και ιδιαίτερα περίπλοκος. Αντίθετα, οργάνωση σημαίνει τη δημιουργία ενός κατάλληλου οργανογράμματος όπου καθορίζονται οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού, ενώ παράλληλα ρυθμίζονται οι σχέσεις των ομάδων εργασίας καθώς και ο βαθμός εξουσίας και ευθύνης του κάθε ατόμου, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ως οργάνωση νοείται η θετική συνεργασία και η πραγματική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, των ομάδων και γενικότερα των τμημάτων ενός οργανισμού, ώστε να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι αυτού του οργανισμού (Σαΐτης, 2000). Ο ορισμός λοιπόν της οργάνωσης είναι απλός, αλλά η διοικητική λειτουργία της οργάνωσης είναι σύνθετη και διέπεται από τις εξής αρχές (Κατσαρός, 2008):

- Καταμερισμός της εργασίας: Αφορά τον προσδιορισμό των απαραίτητων εργασιών και καθηκόντων που προκύπτουν από την ανάλυση των επιδιωκόμενων σκοπών. Στην περίπτωση της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο καταμερισμός της εργασίας πραγματοποιείται ανάλογα με το συνολικό εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο της Διεύθυνσης και με το πλήθος των επιμέρους αντικειμένων που αφορούν τη Διεύθυνση. Ο καταμερισμός της εργασίας συνεπάγεται την ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού, όπου ο κάθε εργαζόμενος θα ασχολείται με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, διαθέτοντας τις απαραίτητες γνώσεις και συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην αύξηση της αποδοτικότητας.
- Η τμηματοποίηση: Πρόκειται για την ομαδοποίηση των εργασιών και τη δημιουργία τμημάτων ανάλογα με ορισμένα κριτήρια, τα οποία μπορεί να είναι διαφορετικά σε κάθε οργανισμό. Η Διεύθυνση Δ.Ε αποτελεί ένα από τα τμήματα του Εκπαιδευτικού Συστήματος με βάση γεωγραφικά κριτήρια. Η τμηματοποίηση, όμως της Διεύθυνσης γίνεται με βάση τη χρησιμοποιούμενη εργασία με αποτέλεσμα να υπάρχει τμήμα οικονομικό, μηχανοργάνωσης, εκπαιδευτικών και διοικητικών θεμάτων κ.τ.λ.
- Ο βαθμός της συγκέντρωσης ή της αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και των εξουσιών: Η αρχή αυτή συνδέεται με το στυλ της Διοίκησης και της Ηγεσίας των διευθυντικών στελεχών του, τους σκοπούς της οργάνωσης και το είδος των εργασιών. Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και η μεταβίβαση εξουσίας σε υφισταμένους εξαρτάται από την ικανότητα των ηγετικών στελεχών να διακρίνουν ποιες αρμοδιότητες μπορούν να εκχωρηθούν αλλά και ποια πρόσωπα είναι κατάλληλα να αναλάβουν αυτή την ευθύνη.
- Η έκταση της εποπτείας: Το εύρος της εποπτείας εξαρτάται από τους σκοπούς, τη Διοίκηση, το είδος των εργασιών και αφορά την επίβλεψη και το συντονισμό των εργαζομένων.

Με βάση τις αρχές αυτές διαμορφώνεται η ιδιαίτερη δομή ενός οργανισμού μέσα από την οποία καταφαίνονται οι αρχές και οι κανόνες λειτουργίας του και δημιουργούνται οι γραμμές

εξουσίας και επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί που τέθηκαν αρχικά.

#### 1.4.2 ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Όταν ένας οργανισμός προκύπτει με τη διαδικασία που περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα, αποτελεί μια Τυπική ή Επίσημη οργάνωση. Παράλληλα, όμως, αναπτύσσεται και η λεγόμενη Άτυπη Οργάνωση, η οποία είναι βαρύνουσας σημασίας για τη λειτουργία του οργανισμού.

Η Τυπική Οργάνωση χαρακτηρίζεται από τη συντονισμένη δράση των υπαλλήλων με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Κωτσίκης, 1993). Η Διεύθυνση Δ.Ε αποτελεί τυπική οργάνωση, η οποία δημιουργήθηκε σκόπιμα για να πραγματοποιηθούν οι σκοποί του Υπουργείου Παιδείας σε ό,τι αφορά την εφαρμογή και την εποπτεία των αποφάσεων και των εντολών του Υπουργείου, στον έλεγχο της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και στην άμεση εξυπηρέτηση των πολιτών που εμπλέκονται σε θέματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα συνεργαζόμενα μέλη της Διεύθυνσης Δ.Ε είναι συγκεκριμένες και προκαθορισμένες, προκειμένου να επιτευχθεί ο κοινός σκοπός (Κατσαρός, 2008).

Η Άτυπη Οργάνωση στηρίζεται στις σχέσεις των υπαλλήλων όμως, δεν διέπεται από κανονισμούς και δεν υπάρχει συνειδητός στόχος (Κωτσίκης, 1993). Μεταξύ διοικητικών υπαλλήλων και εκπαιδευτικών που εργάζονται στη Διεύθυνση Δ.Ε αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις, φιλίες, ακόμη και εχθρικές συμπεριφορές οι οποίες βασίζονται στα συναισθήματα και έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη λειτουργία της υπηρεσίας. Πολλές φορές, οι λειτουργίες της άτυπης οργάνωσης μπορεί να είναι ασύμβατες με τους κανόνες της τυπικής οργάνωσης. Για τον λόγο αυτό, η Διοίκηση οφείλει να εφαρμόζει την κατάλληλη πολιτική, ώστε και η άτυπη οργάνωση να λειτουργεί προς όφελος του οργανισμού, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ενίσχυση της τυπικής οργάνωσης, προκειμένου να εισαχθούν καινοτομίες και να πραγματοποιηθούν αλλαγές χωρίς έντονες αντιδράσεις.

#### 1.4.3 ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ

Οι οργανισμοί διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δομικά χαρακτηριστικά τους ως προς τη δομή τους. Η δομή των οργανισμών διακρίνεται με κριτήριο τον τρόπο διάρθρωσης και κλιμάκωσης των επιπέδων εξουσίας στα παρακάτω Συστήματα Μεταβίβασης Εξουσίας (Κωτσίκης 1993, Σαΐτης 2000):

- Γραμμικό ή Ιεραρχικό Σύστημα: Απεικονίζει την πυραμιδοειδή δομή, όπου ισχύουν οι αρχές της ιεραρχικής κλιμάκωσης των επιπέδων εξουσίας και χαρακτηρίζεται από τη διάρθρωση των θέσεων και των τμημάτων της οργάνωσης σε ιεραρχική πυραμίδα με βαθμίδες στην γραφειοκρατία. Η εξουσία μεταβιβάζεται από τον ανώτερο στον αμέσως κατώτερο, ώστε οι υφιστάμενοι να

επικοινωνούν με την ανώτερη βαθμίδα Διοίκησης μέσω ενός προϊσταμένου, καθιστώντας άμεση την επικοινωνία μεταξύ αυτών.

Το συγκεντρωτικό αυτό σύστημα εξουσίας απλουστεύει τη μορφή της Διοίκησης με την εποπτεία του ενός προϊσταμένου, δίνει το δικαίωμα της πρωτοβουλίας σε αυτόν και εξασφαλίζει την πειθαρχία, ξεκαθαρίζοντας το βαθμό εξουσίας. Επίσης, συμβάλλει στην ταχύτερη λήψη αποφάσεων και μεταβίβαση εντολών. Από την άλλη πλευρά, όμως, συντελεί στη δημιουργία γραφειοκρατικής συγκέντρωσης και στην έλλειψη ευελιξίας εξαιτίας της αυστηρής ιεραρχίας και της τήρησης της αρχής της ενότητας των εντολών.

- Το Λειτουργικό ή Οριζόντιο Σύστημα: Αποτελεί την αντίθετη μορφή από το γραμμικό σύστημα, δίνοντας έμφαση στην εξειδίκευση και στην εποπτεία από περισσότερους του ενός προϊσταμένου. Στους οργανισμούς, όπου εφαρμόζεται αυτό το σύστημα, δημιουργούνται εξειδικευμένες υπηρεσίες, όπως για παράδειγμα νομική υπηρεσία, οικονομική υπηρεσία κ.α. Η παρουσία από μόνον με ειδικές γνώσεις απαλλάσσει τους προϊσταμένους από την υποχρέωση να κατέχουν πλήθος γνώσεων με αποτέλεσμα η οργάνωση να αναπτύσσεται οριζόντια: ο Διευθυντής ασκεί το διοικητικό του έργο, έχοντας δίπλα του έναν αριθμό εξειδικευμένων επαγγελματιών.

Τα πλεονεκτήματα αυτού του συστήματος είναι ότι αποδυναμώνει την εξουσία του ενός προϊσταμένου και εφαρμόζεται η αρχή της αποκέντρωσης της εξουσίας. Ακόμη, απαιτούνται επαγγελματίες με εξειδικευμένες γνώσεις με αποτέλεσμα την ορθή και τεκμηριωμένη αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων. Τα μειονεκτήματα είναι ότι δυσκολεύει το συντονισμό των διαφόρων δραστηριοτήτων αλλά και των πολλών στελεχών, προκαλώντας χαλάρωση πειθαρχίας, προστριβές και συγκρούσεις.

- Το Γραμμικό-Επιτελικό (μεικτό) Σύστημα: Αποτελεί το συνδυασμό των δύο προηγούμενων συστημάτων με σκοπό να εκμεταλλευθεί τα πλεονεκτήματα και των δύο. Η δομή στηρίζεται στο γραμμικό ιεραρχικό πρότυπο με τη λειτουργία ειδικών υπηρεσιών επιτελικού χαρακτήρα, κυρίως γνωμοδοτικού και συμβουλευτικού. Η Διοίκηση του οργανισμού καθίσταται αποτελεσματικότερη, καθώς το επιτελείο αφαιρεί φόρτο εργασίας από τα ανώτερα στελέχη και αφετέρου προσφέρει έγκυρες και τεκμηριωμένες υπηρεσίες. Η αυστηρώς θεωρητική προσέγγιση όμως των προβλημάτων εμποδίζει την εξέταση της πρακτικής εφαρμογής των προτάσεων του επιτελείου και πολλές φορές εμφανίζεται η τάση της επιβολής των στελεχών στο επιτελείο ή το αντίστροφο.

#### 1.4.4 Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το οργανωτικό σχήμα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Νόμους 2817/2000 και 2986/2002, διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα:

- Εθνικό: η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ασκεί την οργανωτική δομή της εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια.

- Περιφερειακό: 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εδρεύουν σε κάθε μία από τις αντίστοιχες διοικητικές Περιφέρειες και ασκούν ειδικότερες αρμοδιότητες.
- Νομαρχιακό: 58 Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εδρεύουν στις πρωτεύουσες των αντίστοιχων νομών και νομαρχιακών διαμερισμάτων ρυθμίζουν τα ζητήματα της σχολικής εκπαίδευσης στην περιοχή αρμοδιότητάς τους.
- Τοπικό: αφορά την οργάνωση και τη διοίκηση κάθε σχολικής μονάδας.

Η διάρθρωση των επιπέδων της εκπαίδευσης ακολουθεί το Γραμμικό Σύστημα, δηλαδή την πυραμοειδή μορφή της Διοίκησης, όπου στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται ο Υπουργός και οι Υφυπουργοί Εθνικής Παιδείας και στη βάση της ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Στη μέση της πυραμίδας είναι τοποθετημένες οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με γενικότερο σκοπό τη διοίκηση και τον έλεγχο των σχολικών μονάδων και του προσωπικού αυτών.

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, οι αρμοδιότητες των Διευθυντών Δ.Δ.Ε είναι εποπτικές, ελεγκτικές, αποφασιστικές και πειθαρχικές. Πιο συγκεκριμένα, εποπτεύουν τη λειτουργία των Γραφείων Εκπαίδευσης του Νομού, είναι υπεύθυνοι για τη γενική Διοίκηση των σχολείων της περιοχής τους και ελέγχουν την καλή λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων και των φροντιστηρίων. Επίσης, εκδίδουν διοικητικές πράξεις προσωρινής τοποθέτησης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μετά από πρόταση του οικείου υπηρεσιακού συμβουλίου (Π.Υ.Σ.Δ.Ε) και μεριμνούν για την πρόσληψη αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών. Ακόμη, εισηγούνται την ίδρυση, προαγωγή, υποβιβασμό, μετονομασία και κατάργηση σχολικών μονάδων, συνεργάζονται με τις ενώσεις γονέων και τους συλλόγους των εκπαιδευτικών κ.τ.λ.

#### 1.4.4 Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ

Ο θεσμός του Διευθυντή Δ.Δ.Ε καθιερώθηκε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1981 (Ιορδανίδης, 2002) και οι μετέπειτα κυβερνήσεις θεσμοθέτησαν το ρόλο του, τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά του όπως διαμορφώνονται σήμερα με μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία<sup>1</sup>, ο Διευθυντής ασκεί τη γενική διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των σχολικών μονάδων αρμοδιότητάς του και είναι ο διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος των Προϊσταμένων Γραφείων, των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν τόσο στα σχολεία όσο και στην Υπηρεσία Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας. Υπηρετεί σε μια θέση που βρίσκεται στο μέσο της διοικητικής πυραμίδας της δημόσιας εκπαίδευσης και είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας από διοικητική άποψη και ταυτόχρονα διοικεί έναν οργανισμό, μια δημόσια υπηρεσία με σημαντικό μέλημά του την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της υπηρεσίας αλλά και των σχολικών μονάδων αρμοδιότητάς του στη σύγχρονη

<sup>1</sup> Φ 353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τ.β')

και ολοένα εξελισσόμενη ανταγωνιστική εποχή και στην πραγματοποίηση των γενικότερων και ειδικότερων αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού. Η πραγματοποίηση των στόχων αυτών εξαρτάται από τη συνεργασία των υπαλλήλων που στελεγχώνουν τη Δ.Δ.Ε, των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις αντίστοιχες μονάδες αλλά και από το ενδιαφέρον που θα επιδείξουν όλοι οι προηγούμενοι για την επίτευξη των σκοπών.

Είναι προφανές ότι ο ρόλος του Διευθυντή δεν είναι απλός και άκρως γραφειοκρατικός αλλά σύνθετος και πολύπλευρος καθώς η επιτυχία του στη θέση αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις διαπροσωπικές του σχέσεις με ένα ευρύ φάσμα ατόμων και ομάδων που προϋποθέτουν την ύπαρξη της συνεργασίας για να λειτουργήσουν. Αναφερόμαστε στους Προϊσταμένους, στους Διευθυντές και στους συλλόγους διδασκόντων στις σχολικές μονάδες, στους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στη Δ.Δ.Ε και τέλος στην τοπική κοινωνία, όταν εφαρμόζονται νέες πολιτικές με στόχο τον εκσυγχρονισμό και την καλύτερη ποιότητα της παρωχημένης εκπαίδευσης.

Ο Διευθυντής ενεργοποιεί, καθοδηγεί και κατευθύνει το ανθρώπινο δυναμικό ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι της υπηρεσίας, οι καινοτόμες δράσεις και τα δημιουργικά προγράμματα (Σαΐτης, 1992). Ο Σαΐτης (1992) αναφέρει ότι η σύγχρονη μορφή Διοίκησης απορρίπτει τον αυταρχισμό και την επιβολή του Διευθυντή, υιοθετώντας την αρχή της συλλογικότητας και ταυτόχρονα προάγοντας τη συνεργασία μεταξύ αυτού και των υφισταμένων του με την παραχώρηση προς αυτούς μέρους της εξουσίας του, ώστε να επιδείξουν πρωτοβουλία και να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων με την αμέριστη εμπιστοσύνη και συμπαράστασή του.

Αναφερόμαστε, λοιπόν, σε μια νέα μορφή Διοίκησης που περιλαμβάνει και τον όρο Ηγεσία. Ο Διευθυντής, λοιπόν, δεν πρέπει να είναι μόνον αποτελεσματικός προϊστάμενος αλλά και Ηγέτης. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), αυτό μπορεί να επιτευχθεί, εάν ο Διευθυντής γνωρίζει και εφαρμόζει τις αρχές της σύγχρονης οργάνωσης και διοίκησης, εάν διαθέτει όραμα για την εκπαίδευση, εάν θέτει στόχους, εάν διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και εάν μπορεί να εμπνεύσει.

Ο Διευθυντής είναι αυτός που θα παρακινήσει το προσωπικό, αντιλαμβανόμενος τις ανάγκες του και δίνοντάς του τα κατάλληλα κίνητρα, για να επιτευχθούν η απόδοση και η δημιουργικότητα. Ένα άλλο στοιχείο του σύγχρονου Διευθυντή είναι η ενίσχυση της ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των υπαλλήλων αλλά και του ίδιου με τους υπαλλήλους, προκειμένου να υπάρξει αμφίδρομη σχέση με στόχο να δημιουργηθούν θετικά συναισθήματα μεταξύ τους, τα οποία αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεργασία, το συντονισμό των εργασιών και την αποφυγή ρήξεων και συγκρούσεων.

Ο συνειδητοποιημένος και υπεύθυνος Διευθυντής, προκειμένου να ασκήσει τα καθήκοντα του με αποτελεσματικότητα και να καταστήσει την υπηρεσία αποδοτικότερη, πρέπει να γνωρίσει το προσωπικό, να επιλέξει τον κάθε συνεργάτη του και να του προσφέρει την κατάλληλη θέση και να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη νοοτροπία του κάθε υπαλλήλου, να καθοδηγήσει το ανθρώπινο δυναμικό σε νέες στρατηγικές και να καταστήσει τη δημόσια εκπαίδευση ικανή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### II. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

#### 2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η Ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Stogdill (1950), η Ηγεσία είναι η διαδικασία που επηρεάζει τη δράση μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Πρόκειται για μια διαδικασία επιρροής, επίδρασης πάνω στη συμπεριφορά των εργαζομένων. Ο Ηγέτης κάνει χρήση της συναισθηματικής επιρροής του στους εργαζομένους και μιλάμε πλέον για «Διοίκηση Μέσω Συναισθημάτων» (Πασιαρδής, 2004). Οι Goleman, Boyatzis και McKee (2002) στο βιβλίο τους *Ο Νέος Ηγέτης* υποστηρίζουν ότι ο Ηγέτης κινητοποιεί, ξυπνάει το πάθος και φέρνει στην επιφάνεια τον καλύτερο εαυτό των εργαζομένων. Θεωρούν ότι η επίδραση του είναι αποτέλεσμα στρατηγικής, οράματος και μεγάλων ιδανικών. Καταλήγουν, όμως, ότι το μυστήριο του Ηγέτη κρύβει μια απλή πραγματικότητα: ο Ηγέτης μιλάει στο συναίσθημα των ανθρώπων.

Η άσκηση της επιρροής δεν πρέπει να συγχέεται με τη δύναμη της εξουσίας που κατέχει ο Διευθυντής Δ.Δ.Ε. , αλλά με τη δύναμη που λαμβάνει από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του, όπως για παράδειγμα η ρητορική και επικοινωνιακή δεινότητα, η ικανότητα εύρεσης και εφαρμογής οράματος, η ικανότητα έμπνευσης, αλλά και από τις εξειδικευμένες γνώσεις λόγω των σπουδών του (Πασιαρδής, 2004).

Καθίσταται σαφές ότι ο οποιοσδήποτε οριστεί να ασκήσει Διοίκηση μπορεί να ανταποκριθεί, στηριζόμενος στην εξουσία που του προσφέρει η θέση αλλά αυτό ούτε τον καθιστά απαραίτητα Ηγέτη ούτε τη διοίκηση που ασκεί απαραίτητα πετυχημένη. Διοίκηση και Ηγεσία είναι δύο διαφορετικές έννοιες οι οποίες, εάν συνδυαστούν άριστα στο έργο ενός Διευθυντή, οδηγούν στην επιτυχία. Ο Μπουραντάς (2002) σε μια μελέτη περίπτωσης κατέληξε στις εξής διαφορές μεταξύ Διευθυντών και Ηγετών:

Διευθυντής	Ηγέτης
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Κατέχει δοτή εξουσία	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες-εντολές	Εμπνέει, διαθέτει όραμα, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει την εμπιστοσύνη
Εστιάζει σε διαδικασίες και συστήματα	Εστιάζει στους ανθρώπους και τα συναισθήματα

Κινείται σε περιορισμένα και προκαθορισμένα πλαίσια	Κινείται σε διευρυμένα πλαίσια, σε νέους ορίζοντες
Διαχειρίζεται την τρέχουσα, κατεστημένη κατάσταση	Επιφέρει αλλαγές και καινοτομίες
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Η δράση του έχει βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα	Η δράση του έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

Οι διαφορές μεταξύ Διευθυντή και Ηγέτη προκαλούν την αίσθηση ότι οι δύο αυτοί ρόλοι δεν μπορούν να συνυπάρξουν στο ίδιο άτομο. Η πραγματικότητα είναι ότι στη σύγχρονη δημόσια διοίκηση της εκπαίδευσης είναι απαραίτητος ο συνδυασμός των δύο, προκειμένου να δημιουργηθούν ικανά στελέχη, άξια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι ο όρος Ηγεσία βρίσκεται πάνω από τη Διοίκηση, ενώ ταυτόχρονα θεωρεί ότι, για να είναι κάποιος καλός Ηγέτης, πρέπει να είναι άριστος γνώστης της Διοίκησης και να είναι καλός Διευθυντής. Επομένως, οι δύο όροι λειτουργούν συμπληρωματικά ο ένας για τον άλλον και ο συνδυασμός και των δύο δημιουργεί το σύγχρονο Ηγέτη. Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια της παρούσας εργασίας θα γίνεται χρήση του όρου Διευθυντής-Ηγέτης.

## ΤΥΠΟΙ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι Leithwood και Duke (1991) κατέληξαν σε μια ταξινόμηση έξι μοντέλων-τύπων Ηγεσίας που αφορούν τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: η «εκπαιδευτική» ηγεσία (instructional), η «διοικητική» ηγεσία (managerial), η «μετασχηματιστική» ηγεσία (transformational), η «ηθική» ηγεσία (moral), η «συμμετοχική» ηγεσία (participative) και η «ενδεχομενική» ηγεσία (contingent).

### «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ» ΗΓΕΣΙΑ

Σύμφωνα με τους Leithwood κ.α (1999) η «εκπαιδευτική» ηγεσία αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών. Οι θεωρητικοί αυτού του τύπου ηγεσίας υποστηρίζουν ότι οι Ηγέτες αντλούν τη δύναμή τους από τις διοικητικές θέσεις που κατέχουν και από την εξειδικευμένη γνώση που έχουν αποκτήσει γι' αυτές τις θέσεις. Παρόλο που έχει υποστηριχθεί παραπάνω ότι ο Διευθυντής δε χαρακτηρίζεται και Ηγέτης, όταν αντλεί την εξουσία του και την επιρροή του από την ίδια τη διοικητική θέση στην περίπτωση της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας δεν ενδιαφέρει



η φύση και η πηγή της εξουσίας και της επιρροής αλλά η κατεύθυνσή τους, δηλαδή οι μαθητές και το σχολείο γενικότερα (Bush, 2005).

Η «εκπαιδευτική» ηγεσία στηρίζεται σε τρεις πρακτικές, που αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών: ο ορισμός της αποστολής του σχολείου, η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και η βελτίωση του σχολικού κλίματος (Hallinger και Murphy, 1985). Το είδος αυτό της Ηγεσίας αφορά περισσότερο την αίθουσα διδασκαλίας, τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και όχι γενικό παρατηρητή της εκπαίδευσης. Αναφέρεται στον Εκπαιδευτικό-Ηγέτη και όχι στο Διευθυντή-Ηγέτη και για το λόγο αυτό δε θα μας απασχολήσει περισσότερο στην παρούσα εργασία.

#### «ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ» ΗΓΕΣΙΑ

Η «διοικητική» ηγεσία στηρίζεται στην άποψη ότι η Ηγεσία ταυτίζεται με τη Διοίκηση ή με μέρος αυτής και εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς και στις συμπεριφορές του Ηγέτη με την προϋπόθεση ότι η διεκπεραίωση των λειτουργιών θα επηρεάσει θετικά και θα συμβάλλει στη διευκόλυνση της εργασίας των υπόλοιπων εργαζομένων στον οργανισμό, στην υπηρεσία ( Leithwood κ.α , 1999). Η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής πηγάζει και πάλι όμως από τη διοικητική θέση που κατέχει ο Διευθυντής και θυμίζει το γραφειοκρατικό μοντέλο του Διευθυντή, ο οποίος δε διαθέτει ηγετικές δεξιότητες, αλλά στηρίζεται στην εξουσία που του εξασφαλίζει η Διοίκηση.

Οι Myers και Murphy (1995) διατύπωσαν έξι ηγετικές πρακτικές, για να υποστηρίξουν το «διοικητικό» μοντέλο ηγεσίας: εποπτεία, έλεγχος εισροών, έλεγχος συμπεριφοράς, έλεγχος εκροών, επιλογή-κοινωνικοποίηση και έλεγχος περιβάλλοντος. Εποπτεία και έλεγχος, τα οποία παραχωρούν και το θεσμικό πλαίσιο που περιβάλλει η θέση του Διευθυντή Δ.Δ.Ε. Αυτό, λοιπόν, το μοντέλο δεν εξασφαλίζει το Διευθυντή-Ηγέτη, αλλά συνδυάζει την Ηγεσία και τη Διοίκηση, χωρίς να δίνει έμφαση στις ηγετικές δεξιότητες και στη σημασία της Ηγεσίας για την επίτευξη του έργου της Διοίκησης.

#### «ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ» ΗΓΕΣΙΑ

Στην περίπτωση της «μετασχηματιστικής» ηγεσίας, η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής πηγάζει από τους ίδιους τους εργαζόμενους, που εμπνέονται από το όραμα του Διευθυντή-Ηγέτη και συνεργάζονται μαζί του, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Η παραγωγικότητα και αποδοτικότητα των υπαλλήλων δεν επιβάλλονται αλλά επιτυγχάνονται με την προσωπική δέσμευση τους και με τις ικανότητές τους (Leithwood κ.α , 1999). Αυτή η προσωπική δέσμευση δίνει και την πραγματική εξουσία και δύναμη στον Ηγέτη.

Ο Διευθυντής-Ηγέτης είναι ένας άνθρωπος που προπορεύεται, επιδιώκει την αλλαγή και χρησιμοποιεί ένα πλήθος δεξιοτήτων και ικανοτήτων, προκειμένου να ηγηθεί και να διοικήσει τον οργανισμό (Leithwood, Jantzi και Steinbach, 1999). Οι ηγετικές πρακτικές που εντοπίζονται στον τύπο της «μετασχηματιστικής» ηγεσίας είναι η δημιουργία οράματος, ο προσδιορισμός των στόχων, η παρακίνηση, η υποστήριξη, η παροχή προτύπων, η διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού, η συμμετοχική λήψη των αποφάσεων (Leithwood, 1994). Ο Διευθυντής-Ηγέτης δεν είναι απλώς ένας Διευθυντής που ασκεί Διοίκηση αλλά μια σύνθετη προσωπικότητα που εμπνέει, καθοδηγεί, στηρίζει, δίνει εξουσία, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία με τους υπαλλήλους, με τους εκπαιδευτικούς.

#### «ΗΘΙΚΗ» ΗΓΕΣΙΑ

Η «ηθική» ηγεσία εστιάζει στις αξίες και στον ηθικό κώδικα του Ηγέτη (Leithwood κ.α., 1999). Οι αξίες και ηθικοί κώδικες οιοποί λαμβάνονται υπόψη κατά τη λήψη αποφάσεων και στη διεύθυνση συγκρούσεων, ειδικά σε οργανισμούς που σχετίζονται με την εκπαίδευση, όπως η Δ.Δ.Ε, εξαρτώνται από τον κάθε Ηγέτη, αλλά γενικά δεν υπάρχουν βασικές διαφορές, όταν οι Ηγέτες λειτουργούν με αρχές δημοκρατικές, συνεργατικές και συμμετοχικές. Ο Bush (2005) αναφέρεται στην «ηθική αυτοπεποίθηση» σύμφωνα με την οποία οι Ηγέτες ενεργούν με βάση ένα αξιακό και ηθικό σύστημα που παραμένει διαχρονικά συνεπές.

#### «ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ» ΗΓΕΣΙΑ

Η προσέγγιση αυτή εστιάζει, όπως δηλώνει και η ίδια η ονομασία της, στη σημασία της συνεργατικής λήψης των αποφάσεων. Οι αποφάσεις δε λαμβάνονται από ένα πρόσωπο αλλά από ένα σύνολο ατόμων που είναι άμεσα εμπλεκόμενο στη διαδικασίες και στις λειτουργίες του οργανισμού, δίνοντας το αίσθημα της ευθύνης σε όλους και προκαλώντας τη διάθεση να ενεργήσουν περισσότερο αποτελεσματικά και αποδοτικά, ώστε να εφαρμοστούν και να επιτευχθούν οι αποφάσεις.

Το μοντέλο της «συμμετοχικής» ηγεσίας βασίζεται σε τρία κριτήρια (Leithwood κ.α., 1999): η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, η συμμετοχή επιτυγχάνεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές και η δύναμη εξουσίας και επιρροής είναι διαθέσιμη σε οποιονδήποτε εμπλεκόμενο. Παρόλο που ο Ηγέτης φέρει τα βάρη της Διοίκησης, η συμμετοχή και η συνεργασία των εργαζομένων βοηθούν τον Ηγέτη στη διευκόλυνση του έργου του.

## «ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΙΚΗ» ΗΓΕΣΙΑ

Ο κάθε Ηγέτης είναι ελεύθερος να εφαρμόσει το στυλ Ηγεσίας που τον αντιπροσωπεύει και τον εκφράζει, το στυλ που συνάδει με την προσωπικότητά του και αυτό που θεωρεί ο ίδιος αποτελεσματικό, για να ηγηθεί ενός οργανισμού. Σύμφωνα με την «ενδεχομενική» ηγεσία, ο Διευθυντής-Ηγέτης δεν μπορεί να θεωρεί ότι ένα μοντέλο Ηγεσίας μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει σε έναν οργανισμό, αλλά μπορεί να αλλάζει στυλ Ηγεσίας και να χρησιμοποιεί εκείνες τις ηγετικές πρακτικές που θεωρεί κατάλληλες σε κάθε περίπτωση (Leithwood κ.α , 1999).

## ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ο Θεοφανίδης (1999) υποστηρίζει ότι είναι σχετικά εύκολη υπόθεση να αναγνωρίσεις έναν Ηγέτη, γιατί συγκεντρώνει εξαιρετικές ικανότητες που του εξασφαλίζουν υψηλή θετική απόδοση στο έργο του. Το δύσκολο είναι να εντοπιστούν, να εξακριβωθούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του Ηγέτη, δηλαδή εκείνα που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τον απλό Διευθυντή. Μέχρι τώρα αναφέραμε ότι ο Ηγέτης ασκεί επιρροή που πηγάζει από τον ίδιο, ασκεί εξουσία που αντλείται από τους ίδιους τους εργαζομένους και όχι από τη θέση που κατέχει, μιλάει στο συναίσθημα, κατευθύνει χωρίς να επιβάλει και γενικότερα ασκεί Διοίκηση με έναν μοναδικό τρόπο. Ποιες είναι λοιπόν οι ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες, ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαθέτει ένας Ηγέτης;

### 2.2.1 Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ-ΗΓΕΤΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ

Οι ηγετικές ικανότητες του Διευθυντή Δ.Δ.Ε τον διακρίνουν από έναν Διευθυντή που απλώς ασκεί Διοίκηση, χωρίς να αποτελεί τον εμπνευστή των συνεργατών του, των στελεχών και εκπαιδευτικών, το σύμβουλο τους και καθοδηγητή τους.

Η διαφορά του Διευθυντή-Ηγέτη από τον Διευθυντή δεν εντοπίζεται στο ποιος εφαρμόζει καλύτερα το νόμο ή στο ποιος διεκπεραιώνει καλύτερα τις διοικητικές υποθέσεις της υπηρεσίας, αλλά σύμφωνα με τον Σαΐτη (1992) στο ποιος αξιοποιεί τα άτομα που στελεχώνουν τον οργανισμό του.

Η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού δεν είναι εύκολη υπόθεση και μπορεί γρήγορα να χαρακτηριστεί ως εκμετάλλευση. Ο Διευθυντής-Ηγέτης είναι αυτός που θα ενεργοποιήσει τον υπάλληλο, θα του δημιουργήσει την αίσθηση της εμπιστοσύνης στο πρόσωπό του και θα του προκαλέσει τη διάθεση να προσφέρει στην υπηρεσία.

Οι Kirkpatrick και Locke (1975) αποδίδουν στο Διευθυντή-Ηγέτη το χαρακτηριστικό της έντονης πρωτοβουλίας. Επιλέγει και δρα, προκειμένου να προκαλέσει την αλλαγή χωρίς να περιμένει τα γεγονότα, για να αντιδράσει. Δεν είναι ο άνθρωπος που τον χαρακτηρίζει η αντίδραση, εφόσον υπάρχει δράση. Εισάγει καινοτομίες, τις εμπνέει και ενδιαφέρεται ο ίδιος για την πετυχημένη υλοποίησή τους.

Ο Kottler (1990) αναφέρει ότι ο Ηγέτης είναι αυτός ο οποίος αναπτύσσει ένα όραμα για την υπηρεσία και τις κατάλληλες στρατηγικές, για να το πραγματοποιήσει. Εκθέτει το όραμά του στους υπαλλήλους του με σαφή τρόπο, ώστε να το καταλάβουν και να συμφωνήσουν μαζί του. Αυτός ενεργοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό της υπηρεσίας του για την υλοποίηση του οράματος, επιφέρει τις απαραίτητες αλλαγές, για να καταστήσει την υπηρεσία πιο σύγχρονη και πιο ανταγωνιστική στη νέα εποχή.

Βασική προϋπόθεση για την προώθηση του οράματος αποτελούν οι σχέσεις Διευθυντή-Ηγέτη και προσωπικού. Οι σχέσεις αυτές βασίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και συμπάθεια, στο σεβασμό των ιδεών και των απόψεων, στη ζεστασιά μεταξύ των ατόμων (Shackleton, 1995). Η ικανότητα να διαμορφωθεί ένα κλίμα δημιουργικότητας και ενθάρρυνσης, ένα θετικό περιβάλλον εργασίας όπου προάγεται η συνεργασία και η ελεύθερη έκφραση όλων, ανεξαρτήτως διοικητικής βαθμίδας, αλλά και η ικανότητα να εφαρμόζονται διαφορετικές τεχνικές επίλυσης κρίσεων, αντιμετώπισης καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας των σχολικών μονάδων και χειρισμού διαφόρων υποθέσεων που απασχολούν την υπηρεσία, διακρίνουν τον πραγματικό Διευθυντή-Ηγέτη (Σαΐτης, 1992). Συμπερασματικά, η ηγεσία της Δ.Δ.Ε είναι συνυφασμένη με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε συνάρτηση με τη δημοκρατική έννοια της Διοίκησης και με τη μελέτη της συμπεριφοράς του προσωπικού στον εργασιακό χώρο, αξιοποιώντας τη Συμβουλευτική Ψυχολογία για την οποία θα γίνει λόγος σε ακόλουθο κεφάλαιο.

Οι Goleman κ.α (2002) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης του Ηγέτη. Τον χαρακτηρίζει αισιοδοξία και κρίνει τους υπαλλήλους του θετικά, περιμένοντας από αυτούς να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επίτευξη των στόχων της υπηρεσίας. Τον διακρίνει το χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης, δίνοντάς του την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των υπαλλήλων, λεκτικά και μη λεκτικά, να κατανοεί τη θέση στην οποία βρίσκονται και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τα πράγματα. Οι ίδιοι αναφέρουν ως δεξιότητα του Ηγέτη να μπορεί να ευνοεί και να προωθεί την ανάπτυξη των υπαλλήλων, δείχνοντας αμέριστο ενδιαφέρον και βοηθώντας αυτούς να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, τις αδυναμίες τους και να γίνουν πιο ισχυροί, άρα και πιο ικανοί στον εργασιακό τους χώρο. Το ίδιο υποστηρίζεται και από τον Rogers (Κοσμόπουλος και Μουλαδούδης, 2003) ο οποίος είχε απόλυτη εμπιστοσύνη στον άνθρωπο και εξέφραζε την άποψη ότι η ανθρώπινη φύση έχει την τάση για ανάπτυξη και για πλήρωση των έμφυτων δυνατοτήτων της, αρκεί να βρεθεί σε ευνοϊκές

ψυχολογικές συνθήκες. Τις συνθήκες αυτές θα τις δημιουργήσει ο Διευθυντής-Ηγέτης, προκειμένου οι υπάλληλοι, τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί να βιώσουν την ανάπτυξη, να εξελιχθούν και να οδηγήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε υψηλά επίπεδα ποιότητας.

Ο Διευθυντής-Ηγέτης μπορεί να διαχειριστεί με επιτυχία τις συγκρούσεις μεταξύ των υπαλλήλων, αναζητώντας τις πραγματικές αιτίες, συζητώντας και με τις δύο αντικρουόμενες πλευρές με στόχο να φέρει στην επιφάνεια τα συναισθήματά τους και να μετατρέψει τον αρνητισμό σε θετική ενέργεια (Goleman κ.α, 2002). Η εθελουφλία σε περιπτώσεις συγκρούσεων ή ο λάθος χειρισμός τέτοιων καταστάσεων οξύνει το υπάρχον πρόβλημα, καταστρέφοντας τις σχέσεις μεταξύ των υπαλλήλων, παρακωλύει την τυπική και άτυπη επικοινωνία μέσα στην υπηρεσία και επηρεάζει αρνητικά την απόδοση και αποτελεσματικότητα των εμπλεκόμενων υπαλλήλων.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός Διευθυντή-Ηγέτη ανοίγουν έναν νέο ορίζοντα στη Διοίκηση μιας υπηρεσίας. Η έμφαση στον άνθρωπο-υπάλληλο, η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης και υποστήριξης δίνουν στο Διευθυντή-Ηγέτη τη δυνατότητα να κερδίσει την αφοσίωση των υπαλλήλων, των στελεχών και των εκπαιδευτικών και εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### III. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

#### 3. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Συμβουλευτική εμφανίστηκε το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα ως αποτέλεσμα της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας (MacLeod, 2003) και της ανάγκης του ανθρώπου να βρει τον χαμένο του εαυτό, να αντιμετωπίσει τις έντονες κοινωνικές αλλαγές και να μπορέσει να επιβιώσει σε έναν ψυχρό κόσμο με χαρακτηριστικά τους γρήγορους ρυθμούς, την αποξένωση, την κατάρρευση παραδοσιακών αρχών, όπως οικογένεια, φιλία, αλληλεγγύη, ηθική, πνευματικά αγαθά και να προσαρμοστεί σε νέες αρχές-για παράδειγμα καταναλωτισμός, άγχος, αγωνία, διαρκή αγώνα για βελτίωση και εξέλιξη και κινήγι γνώσεων τα οποία προσθέτουν προσόντα στο βιογραφικό ενός ατόμου που ζει και δρα σε μια υλιστική κοινωνία. Οι ρίζες όμως της Συμβουλευτικής εντοπίζονται πολύ παλιότερα, περίπου τον 16<sup>ο</sup> και 17<sup>ο</sup> αιώνα κατά τη διάρκεια των οποίων το ρόλου του Συμβούλου κατείχε ο κληρικός-εξομολόγος (MacNeill, 1951).

Η ιστορία, λοιπόν, της Συμβουλευτικής ξεκινάει από το χώρο της θρησκείας τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη με την έννοια της θρησκευτικής «θεραπείας των ψυχών» (MacNeill, 1951). Αργότερα, η βιομηχανική επανάσταση δημιούργησε την ανάγκη ίδρυσης ψυχιατρικών ασύλων, όπου οδηγούνταν κάθε αντιορθολογιστική προσωπικότητα και κάθε άτομο που δεν μπορούσε να συμβαδίσει με την εξέλιξη και να προσφέρει στον ίδιο βαθμό με τους «φυσιολογικούς» (MacLeod, 2003). Στα τέλη, λοιπόν, του 19<sup>ου</sup> αιώνα κυριάρχησε η ψυχιατρική μέσα από την οποία γεννήθηκε η Ψυχοθεραπεία και ανακαλύφθηκαν μέθοδοι, όπως ο Μερμενισμός και η Ύπνωση για τη θεραπεία ψυχικά ασθενών από μων (MacLeod, 2003). Ξεχωριστά από την ψυχοθεραπεία και με βασικές διαφορές εξελίχθηκε η Συμβουλευτική και έγινε απαραίτητη σε πολλούς τομείς της ζωής και της κοινωνίας, προκειμένου να παραχθεί βοήθεια σε εκείνους που νιώθουν αδύναμοι να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τις δυσκολίες και τα προβλήματα της ζωής.

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (1996), η εξέλιξη της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας επηρεάστηκε από διάφορα ρεύματα, κινήματα και θεωρίες: κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής επανάστασης τέθηκαν τα θεμέλια για την πορεία της Συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς δημιουργήθηκε η ανάγκη για βοήθεια στην επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος εξαιτίας του πλήθους των καινούργιων επαγγελμάτων που εμφανίστηκαν. Ο Parsons υπήρξε ένας από τους υποστηρικτές της Συμβουλευτικής στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Το κίνημα της ψυχικής υγιεινής (1908), το οποίο αναπτύχθηκε για τις συνθήκες διαβίωσης των ψυχικά ασθενών στα ψυχιατρεία, αποτέλεσε

ενδιαφέρον για τη Συμβουλευτική στην εποχή μας. Ένα άλλο κίνημα, το ψυχομετρικό ασχολήθηκε με τις ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη, στα ενδιαφέροντα και στις δεξιότητες και εισήχθησαν ψυχομετρικά τεστ στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Πατέρας της Συμβουλευτικής θεωρείται ο Carl Rogers (1902-1987) ο οποίος έβλεπε τον άνθρωπο ως ον που μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί, έδειχνε εμπιστοσύνη σε αυτόν και πρότεινε τη στροφή προς την υποκειμενική ύπαρξή του. Η ανθρωπιστική τάση που αναπτύχθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και «προκλήθηκε από την ώθηση που έδωσε η Υπαρξιστική Φιλοσοφία και εκδηλώθηκε μέσα από την Ανθρωπιστική και Υπαρξιστική Ψυχολογία, αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα για την άνδρωση της Συμβουλευτικής, της οποίας το ενδιαφέρον εστιάζεται στο ίδιο το άτομο και την αυτοπραγμάτωσή του» (Δημητρόπουλος, 1993, σσ 27).

Διάφορα κοινωνικά γεγονότα και κοινωνικές αλλαγές, όπως οι πόλεμοι, το φαινόμενο της μετανάστευσης, οι τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις, επηρέασαν την πορεία της Συμβουλευτικής και τα διάφορα είδη που αναπτύχθηκαν, για παράδειγμα Ποιμαντική, Οικογενειακή, Εκπαιδευτική Συμβουλευτική.

Ένας από τους τομείς όπου η Συμβουλευτική μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο είναι η εργασία με τη δραστηριοποίηση των στελεχών Διοίκησης κάθε υπηρεσίας στο ρόλο του Συμβούλου σε σχέση με τους υπαλλήλους και τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και στη βελτίωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της υπηρεσίας. Παρακάτω θα μας απασχολήσει η αξιοποίηση της Συμβουλευτικής στη Διοίκηση της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και θα διαφανεί ότι ο ρόλος του Διευθυντή Δ.Δ.Ε μπορεί να ενισχυθεί και να προσφέρει αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στη Δημόσια Διοίκηση, όχι μόνον με την επιπλέον επιμόρφωση του σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του οργανισμού αλλά και με τη συμβολή της Συμβουλευτικής στις σχέσεις του Διευθυντή με το προσωπικό της Διεύθυνσης και με τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητας του.

### 3.1 Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ-ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ

Η πετυχημένη λειτουργία της Διεύθυνσης Δ.Ε και η επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών της εξαρτάται από το ανθρώπινο δυναμικό που στελεχώνει την υπηρεσία, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων και κατά συνέπεια σύμφωνα με τον Ρόμπερτ Ντε Μπόρντ (1997) η σχέση του Διευθυντή με τους υφισταμένους του χαρακτηρίζει την υπηρεσία υγιή ή όχι. Η σχέση αυτή χτίζεται σταδιακά και ενισχύεται θετικά κάθε φορά από την πλευρά του Διευθυντή, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Πρόκειται για τη Συμβουλευτική σχέση που αναπτύσσεται, για να μπορέσει ο υπάλληλος να αντιμετωπίσει άλλοτε ένα και άλλοτε περισσότερα προβλήματα που

προκύπτουν στον εργασιακό χώρο. Βοηθάει το άτομο να φωτίσει και να αποδεχτεί τις σκέψεις του, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του, ώστε να διαχειρίζεται με επιτυχία τα διλήμματα, τις κρίσεις και τα προβλήματα που συναντά (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Ο ικανός και άξιος Διευθυντής δεν είναι ένας στυγνός τεχνοκράτης, ένας μάνατζερ ο οποίος μόνον αναλύει τεχνικές και εφαρμόζει μεθόδους, αλλά αυτός ο οποίος ενδιαφέρεται για την εργασία και από ανθρωπιστικής πλευράς, θεωρώντας ότι η αξιοποίηση της Συμβουλευτικής μπορεί να συμβάλει στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των υπαλλήλων και επομένως και της υπηρεσίας.

### 3.2 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

Έχει αναφερθεί από τον McLeod (2003) ότι η Συμβουλευτική σχέση είναι δύσκολο να εφαρμοστεί, όταν ο Σύμβουλος κατέχει θέση εξουσίας σε μια υπηρεσία, όπως ο Διευθυντής Δ.Δ.Ε – το οποίο άλλωστε ενισχύεται εμμέσως και από την ίδια τη νομοθεσία σύμφωνα με την οποία ο Διευθυντής ορίζεται πειθαρχικός προϊστάμενος των υφισταμένων του. Ως αντίλογο σε αυτό το «ασυμβίβαστο» που υποστηρίζεται, παρουσιάζουμε τη δυνατότητα που προσφέρεται στο Διευθυντή να ασκεί Διοίκηση και να ελέγχει την υπηρεσία μέσα από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, αποφεύγοντας κάθε παραδοσιακή μορφή αυταρχικής Διοίκησης.

Ο Gordon (χ.χ) υποστήριξε ότι η φιλοσοφία της Πελατοκεντρικής θεραπείας του Rogers μπορεί να εφαρμοστεί στη Διοίκηση με το Διευθυντή να αναλαμβάνει το ρόλο του Συμβούλου και να δημιουργεί τις κατάλληλες ευκαιρίες για συμμετοχή των υπαλλήλων και για ελευθερία στην επικοινωνία. Σύμφωνα με τον ίδιο, η συγκεκριμένη φιλοσοφία μπορεί να έχει αποτέλεσμα στην προώθηση ενός θετικού-μη απειλητικού κλίματος, με το Διευθυντή-Σύμβουλο να δείχνει το ενδιαφέρον του για το ανθρώπινο δυναμικό και κατανόηση για τη συμπεριφορά του, με γνώμονα την αποδοχή και το σεβασμό της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου.

Η επίδοση του υπαλλήλου είναι αποτέλεσμα μιας σειράς παραγόντων, όπως για παράδειγμα οι ικανότητες του υπαλλήλου, η προσαρμογή του στον εργασιακό χώρο, οι σχέσεις του με τους συναδέλφους, τα προσωπικά του προβλήματα, το άγχος. Άλλωστε, η σύγχρονη εποχή δημιουργεί την ανάγκη για ικανούς Διευθυντές με τα χαρακτηριστικά του Ηγέτη - αναφέρουμε ενδεικτικά έμπνευση, εμπιστοσύνη, καθοδήγηση, συνεργασία, ελεύθερη έκφραση-και τα οποία δίνουν το πλεονέκτημα στο Διευθυντή να ξεκινήσει τη Συμβουλευτική διαδικασία πάνω σε μια προϋπάρχουσα βάση.



### 3.2.1 ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ

Πρωταρχικός σκοπός του Διευθυντή είναι να φέρει την ισορροπία μεταξύ της θέσης του ως Διευθυντή και του ρόλου του ως Σύμβουλο. Δηλαδή, ενώ ως Διευθυντής είναι ανώτερος ιεραρχικά από τους υπαλλήλους του, ως Σύμβουλος πρέπει να είναι σε ίση θέση με τους συμβουλευόμενους, ώστε οι δεύτεροι να μην αισθάνονται ούτε μειονεκτικά απέναντί του ούτε κατώτεροι. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, εάν ο Διευθυντής-Σύμβουλος στοχεύει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης με το συμβουλευόμενο, με τον δεύτερο να αισθάνεται άνετα και ελεύθερα να εκφραστεί και να μιλήσει για το πρόβλημα που τον απασχολεί (Χατζηχρήστου, 2004).

Παράλληλα με την εμπιστοσύνη, ο Διευθυντής-Σύμβουλος πρέπει να δείξει την αποδοχή του προς το συμβουλευόμενο, αποφεύγοντας κάθε κριτική στάση απέναντι στις απόψεις και στη συμπεριφορά του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Η αποδοχή σημαίνει ότι ο σύμβουλος αποδίδει αξία στο συμβουλευόμενο και αναγνωρίζει το δικαίωμα του να αποφασίζει ελεύθερα για τη δική του ζωή, άσχετα αν συμφωνεί ή όχι με τα όσα υποστηρίζει ή με τον τρόπο που συμπεριφέρεται.

Η δημιουργική αλλαγή του συμβουλευόμενου θα επέλθει μέσα από το κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής που έχει διαμορφωθεί, δηλαδή μέσα από την ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση της προσωπικότητάς του από το Σύμβουλο. Ο κάθε άνθρωπος αποτελεί μια μοναδική και ανεπανάληπτη οντότητα στην οποία αναγνωρίζεται το δικαίωμα του σεβασμού στην ετερότητά της (Μπρούζος, 2004). Ο Διευθυντής-Σύμβουλος πρέπει να αποδέχεται τον κάθε υπάλληλο ως πρόσωπο, χωρίς όρους και προϋποθέσεις. Η αποδοχή αυτή έχει άμεσο επακόλουθο την κατανόηση και τη φροντίδα του συμβουλευόμενου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο Σύμβουλος θα πρέπει να επιδοκιμάζει τις απόψεις του και να επικροτεί τις συμπεριφορές του.

Ο Rogers (1991) συγκρίνει τη σχέση Συμβούλου και Συμβουλευόμενου με αυτή του γονέα και του παιδιού, όπου ο γονέας αποδέχεται το παιδί του, το αγαπάει, το φροντίζει ακόμη κι αν δεν εγκρίνει ή δεν συμφωνεί με κάποια συμπεριφορά του. Είναι σημαντικό ο συμβουλευόμενος να μη νιώθει ότι απορρίπτεται ακόμη κι όταν η συμπεριφορά του προκαλεί έντονα αρνητικά συναισθήματα στο Διευθυντή-Σύμβουλο. Η σημασία βρίσκεται στο γεγονός ότι η ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση σε αντίθεση με την απόρριψη ικανοποιεί την ανάγκη του ανθρώπου για εκτίμηση και αποδοχή. Με τον τρόπο αυτό, ο ίδιος ο συμβουλευόμενος αρχίζει να αποδέχεται τον εαυτό του και αρχίζει η διαδικασία αυτοεξερεύνησης, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην αλλαγή, την ανάπτυξη και την ωρίμανση (Μπρούζος, 2004).

Ο Διευθυντής-Σύμβουλος δεν επιβάλλει την αλλαγή, δεν πιέζει την ταύτιση με τα οράματά του, δεν διοικεί με αυταρχισμό, αλλά ενισχύει το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης και αυτοαποδοχής στον υπάλληλο, τον βοηθάει να πιστέψει στις δυνάμεις του και σταδιακά

να αλλάξει συμπεριφορά, προκειμένου να προσαρμοστεί στον εργασιακό χώρο, να συνεργασθεί με τους υπόλοιπους και να συμμετέχει ενεργά και με επιθυμία στην υλοποίηση των σχεδίων και των στόχων του οργανισμού.

### 3.2.2 ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Ενσυναίσθηση (empathy) σημαίνει να αντιλαμβάνεται ο Σύμβουλος το συμβουλευόμενο με τόση ακρίβεια σαν να βρίσκεται στην θέση του, αλλά να μην ξεφεύγει από τη δική του (Μπρούζος, 2004). Ο Goleman (2000) εξηγεί ότι σε ανώτερο επίπεδο σημαίνει να μπορεί ο Διευθυντής να αισθάνεται και να αντιδρά σε συναισθήματα και ανησυχίες που δεν έχουν εκφραστεί από τον υπάλληλο και σε ακόμη υψηλότερο επίπεδο σημαίνει να κατανοεί τους προβληματισμούς που υπάρχουν πίσω από τα συναισθήματα. Ο Διευθυντής αυτός είναι ικανός να συντονίζεται με ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, να τα αισθάνεται πραγματικά και όχι επιφανειακά, ακόμη κι όταν αυτά είναι συγκαλυμμένα.

Ο Rogers (1972) περιγράφει την ενσυναίσθηση σαν μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του συμβουλευόμενου και την κοινοποίηση σε αυτόν από το Σύμβουλο αυτών που κατανοήθηκαν. Ο Σύμβουλος λειτουργεί ως συνοδός του συμβουλευόμενου στο ταξίδι των συναισθημάτων του, βοηθώντας τον να κατανοήσει και να αποσαφηνίσει το νόημα των στάσεων, των απόψεων, των σκέψεων και των βιωμάτων του. Η κοινοποίηση από την πλευρά του Συμβούλου του συναισθηματικού περιεχομένου των βιωμάτων του συμβουλευόμενου έχει σκοπό την αυτοεξερεύνηση και τελικά την αλλαγή της αυτοαντίληψής του (Μπρούζος, 2004).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ικανότητα ζωτικής σημασίας σε έναν οργανισμό, μια και δίνει τη δυνατότητα στο Διευθυντή να βλέπει τους υπαλλήλους του κάτω από την επιφάνεια, να «διαβάζει» τα κρυμμένα συναισθήματά τους και να είναι διαθέσιμος να τους βοηθήσει να εντοπίσουν αυτό που τους απασχολεί και ενδεχομένως να τους ταλαιπωρεί, καθιστώντας την εργασία μαρτύριο και τον εργασιακό χώρο απεχθή. Η τεχνοκρατική, αυταρχική και απόμακρη Διοίκηση δεν αφήνει περιθώρια σε έναν δυστυχισμένο για παράδειγμα εκπαιδευτικό- ο οποίος παρουσιάζει ασταθή συμπεριφορά- να διερευνηθεί από το έμπειρο μάτι και αντί του Διευθυντή-Συμβούλου και τελικά να βοηθηθεί.

Βασική προϋπόθεση της ενσυναίσθησης είναι η αυτοεπίγνωση, διότι πώς μπορεί ο Διευθυντής-Σύμβουλος να αντιληφθεί και να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων, όταν δεν έχει την ικανότητα να νιώσει τα δικά του συναισθήματα. Η εξοικείωση με το δικό του πεδίο συναισθημάτων θα του ανοίξει το δρόμο προς τον εσωτερικό κόσμο των υπαλλήλων (Goleman, 2000). Η Συμβουλευτική σχέση μεταξύ του Διευθυντή και των υπαλλήλων βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης καθώς μπορεί να καταστραφεί εύκολα, εάν υπάρξει απουσία κατανόησης των συναισθημάτων ή ουδετερότητα και ίσως και

αδιαφορία απέναντι σε αυτό που νιώθουν οι υπάλληλοι. Με την ενσυναίσθηση ο Διευθυντής-Σύμβουλος μπορεί να συλλάβει με ακρίβεια την πλευρά του εκπαιδευτικού και να κατανοήσει τη θέση του, τα συναισθήματά του, τις ανάγκες του και τις ανησυχίες του.

Παράλληλα με την αυτοεπίγνωση, ο Διευθυντής-Σύμβουλος πρέπει να διαθέτει και την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης που συμβάλλει στην πραγματική κατανόηση του υπαλλήλου και αναλύεται διεξοδικά παρακάτω.

### 3.2.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΖΕΣΤΑΣΙΑ ΜΕ ΓΝΗΣΙΟΤΗΤΑ

Η γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση υποστηρίζει τη σημασία της «συναισθηματικής ζεστασιάς» που εκφράζεται με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του Συμβούλου (Καλαντζή-Αζίζη, 2002). Είναι λοιπόν θετικό για το συμβουλευόμενο να νιώσει ότι ο Σύμβουλος πραγματικά νοιάζεται και ενδιαφέρεται για τον ίδιο και για τα προβλήματά του χωρίς να υπάρχει η αίσθηση της υπερβολής των συναισθημάτων. Όταν ο συμβουλευόμενος βιώνει μια σχέση στην οποία ο Σύμβουλος δείχνει υπερβολικό ενδιαφέρον και ζεστασιά, δημιουργούνται αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα (Καλαντζή-Αζίζη, 2002). Τότε, ο συμβουλευόμενος γίνεται καχύποπτος και αντιδρά αρνητικά. Επομένως, η ειλικρίνεια και η γνησιότητα είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν το σωστό Σύμβουλο και συμβάλλουν στη δημιουργία και στην εδραίωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στις δύο πλευρές.

Με αυτό τον τρόπο, προετοιμάζεται θετικά η διαδικασία στην οποία ο Σύμβουλος θα βοηθήσει τον «πελάτη» να ανακαλύψει τον εαυτό του πιο βαθιά, να βρει λύσεις στα προβλήματά του και να μάθει πώς να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και τις κρίσεις. Οποσδήποτε δεν μπορεί να αλλάξει εντελώς το συμβουλευόμενο και να τον καταστήσει με περισσότερες δυνατότητες από αυτές που πραγματικά διαθέτει, αλλά μπορεί να τον βοηθήσει να προσαρμοστεί στις ήδη υπάρχουσες, με στόχο να τις αξιοποιήσει στον μέγιστο βαθμό, αποδεχόμενος τον εαυτό του και αποκτώντας αυτοπεποίθηση (Χατζηχρήστου, 2004).

Η γνησιότητα του Συμβούλου μέσα στη Συμβουλευτική Σχέση, που παραπέμπει σε διαπροσωπική σχέση Συμβούλου και συμβουλευόμενου, αποτελεί τη βάση για την ενσυναίσθηση και την θετική αναγνώριση (Μπρούζος, 2004) που περιγράφηκαν παραπάνω. Όταν ο Διευθυντής-Σύμβουλος δεν είναι αυθεντικός και υποκρίνεται, φορώντας ένα προσωπίδιο, δεν είναι δυνατόν να αφογκραστεί το συμβουλευόμενο, διότι δεν μπορεί να αφογκραστεί τον ίδιο του τον εαυτό. Επομένως, είναι απίθανο να υπάρξει και πραγματική αναγνώριση του συμβουλευόμενου. Η Συμβουλευτική σχέση έχει καταρρεύσει, η επικοινωνία είναι αδύνατη και η βοήθεια προς το συμβουλευόμενο μηδενική, καθώς, όπως αναφέρει ο Schmid (2001), η αυθεντικότητα του Συμβούλου προωθεί τη συνάντηση και η συνάντηση την αυθεντικότητα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον αυθορμητισμό και τη

δημιουργικότητα. Η αυθεντική συμπεριφορά του Διευθυντή-Συμβούλου θα προκαλέσει στο συμβουλευόμενο το αίσθημα να δημιουργήσει τη δική του ζωή και θα αναπτύξει την αυθεντικότητά του. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Rogers (1973), υποστηρίζοντας ότι η γνησιότητα του Συμβούλου συμβάλλει στη δημιουργική αλλαγή του συμβουλευόμενου.

#### 3.2.4 ΕΝΕΡΓΗ ΑΚΡΟΑΣΗ

Η ικανότητα του Διευθυντή-Συμβούλου να είναι ενεργός ακροατής και όχι παθητικός στις συζητήσεις του με τους εργαζομένους, αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό του στη Διοίκηση με τη βοήθεια της Συμβουλευτικής. Η ενεργός ακρόαση δίνει τροφή για περισσότερη συζήτηση, καθώς πραγματώνει ακόμη έναν στόχο της Συμβουλευτικής- αυτόν να παρέχει τη δυνατότητα στο συμβουλευόμενο να μιλήσει, να εκφραστεί, να ξεσπάσει και με αυτό τον τρόπο να αντιμετωπίσει σε πρώτη φάση το πρόβλημά του ( Ρόμπερτ Ντε Μπόρντ, 1997).

Με την ενεργό ακρόαση ο Σύμβουλος σχεδιάζει και διατυπώνει τις κατάλληλες ερωτήσεις που θα βοηθήσουν το συμβουλευόμενο να εστιάσει στο πρόβλημα που τον απασχολεί και να το αντιμετωπίσει. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι κλειστού τύπου, εάν έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα, επιδιώκοντας ο Σύμβουλος να αποσπάσει πρόσθετα στοιχεία ή ανοιχτού τύπου, εάν στοχεύουν να βοηθήσουν στη διαλεύκανση των συναισθημάτων και στην ανίχνευση του εσωτερικού κόσμου του συμβουλευόμενου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Με αυτό τον τρόπο, ο Διευθυντής-Σύμβουλος θα δημιουργήσει μια σφαιρική εικόνα του θέματος που αντιμετωπίζει ή προβληματίζει τον εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα θα μπορέσει να καταλάβει τα συναισθήματά του και να τον στηρίξει ψυχολογικά, δημιουργώντας μια ουσιαστική διαπροσωπική σχέση μεταξύ τους.

Ο Rogers στο βιβλίο του *A Way of Being* (1980) τονίζει τη σημασία του καλού ακροατή, όταν αυτός ακούει πραγματικά και βαθιά το συμβουλευόμενο. Υποστηρίζει ότι ακόμη και το πιο ασήμαντο μήνυμα κρύβει μια έκκληση, ένα κλάμα κάτω από την επιφάνεια του ατόμου. Κάθε φράση πρέπει να εξετάζεται βαθιά, προκειμένου να διαπιστωθεί το κρυμμένο μήνυμα που μπορεί να φέρει.

Η ικανότητα της ακρόασης περιλαμβάνει και την ικανότητα του Διευθυντή-Συμβούλου να αναγνωρίζει και να εξηγεί τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνονται από το συμβουλευόμενο. Οι Πολεμικός και Κοντάκος (2002) υποστηρίζουν ότι «Ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, το βλέμμα και άλλα μη λεκτικά μηνύματα είναι πολύ πιο αποκαλυπτικά για την ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου» και συνεχίζουν, ότι από αυτά μπορούν να αποκαλυφθούν «η φιλικότητα, η αυτοπεποίθηση, η συμπάθεια, η ευτυχία, η προθυμία, η αδιαφορία, η δυσαρέσκεια, η ντροπαλότητα, η αηδία, η ανυπομονησία, η ένταση, η νευρικότητα, ο φόβος, ο θυμός, η

μελαγχολία, η καχυποψία, ο πόνος». Ο Διευθυντής-Σύμβουλος μπορεί να εντοπίσει ένα πλήθος συναισθημάτων στους υπαλλήλους του, ακόμη και όταν αυτοί δεν έχουν τη δύναμη να εκφραστούν λεκτικά, βοηθώντας τον να προλάβει το έντονο ξέσπασμα τους, να αντιληφθεί την ενδεχόμενη αντίθεσή τους σε κάποια αλλαγή ή καινοτομία που έχει εισάγει ή ακόμη και να εντοπίσει τη δυσαρέσκεια των υπαλλήλων.

Η διατήρηση οπτικής επαφής καθ' όλη τη διάρκεια της συνομιλίας μεταξύ Διευθυντή και εργαζόμενου, η έμπρακτη αναγνώριση και αποδοχή του συνομιλητή, η ενθάρρυνσή του με τη χρήση εκφράσεων που δηλώνουν το ενδιαφέρον για τις απόψεις και τις ιδέες του και η συνεχής απόδοση μη λεκτικής ανατροφοδότησης προς αυτόν είναι τεχνικές ενεργητικής ακρόασης, που προωθούν την αποτελεσματική επικοινωνία (Walton, 1989). Ο Διευθυντής-Σύμβουλος πρέπει να δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εκφραστεί χωρίς να τον διακόπτει, δίνοντάς του περιθώρια να σκεφτεί και ενθαρρύνοντας να συνεχίσει το λόγο του, όταν δυσκολεύεται (Γαλάνης, 1999). Η σιωπή από την πλευρά του Διευθυντή δεν σημαίνει αδιαφορία, όταν χρησιμοποιεί τις κατάλληλες μη λεκτικές μεθόδους ενθάρρυνσης και εκδήλωσης της εκτίμησης και του ενδιαφέροντός του προς τον εκπαιδευτικό.

Τα χαρακτηριστικά αυτά, οι δεξιότητες που διακρίνουν το Διευθυντή-Σύμβουλο από τον γραφειοκρατικό, παραδοσιακό Διευθυντή είναι αλληλένδετα και το ένα αποτελεί τη βάση του άλλου. Δεν μπορεί να υπάρξει ενσυναίσθηση, εάν ο Διευθυντής-Σύμβουλος δεν είναι ενεργός ακροατής, εάν δε διαθέτει αυτοεπίγνωση. Η γνησιότητα και η ειλικρίνεια αποτελούν το θεμέλιο της ενσυναίσθησης και της θετικής αναγνώρισης. Πρόκειται για έναν κύκλο όπου η μία δεξιότητα ακολουθεί την άλλη και αντίστροφα. Το πρόβλημα που τίθεται είναι εάν ο Διευθυντής διαθέτει τον χρόνο να παρατηρήσει τους υπαλλήλους, να συνομιλήσει μαζί τους, να επισκεφθεί σχολικές μονάδες, να ενδιαφερθεί για τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, όπως του αξίζει μιας και αποτελεί μοναδική οντότητα. Η απάντηση είναι απλή- δεν μιλάμε για έναν οποιοδήποτε Διευθυντή αλλά για το Διευθυντή-Ηγέτη, ο οποίος υποστηρίζει τη συμμετοχική Διοίκηση, προωθεί τη συνεργασία, μεταβιβάζει εξουσία και διαθέτει ένα όραμα που επιθυμεί να εμπνεύσει στους υπαλλήλους. Η εμπιστοσύνη, η ουσιαστική διαπροσωπική σχέση, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές αποτελούν το κλειδί της νέας μορφής Διοίκησης και πλέον αναφερόμαστε στο Διευθυντή - Ηγέτη - Σύμβουλο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### IV. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

#### 4. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

##### 4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τους Everand και Morris (1999) η καρδιά της Διοίκησης των οργανισμών είναι «η συγκέντρωση των ατόμων, η συνένωσή τους σε αποδοτικές εργασιακές μονάδες ή ομάδες και η διεύθυνση αυτών των ομάδων, ώστε να συνεργάζονται αποδοτικά για να πετύχουν το σκοπό ή τους στόχους τους». Βασική προϋπόθεση για το συντονισμό και την πετυχημένη προσπάθεια του Διευθυντή αποτελεί η οργανωμένη και επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ του ίδιου και των εκπαιδευτικών του οργανισμού. Ο Κουτούζης (1999) αναφέρει ότι και η οργανωτική αλλά και η διαπροσωπική επικοινωνία παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και στην ομαλή λειτουργία και εξέλιξη του οργανισμού, δηλαδή της Δ.Δ.Ε.

#### ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ»

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί του όρου «επικοινωνία» τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία. Ο Simon (1957) ορίζει την επικοινωνία ως «κάθε διαδικασία κατά την οποία οι σκέψεις μεταδίδονται από το ένα μέλος ενός οργανισμού σε κάποιο άλλο». Ο Dubrin (1998) δηλώνει ότι η επικοινωνία είναι η «διαδικασία της ανταλλαγής πληροφοριών με τη χρήση των λέξεων, των γραμμάτων, των συμβόλων ή της μη λεκτικής συμπεριφοράς». Ο Γιαννουλέας (1998) αναφέρει ότι η «επικοινωνία είναι η διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης-αξιοποίησης συμβόλων, σημάτων, πληροφοριών και μηνυμάτων».

Η επικοινωνία λοιπόν είναι μια αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ δύο ατόμων, του πομπού και του δέκτη, όπου μεταφέρονται από τον έναν στον άλλον όχι μόνο λεκτικές πληροφορίες αλλά και πλήθος άλλων μη λεκτικών πληροφοριών οι οποίες είναι το ίδιο σημαντικές με τις λεκτικές. Η επικοινωνία θεωρείται επιτυχημένη, όχι όταν μεταβιβάζεται το μήνυμα από τον πομπό στο δέκτη, αλλά όταν υπάρχει κατανόηση του μηνύματος από το δέκτη και αντίδραση αυτού προς το μήνυμα. Ο δέκτης πρέπει να κατανοήσει το μήνυμα, να το ερμηνεύσει και να αποκωδικοποιήσει τη μη λεκτική συμπεριφορά του πομπού.

Στα πλαίσια της Δ.Δ.Ε, η επικοινωνία δεν εξυπηρετεί απλώς τη μεταβίβαση πληροφοριών από το Διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα, αλλά επηρεάζει

ταυτόχρονα τις σκέψεις, τη λειτοργία και τη συμπεριφορά τους και κατά συνέπεια την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Επιπλέον, συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας, γιατί οι σχέσεις επηρεάζονται από την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και άλλων πληροφοριών μεταξύ των ατόμων (Μπουραντάς, 2001). Σύμφωνα με τον Gordon (1993), η επικοινωνία σε έναν οργανισμό- στη δική μας την περίπτωση μέσα στα γραφεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας, μεταξύ των γραφείων και των σχολικών μονάδων- εξυπηρετεί τέσσερις βασικές λειτουργίες:

1. Την παροχή πληροφοριών, ώστε να είναι εφικτή η λειτουργία τόσο της Διεύθυνσης όσο και των σχολικών μονάδων.
2. Τον έλεγχο της Διεύθυνσης και των σχολικών μονάδων μέσα από τον καθορισμό των καθηκόντων, των κανόνων και των υποχρεώσεων.
3. Τη δημιουργία κινήτρων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και να πραγματοποιηθεί το όραμα του Διευθυντή για την ανάπτυξη της υπηρεσίας.
4. Την έκφραση προσωπικών συναισθημάτων.

Καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι η επικοινωνία μεταξύ του Διευθυντή και των στελεχών και εκπαιδευτικών είναι μεγάλης σημασίας, γιατί οδηγεί στην αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Επίσης, προάγονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, οι οποίες συμβάλλουν με τη σειρά τους στην αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων, στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την πλευρά του Διευθυντή και στην ομαλότερη λειτουργία της υπηρεσίας. Ο Σαΐτης (2007) τονίζει ότι η αμφίδρομη επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής Διοίκησης, καθώς ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες παρανοήσεων και συγκρούσεων, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται καλές σχέσεις και προάγεται το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας μέσα στον οργανισμό.

## ΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

### 4.3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Διευθυντής της Δ.Δ.Ε καλείται να διοικήσει και να συντονίσει ένα σύνθετο οργανισμό, τους υπαλλήλους στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας, τους Προϊσταμένους, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς αυτών. Η αρμονική συνεργασία μεταξύ όλων αυτών των ατόμων κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να είναι αποτελεσματική και αποδοτική η λειτουργία του οργανισμού. Για το λόγο αυτό, ο Διευθυντής οφείλει να δημιουργήσει διάλους επικοινωνίας μεταξύ τους και να διασφαλίσει την επιτυχημένη και ουσιαστική επικοινωνία. Πρέπει να διαθέτει την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας», να είναι

δηλαδή προσεγγίσιμος και διατεθειμένος να ακούσει προσεχτικά τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη που επιθυμούν να μιλήσουν μαζί του, να εκθέσουν το πρόβλημά τους ή να προτείνουν κάποια καινοτομία, κάποια λύση ή να συζητήσουν μαζί του κάποιες σκέψεις τους. Η έννοια της «ανοιχτής πόρτας» δεν έχει μόνον την έννοια να μπορούν οι άλλοι να τον πλησιάσουν, αλλά και ο ίδιος να επιδιώκει να βγει από το γραφείο του και να κυκλοφορήσει τόσο στα γραφεία των συνεργατών του όσο και στους διαδρόμους, να επισκεφθεί σχολεία και να αφιερώσει χρόνο και στο διευθυντή της σχολικής μονάδας και στο σύλλογο διδασκόντων.

#### 4.3.2 ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Μία από τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες θεωρείται η ενεργητική ακρόαση την οποία αναλύσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο και δε χρειάζεται να επαναλάβουμε. Κρίνεται εδώ απαραίτητο να αναφέρουμε τη σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας που αξιοποιείται στα πλαίσια της ενεργητικής ακρόασης. Η Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1998) ορίζει τη μη λεκτική επικοινωνία ως «διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια». Θεωρείται πολύ πιο σημαντική από τη λεκτική επικοινωνία καθώς «η επικοινωνία μεταφέρεται μόνο κατά το 1/3 μέσω της λεκτικής οδού και κατά τα 2/3 μέσω της μη λεκτικής οδού» (Birdwhistell, 1970).

Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο με διπλή χρήση - ο Διευθυντής μπορεί να αποκωδικοποιήσει τη μη λεκτική συμπεριφορά των υπαλλήλων, προκειμένου να αποκομίσει αυτό που πραγματικά αισθάνονται και δεν θέλουν να εκφράσουν λεκτικά, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να βελτιώσει τη δική του μη λεκτική συμπεριφορά, ώστε να δημιουργήσει ένα θετικότερο περιβάλλον επικοινωνίας μεταξύ τους. Η ικανότητά του να στέλνει μη λεκτικά μηνύματα και να αποκωδικοποιεί των άλλων με ακρίβεια έχει μεγάλη βαρύτητα στην επαγγελματική του δράση (Klinzing και Aloisio, 2008).

Τα μη λεκτικά μηνύματα εκπέμπονται είτε από τη γενική εντύπωση που δημιουργεί το άτομο στους άλλους είτε από τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998). Η ίδια εξηγεί ότι η γενική εντύπωση προκαλείται από την εξωτερική εμφάνιση, τις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, τις χειρονομίες, τις κινήσεις, τη στάση του σώματος, και τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου είναι ο τόνος, η ένταση, η σταθερότητα, η αλλοίωση της φωνής, η ταχύτητα ροής του λόγου, οι παύσεις, η προφορά και οι διάφοροι ήχοι εκτός των λέξεων. Η μη λεκτική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται περισσότερο αξιόπιστη από τη λεκτική, γιατί μπορεί κάποιος να ξεγελάσει τους άλλους με τα λόγια, αλλά θα τον προδώσουν οι κινήσεις του σώματός του και οι εκφράσεις του προσώπου του (Γιαννουλέας, 1998). Παρά τη θέλησή του να κρύψει τα πραγματικά του συναισθήματα η αλήθεια θα διαρρεύσει από τη μη λεκτική συμπεριφορά του.



Οι μη λεκτικές μορφές συμπεριφοράς αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της δεξιότητας της ενεργούς ακρόασης και κατ' επέκταση συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία των ανθρώπινων σχέσεων (Randolph, 1985). Ο ρόλος του Διευθυντή-Συμβούλου είναι να αξιολογεί και να αξιοποιεί τα μηνύματα που «διαβάζει» και κυρίως τα μη λεκτικά μηνύματα, όταν βρίσκεται για παράδειγμα μπροστά σε έναν απογοητευμένο υπάλληλο, όταν πρέπει να διαχειριστεί μια σύγκρουση ή μια κρίση, όταν θέλει να διερευνήσει την ικανοποίηση των υπαλλήλων του, ακόμη και όταν θέλει να ελέγξει την πορεία μιας εργασίας. Όμως, και ο έλεγχος της δικής του μη λεκτικής συμπεριφοράς επηρεάζει τους υπαλλήλους καθώς το σώμα του μπορεί να αποκαλύψει τα πραγματικά του συναισθήματα, τα οποία μπορεί να αποδειχτούν μοιραία για τη σχέση του με τους υπαλλήλους.

#### 4.3.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) ή αλλιώς η «νοημοσύνη της καρδιάς» αναφέρεται στην ικανότητα του Διευθυντή να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του και να χειρίζεται σωστά τα συναισθήματα και τις σκέψεις του (Goleman, 2000). Ο ίδιος συμπληρώνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνει τις δεξιότητες της αυτογνωσίας, τον έλεγχο του παρορμητισμού, τον ζήλο και την ικανότητα για κινητοποίηση και κοινωνικές ικανότητες. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο και η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (λεκτικής και μη λεκτικής) είναι κατά ένα μεγάλο ποσοστό απόρροια των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν, δηλαδή της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η διαχείριση των σχέσεων του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα στελέχη και η ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους προάγουν το κλίμα συνεργασίας μέσα στον οργανισμό, διευκολύνοντας το διοικητικό έργο του Διευθυντή. Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ο Διευθυντής καλείται να απευθυνθεί στους υπαλλήλους με «σκληρό» τρόπο, παρακινούμενος από κάποιο δυσάρεστο υπηρεσιακό γεγονός. Η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης θα τον βοηθήσει να ελέγξει τις αντιδράσεις του και τα συναισθήματά του, μετατρέποντας τη δυσαρέσκειά του σε αποτελεσματικό και κατάλληλο χειρισμό της κατάστασης, ώστε να μη διακοπεί η ομαλή συνεργασία μαζί του και να μην κοπούν οι γέφυρες επικοινωνίας τους. Για το λόγο αυτό έχει μεγάλη σημασία η αυτογνωσία-αυτοεπίγνωση του Διευθυντή.

Αυτογνωσία σημαίνει να γνωρίζει ο Διευθυντής την εσωτερική του κατάσταση, τις προτιμήσεις του, τα προσωπικά του αποθέματα και να έχει διαίσθηση. Γνωρίζοντας τον εαυτό του μπορεί εύκολα να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματα που μπορεί να έχουν, ώστε να αποφεύγει δυσάρεστες μελλοντικές εξελίξεις (Goleman κ.α, 2002). Η γνώση του εαυτού του τον βοηθάει να γνωρίζει τα ισχυρά και

αδύναμα σημεία του, τα όριά του, δημιουργώντας του μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην εκτέλεση του έργου του. Η ψυχραιμία και η ηρεμία του σε κρίσιμες καταστάσεις και δύσκολες στιγμές - απόρροια της αυτογνωσίας και κατά συνέπεια του αυτοελέγχου του - τον απομακρύνουν από ανεξέλεγκτες αντιδράσεις και παρορμητικές εκδηλώσεις.

Η απουσία της επίγνωσης, της αυτογνωσίας καθιστά το Διευθυντή ευάλωτο, με αποτέλεσμα να παγιδεύεται από ανεξέλεγκτα συναισθήματα χωρίς να μπορεί να τα συντονίσει, προκειμένου να εκτελέσει το έργο του και κατά συνέπεια χάνει και το συντονισμό με τα συναισθήματα των υπαλλήλων του, προκαλώντας αρνητικές συνέπειες στο εργασιακό χώρο και στην ομαδική εργασία (Goleman, 2000). Η έννοια του συναισθηματικού αυτοελέγχου δεν σημαίνει καταπίεση των συναισθημάτων, ώστε να μην εξωτερικευτούν, αλλά μετατροπή των αρνητικών συναισθημάτων σε θετικών. Ο Goleman (2000) υποστηρίζει ότι ο θυμός, η θλίψη και ο φόβος μπορούν να γίνουν πηγή δημιουργικότητας, κινητοποίησης και στενής επαφής με τους άλλους ανθρώπους.

#### 4.3.4 Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Το είδος και η ποιότητα των σχέσεων που θα αναπτυχθούν μεταξύ του Διευθυντή και των υπαλλήλων καθορίζουν τον βαθμό επιτυχίας της επικοινωνίας μέσα στον οργανισμό (Τσιπλητάρης, 1998). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί και τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης αποτελούν συνεργάτες του Διευθυντή, οι οποίοι υλοποιούν τα προγράμματα δράσης και συμβάλουν στην πραγμάτωση των στόχων του οργανισμού. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο συντελούν στην παραγωγικότητα του υπαλλήλου, στην ποιότητα της εργασίας του και δημιουργούν θετικό κλίμα συνεργασίας προωθώντας την ομαδικότητα (Λιάντας, 2000). Ο Διευθυντής πρέπει να αναπτύξει αρμονικές σχέσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη, ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις μεταξύ τους και με τον ίδιο και να είναι ικανός να διαχειρίζεται τις κρίσεις και τα προβλήματα στις σχέσεις των υπαλλήλων του, για να ευνοείται η συνεργασία μεταξύ τους και να υπάρχει ισορροπία στις σχέσεις τους. Οι Levine και Lezzote (1990) υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής οφείλει να έχει και να διατηρεί καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του.

Η αποφυγή των διακρίσεων και η κοινή αντιμετώπιση όλων των υπαλλήλων από την πλευρά της Διοίκησης δημιουργούν το προφίλ του δίκαιου Διευθυντή και ενισχύουν την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπό του. Με αυτό τον τρόπο, κανείς δεν χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης εξαιτίας προσωπικής συμπάθειας του Διευθυντή και δεν προκαλούνται εντάσεις και αισθήματα ζήλιας ανάμεσα στους υπαλλήλους. Ένας καλός Διευθυντής αντιμετωπίζει τους υπαλλήλους με ίδια κριτήρια και είναι ανοιχτός σε κάθε συζήτηση, με τη διάθεση να βοηθήσει όποιον χρειαστεί την βοήθειά του. Στις περιπτώσεις εκείνες όπου εκδηλώνονται

συγκρούσεις μεταξύ των υπαλλήλων ο Διευθυντής δεν πρέπει να δείξει αδιαφορία και να αγνοήσει τέτοια περιστατικά, γιατί υπάρχει κίνδυνος η κατάσταση να συνεχιστεί, προκαλώντας προβλήματα στη λειτουργία του οργανισμού και συναισθηματικές φορτίσεις στους υπαλλήλους.

Είναι θετικό ο Διευθυντής να αφιερώνει χρόνο στους υπαλλήλους που παρουσιάζουν δυσκολία στην προσαρμογή τους στον εργασιακό χώρο και στη συνεργασία με τους άλλους ή μπορεί να εκδηλώνουν αρνητική και επιθετική συμπεριφορά. Οι στάσεις και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου είναι δυνατόν να αλλάξουν και να μετατραπεί μια σχέση αντιπάθειας σε σχέση συμπάθειας, μια σχέση δυσπιστίας σε σχέση εμπιστοσύνης, μια σχέση αρνητική σε θετική (Λιάντας, 2000). Η αλλαγή αυτή είναι δυνατόν να συντελεστεί μέσα από τη Συμβουλευτική Σχέση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο Διευθυντή-Σύμβουλο και στον εκπαιδευτικό.

Η συμπεριφορά του Διευθυντή-Συμβούλου πρέπει να είναι ειλικρινής και πραγματική, αντανακλώντας τα πραγματικά του συναισθήματα (Δημητρόπουλος, 1993), ώστε αυτή η γνησιότητα και η αυθεντικότητα να οδηγήσουν το συμβουλευόμενο στην εξερεύνηση του εαυτού και τελικά στην ανάπτυξή του. Ο Carl Rogers (1980) υποστηρίζει ότι αυτή η πραγματικότητα («realness») θα ωφελήσει τη διαπροσωπική σχέση με τον εκπαιδευτικό και θα βελτιώσει την ανάπτυξή της καθώς η αυθεντικότητα δεν συνάδει με την υποκρισία και τα κρυμμένα συναισθήματα.

Οι προσωπικές αξίες του κάθε υπαλλήλου, η προσωπικότητά του, οι στάσεις του είναι δυνατόν να αποτελέσουν πηγή σύγκρουσης στον εργασιακό χώρο ή να τον περιθωριοποιήσουν (Robbins, 1998). Στόχος του Διευθυντή-Συμβούλου είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αλλάξει πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία δεν θα χαρακτηρίζονται από δυσκολία προσαρμογής και να του μάθει κοινωνικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα κανόνες επικοινωνίας στη συζήτηση και έλεγχο του θυμού ή της αυταρχικότητάς του (McLeod, 2003). Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό χρειάζεται ο Διευθυντής-Σύμβουλος να αναλύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά, να διατυπώσει εύστοχες ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό, για να τον διερευνήσει καλύτερα αλλά για να τον βοηθήσει να εκφραστεί, να τον οδηγήσει στη γνώση του εαυτού του πρώτα, στην αναθεώρηση των στάσεών του και να τον βοηθήσει να ομαλοποιήσει τις σχέσεις του με την αλλαγή στη συμπεριφορά του. Σε καμιά περίπτωση, όμως, δε θα πρέπει να επιβάλει τον υπάλληλο σε συμπεριφορά συμμόρφωσης με δογματικό τρόπο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1996).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### V. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

#### 5. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ

##### 5.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάποιος θα μπορούσε να οραματιστεί έναν ιδεατό οργανισμό μέσα στον οποίο οι υπάλληλοι συνεργάζονται μεταξύ τους και με τη Διοίκηση αρμονικά και οι αποφάσεις εφαρμόζονται χωρίς προβλήματα και αντιδράσεις. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν πρόκειται για ένα όραμα αλλά για μια ουτοπία. Η σύγκρουση στον οργανισμό αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο, το οποίο απασχολεί περίπου το 20 % του χρόνου των στελεχών της Διοίκησης (Κάντας, 1995). Ο Burns (1978) υποστήριξε ότι δεν μπορεί να υπάρξει ομάδα, και κατ' επέκταση οργανισμός, που να είναι εντελώς αρμονική, γιατί μια τέτοια ομάδα, ένας τέτοιος οργανισμός δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται από εξέλιξη και ανάπτυξη. Η σύγκρουση λοιπόν είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο σε έναν οργανισμό, το οποίο η Διοίκηση δεν μπορεί να το αποφύγει ή να το παραβλέψει, αλλά να το αντιμετωπίσει με τον κατάλληλο τρόπο.

Οι παραδοσιακές θεωρίες Διοίκησης συμφωνούν ότι η σύγκρουση είναι διασπαστική για τον οργανισμό, πρέπει να αποφεύγεται και υποστηρίζουν την ιδέα ενός οργανισμού με χαρακτηριστικά την αρμονία, την ενότητα, τη συνεργασία, την αποδοτικότητα και ευχάριστες και δημιουργικές σχέσεις μεταξύ των υπαλλήλων οι οποίες πετυχαίνονται με τον έλεγχο και με μια δυνατή οργανωσιακή δομή (Owens, 1987). Αντίθετα, η σύγχρονη επιστήμη αντιμετωπίζει τη σύγκρουση σαν μια παραγωγική δύναμη και εφαρμόζει τέτοιες μεθόδους και πρακτικές οι οποίες είναι δυνατόν να ελαχιστοποιήσουν τη διασπαστικότητα που προκύπτει από τη σύγκρουση και να μετατρέψουν τη σύγκρουση από αρνητική σε θετική δύναμη (Owens, 1987).

Επομένως, η σύγκρουση δεν αποτελεί δείγμα κατάρρευσης ενός οργανισμού ούτε αποτυχία της Διοίκησης να επιβάλει τον έλεγχο και να λειτουργήσει αποτελεσματικά αλλά είναι δείγμα ύπαρξης ενός ζωντανού οργανισμού και αναμένεται από το Διευθυντή-Ηγέτη και Σύμβουλο να τη διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ωφεληθούν και οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση και ο ίδιος ο οργανισμός. Η σύγχρονη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απαιτεί από τον ικανό Διευθυντή με τις ηγετικές και συμβουλευτικές δεξιότητές του να αντιληφθεί τη σύγκρουση, να ερευνήσει, για να εντοπίσει τα πραγματικά αίτια και να επιλύσει τη σύγκρουση με αποτελεσματικό και δημιουργικό τρόπο.

## 5.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ «ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ»

Η σύγκρουση μπορεί να έχει τρεις μορφές (Κάντας, 1995): α. η ατομική σύγκρουση-πρόκειται για την εσωτερική σύγκρουση που βιώνει ένα άτομο. Στην περίπτωση αυτή, η σύγκρουση βρίσκεται ανάμεσα σε δύο επιθυμητούς στόχους που θέλει να πετύχει το άτομο, αλλά είναι ασύμβατοι μεταξύ τους ή ανάμεσα σε δύο ανεπιθύμητες εναλλακτικές προτάσεις όπου καμία από τις δύο δεν είναι ικανοποιητική για το άτομο (Berkman, 1974). β. η ενδο-οργανωσιακή σύγκρουση, η οποία εμφανίζεται ανάμεσα σε δύο άτομα ή σε δύο ομάδες μέσα στον οργανισμό και γ. η δια-οργανωσιακή σύγκρουση, η οποία αφορά τη σύγκρουση μεταξύ δύο οργανισμών. Στην παρούσα εργασία, θα μάς απασχολήσει η ενδο-οργανωσιακή σύγκρουση, όπου τα δύο εμπλεκόμενα μέλη είτε πρόκειται για άτομα είτε για ομάδες παρεμποδίζουν την επίτευξη των στόχων του ενός ή επιδρούν αρνητικά σε αυτά που επιδιώκονται από αυτόν (Κάντας, 1995).

Οι αποκλίνουσες απόψεις των ατόμων ή των ομάδων μέσα στον οργανισμό και η ασυμβατότητα αυτών των απόψεων δημιουργούν τη σύγκρουση (Deutsch, 1973, Thomas, 1976). Η αδυναμία των εμπλεκόμενων να καταλήξουν σε μια κοινή απόφαση, αποδεκτή από όλους και η διαφορετική αντιμετώπιση του ίδιου θέματος με την έκφραση διαφορετικών απόψεων και προτάσεων είναι επόμενο και λογικό να οδηγήσει σε μία αντιπαλότητα μεταξύ τους, στην οποία ο καθένας θα υποστηρίζει τη δική του θέση και δεν θα υποχωρεί με χειρότερη κατάληξη την εχθρότητα και την προσπάθεια παρέμβασης, ώστε να αποτύχει η επιδίωξη των στόχων της θέσης που επιλέχτηκε.

Η εχθρότητα μπορεί να αποδειχτεί καταστροφική για τον οργανισμό και να προκύψουν εντελώς αρνητικές συνέπειες από τη σύγκρουση, ενώ το επιθυμητό είναι η σύγκρουση να συμβάλει θετικά στον απaráμιλλο ανταγωνισμό μεταξύ των υπαλλήλων και στη δημιουργική αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Η σύγκρουση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον ανταγωνισμό, με την προϋπόθεση ότι πρέπει να διατηρείται μια ισορροπία. Οι Macin, Cooper και Cox (1996) υπογράμμισαν ότι η έλλειψη σύγκρουσης και ανταγωνισμού υποδηλώνει έναν οργανισμό με αδιάφορη Διοίκηση και αδιάφορους υπαλλήλους, οι οποίοι δεν είναι διατεθειμένοι να εφαρμόσουν θετικές αλλαγές, αλλά να παραμείνουν εφησυχασμένοι σε έναν οργανισμό μέτριας αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας, ενώ η υπερβολική σύγκρουση και ο υπερβολικός ανταγωνισμός προκαλούν αντιπαραγωγικά επίπεδα άγχους και έντασης ανάμεσα στους υπαλλήλους.

Ούτε η απουσία της σύγκρουσης ούτε η υπερβολική σύγκρουση είναι ωφέλιμες για τον οργανισμό-η διαχείριση της σύγκρουσης έγκειται στις δεξιότητες του Διευθυντή-Ηγέτη και Σύμβουλου να συντονίζεται με τον παλμό των συναισθημάτων των υπαλλήλων του, να αντιλαμβάνεται την πραγματική διάσταση των γεγονότων γύρω του και να ενδιαφέρεται για την ψυχική και επαγγελματική ισορροπία των ατόμων του οργανισμού του, αξιοποιώντας

κάθε αρνητική εκδήλωση και μετατρέποντάς την σε θετικό κίνητρο για την εξέλιξη του οργανισμού.

### 5.3 ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ

Τα αίτια μιας σύγκρουσης που εκδηλώνεται μεταξύ των υπαλλήλων σε έναν οργανισμό είναι διαφορετικά σε κάθε περίπτωση και πηγάζουν από διαφορετικούς παράγοντες. Ακόμη και η προσωπικότητα του κάθε υπαλλήλου μπορεί να αποτελέσει αιτία για μια σύγκρουση (Makin κ.α, 1996) καθώς συγκεκριμένες συμπεριφορές του ατόμου μπορούν να προκαλέσουν την αντίδραση των συνεργατών του και να οδηγήσουν σε ένα αρνητικό κλίμα το οποίο θα πυροδοτεί διαφωνίες και συγκρούσεις. Ο συνδυασμός μιας τέτοιας προσωπικότητας και προβληματικών καταστάσεων οδηγεί και πάλι σε σύγκρουση. Πέρα, όμως, από την προσωπικότητα, διάφοροι συγγραφείς κατέληξαν σε συγκεκριμένα αίτια συγκρούσεων.

Η Pondy (1967) κατηγοριοποίησε τα αίτια των συγκρούσεων που ανέφεραν διάφοροι συγγραφείς σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

α. Η ανεπάρκεια των πηγών του οργανισμού, η οποία δεν επιτρέπει στους υπαλλήλους να κάνουν τη δουλειά τους αποτελεσματικά. Για παράδειγμα στη Διεύθυνση Δ.Ε η έλλειψη εκπαιδευτικών για κάλυψη των αναγκών στις σχολικές μονάδες και οι περιορισμένες πιστώσεις, για να προσληφθούν αναπληρωτές και ωρομίσθιοι, προκαλούν πονοκέφαλο στους υπαλλήλους που καλούνται να βρουν τρόπο να καλυφθούν τα κενά με το υπάρχον προσωπικό και κατόπιν σύγκρουση με τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που καλούνται να προσαρμοστούν σε μια δύσκολη κατάσταση με υπερωρίες, μετακινήσεις καθηγητών σε μεγάλες αποστάσεις και με αδυναμία ρύθμισης του σχολικού προγράμματος.

Εξαιτίας της έλλειψης πόρων, η Διεύθυνση Δ.Ε καλείται να επιλέξει σε ποια σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν δραστηριότητες οι οποίες δεν ανήκουν στο κανονικό πρόγραμμά τους, όπως για παράδειγμα προαιρετικά μαθήματα, τμήματα ένταξης ή φροντιστηριακά τμήματα, παρόλο που το ενδιαφέρον είναι μεγαλύτερο και η αιτιολόγηση της λειτουργίας τέτοιων δραστηριοτήτων είναι δικαιολογημένη και από το διευθυντή και από το σύλλογο διδασκόντων. Η σύγκρουση μπορεί να υπάρξει όσο αφορά τις προτεραιότητες και τον τρόπο κατανομής των διαθέσιμων πόρων (Banner και Gagne, 1995).

β. Η επιδίωξη κάποιου να ελέγχει τις δραστηριότητες που ανήκουν στις αρμοδιότητες κάποιου άλλου υπαλλήλου και ο δεύτερος να προσπαθεί να ξανακερδίσει την «αυτονομία» του. Ο κάθε εκπαιδευτικός στη Δ.Δ.Ε έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες και ασχολείται με συγκεκριμένα θέματα. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των υπαλλήλων που έχουν διαφορετικά αντικείμενα, αλλά τα αντικείμενα αυτά

αλληλοσχετίζονται. Είναι πολύ πιθανόν κάποιος υπάλληλος να θέλει να επεκτείνει την αρμοδιότητά του σε αντικείμενα συναφή με το δικό του για τους δικούς του προσωπικούς λόγους. Σε αυτή την περίπτωση είναι επόμενο και λογικό ο προσβαλλόμενος υπάλληλος να αντιδράσει και να επέλθει η σύγκρουση.

Επισημάνθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο η σημασία της οργάνωσης της υπηρεσίας με τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων κάθε υπαλλήλου ως βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η έλλειψη ενημέρωσης ή η ασαφής ενημέρωση από την πλευρά της Διοίκησης για τις αρμοδιότητες καθώς και η λανθασμένη κατανόηση από τους υπαλλήλους ενδέχεται να προκαλέσουν συγκρούσεις μεταξύ τους (Banner και Gagne, 1995). Το αίσθημα της απειλής και η κατάσταση χάο υ πο υ θα επικρατεί λόγω μη οριοθέτησης των ευθυνών των υπαλλήλων θα προκαλέσουν τη δυσλειτουργία της υπηρεσίας και την επιθετική ατμόσφαιρα στον εργασιακό χώρο.

γ. Η συνεργασία μεταξύ δύο υπαλλήλων ή τμημάτων είναι επιθυμητή και αναγκαία αλλά δυστυχώς καταλήγει σε σύγκρουση, όταν δεν μπορούν να συμφωνήσουν σε μια κοινή στάση. Η διαφο ρ ω π ήση των απόψεων τους και η αδυναμία εύρεσης κοινής πολιτικής εμποδίζουν τη συνεργασία τους. Η επιλογή για παράδειγμα των εκπαιδευτικών ως επιτηρητές για τη διενέργεια των πανελληνίων εξετάσεων στα λύκεια μπορεί να καταλήξει σε σύγκρουση, εάν υπάρχει διαφωνία σχετικά με το πώς θα τους επιλέξουν και πού θα σταλούν για επιτήρηση.

Το πρόβλημα συνεργασίας ξεκινάει από την ασυμβατότητα των στόχων των ατόμων που συνεργάζονται (Banner και Gagne, 1995). Πώς είναι δυνατόν να βρεθεί κοινή λύση, εάν ο κάθε εμπλεκόμενος επιδιώκει να πετύχει τους δικούς του διαφορετικούς στόχους; Ο Διευθυντής-Ηγέτης πρέπει να εμπνέει τους ίδιους στόχους σε κάθε υπάλληλο χωριστά και σε όλους μαζί, ώστε οι ατομικοί στόχοι να συμφωνούν με τους στόχους του οργανισμού. Εάν οι στόχοι του οργανισμού έρχονται σε αντίθεση με τους στόχους του κάθε υπαλλήλου, τότε η υπηρεσία υπολειτουργεί και εξυπηρετεί τα προσωπικά οφέλη του καθενός.

#### 5.4 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ

Η σύγκρουση που εκδηλώνεται ανάμεσα σε δύο άτομα ή δύο ομάδες μπορεί να αναλυθεί σε μία διαδικασία που αποτελείται από διαδοχικές φάσεις και η διαδοχή αυτή επαναλαμβάνεται σε επεισόδια όπου η συμπεριφορά του ενός εμπλεκόμενου λειτουργεί ως κίνητρο για την αντίδραση του άλλου μέχρι να επιλυθεί η σύγκρουση (Owen, 1987). Οι φάσεις της διαδικασίας σύγκρουσης σύμφωνα με τον Thomas (1976) είναι οι ακόλουθες:

α. Frustration (απογοήτευση): Μπορεί να προκληθεί από μια προσβολή, μια διαφωνία, μια άρνηση σε παράκληση, από ένα απειλητικό γεγονός ή από οποιαδήποτε άλλη αιτία.

β. Conceptualization (συνειδητοποίηση): Στο στάδιο αυτό ο εμπλεκόμενος συνειδητοποιεί την φύση της σύγκρουσης. Πρόκειται για μια υποκειμενική διαδικασία που οδηγεί σε σκέψεις και συναισθήματα γύρω από τη σύγκρουση και το άτομο προσπαθεί να καταλάβει τι συμβαίνει και με ποιο τρόπο να το αντιμετωπίσει (Κάντας, 1995).

Οι σκέψεις και τα συναισθήματα με τη σειρά τους οδηγούν τον εμπλεκόμενο σε κάποιες προθέσεις, στρατηγικές προσέγγισης που αφορούν το χειρισμό της σύγκρουσης: ανταγωνισμός, διευκόλυνση, συμβιβασμός, αποφυγή και διευκόλυνση (Thomas, 1976). Ο ανταγωνισμός χαρακτηρίζεται από υψηλή αυτοπεποίθηση του εμπλεκόμενου, ο οποίος προσπαθεί να ικανοποιήσει τα δικά του συμφέροντα. Το ανταγωνιστικό άτομο επιδιώκει να επιτευχθούν οι δικό του στόχοι και να αποτύχουν οι στόχοι του άλλου ενώ σε άλλες περιπτώσεις προσπαθεί να αποδείξει το άτομο την ορθότητα των δικών του θέσεων με ισχυρά επιχειρήματα. Αντίθετα, η διευκόλυνση χαρακτηρίζεται από παντελή έλλειψη αυτοπεποίθησης και το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τα συμφέροντα του άλλου, βοηθάει στην επίτευξη των στόχων του άλλου και ακόμη συγχωρεί τον άλλον για αποκλίνουσα συμπεριφορά απέναντί του. Στο συμβιβασμό γίνεται προσπάθεια να ικανοποιηθούν τα συμφέροντα και των δύο πλευρών με την προϋπόθεση ότι θα υποχωρήσουν και οι δύο σε κάποιο βαθμό. Η συνεργασία αναφέρεται στην προσπάθεια για πλήρη ικανοποίηση των στόχων και των δύο πλευρών ή για σύνθεση των δύο απόψεων. Τέλος, η αποφυγή δείχνει αδιαφορία από την πλευρά του ενός για τα συμφέροντα και του ίδιου αλλά και του άλλου και διάθεση να μην εμπλακεί καθόλου στη σύγκρουση.

γ. Behavior (συμπεριφορά): Στη φάση αυτή ο εμπλεκόμενος εκδηλώνει μια συμπεριφορά, είτε ενέργεια είτε λόγια γύρω από το θέμα της σύγκρουσης και είναι λογικό αυτό να προκαλέσει την αντίδραση του άλλου εμπλεκόμενου. Η ενέργεια ή ο λόγος του πρώτου εμπλεκόμενου αποτελεί το ερέθισμα για την αντίδραση του άλλου και η φάση αυτή μπορεί να εξελιχθεί είτε με κλιμάκωση είτε με ύφεση της σύγκρουσης. Ο Glasl (1982) κατέληξε ότι στη φάση αυτή μπορεί να επικρατήσουν η λογική και ο έλεγχος μεταξύ των εμπλεκόμενων, οι οποίοι βρίσκονται σε ένταση, αλλά συνεχίζουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται. Σε άλλες περιπτώσεις, η ένταση αυτή οδηγεί στη διακοπή της επικοινωνίας και της σχέσης τους, διότι υπάρχει δυσπιστία και εχθρότητα, ενώ στη χειρότερη περίπτωση και τα δύο μέλη στρέφονται ο ένας εναντίον του άλλου με επιθετικές διαθέσεις και σκοπό να βλάψουν ο ένας τον άλλον.

δ. Outcome (αποτέλεσμα): Είναι το τελευταίο στάδιο της σύγκρουσης, το οποίο όμως μπορεί να οδηγήσει και σε νέο επεισόδιο σύγκρουσης με τις ίδιες φάσεις. Το αποτέλεσμα της σύγκρουσης μπορεί λοιπόν να είναι η περαιτέρω σύγκρουση ή η εξεύρεση κάποιας λύσης, το αδιέξοδο ή κάποιες άλλες συνέπειες.



## 5.5 Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ-ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ

Ο Διευθυντής-Ηγέτης και Σύμβουλος, που περιγράφηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, είναι μια σύνθετη προσωπικότητα που διαθέτει ηγετικές, συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες τις οποίες μπορεί εύστροφα να τις χρησιμοποιήσει, για να προλάβει την εκδήλωση συγκρούσεων. Αλλά ακόμη κι αν εκδηλωθούν οι συγκρούσεις-μια και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι φυσιολογικές και αναπόφευκτες μέσα στον οργανισμό- μπορεί να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητές του για να τις αντιμετωπίσει, χωρίς να προκληθεί διακοπή στις σχέσεις των συγκρουόμενων ατόμων, στη μεταξύ τους επικοινωνία και κατά συνέπεια στη δημιουργική και αποτελεσματική λειτουργία της υπηρεσίας.

Σύμφωνα με τον Schein (1980), ο Διευθυντής Δ.Ε πρέπει να προλάβει τη σύγκρουση μεταξύ των υπαλλήλων, ενισχύοντας το αίσθημα της συνεργασίας ανάμεσά τους και τονίζοντας τη συνεισφορά τους στη λειτουργία της υπηρεσίας και στην συμμετοχή τους στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Πρόκειται για την ικανότητα του Διευθυντή-Ηγέτη να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στον εργασιακό χώρο και να προάγει τη συνεργασία των ατόμων (Σαΐτης, 1992). Η εμπιστοσύνη που θα προκύψει ανάμεσα στο Διευθυντή και στους υπαλλήλους και κατ' επέκταση σε όλο τον οργανισμό έχει βαρύνουσα σημασία στην πρόληψη των συγκρούσεων. Ο Διευθυντής καλείται να περαιώσει το διοικητικό του έργο, βασιζόμενος στις ικανότητες, στις γνώσεις και στις δυνάμεις των υπαλλήλων του. Εάν δεν τους εμπιστευτεί, θα καταλήξει να προσπαθεί να κάνει όλες τις ενέργειες μόνος του-πράγμα που θα αποδειχτεί αδύνατο στην πορεία και θα προκαλέσει την εντύπωση στους υπαλλήλους ότι τους αντιμετωπίζει καχύποπτα και δεν τους σέβεται. Όπως υποστήριξε και ο Rogers στο βιβλίο του *On Becoming A Person* (1973), η εμπιστοσύνη κάποιου στην ικανότητα, την κρίση και τη βοήθεια των άλλων έχει σαν αποτέλεσμα να ανοιχτεί περισσότερο σε αυτούς.

Η εμπιστοσύνη ανάμεσα στο Διευθυντή και στους υπαλλήλους χτίζεται σταδιακά μέσα από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, όπου ο Διευθυντής αναλαμβάνει πρώτος το ρίσκο να εμπιστευτεί τους άλλους παρά την αβεβαιότητα που μπορεί να νιώθει για τις συνέπειες αυτής της πρωτοβουλίας του (Kouzes και Posner, 1987). Όταν ο Διευθυντής πρώτος θα κάνει το βήμα να ανοιχτεί και να δείξει εμπιστοσύνη προς τους υπαλλήλους του, δεν έχει παρά να περιμένει την ανταπόκρισή τους σε αυτό το άνοιγμα. Δεν μπορεί να είναι σίγουρος αλλά εκθέτοντας τον εαυτό του, το όραμά του, τις αξίες του και τις επιθυμίες του προσδοκεί την θετική στάση των υπαλλήλων του.

Η ενεργός ακρόαση, χαρακτηριστικό του Διευθυντή-Συμβούλου, μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην εδραίωση της εμπιστοσύνης ανάμεσα στο Διευθυντή και στους υπαλλήλους και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Σε ό,τι αφορά την εμπιστοσύνη αυτή κερδίζεται, εάν ο Διευθυντής δείχνει ευαισθησία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του

προσωπικού του, ακούγοντας προσεχτικά τα όσα έχουν να του προτείνουν ή να μοιραστούν μαζί του (Kouzes κ.α, 1987). Η προσεχτική ακρόαση των υπαλλήλων οδηγεί στην κατανόηση από την πλευρά του Διευθυντή των απόψεων και των θέσεων τους και τα συμπεράσματα που εξάγει από τις συζητήσεις θα του φανούν χρήσιμα στην αξιοποίηση των δυνάμεων των υπαλλήλων και στη δημιουργία αισθήματος εμπιστοσύνης από την πλευρά των υπαλλήλων προς το πρόσωπό του. Οι υπάλληλοι θα νιώσουν ότι ο Διευθυντής τους τούς σέβεται, τους υπολογίζει και ενδιαφέρεται πραγματικά για τους ίδιους.

Στη δεύτερη περίπτωση, της αντιμετώπισης των συγκρούσεων, ο Διευθυντής-Σύμβουλος, όταν αντιληφθεί ότι υπάρχει κάποια σύγκρουση μεταξύ των υπαλλήλων του, οφείλει να διερευνήσει σε βάθος τα αίτια της σύγκρουσης και να βοηθήσει τους υπαλλήλους του να βρουν το σωστό τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος αντί να καταλήξει σε δογματικές παραινήσεις και νουθεσίες. Η ουσιαστική συζήτηση μαζί τους με τις τεχνικές της ενεργούς ακρόασης του Διευθυντή, την έμπρακτη αποδοχή, την ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση, την ικανότητα της ενσυναίσθησης, την συναισθηματική ζεστασιά (Κεφ. 3) μπορεί να οδηγήσει τους υπαλλήλους στην κατανόηση των συναισθημάτων τους, των αιτιών της σύγκρουσης και τελικά στην επίλυση του προβλήματος.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του Διευθυντή (Κεφ. 4) συμβάλλουν σημαντικά στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς του επιτρέπουν να αντιλαμβάνεται τα μη λεκτικά μηνύματα των υπαλλήλων και με αυτό τον τρόπο μπορεί να εντοπίσει μια σύγκρουση που δεν του έχει αναφερθεί αλλά ταλαιπωρεί τους υπαλλήλους. Επίσης, στο κεφάλαιο 4 αναφέρθηκαν η συναισθηματική νοημοσύνη και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Ο αυτοέλεγχος και η αυτογνωσία του Διευθυντή αποτελούν παράδειγμα για τους υπαλλήλους του, που μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και να τον ελέγχουν σε κρίσιμες στιγμές. Τέλος, οι υπάλληλοι βιώνουν μια κατάσταση ασφάλειας δίπλα σε έναν δίκαιο και έμπιστο Διευθυντή και συνεργάζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την επίτευξη των στόχων. Η αμερόληπτη στάση του Διευθυντή και η ίση μεταχείριση όλων των υπαλλήλων από την πλευρά του ενισχύουν ακόμη περισσότερο το προφίλ του δίκαιου Διευθυντή, εξαφανίζοντας ταυτόχρονα οποιαδήποτε μικρή υποψία των υπαλλήλων για διακρίσεις ανάμεσά τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### VI. ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

#### 6. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ

##### 6.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναπόσπαστο κομμάτι της Διοίκησης αποτελεί η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, η παροχή κινήτρων από την πλευρά του Διευθυντή Δ.Ε προς όλο το προσωπικό που στελεχώνει τη Διεύθυνση. Ανέκαθεν, ο στόχος της Διοίκησης ήταν η υποκίνηση, ώστε να υπάρχει ικανοποιητικό έργο και αποτελεσματικότητα μέσα σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια (Abrahamsson, 1993, Parsons, 1951). Τα κίνητρα στον εργασιακό χώρο είναι εκείνες οι συνθήκες που επηρεάζουν τη διέγερση, την κατεύθυνση και τη διατήρηση των συμπεριφορών που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον (McCormick και Pgen, 1985). Το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται στο γιατί οι άνθρωποι εργάζονται, αλλά στο γιατί οι άνθρωποι καταβάλλουν τις μέγιστες δυνατές προσπάθειές τους, για να πραγματοποιήσουν τους στόχους του οργανισμού.

Ο ρόλος της Διοίκησης είναι να αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεσματικά. Οι Katz και Kahn (1978) υποστήριξαν ότι ο οργανισμός πρέπει να προσελκύει τους υπαλλήλους, ώστε να παραμένουν σε αυτόν, οι υπάλληλοι πρέπει να αποδίδουν στο αντικείμενο που προσλήφθηκαν, αλλά ταυτόχρονα να ενεργούν και πέρα από τα προκαθορισμένα όρια, παρουσιάζοντας μια δημιουργική, νεωτεριστική και αυθόρμητη συμπεριφορά. Ο άνθρωπος εργάζεται, για να ικανοποιήσει ανάγκες, όπως τα απαραίτητα προς το ζην, δόξα, δύναμη, αναγνώριση, κύρος, γενικότερα αυτό που του δίνει μεγαλύτερη ικανοποίηση. Το ενδιαφέρον, λοιπόν, βρίσκεται στη διερεύνηση των ανθρώπινων αναγκών και στον εντοπισμό των τρόπων που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες των υπαλλήλων στη δουλειά.

##### 6.2 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ MASLOW ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΕΡΑΡΧΙΑ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Ο Maslow (1970) ιεράρχησε της ανθρώπινες ανάγκες σε βαθμίδες μιας κλίμακας στην οποία απαραίτητη προϋπόθεση για την ικανοποίηση των αναγκών της υψηλότερης βαθμίδας είναι η ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκονται στην χαμηλότερη βαθμίδα. Παρακάτω παρουσιάζεται πίνακας με τη ιεραρχία των αναγκών της θεωρίας του Maslow (Κάντας, 1998):

Ανάγκες Αυτοπραγμάτωσης	Επίτευξη, ψυχολογική ανάπτυξη, αξιοποίηση του εσωτερικού δυναμικού
Ανάγκες Σεβασμού/Αυτοεκτίμησης	Αυτοσεβασμός, σεβασμός προς τους άλλους,, αναγνώριση, κοινωνική θέση, υπόληψη, κύρος, εκτίμηση
Κοινωνικές Ανάγκες	Φιλία, αποδοχή από την ομάδα, στοργή
Ανάγκες Ασφάλειας	Προστασία από τον κίνδυνο, την απειλή, η στέρηση
Φυσιολογικές Ανάγκες	Τροφή, νερό, ύπνος, σεξ, στέγη, θαλπωρή, υλικές ανέσεις

Αναμφισβήτητα, οι βασικές ανάγκες είναι οι πρωταρχικές. Το κυρίαρχο κίνητρο για κάποιον που στερείται τα πάντα στη ζωή είναι οι βασικές ανάγκες, και όταν αυτές ικανοποιηθούν προκύπτει ένα σύνολο αναγκών που ανήκουν στην κατηγορία της ασφάλειας. Οι ανάγκες της αγάπης, της στοργής και του αισθήματος του «ανήκειν» σε κοινωνικές ομάδες εμφανίζονται μετά την ικανοποίηση των δύο προηγούμενων αναγκών. Κάθε κοινωνία πρέπει να ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες, εάν θέλει να επιζήσει και να είναι υγιής (Maslow, 1970). Άρα, αν θεωρήσουμε ότι ο εργασιακός χώρος είναι μια μικροκοινωνία, πρέπει να ικανοποιήσει τις ανάγκες του υπαλλήλου για κοινωνικότητα, προκειμένου να διασφαλιστεί η επιβίωσή της και η αρμονία της.

Μετά την εξασφάλιση της φιλίας, της αποδοχής και της στοργής, ο άνθρωπος επιθυμεί να αποδείξει την αξία του μέσα στην ομάδα και επιζητά την ανέλιξη, την επιρροή, την κοινωνική θέση, την εξουσία, την φήμη, την αναγνώριση, το κύρος και την εκτίμηση. Η τελευταία βαθμίδα περιλαμβάνει την ανάγκη αυτοπραγμάτωσης, η οποία αναφέρεται στην κατάσταση ολοκλήρωσης του ανθρώπου και στην οποία πολλοί λίγοι άνθρωποι κατορθώνουν να φτάσουν. Η μερική ικανοποίηση της ανάγκης αυτής αυξάνει το ενδιαφέρον του ανθρώπου για επιδίωξή της και παραμένει γι' αυτόν ένα συνεχές κίνητρο (Κάντας, 1998).

Η θεωρία του Maslow δείχνει πως μια υγιής προσωπικότητα αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσα στον χρόνο και υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά των ανθρώπων κατευθύνεται από τις ανάγκες τους με την έννοια ότι οι ανάγκες επηρεάζουν τις πράξεις των ανθρώπων, μέχρι να ικανοποιηθούν (Maslow, 1954).

### 6.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΤΟΥ HERZBERG

Ο Herzberg (1966) διεξήγαγε μια έρευνα με συνεντεύξεις σε μια ομάδα εργατών, οι οποίοι κλήθηκαν να αναφέρουν τρεις περιπτώσεις στις οποίες ένιωσαν μεγάλη ικανοποίηση από τη δουλειά τους και άλλες τρεις στις οποίες ήταν δυσαρεστημένοι. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ήταν:

α. Οι παράγοντες που κάνουν τους ανθρώπους ευτυχισμένους στη δουλειά τους δεν είναι οι αντίθετοι αυτών που τους δυσαρεστούν και το αντίθετο. Επομένως, ο Διευθυντής δεν μπορεί να ικανοποιήσει τους υπαλλήλους του εξαλείφοντας τους παράγοντες δυσαρέσκειας.

β. Οι παράγοντες δυσαρέσκειας σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, ενώ οι παράγοντες ικανοποίησης με το εργασιακό περιεχόμενο.

γ. Ο Διευθυντής πρέπει και να εξαλείφει τις αιτίες δυσαρέσκειας και να πολλαπλασιάζει τους παράγοντες ικανοποίησης.

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη δυσαρέσκεια από την εργασία ονομάστηκαν από τον Herzberg hygiene factors (παράγοντες υγιεινής) και περιλαμβάνουν την πολιτική και τη διοίκηση του οργανισμού, την εποπτεία, τις εργασιακές συνθήκες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την χρηματική αμοιβή. Από την άλλη μεριά οι παράγοντες ικανοποίησης ονομάστηκαν motivators (κίνητρα) και είναι η επίτευξη, η αναγνώριση, η υπευθυνότητα, η εξέλιξη, η προσωπική ανάπτυξη και η φύση της εργασίας (Steers, Porter και Bigley, 1975).

Διαφαίνεται μια συσχέτιση ανάμεσα στις ανάγκες αυτοπραγμάτωσης και σεβασμού /αυτοεκτίμησης στη θεωρία των αναγκών του Maslow και στα κίνητρα- τους παράγοντες ικανοποίησης του Herzberg. Η ικανοποίηση και ο ενθουσιασμός που μπορεί να νοιώσει ο υπάλληλος από τη δουλειά του προέρχονται από την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί-πρόκειται για τους στόχους που έχει θέσει ο Διευθυντής-Ηγέτης και έχει εμπνεύσει τους υπαλλήλους του για να τους πετύχουν. Η αναγνώριση από την μεριά του Διευθυντή του έργου που έχουν παράγει οι υπάλληλοι μαζί με την επίτευξη που αισθάνονται οι ίδιοι αποτελούν παρωθητική δύναμη για αυτούς. Η δυνατότητες ανέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης που προσφέρονται μέσα στον εργασιακό χώρο μπορούν να παρακινήσουν ακόμη περισσότερο τους υπαλλήλους-το αίσθημα ότι μέσα από την εργασία ο υπάλληλος αναπτύσσεται, εξελίσσεται ως προσωπικότητα και αναρριχάται μέσα στη διοικητική βαθμίδα τον παρωθεί να εργάζεται πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά και αυξάνει το ενδιαφέρον του για την εργασία (Πασιαρδής, 2004). Τέλος η ίδια η εργασία, η σημασία της και ο βαθμός υπευθυνότητας που δίνεται στον υπάλληλο από το Διευθυντή-Ηγέτη παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παρακίνησή του. Ο υπάλληλος πρέπει να νοιώθει και να είναι σημαντικός, να θεωρείται υπεύθυνος και να μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες θα του αναγνωρίζονται και θα τον χαρακτηρίζουν ως δημιουργικό υπάλληλο.

#### 6.4 ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η παρώθηση, η παρακίνηση, τα κίνητρα στον εργασιακό χώρο ανήκουν στο πεδίο ενδιαφέροντος του Διευθυντή-Ηγέτη και Συμβούλου στη Σύγχρονη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παρακίνηση δεν είναι συμπεριφορά αλλά μια σύνθετη εσωτερική διαδικασία η οποία επηρεάζει την συμπεριφορά των υπαλλήλων (Owens, 1987). Το κλειδί της Συμβουλευτικής Διοίκησης βρίσκεται στην μελέτη της συμπεριφοράς (λεκτική και μη λεκτική) και της προσωπικότητας των

υπαλλήλων, ώστε να αντιληφθεί ο Διευθυντής-Σύμβουλος τα κίνητρα που είναι πιθανόν να κινητοποιήσουν το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού του.

Υπάρχει ολοφάνερη συσχέτιση των κινήτρων με τις ανάγκες των ανθρώπων στον εργασιακό χώρο. Το άτομο ανταποκρίνεται στις ανάγκες που έχει κάνοντας ότι είναι δυνατόν για να τις ικανοποιήσει. Επομένως, το ενδιαφέρον βρίσκεται στην κατανόηση των αναγκών οι οποίες ενεργοποιούν τη συμπεριφορά των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό (Berelson και Steiner, 1964).

Η επιτυχημένη Διοίκηση της Δ.Δ.Ε, η αποτελεσματικότητά της και η αποδοτικότητά της δεν είναι αποτέλεσμα μόνο του Διευθυντή-Ηγέτη. Η υποστήριξη και η βοήθεια όλων των υπαλλήλων που εξασφαλίζονται από τον Ηγέτη είναι ένας βασικός παράγοντας της επίτευξης των στόχων του. Ο Ηγέτης ενθαρρύνει τη συνεργασία, ενδυναμώνει το προωπικό και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να εργαστούν οι υπάλληλοι ικανοποιητικά (Kouzes κ.α, 1987). Η ενθάρρυνση και η ενδυνάμωση του προσωπικού περιλαμβάνουν και την παροχή κινήτρων προς τους υπαλλήλους με σκοπό να τους απελευθερώσει για να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό.

Η γνώση των θεωριών των κινήτρων αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για το Διευθυντή-Ηγέτη και Σύμβουλο, ο οποίος εάν «δεν μάθει πώς να κάνει τους ανθρώπους να επιθυμούν δεν θα μάθει ποτέ πώς να ηγείται» (Kouzes κ.α, 1987, σσ 45) και ο οποίος χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες της Συμβουλευτικής μπορεί να αναλύει τη συμπεριφορά των υπαλλήλων, να την αποκωδικοποιεί, να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των υπαλλήλων μέσα από την ουσιαστική συζήτηση μαζί τους και τελικά να τους παρέχει αυτό που πραγματικά τους ικανοποιεί και τους χαροποιεί ώστε να εργάζονται αποδοτικά και αποτελεσματικά, νοιώθοντας οι ίδιοι ότι είναι σημαντικοί μέσα στον οργανισμό και προσφέρουν επαρκή και υπεύθυνη εργασία την οποία τους την αναγνωρίζουν.

### VII. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

#### 7. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (βλέπε Κεφάλαιο 1) προκύπτει ότι η συζήτηση για τη Διοίκηση της δημόσιας εκπαίδευσης συνδέεται με τη σταδιακή μετάβαση από τα παραδοσιακά μοντέλα Διοίκησης, όπως του Weber στα σύγχρονα μοντέλα και στις νέες θεωρίες. Αναμφισβήτητα αυτή η αλλαγή είναι αδύνατον να επέλθει και αδύνατον να σημειωθούν σημαντικές εξελίξεις και αποτελέσματα χωρίς την παρουσία ικανών στελεχών Διοίκησης.

Στο πλαίσιο αυτής της αλλαγής ο ρόλος του Διευθυντή Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς δεν αναφερόμαστε πλέον σε έναν απλά «καλό» Διευθυντή, αλλά σε ένα στέλεχος με σύνθετη προσωπικότητα και πλήθος γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να είναι ικανός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης Διοίκησης.

Η νέα μορφή της Διοίκησης εισάγει την έννοια της Ηγεσίας, των ηγετικών δεξιοτήτων, τη διοίκηση μέσω συναισθημάτων και περιγράφεται το στέλεχος-ηγέτης να διαθέτει όραμα και να μπορεί να το εμπνεύσει, να αξιοποιεί και να ενεργοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, να εισάγει καινοτομίες και να επιφέρει αλλαγές, να δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον εργασίας (Goleman κ.ά. 2002, Μπουραντάς 2002, Πασιαρδής 2004). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις του στελέχους-ηγέτη με το ανθρώπινο δυναμικό, στη διαχείριση των συγκρούσεων και γενικότερα στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Για το λόγο αυτό στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ο όρος Διευθυντής-Ηγέτης προκειμένου να επισημανθεί η σημαντική διαφορά του από τον παραδοσιακό Διευθυντή.

Η μελέτη των ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών και της έννοιας της ηγεσίας με τη σχέση που υποστηρίζεται μεταξύ της Διοίκησης και των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ανέδειξε σαφείς ομοιότητες με την επιστήμη της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και τα χαρακτηριστικά του Συμβούλου, μετατρέποντας τον όρο Διευθυντής-Ηγέτης σε Διευθυντής-Ηγέτης-Σύμβουλος.

Η ηγεσία και η συμβουλευτική ψυχολογία επικεντρώνονται στη διοίκηση με γνώμονα το ίδιο το άτομο και με ενδιαφέρον που εστιάζεται στην ανθρώπινη συμπεριφορά και στις ανάγκες του ατόμου με γενικότερο σκοπό την ανάπτυξη, την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού όπου αυτές οι αρχές εφαρμόζονται.

Η εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, η αποδοχή τους, η ενσυναίσθηση, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η αυτοεπίγνωση, η αυτοπραγμάτωση και η σταδιακή εξέλιξη (Rogers 1972, Μπούζος 2004, Χατζηχρήστου 2004) αποτελούν λέξεις κλειδιά στην εφαρμογή της συμβουλευτικής στη

Διοίκηση. Ο σύγχρονος Διευθυντής-Ηγέτης-Σύμβουλος αξιοποιεί τη μη λεκτική επικοινωνία (Klinzing κ.α, 2008), διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 2000), αναπτύσσει ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (Τσιπλιτάρης, 1998), διαχειρίζεται με επιτυχία της εργασιακές συγκρούσεις και μετατρέπει το αρνητικό κλίμα σε θετικό και παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό προκειμένου να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει για τον οργανισμό που διοικεί.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου άσκησης της Διοίκησης από τους Διευθυντές Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Ειδικότερα, οι κύριοι στόχοι της έρευνας είναι:

1. Η Αποτύπωση του επαγγελματικού και επιστημονικού προφίλ των Διευθυντών Εκπαίδευσης..
2. Η Διερεύνηση των διαφόρων μορφών άσκησης διοίκησης (Διευθυντής-Ηγέτης-Σύμβουλος) των Διευθυντών Εκπαίδευσης..
  - Η Διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών Εκπαίδευσης..
  - Η Διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών.
  - Η διερεύνηση των στάσεων των Διευθυντών Εκπαίδευσης απέναντι στα κίνητρα απόδοσης.
3. Η Αναγνώριση των τύπων άσκησης της Διοίκησης - ανάπτυξη τυπολογίας των Διευθυντών.
4. Η Διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των τύπων Διευθυντών και των δημογραφικών και επιστημονικών τους χαρακτηριστικών.

## 7.1 ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Οι έρευνες σχετικά με το ρόλο του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τις ηγετικές και συμβουλευτικές του δεξιότητες δεν είναι πολλές στην ελληνική βιβλιογραφία. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε έρευνες που αφορούν το Διευθυντή Εκπαίδευσης αλλά και το διευθυντή σχολικής μονάδας μια και η Διοίκηση της Εκπαίδευσης αφορά όλα τα επίπεδα της διοίκησης με διαφορά τις αρμοδιότητες των στελεχών. Επίσης, τα χαρακτηριστικά της Ηγεσίας και της Συμβουλευτικής δεν διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο της διοίκησης που ασκείται από τα διάφορα στελέχη.

Το 1995 πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία έρευνα (Rowles, Riley and Docking, 2000) για τη μελέτη του ρόλου του Προϊσταμένου των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (LEAs), αντίστοιχος θεσμός με το Διευθυντή εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί ο ηγετικός ρόλος του Προϊσταμένου και η αποτελεσματικότητά του. Η έρευνα καταλήγει σε έξι βασικά σημεία που προσδιορίζουν τον ηγετικό ρόλο του Προϊσταμένου: καθορισμός των αξιών, στρατηγικός σχεδιασμός, δημιουργία θετικού κλίματος, άσκηση ηγετικού ρόλου, τρόπος λειτουργίας των διαφόρων υπηρεσιών και προσανατολισμένες δραστηριότητες.

Οι Σαϊτης, Τσιαμάση και Χατζή (1997) παρουσίασαν τα ευρήματα της έρευνάς τους σχετικά με τον ηγετικό ρόλο του Διευθυντή σχολικής μονάδας. Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν: βασικό κριτήριο για την επιλογή του διευθυντή αποτελεί η αρχαιότητα, οι Διευθυντές δεν διαθέτουν σπουδές



και επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων και τέλος ο ηγετικός ρόλος των Διευθυντών περιορίζεται εξαιτίας νομικών περιορισμών.

Η έρευνα του Ιορδανίδη -πραγματοποιήθηκε το 1998- (2002) που διερευνά το ρόλο του Προϊσταμένου Διεύθυνσης (εννοεί Διευθυντή Εκπαίδευσης) και Γραφείου Εκπαίδευσης ως παραγόντων άσκησης της διοίκησης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα, διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι διοικητικός /διαχειριστικός, αλλά επηρεάζεται και από την παιδαγωγική του ιδιότητα με την έννοια ότι διαμορφώνει επικοινωνιακό κλίμα και διαπροσωπικές σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό. Υπερισχύει η άποψη ότι ο ρόλος του είναι συχνά γραφειοκρατικός και τονίζεται ότι δεν χαρακτηρίζεται ηγετικός. Σε ό,τι αφορά τα ατομικά και υπηρεσιακά στοιχεία των Διευθυντών παρατηρήθηκε ότι: οι περισσότεροι ανήκουν ηλικιακά στην κατηγορία 56-60 ετών και θεωρείται πλεονέκτημα διότι συνυφάνεται με τη διοικητική εμπειρία. Υπάρχει υπερεκπροσώπηση του ανδρικού φύλου στη συγκεκριμένη διοικητική βαθμίδα. Τα υπόλοιπα στοιχεία δεν μπορούν να παρουσιαστούν προκειμένου να γίνει κάποια σύγκριση με την παρούσα έρευνα διότι η έρευνα του Ιορδανίδη περιλαμβάνει Διευθυντές και Προϊσταμένους Εκπαίδευσης, ενώ η παρούσα μόνον Διευθυντές. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις προοπτικές μετεξέλιξης του θεσμού του Διευθυντή αναφέρεται από τον Ιορδανίδη (2002) ότι οι Διευθυντές θα καταστούν ικανότεροι στην αντιμετώπιση των διοικητικών θεμάτων εάν συνδυαστεί η πλούσια διοικητική τους εμπειρία με την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων της διοικητικής επιστήμης.

## 7.2 ΜΕΘΟΔΟΣ

### Δείγμα

Η ποσοτική έρευνα επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί στους 58 Διευθυντές Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα προκειμένου να χαρακτηριστεί απογραφική. Από τους συνολικά 58 Διευθυντές δέχτηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα οι 48 εκ των οποίων οι 42 (87,5%) είναι άνδρες και οι 5 (10,4%) γυναίκες, ενώ ένας (2,1%) δεν δήλωσε το φύλο του. Η ηλικία των Διευθυντών Εκπαίδευσης κατηγοριοποιείται σε δύο ομάδες: από 46 έως 55 ετών οι 14 (29,2%) και από 56 έως 65 ετών οι 28 (58,3%), ενώ οι 6 (12,5%) δεν δήλωσαν την ηλικία τους. Ο συνολικός χρόνος υπηρεσίας τους ως Διευθυντές Εκπαίδευσης τους διακρίνει σε τρεις ομάδες: από 1 έως 2 έτη οι 15 (31,3%), από 3 έως 5 έτη οι 20 (41,7%) και από 6 έτη και πάνω οι 7 (14,6%). Ένα ποσοστό 12,5% (6 άτομα) επέλεξαν να μη γνωστοποιήσουν το χρόνο προϋπηρεσίας τους στην παρούσα διοικητική θέση.

### Μέσο Συλλογής των Δεδομένων - Ερωτηματολόγιο

Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου ελήφθησαν υπόψη τα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας και η εμπειρία του συντάκτη της παρούσας εργασίας. Η σύνθεση των διαθέσιμων

ευρημάτων ανέδειξε έξι βασικούς άξονες πάνω στους οποίους στηρίχθηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, μέσω του ερωτηματολογίου επιδιώχθηκε η καταγραφή των αντιλήψεων των διευθυντών Εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά α) τη Διοίκηση, β) την Ηγεσία, γ) τη Συμβουλευτική, δ) τις Διαπροσωπικές Σχέσεις, ε) τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες και στ) τα Κίνητρα Απόδοσης στην εργασία.

Το ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα Β, σσ. 86-91) απαρτιζόταν από 34 ερωτήσεις και περιλάμβανε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα στόχευε στη συγκέντρωση δημογραφικών και άλλων προσωπικών στοιχείων των Διευθυντών Εκπαίδευσης (φύλο, ηλικία, χρόνος προϋπηρεσίας στην παρούσα θέση και διοικητική εμπειρία). Η δεύτερη ενότητα περιείχε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, όπου οι Διευθυντές κλήθηκαν να αποτυπώσουν το επιστημονικό τους προφίλ (σπουδές). Η τρίτη και τέταρτη ενότητα (Διοίκηση Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ανθρώπινο Δυναμικό αντίστοιχα) αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, με προκαθορισμένες απαντήσεις, όπου οι Διευθυντές κλήθηκαν να επιλέξουν μία από αυτές. Οι Διευθυντές σε κάποιες από τις ερωτήσεις έπρεπε να δηλώσουν το βαθμό που τους εκφράζει, σε σχέση με το περιεχόμενο 13 ερωτήσεων με υποερωτήσεις σε μία κλίμακα πέντε σημείων (1: Καθόλου έως 5: Πάρα Πολύ). Σε 2 ερωτήσεις κλήθηκαν να ιεραρχήσουν παράγοντες σε μία κλίμακα πέντε σημείων (1: Πιο Σημαντικό, 2: στο αμέσως επόμενο κ.λ.π). Ακόμη, σε 8 ερωτήσεις επέλεξαν μία μόνον απάντηση από τις προκαθορισμένες επιλογές που τους δινόταν.

#### Διαδικασία Συλλογής των Δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάιο έως και Ιούνιο του 2009. Η αποστολή και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε δια μέσου εταιρίας διανομής (courier) με χρέωση του αποστολέα. Τα ερωτηματολόγια συνοδευόταν από επιστολή (βλέπε Παράρτημα Α, σ.85), όπου δίνονταν πληροφορίες για το άτομο που διεξήγαγε την έρευνα καθώς και για το σκοπό της έρευνας. Επίσης, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με την πλειονότητα των Διευθυντών προκειμένου να νοιώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια και να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Η αρχική προσπάθεια είχε σαν αποτέλεσμα την παραλαβή περίπου του 55% των ερωτηματολογίων. Για το λόγο αυτό ακολούθησε και δεύτερη αποστολή των ερωτηματολογίων σε κάποιους Διευθυντές με τον ίδιο τρόπο.

#### Στατιστική Ανάλυση

Για τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν κατανομές απολύτων και σχετικών (%) συχνοτήτων, δείκτες κεντρικής τάσης (ΜΟ= Μέσος Όρος και ΔΤ= Διάμεση Τιμή), δείκτες διακύμανσης (ΓΑ= Τυπική Απόκλιση) και συντελεστές συσχέτισης (για κατηγορικές μεταβλητές) V του Cramer (Δαφέρμος, 2005).

Για την ανάπτυξη τυπολογίας των Διευθυντών Εκπαίδευσης με βάση τις απαντήσεις τους σε ορισμένες ερωτήσεις εφαρμόστηκε η ιεραρχική ανάλυση συστάδων κατάλληλα προσαρμοσμένη για το χειρισμό κατηγορικών (ονομαστικών και διατακτικών) μεταβλητών (Παπαδημητρίου, 2007). Ως μέτρο ομοιότητας (ανομοιότητας) των Διευθυντών, με βάση τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που επιλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η απόσταση  $\chi^2$  κατά Benzécri. Ως κριτήριο σχηματισμού των συστάδων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο του Ward. Το συγκεκριμένο κριτήριο οδηγεί στη δημιουργία συστάδων-ομάδων με τρόπο ώστε τα μέλη κάθε συστάδας να έχουν τη μέγιστη δυνατή ομοιογένεια μεταξύ τους (δηλ. απαντούν σε γενικές γραμμές με τον ίδιο τρόπο στις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση), ενώ οι συστάδες μεταξύ τους να έχουν τη μέγιστη δυνατή ανομοιογένεια.

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών εφαρμόστηκε ο έλεγχος  $\chi^2$ . Η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας των ελέγχων (p-value) υπολογίστηκε κατά περίπτωση είτε με την Ακριβή Μέθοδο είτε με τη Μέθοδο Προσομοίωσης Monte- Carlo (Mehta and Patel, 1996). Με τις μεθόδους αυτές καταλήγουμε σε ασφαλή συμπεράσματα ακόμη και στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι μεθοδολογικές (τυχαία δείγματα, ανεξάρτητες μετρήσεις) και πιθανοθεωρητικές (μεγάλα δείγματα, κανονικές κατανομές) προϋποθέσεις εφαρμογής των Μη Παραμετρικών Στατιστικών Ελέγχων.

Το επίπεδο σημαντικότητας των στατιστικών ελέγχων προκαθορίστηκε σε  $\alpha = 0,05$ . Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS Version 15.0 με εγκατεστημένο το υποσύστημα Exact Tests. Θα πρέπει να τονιστεί ότι τα διαθέσιμα δεδομένα είναι σχεδόν απογραφικά με αποτέλεσμα οι στατιστικοί έλεγχοι και οι συγκρίσεις να μην είναι απαραίτητα. Οι στατιστικοί δείκτες (ΜΟ, ΔΤ και ποσοστά επί τις %) έχουν υπολογιστεί σχεδόν χωρίς σφάλμα και επομένως οι συγκρίσεις μπορούν να γίνουν άμεσα χωρίς τη χρήση στατιστικών ελέγχων.

### 7.3 ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε πίνακες και σε γραφήματα. Αρχικά παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με το επαγγελματικό και επιστημονικό προφίλ των Διευθυντών Εκπαίδευσης (Πίνακες Π1 έως Π10) και ένα συγκεντρωτικό γράφημα (Γράφημα 1). Ακολουθούν τα στοιχεία που αφορούν τη στάση των Διευθυντών απέναντι στη Διοίκηση, την Ηγεσία και τη Συμβουλευτική (Πίνακες Χ1 έως Χ25 και Γραφήματα 2 έως 15).

#### 7.3.1 ΠΡΟΦΙΛ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στον Πίνακα Π1 παρουσιάζεται η κατανομή του φύλου των Διευθυντών Εκπαίδευσης. Από τους 48 ερωτηθέντες, οι 42 (87,5%) είναι άνδρες, οι 5 (10,4%) είναι γυναίκες, ενώ ο ένας (2,1%) δεν δήλωσε το φύλο του.

**Πίνακας Π1: Κατανομή Φύλου των Διευθυντών Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
Άνδρας	42	87,5	89,4
Γυναίκα	5	10,4	10,6
Σύνολο	47	97,9	100,0
ΕΤ	1	2,1	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

**Πίνακας Π2: Κατανομή Ηλικίας των Διευθυντών Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
46-55	14	29,2	33,3
56-65	28	58,3	66,7
Σύνολο	42	87,5	100,0
ΕΤ	6	12,5	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα Π2 απο πώνεται η διακύμανση της ηλικίας των Διευθυντών Εκπαίδευσης σε δύο ομάδες. Από 46 έως 55 ετών δήλωσαν οι 14 (29,2%) και από 56-65 οι 28 (58,3%), ενώ 6 (12,5%) δεν ανέφεραν την ηλικία τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι τη διοικητική θέση του Διευθυντή Εκπαίδευσης καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην τελευταία υπηρεσιακή δεκαετία πριν από τη συνταξιοδότηση τους και διαθέτουν μεγάλη εμπειρία στον εκπαιδευτικό χώρο.

**Πίνακας Π3: Χρόνος Υπηρεσίας των Διευθυντών Εκπαίδευσης στην Παρούσα Θέση**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
1-2 έτη	15	31,3	35,7
3-5 έτη	20	41,7	47,6
6 έτη και πάνω	7	14,6	16,7
Σύνολο	42	87,5	100,0
ΕΤ	6	12,5	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα Π3 καταγράφονται τα έτη παρουσίας των Διευθυντών Εκπαίδευσης στην τωρινή τους θέση. Οι 15 Διευθυντές (31,3%) υπηρετούν στην θέση αυτή από 1 έως 2 έτη, διανύοντας την πρώτη τους θητεία, οι 20 Διευθυντές (41,7%) από 3 έως 5 έτη και βρίσκονται στη δεύτερη θητεία τους, ενώ μόλις 7 Διευθυντές (14,6%) παραμένουν για τρίτη θητεία. Ένα ποσοστό 12,5 %, δηλαδή 6 Διευθυντές

επέλεξαν να μην απαντήσουν στην ερώτηση αυτή. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 41,7 % των Διευθυντών επιλέγουν και επιλέγονται να συνεχίσουν το διοικητικό τους έργο και για δεύτερη θητεία.

**Πίνακας Π4: Χρόνος Προϋπηρεσίας των Διευθυντών Εκπαίδευσης στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης**

Κατά το παρελθόν έχω ασκήσεις διοίκηση ως:	Αποκρίσεις	% Αποκρίσεων	% Ατόμων
q4_1 Προϊστάμενος Γραφείου Δ.Ε/ Γραφείου Ε.Ε ή Γραφείου Φυσικής Αγωγής.	12	17,4	30,0
q4_2 Διευθυντής σχολικής μονάδας	30	43,5	75,0
q4_3 Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας	22	31,9	55,0
q4_4 Κανένα από τα παραπάνω	5	7,2	12,5
Σύνολο	69	100,0	

Στον Πίνακα Π4 καταγράφεται η διοικητική εμπειρία των Διευθυντών Εκπαίδευσης στη διοικητική πυραμίδα της δημόσιας εκπαίδευσης. Σε θέση Προϊσταμένου Γραφείου υπηρέτησαν 12 Διευθυντές (17,4%), σε θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας 30 Διευθυντές (43,5%) και σε θέση Υποδιευθυντή σχολικής μονάδας 22 Διευθυντές (31,9%). Ένα ποσοστό Διευθυντών (7,2%, δηλ. 5 Διευθυντές) δήλωσαν ότι δεν είχαν διοικητική εμπειρία σε καμία από τις προαναφερόμενες θέσεις.

**Πίνακας Π5: Ειδικότητα ΠΕ του Βασικού Τίτλου Σπουδών των Διευθυντών Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
ΠΕ01 (θεολόγοι)	4	8,3	8,7
ΠΕ02 (φιλόλογοι)	7	14,6	15,2
ΠΕ03 (μαθηματικοί)	14	29,2	30,4
ΠΕ04 (φυσικοί)	10	20,8	21,7
ΠΕ05( γαλλικής)	2	4,2	4,3
ΠΕ11 (φυσικής αγωγής)	1	2,1	2,2
ΠΕ13 (νομικής)	1	2,1	2,2
ΠΕ14 (γεωπόντοι)	1	2,1	2,2
ΠΕ17 (μηχανολόγοι ΑΣΠΑΙΤΕ)	6	12,5	13,0
Σύνολο	46	95,8	100,0
ΕΤ	2	4,2	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα Π5 αποτυπώνεται η κατανομή των Διευθυντών Εκπαίδευσης σύμφωνα με το βασικό τίτλο σπουδών με τον οποίο διορίστηκαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο ποσοστό

σημειώνεται στον κλάδο των μαθηματικών, 14 Διευθυντές (29,2%) και των φυσικών, 10 Διευθυντές (20,8%). Ακολουθεί ο κλάδος των φιλολόγων με 14,6% (7 Διευθυντές) και των μηχανολόγων με 12,5% ( 6 Διευθυντές). Εντύπωση προκαλεί το ενδιαφέρον των κλάδων αυτών για τη διοίκηση της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας και η ολοκληρωτική απουσία άλλων κλάδων της εκπαίδευσης από τη διοίκηση.

**Πίνακας Π6α: Δεύτερος Τίτλος Σπουδών των Διευθυντών Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
OXI	25	52,1	65,8
ΝΑΙ	13	27,1	34,2
Σύνολο	38	79,2	100,0
ΕΤ	10	20,8	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

**Πίνακας Π6β: Ειδικότητα ΠΕ του Δεύτερου Τίτλου Σπουδών των Διευθυντών Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
ΠΕ18 (διοίκηση επιχειρήσεων)	1	2,1	8,3
ΠΕ17 (μηχανολόγοι ΑΣΠΑΙΤΕ)	3	6,3	25,0
ΠΕ12 ( μηχανικοί)	1	2,1	8,3
ΠΕ01 (θεολόγοι)	3	6,3	25,0
ΠΕ19(πληροφορικής)	1	2,1	8,3
ΠΕ02 (φιλόλογοι)	1	2,1	8,3
ΠΕ09 (οικονομολόγοι)	2	4,2	16,7
Σύνολο	12	25,0	100,0
ΕΤ	36	75,0	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στους Πίνακες Π6α και Π6β οι απαντήσεις των Διευθυντών αφορούν το δεύτερο τίτλο σπουδών τους. Οι 10 Διευθυντές (20,8%) επέλεξαν να μην απαντήσουν καθόλου στην ερώτηση. Οι 25 Διευθυντές (52,1%) απάντησαν ότι δεν διαθέτουν δεύτερο πτυχίο, ενώ οι 13 (27,1%) απάντησαν θετικά. Σε ό,τι αφορά τους τελευταίους η επιλογή του δεύτερου πτυχίου δεν παρουσιάζει κάποιο αξιόλογο ποσοστό προτίμησης.

**Πίνακας Π7: Παρακολούθηση Μαθημάτων Ψυχολογίας στα Πλαίσια των Σπουδών των Διευθυντών Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
OXI	18	37,5	45,0
ΝΑΙ	22	45,8	55,0
Σύνολο	40	83,3	100,0
ΕΤ	8	16,7	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα Π7 απεικονίζονται οι απαντήσεις των Διευθυντών σχετικά με την παρακολούθηση μαθημάτων ψυχολογίας κατά τη διάρκεια των βασικών και των μετέπειτα σποιδών τους. Οι 22 Διευθυντές (45,8%) παρακολούθησαν μαθήματα ψυχολογίας και επομένως διαθέτουν επιστημονικό υπόβαθρο στον τομέα της ψυχολογίας, οι 18 (37,5%) δεν παρακολούθησαν και οι 8 (16,7%) δεν απάντησαν στην ερώτηση.

**Πίνακας Π8: Μεταπτυχιακή Ειδίκευση των Διευθυντών Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
OXI	26	54,2	68,4
ΝΑΙ	12	25,0	31,6
Σύνολο	38	79,2	100,0
ΕΤ	10	20,8	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

**Πίνακας Π9: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακή Σπουδών των Διευθυντών Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
Αντικείμενο βασικού πτυχίου	5	10,4	45,5
Διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών	4	8,3	36,4
Άλλο αντικείμενο	2	4,2	18,2
Σύνολο	11	22,9	100,0
ΕΤ	37	77,1	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Οι Πίνακες Π8 και Π9 αφορούν τις μεταπτυχιακές σπουδές των Διευθυντών Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, στον Πίνακα Π8 οι 10 Διευθυντές (20,8%) δεν απάντησαν εάν συμμετείχαν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, οι 26 Διευθυντές (54,2%) δήλωσαν ότι δε διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο και οι 12 Διευθυντές (25%) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο. Η κατανομή των

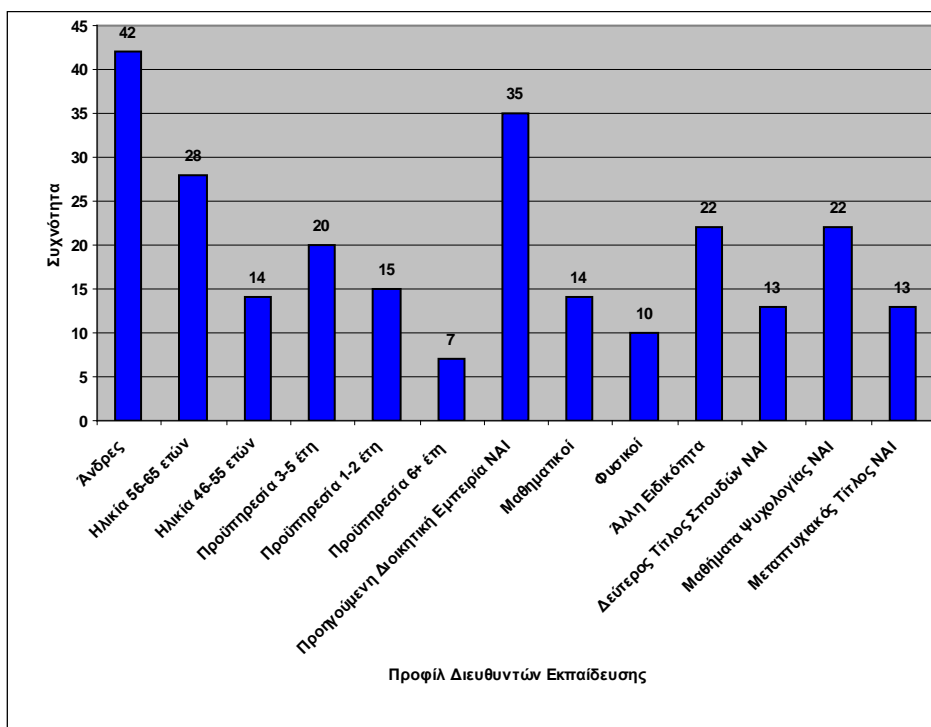
αντικειμένων των μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών καταγράφεται στον Πίνακα Π9: 5 Διευθυντές (10,4%) επέλεξαν να ασχοληθούν με το αντικείμενο των βασικών σπουδών τους και 4 Διευθυντές (8,3%) με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Υπάρχει κάποιο ενδιαφέρον προς την κατεύθυνση της διοίκησης, το οποίο είναι σημαντικό εάν λάβουμε υπόψη ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των Διευθυντών (58,3%, Πίνακας Π2) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 56 έως 65 ετών.

**Πίνακας Π10: Διδακτορικό Δίπλωμα Διευθυντών Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
OXI	36	75,0	94,7
NAI	2	4,2	5,3
Σύνολο	38	79,2	100,0
ΕΤ	10	20,8	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα Π10 αποτυπώνονται οι απαντήσεις των Διευθυντών Εκπαίδευσης στο ερώτημα εάν είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Οι 36 Διευθυντές (75%) δεν είναι κάτοχοι, οι 10 Διευθυντές (20,8%) δεν απάντησαν, ενώ μόνον 2 Διευθυντές (4,2%) δήλωσαν ότι απέκτησαν διδακτορικό.



**Γράφημα 1: Αποτύπωση Επαγγελματικού & Επιστημονικού Προφίλ Διευθυντών Εκπαίδευσης**



Στο Γράφημα 1 αποτυπώνεται συνοπτικά το επαγγελματικό και επιστημονικό προφίλ των Διευθυντών Εκπαίδευσης συγκεντρωτικά, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στους Πίνακες Π1 έως Π10 και επιλέχτηκαν οι απαντήσεις που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό επιλογής.

### 7.3.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΙΝΑΚΩΝ X1 ΕΩΣ X25

**Πίνακας X1: Κεντρική Τάση Απαντήσεων στην Πολυθεματική Ερώτηση Q11**

	N				
	Έγκυρα	ET	MO	ΔΤ	TA
q11_1 Ο ρόλος μου καθορίζεται με σαφήνεια από την κείμενη νομοθεσία χωρίς προσωπική παρέμβαση.	48	0	3,6	4,0	,9
q11_2 Ο ρόλος μου έχει την <b>κύρια</b> ευθύνη για την πιστή εφαρμογή της ενιαίας εκπ/κής πολιτικής του Υπ.Ε.Π.Θ.	48	0	4,2	4,0	,9
q11_3 Ο ρόλος μου στοχεύει στην ενεργοποίηση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της εκπ/σης σε επίπεδο νομού.	47	1	4,3	4,0	,8
q11_4 Ο ρόλος μου σχετίζεται με την έμπνευση του οράματός μου στους εκπαιδευτικούς και την υλοποίηση το υ μέσα από τη συνεργασία μας.	48	0	3,9	4,0	,9
q11_5 Ο ρόλος μου συνδέεται με την εισαγωγή δημιουργικών και καινοτόμων δράσεων και αλλαγών με στόχο την καλύτερη δημόσια εκπ/ση.	48	0	3,7	4,0	1,1

\*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση, ET: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων που επέλεξαν οι Διευθυντές στην πολυθεματική ερώτηση Q11. Ο ρόλος τους στη διοίκηση της Διεύθυνσης Δ/θμιας Εκπ/σης είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεκριμένος και οριοθετημένος από τη νομοθεσία (q11\_1, MO=3,6, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός: 'Πολύ') και κινούνται σε ένα περιορισμένο πλαίσιο εφαρμόζοντας τις κεντρικές εντολές του Υπ.Ε.Π.Θ (q11\_2, MO=4,2, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός: 'Πολύ'). Παρά το περιορισμένο πλαίσιο λειτουργίας τους συνδέουν το ρόλο τους με ηγετικές έννοιες και θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη αποδοτικότητα της εκπ/σης ενεργοποιώντας και καθοδηγώντας το εκπαιδευτικό δυναμικό (q11\_3, MO=4,3, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Πολύ'), ότι διαθέτουν όραμα και μπορούν να το εμπνεύσουν και να το υλοποιήσουν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (q11\_4, MO=3,9, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Πολύ'). Ακόμη, πιστεύουν ότι μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εισάγουν καινοτομίες (q11\_5, MO=3,7, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Πολύ').

Στον Πίνακα X2 που ακολουθεί αποτυπώνονται αναλυτικά οι απαντήσεις των Διευθυντών στην ερώτηση Q11. Παρά τις απαιτήσεις της εποχής μας για μία σύγχρονη δημόσια διοίκηση με στελέχη που θα εφαρμόζουν νέες μεθόδους management και θα διαθέτουν μία ηγετική προσωπικότητα, όπως παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι ένας μικρός αριθμός

Διευθυντών (q11\_4, 12,5%, δηλ. 6 Διευθυντές) πιστεύουν ότι ο διοικητικός τους ρόλος δε θα μπορούσε να συνδυαστεί με την έμπνευση του οράματός τους στην εκπαιδευτική κοινότητα της περιοχής τους. Επίσης, σε ένα λίγο μεγαλύτερο ποσοστό (q11\_5, 16,7%) δηλαδή 8 Διευθυντές δηλώνουν ότι οι καινοτομίες και οι δημιουργικές αλλαγές δε συνάδουν με το ρόλο που κλήθηκαν να αναλάβουν στη δημόσια διοίκηση.

**Πίνακας X2: Αναλυτική Κατανομή Απαντήσεων στην Πολυθεματική Ερώτηση Q11**

		1	2	3	4	5	Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	
q11_1. Ο ρόλος μου καθορίζεται με σαφήνεια από την κείμενη νομοθεσία χωρίς προσωπική παρέμβαση.	Συχνότητα	1	3	16	21	7	48
	%	2,1%	6,3%	33,3%	43,8%	14,6%	100,0%
q11_2. Ο ρόλος μου έχει την <b>κύρια</b> ευθύνη για την πιστή εφαρμογή της ενιαίας εκπ/κής πολιτικής του Υπ,Ε,Π,Θ.	Συχνότητα	0	3	5	20	20	48
	%	0%	6,3%	10,4%	41,7%	41,7%	100,0%
q11_3. Ο ρόλος μου στοχεύει στην ενεργοποίηση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της εκπ/σης σε επίπεδο νομού.	Συχνότητα	0	1	8	16	22	47
	%	0%	2,1%	17,0%	34,0%	46,8%	100,0%
q11_4. Ο ρόλος μου σχετίζεται με την έμπνευση του οράματός μου στους εκπαιδευτικούς και την υλοποίηση του μέσα από τη συνεργασία μας.	Συχνότητα	0	6	3	29	10	48
	%	0%	12,5%	6,3%	60,4%	20,8%	100,0%
	Συχνότητα	0	8	12	14	14	48
q11_5. Ο ρόλος μου συνδέεται με την εισαγωγή δημιουργικών και καινοτόμων δράσεων και αλλαγών με στόχο την καλύτερη δημόσια εκπ/ση.	%	0%	16,7%	25,0%	29,2%	29,2%	100,0%

**Πίνακας X3: Κεντρική Τάση Απαντήσεων στην Πολυθεματική Ερώτηση Q12**

	N				
	Έγκυρα	ΕΤ	ΜΟ	ΔΤ	ΤΑ
q12_1. Από την ίδια τη διοικητική θέση που κατέχω.	46	2	3,8	4,0	1,0
q12_2. Από τα προσωπικά χαρακτηριστικά μου και κατά συνέπεια απορρέει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.	46	2	3,3	3,0	1,1
q12_3. Από τη διοικητική μου θέση και την προσωπικότητά μου.	48	0	4,5	5,0	,8

\*ΜΟ: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση, ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

**Πίνακας X4: Αναλυτική Κατανομή Απαντήσεων στην Πολυθεματική Ερώτηση Q12**

		5					Σύνολο
		1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Αρκετά	4 Πολύ	5 Πάρα Πολύ	
q12_1. Από την ίδια τη διοικητική θέση που κατέχω.	Συχνότητα %	1 2,2%	4 8,7%	9 19,6%	19 41,3%	13 28,3%	46 100,0%
q12_2. Από τα προσωπικά χαρακτηριστικά μου και κατά συνέπεια απορρέει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.	Συχνότητα %	2 4,3%	8 17,4%	15 32,6%	14 30,4%	7 15,2%	46 100,0%
q12_3. Από τη διοικητική μου θέση και την προσωπικότητά μου.	Συχνότητα %	0 0%	2 4,2%	2 4,2%	16 33,3%	28 58,3%	48 100,0%

Στους Πίνακες X3 και X4 οι Διευθυντές έδωσαν τις απαντήσεις τους σχετικά με την πηγή της εξουσίας τους. Η πλειονότητα των διευθυντών επιλέγει την εξουσία που απορρέει από τη διοικητική τους θέση και τους προσφέρει μεγαλύτερη ασφάλεια μια και είναι δεδομένη. Αναλυτικότερα στην ερώτηση q12\_1 9 Διευθυντές δήλωσαν ‘Αρκετά’ (19,6%), 19 Διευθυντές ‘Πολύ’ (41,3%) και 13 Διευθυντές ‘Πάρα Πολύ’ (28,3%). Στην ερώτηση q12\_3 όπου μπορούσαν να επιλέξουν ένα συνδυασμό άντλησης της εξουσίας από τη διοικητική θέση και την προσωπικότητά τους το μεγαλύτερο ποσοστό, 28 Διευθυντές (58,3 %) συγκεντρώνεται στην απάντηση ‘Πάρα Πολύ’, ενώ στην ερώτηση q12\_2 οι απαντήσεις τους κυμαίνονται στην κλίμακα από το ‘Λίγο’ (17,4%, 8 Διευθυντές) έως το ‘Πάρα Πολύ’ (15,2%, 7 Διευθυντές) με το ΜΟ=3,3 στο ‘Αρκετά’. Δεν πιστεύουν στην εξουσία που μπορούν να αντλήσουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να βασίζονται στην ασφαλή εξουσία της θέσης τους.

**Πίνακας X5: Κατανομή Απαντήσεων στην Πολυθεματική Ερώτηση Q13**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
q13_1. Βασίζεται αποκλειστικά στις δικές μου οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ τους.	3	6,3	6,4	6,4
q13_2. Χαρακτηρίζεται από την άποψη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με εμένα, με προτάσεις, ιδέες και λύσεις σε ζητήματα.	43	89,6	91,5	97,9
q13_3. Χαρακτηρίζεται από την πλήρη ελευθερία των υπαλλήλων να προτείνουν τις απόψεις και τις ιδέες τους οι οποίες γίνονται άμεσα αποδεκτές χωρίς τη δική μου παρέμβαση.	1	2,1	2,1	100,0
Σύνολο	47	97,9	100,0	
ΕΤ	1	2,1		
Γενικό Σύνολο	48	100,0		

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X5 το 89,6%, 43 από τους 47 Διευθυντές υποστηρίζουν ότι η λειτουργία της Διεύθυνσής τους χαρακτηρίζεται από ένα κλίμα συνεργατικής διάθεσης το οποίο προάγει την επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους ίδιους, με τους τελευταίους να δίνουν τη δυνατότητα στους πρώτους να θεωρούνται συνεργάτες στην υλοποίηση τους διοικητικού έργου. Το 6,3 % των Διευθυντών (3 άτομα) λειτουργούν ως αυθεντίες και θεωρούν ότι το αυταρχικό στυλ διοίκησης χωρίς ίχνος συνεργασίας είναι το ιδανικότερο.

**Πίνακας X6: Κεντρική Τάση Απαντήσεων στην Πολυθεματική Ερώτηση Q14**

	N				
	Έγκυρα	ΕΤ	ΜΟ	ΔΤ	ΤΑ
q14_1. Η προηγούμενη εμπειρία μου σε διοικητική θέση.	47	1	2,6	2,0	1,5
q14_2. Η επιστημονική μου κατάρτιση στη διοικητική επιστήμη.	47	1	3,2	3,0	1,2
q14_3. Οι ηγετικές μου δεξιότητες (όραμα, καθοδήγηση, έμπνευση των εκπαιδευτικών).	46	2	1,9	2,0	1,1
q14_4. Οι επικοινωνιακές μου δεξιότητες.	44	4	3,0	3,0	1,2
q14_5. Οι συμβουλευτικές μου δεξιότητες.	44	4	4,1	4,0	,9

\*ΜΟ: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση, ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X6 οι Διευθυντές ιεράρχησαν τους παράγοντες 1 έως 5 ανάλογα με τη σημαντικότητά τους στην άσκηση της διοίκησης. Μεγαλύτερη βαρύτητα δίνουν στις ηγετικές τους δεξιότητες (q14\_3. ΜΟ=1,9), ακολουθεί η διοικητική τους εμπειρία (q14\_1. ΜΟ=2,6) και οι επικοινωνιακές τους

δεξιότητες (q14\_4. MO=3,0). Παρόλο που το επιστημονικό τους προφίλ δεν αποδεικνύει υπόβαθρο στην επιστήμη της διοίκησης επιλέγουν τέταρτο τον παράγοντα q14\_2 (MO=3,2). Οι συμβουλευτικές δεξιότητες που αποδείχτηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις ηγετικές και επικοινωνιακές δεξιότητες επιλέγονται ως τελευταίος παράγοντας (q14\_5. MO=4,1).

**Πίνακας X7: Κεντρική Τάση Απαντήσεων στην Πολυθεματική Ερώτηση Q15**

	N				
	Έγκυρα	ET	MO	ΔΤ	TA
q15_1. Γνωρίζω καλύτερα τους άμεσα συνεργάτες μου με τους οποίους έχω καλές διαπροσωπικές σχέσεις.	47	1	4,3	5,0	,9
q15_2. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με αφήνουν αδιάφορο και έχω μόνο τυπική και υπηρεσιακή σχέση.	47	1	1,4	1,0	,8
q15_3. Έχω καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους προσωπικούς μου φίλους και με κάποιους άλλους εξαιτίας της ίδιας ηλικίας, φύλου και κοινών ενδιαφερόντων.	47	1	2,6	3,0	1,2
q15_4. Γνωρίζω προσωπικά κάθε εκπαιδευτικό που υπηρετεί στα γραφεία μο υ και υπάρχει θετικό κλίμα ζεστασιάς και φιλικής επικοινωνίας μεταξύ μας.	48	0	4,3	4,5	,8

\*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση, ET: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X7 αποτυπώνεται το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι Διευθυντές με τους εκπαιδευτικούς. Είναι θετικό το γεγονός ότι η τυπικότητα και η αδιαφορία δεν χαρακτηρίζουν καθόλου τους Διευθυντές στις σχέσεις τους με το εκπαιδευτικό δυναμικό (q15\_2. MO=1,4, ΔΤ=1,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Καθόλου') και οι Διευθυντές είτε διοικούν μια μεγάλη Διεύθυνση είτε μία μικρότερη συμφωνούν πολύ ότι έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με κάθε εκπαιδευτικό που υπηρετεί στα γραφεία και προάγουν ένα θετικό διαπροσωπικό κλίμα (q15\_4. MO=4,3, ΔΤ=4,5). Επίσης, συμφωνούν πολύ ότι γνωρίζουν καλύτερα τους άμεσα συνεργάτες τους (q15\_1. MO=4,3, ΔΤ=5, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Πάρα Πολύ'). Το φύλο, η ηλικία και τα κοινά ενδιαφέροντα παίζουν αρκετά ρόλο στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (q15\_3. MO=2,6, ΔΤ=3,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Αρκετά').

**Πίνακας X8: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q16: Η Εμπιστοσύνη των Διευθυντών στις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
Λίγο	1	2,1	2,1
Αρκετά	11	22,9	23,4
Πολύ	26	54,2	55,3
Πάρα Πολύ	9	18,8	19,1
Σύνολο	47	97,9	100,0
ET	1	2,1	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ET: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X8 παρουσιάζεται ο βαθμός εμπιστοσύνης που αποδίδουν οι Διευθυντές στους εκπαιδευτικούς. Η αναγνώριση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και η εμπιστοσύνη σε αυτές από την πλευρά των Διευθυντών κυμαίνονται σε ποσοστά από το 'Αρκετά' (22,9%) έως το 'Πάρα Πολύ' (18,8%), με το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων (54,2%) στην απάντηση 'Πολύ'. Οι Διευθυντές πλαισιώνονται από ικανά άτομα στους οποίους μπορούν να βασιστούν ώστε να διοικήσουν αποτελεσματικά τη Διεύθυνση.

**Πίνακας X9: Κεντρική Τάση Απαντήσεων στα Θέματα της Ερώτησης Q17: Η Αξιοποίηση των Εκπαιδευτικών γίνεται με Έμφαση...**

	N				
	Έγκυρα	ET	MO	ΔΤ	ΤΑ
q17_1. Στις ανάγκες της υπηρεσίας σύμφωνα με το οργανόγραμμα.	47	1	3,8	4,0	1,0
q17_2. Στις ικανότητες των εκπαιδευτικών με διερεύνηση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους.	48	0	4,3	4,0	0,7

\*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση, ET: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X9 παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται το ανθρώπινο δυναμικό. Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεών τους φαίνεται να δίνουν λίγο μεγαλύτερη βαρύτητα στις γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών (q17\_2. MO=4,3) απ' ό,τι στο οργανόγραμμα της υπηρεσίας (q17\_1. MO=3,8). Σε γενικές γραμμές και τα δύο θεωρούνται πολύ σημαντικά. Τα κατάλληλα άτομα τοποθετούνται στις ανάλογες θέσεις και αναλαμβάνουν καθήκοντα σε αντικείμενα που μπορούν να αντεπεξέλθουν.

**Πίνακας X10: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q18: Η Έννοια του «δίκαιου» Διευθυντή**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
q18_1. Προσπαθώ να διατηρώ μια κοινή στάση απέναντι σε όλους αλλά με ορισμένους είμαι προσωπικός φίλος και ασυνείδητα τους αντιμετωπίζω διαφορετικά.	11	22,9	23,9
q18_2. Διαθέτω συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία είναι γνωστά σε όλους, χωρίς ιδιαίτερη ή προνομιακή μεταχείριση.	30	62,5	65,2
q18_3. Λειτουργώ διαφορετικά σε κάθε περίπτωση ανάλογα με την προσωπική συμπάθεια και αντιπάθεια που τρέφω για τον καθένα.	1	2,1	2,2
q18_4. Δεν κάνω συχνά διακρίσεις, ούτε λειτουργώ μεροληπτικά αλλά μερικές φορές δέχομαι πιέσεις από εξωγενείς παράγοντες και αναγκάζομαι να αντιμετωπίσω τα άτομα διαφορετικά.	4	8,3	8,7
Σύνολο	46	95,8	100,0
ET	2	4,2	
Γενικό Σύνολο	48	100,0	

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X10 δίνεται η κατανομή των απαντήσεων των Διευθυντών στην ερώτηση Q18 σχετικά με τον τύπο δικαιοσύνης που εφαρμόζουν. Το 62,5%, 30 Διευθυντές δηλώνουν ότι έχουν μία κοινή στάση απέναντι σε όλους τους εκπαιδευτικούς, δε γίνονται διακρίσεις και δεν παρουσιάζονται φαινόμενα προνομιάς (Ερώτηση q12\_2). Το 22,9%, 11 Διευθυντές παραδέχονται ότι οι προσωπικές τους φιλίες με κάποιους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν την κρίση τους και τους αντιμετωπίζουν με διαφορετικά κριτήρια από τους άλλους (Ερώτηση q12\_1). Ένα μικρό ποσοστό 8,3%, 4 Διευθυντές δηλώνουν ότι παρά το γεγονός ότι είναι δίκαιο απέναντι σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να έχουν τη διάθεση να ευνοήσουν κάποιους, πιέζονται από εξωτερικούς παράγοντες και λειτουργούν μεροληπτικά (Ερώτηση q18\_3).

**Πίνακας X11: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q19: Βαθμός Διαθεσιμότητας Χρόνου των Διευθυντών για Συνάντηση με τους Εκπαιδευτικούς**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Σπάνια	1	2,1	2,1	2,1
Μερικές Φορές	5	10,4	10,4	12,5
Συχνά	19	39,6	39,6	52,1
Πολύ Συχνά	23	47,9	47,9	100,0
Σύνολο	48	100,0	100,0	

Στον Πίνακα X11 απο νπώνεται ο βαθμός συχνότητας συνάντησης των Διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς από άποψη χρόνου. Η πλειονότητα των Διευθυντών δηλώνουν ότι μπορούν να διαθέσουν χρόνο για να συναντήσουν και να συνομιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς στην κλίμακα των απαντήσεων από 'Συχνά' (39,6%, 19 Διευθυντές) έως 'Πολύ Συχνά' (47,9%, 23 Διευθυντές).

**Πίνακας X12: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q20: Πρωτοβουλία Συνάντησης**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Σε εσάς	21	43,8	53,8	53,8
Σε εκείνους	18	37,5	46,2	100,0
Σύνολο	39	81,3	100,0	
ΕΤ	9	18,8		
Γενικό Σύνολο	48	100,0		

\*ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X12 το 43,8%, 21 Διευθυντές αναλαμβάνουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία να συναντηθούν με τους εκπαιδευτικούς και να συνομιλήσουν μαζί τους και το 37,5%, 18 διευθυντές δηλώνουν ότι οι

ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να τους συναντήσουν. Το 18,8% των ερωτηθέντων (9 Διευθυντές) δεν θέλησαν να απαντήσουν στην ερώτηση.

**Πίνακας X13: Κεντρική Τάση Απαντήσεων στην Πολυθεματική Ερώτηση Q21: Λόγος Επίσκεψης των Διευθυντών στις Σχολικές Μονάδες**

	N				
	Έγκυρα	ET	MO	ΔΤ	TA
q21_1. Για την άσκηση ελέγχου και εποπτείας στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, όπως προβλέπεται από την νομοθεσία	48	0	2,9	3,0	1,2
q21_2. Για τη διευθέτηση κάποιου θέματος που παρουσιάζεται στη σχολική μονάδα εξαιτίας διαφόρων παραγόντων.	48	0	3,6	3,5	1,0
q21_3. Για συνομιλία με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς τυχόν προβληματισμών και προτάσεων.	48	0	4,2	4,0	,8
Q21_4. Τιμητικά σε εορταστικές ή άλλου είδους εκδηλώσεις.	48	0	2,9	3,0	,9

\*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση, ET: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα 13 αποτυπώνονται οι λόγοι για τους οποίους επιλέγουν οι Διευθυντές να επισκεφθούν τις σχολικές μονάδες. Επικρατεί η τάση απομάκρυνσης των Διευθυντών από τους εθιμοτυπικούς λόγους επίσκεψης – γιορτές και εκδηλώσεις (q21\_4. MO=2,9, ΔΤ=3, Γενικός Χαρακτηρισμός ‘Αρκετά’) καθώς και από την αυταρχική και ελεγκτική μορφή άσκησης της εποπτείας (q21\_1. MO=2,9, ΔΤ=3, Γενικός Χαρακτηρισμός ‘Αρκετά’). Αντίθετα οι Διευθυντές επιλέγουν σε πολύ βαθμό να επισκεφθούν τη σχολική μονάδα όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα (q21\_2. MO=3,6, ΔΤ=3,5) και επίσης άτυπα προκειμένου να συνομιλήσουν με το δυναμικό της σχολικής μονάδας και να ανταλλάξουν απόψεις ή ακόμη και να μοιραστούν προβληματισμούς (q21\_3. MO=4,2, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός ‘Πολύ’).

**Πίνακας X14: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q22: Βαθμός Προσέγγισης των Διευθυντών**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Αρκετά	2	4,2	4,2	4,2
Πολύ	9	18,8	18,8	22,9
Πάρα Πολύ	37	77,1	77,1	100,0
Σύνολο	48	100,0	100,0	

Στον Πίνακα X14 καταγράφονται οι απαντήσεις των Διευθυντών στην ερώτηση «Πόσο εύκολο είναι να σας προσεγγίσει κάποιος εκπαιδευτικός για να σας εκθέσει ένα πρόβλημα που τους απασχολεί». Οι Διευθυντές εφαρμόζουν την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας» και είναι διαθέσιμοι να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς χωρίς οι τελευταίοι να νοιώθουν ότι υπάρχει ανυπέβλητη απόσταση με τους Διευθυντές (‘Πάρα Πολύ’=77,1%, 37 Διευθυντές).



**Πίνακας X15: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q23: Τρόπος Αντιμετώπισης των Προβλημάτων των Εκπαιδευτικών**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
Έγκυρα q23_1. Τα λύνουν οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους χωρίς να είναι απαραίτητη η παρέμβασή μου.	2	4,2	4,2
q23_3. Με την άμεση παρέμβαση μου, εφόσον μου ζητηθεί.	26	54,2	54,2
q23_4. Τα επιλύουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί με τη δική μου βοήθεια σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση του εαυτού τους και τον εντοπισμό των πραγματικών αιτιών που προκαλούν τα προβλήματα.	20	41,7	41,7
Σύνολο	48	100,0	100,0

Στον Πίνακα X15 παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο λύνονται συνήθως τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο. Το 54,2% των Διευθυντών (26 άτομα) παρεμβαίνουν και επιλύουν το πρόβλημα εάν τους ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς (Ερώτηση q23\_3). Το 41,7% των Διευθυντών (20 άτομα) διαθέτουν συμβουλευτική διάθεση να ασχοληθούν περισσότερο με το πρόβλημα και τον προβληματισμένο και να τον οδηγήσουν σταδιακά στη διερεύνηση του εαυτού του και στις πραγματικές αιτίες (Ερώτηση q23\_4).

**Πίνακας X16: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q24: Ικανότητα Αποκωδικοποίησης μη Λεκτικής Επικοινωνίας**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Cumulative %
Λίγο	1	2,1	2,1	2,1
Αρκετά	21	43,8	43,8	45,8
Πολύ	18	37,5	37,5	83,3
Πάρα Πολύ	8	16,7	16,7	100,0
Σύνολο	48	100,0	100,0	

Στον Πίνακα X16 οι Διευθυντές δηλώνουν σε τι βαθμό πιστεύουν ότι διαθέτουν την ικανότητα να αποκωδικοποιούν τη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Το 43,8%, 21 Διευθυντές δηλώνουν ότι μπορούν 'Αρκετά' να αντιλαμβάνονται και να μεταφράζουν τα μη εκδηλωμένα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και το 37,5%, 18 Διευθυντές υποστηρίζουν ότι διαθέτουν την ικανότητα αυτή σε 'Πολύ' βαθμό.

**Πίνακας X17: Κεντρική Τάση Απαντήσεων στην Πολυθεματική Ερώτηση Q25: Αντιμετώπιση Αρνητικής Συμπεριφοράς**

	N				
	Έγκυρα	ET	MO	ΔΤ	TA
q25_1. Αγνώ το γεγονός διότι δεν είναι δυνατόν όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται θετικά και αρμονικά.	48	0	1,4	1,0	,6
q25_2. Παρακολουθώ στενά την συμπεριφορά του ή ενημερώνομαι από τους άλλους εκπαιδευτικούς και εάν γίνει ιδιαίτερα ενοχλητικός του θυμίζω τον δημοσιούπαλληλικό κώδικα και επιβάλω τις ανάλογες ποινές.	48	0	3,0	3,0	,9
q25_3. Τον προσεγγίζω για να του εξηγήσω τις συνέπειες της αρνητικής συμπεριφοράς του και να τον νουθετήσω.	48	0	4,0	4,0	,7
q25_4. Τον προσεγγίζω για να διερευνήσω τα πραγματικά αίτια της συμπεριφοράς του ώστε να οδηγηθεί στην αυτοεξερεύνηση και στην αλλαγή της αυτοαντίληψης του.	48	0	4,2	4,0	,8

\*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση, ET: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X17 αποτυπώνονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι Διευθυντές τους εκπαιδευτικούς που εμφανίζουν αρνητική συμπεριφορά στον εργασιακό χώρο. Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης δεν είναι αδιάφοροι απέναντι στους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν μη αποδεκτή συμπεριφορά (q25\_1. MO=1,4, ΔΤ=1, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Καθόλου'), αλλά προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν με κάποιο τρόπο. Παρουσιάζεται μία αυταρχική νοοτροπία παρακολούθησης της αρνητικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και τρομοκρατισμού αυτών επιβάλλοντας ποινές (q25\_2. MO=3,0, ΔΤ=3,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Αρκετά'). Σε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνούν οι Διευθυντές με τις απαντήσεις q25\_3 και q25\_4. Οι Διευθυντές δείχνουν την διάθεση να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς με σκοπό όμως να τους επισημάνουν τα αποτελέσματα της αρνητικής συμπεριφοράς τους και να τους «βάλουν μυαλό» (q25\_3. MO=4,0, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Πολύ'). Ακόμη, οι Διευθυντές αναλαμβάνουν το ρόλο του συμβούλου και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βρουν τα αίτια και να αλλάξουν από μόνοι τους την αυτοαντίληψή τους (q25\_4. MO=4,2, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Πολύ').

Στον Πίνακα X18, που ακολουθεί, καταγράφεται ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι Διευθυντές κατά τη διάρκεια της συνομιλίας τους με κάποιον εκπαιδευτικό. Οι Διευθυντές δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη συνομιλία τους με τον εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα μελετούν τη στάση του σώματος του και τα κωδικοποιημένα μηνύματα που του στέλνουν (q26\_1. MO=4,1, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Πολύ'). Δεν απουσιάζουν όμως και οι περιπτώσεις όπου οι Διευθυντές επιλέγουν να ακούσουν αυτά που θεωρούν σημαντικό εργα και σχετικά με την υπηρεσία αδιαφορώντας για λεπτομέρειες και σχόλια (q26\_2. MO=3,4, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Πολύ'). Ο φόρτος εργασίας και οι διακοπές της συζήτησης από τηλεφωνήματα δεν χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των Διευθυντών στις κατ' ιδίαν συνομιλίες με τους εκπαιδευτικούς (q26\_3. MO=1,7, ΔΤ=2,0, Γενικός

Χαρακτηρισμός ‘Λίγο’). Ενθαρρύνουν τον ομιλητή να εκφραστεί και συμμετέχουν στη συζήτηση χωρίς να διακόπτουν (q27\_3. MO=4,0, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός ‘Πολύ’). Ανυπομονησία από την πλευρά των Διευθυντών χαρακτηρίζει κάποιες συνομιλίες τους με τους εκπαιδευτικούς, όπου δεν ενθαρρύνονται οι τελευταίοι να μιλήσουν αλλά οι Διευθυντές θεωρούν ότι έχουν ήδη σχηματίσει άποψη και έχουν ακούσει ότι έπρεπε ώστε να τοποθετούνται εύκολα στο θέμα συζήτησης (q27\_2. MO=3,4, ΔΤ=3,0, Γενικός Χαρακτηρισμός ‘Αρκετά’).

**Πίνακας X18: Κεντρική Τάση Απαντήσεων στις Πολυθεματικές Ερωτήσεις Q26 & Q27: Συμπεριφορά των Διευθυντών**

	N				
	Έγκυρα	ΕΤ	MO	ΔΤ	TA
q26_1. Ακούω προσεχτικά κοιτώντας τον κυρίως στα μάτια και παρατηρώ τις κινήσεις του σώματός του.	48	0	4,1	4,0	,9
q26_2. Ακούω προσεχτικά τα σημεία που με ενδιαφέρουν και αφορούν τη λειτουργία της υπηρεσίας, αγνοώντας περιττές λεπτομέρειες και σχόλια.	47	1	3,4	4,0	1,1
q26_3. Ακούω προσεχτικά και ταυτόχρονα υπογράφω έγγραφα ή μπορεί να απαντήσω και σε κάποιο τηλεφώνημα.	48	0	1,7	2,0	,9
q27_1. Δεν τον διακόπτω περιμένοντας να ολοκληρώσει τις σκέψεις του.	47	1	3,9	4,0	1,1
q27_2. Δεν διακόπτω, αλλά όταν ο εκπαιδευτικός διστάζει να εκφραστεί τοποθετούμαι επί του θέματος.	46	2	3,4	3,0	,9
q27_3. Δεν διακόπτω, αλλά συμμετέχω στη συζήτηση (κουνώντας το κεφάλι, με μικρές λέξεις όπως μάλιστα, χμ., καταλαβαίνω κ.τ.λ) και τον ενθαρρύνω διατυπώνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις όταν φαίνεται να διστάζει να συνεχίσει.	47	1	4,0	4,0	1,0

\*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση, ΕΤ: Ελλείψεις Τιμές

**Πίνακας X19: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q28: Αντιμετώπιση των Αδυναμιών των Εκπαιδευτικών**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
q28_1. Είναι προσωπικό θέμα του εκπαιδευτικού και ο ίδιος θα πρέπει να προπαθήσει να βελτιώσει τον εαυτό του.	1	2,1	2,1	2,1
q28_2. Είναι αποδεκτές και μπορούν να μετατραπούν σε δυνατά στοιχεία εάν ο εκπαιδευτικός βοηθηθεί να ανακαλύψει τον εαυτό του, να πιστέψει σε αυτόν και εάν ευνοήσω την ανάπτυξή του στον εργασιακό χώρο.	39	81,3	81,3	83,3
q28_3. Είναι αποδεκτές διότι όλοι έχουμε αδυναμίες και τον απαλλάσσω από τα καθήκοντα που κρίνω ότι δεν θα ανταποκριθεί.	8	16,7	16,7	100,0
Σύνολο	48	100,0	100,0	

Από τον Πίνακα X19 διαπιστώνεται ότι 81,3% των Διευθυντών (39 άτομα) υποστηρίζουν ότι αποδέχονται τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών και πιστεύουν ότι μπορούν να μετατραπούν σε θετικά στοιχεία με τη δική τους βοήθεια, συμπαράσταση και προτροπή (Ερώτηση q28\_2). Υπάρχει και ένα

μικρό ποσοστό Διευθυντών (16,7%, 8 Διευθυντές) οι οποίοι επιφανειακά αποδέχονται τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών, αλλά θεωρούν ότι πρέπει να απαλλαγτούν από κάποια καθήκοντα και να περιοριστεί ο ρόλος τους (Ερώτηση q28\_3).

**Πίνακας X20: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q29: Χαρακτηρισμός των Σχέσεων**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
q29_1. Ειλικρίνεια, γνήσιο ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό και κατανόηση.	42	87,5	87,5	87,5
q29_2. Ενδιαφέρον αλλά με λίγο παραπάνω ενθουσιασμό, για να νοιώσει ο εκπαιδευτικός σημαντικός και να κολακευτεί.	4	8,3	8,3	95,8
q29_3. Τυπικότητα χωρίς ενθουσιώδεις εκφράσεις ενδιαφέροντος για να μην χαθεί ο έλεγχος και η εποπτεία των εκπαιδευτικών.	2	4,2	4,2	100,0
Σύνολο	48	100,0	100,0	

Στον Πίνακα X20 παρουσιάζονται οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με το είδος των σχέσεων που θεωρούν ότι έχουν αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς. Οι 42 Διευθυντές, 87,5% δηλώνουν ότι οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζονται ειλικρινείς και με γνησιότητα (Ερώτηση q29\_1). Σχέσεις οι οποίες δεν είναι τυπικές και απόμακρες αλλά δημιουργούν θετικό κλίμα συνεργασίας. Τέσσερις Διευθυντές (8,3%) παραδέχονται ότι χρησιμοποιούν την κολακεία και τον υπερβολικό ενθουσιασμό και δύο Διευθυντές (4,2%) δηλώνουν ότι οι σχέσεις τους είναι τυπικές.

**Πίνακας X21: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q30: Οι Ανάγκες που Ικανοποιεί ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
q30_1. Τις κοινωνικές τους ανάγκες εξασφαλίζοντας ένα θετικό κλίμα συνεργασίας, αρμονίας, αποδοχής και ασφάλειας.	18	37,5	38,3	38,3
q30_2. Τις βασικές ανάγκες, αφού οι εκπαιδευτικοί αμείβονται για τις υπηρεσίες που προσφέρουν.	6	12,5	12,8	51,1
q30_3. Τις ανάγκες σεβασμού και αυτοεκτίμησης όπως αναγνώριση, υπόληψη, κύρος και εκτίμηση.	23	47,9	48,9	100,0
Σύνολο	47	97,9	100,0	
ΕΤ	1	2,1		
Γενικό Σύνολο	48	100,0		

ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X21 αποτυπώνονται οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με το ποιες ανάγκες των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ικανοποιεί ο οργανισμός που διοικούν. Το 47,9% των Διευθυντών (23 άτομα) θεωρούν ότι ικανοποιούνται οι ανώτερες ανάγκες στην κλίμακα αναγκών του Maslow, ενώ 37,5% (18 Διευθυντές) υποστηρίζουν ότι ικανοποιούνται οι αμέσως κατώτερες από τις προηγούμενες στην ίδια κλίμακα. Ένα μικρότερο ποσοστό αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως καθαρά δημοσίους υπαλλήλους, οι οποίοι ικανοποιούν τις βασικές τους ανάγκες μέσω του μισθού τους (12,5%, 6 Διευθυντές).

Στον Πίνακα X22, που ακολουθεί, καταγράφεται η ιεράρχηση πέντε κινήτρων αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι Διευθυντές πιστεύουν ότι βασικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η αναγνώριση της προσφοράς τους (q31\_3. MO=2,4), ακολουθεί το μέγεθος υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών (q31\_5. MO=2,9), ενώ στην τρίτη θέση τοποθετούν την χρηματική αμοιβή (q31-1. MO=3,0) παρόλο που γνωρίζουν ότι είναι συγκεκριμένος ο μισθός τους και δεν σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα τους. Τελευταίοι παράγοντες θεωρούνται οι δυνατότητες αναβάθμισης και επαγγελματικής αναρρίχησης στον εργασιακό χώρο (q31\_4. MO=3,1) και η προσπάθεια να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού που τέθηκαν (q31\_2. MO=3,3).

**Πίνακας X22: Κεντρική Τάση Απαντήσεων στην Ερώτηση Q31: Κίνητρα Αποδοτικότητας και Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών**

	N				
	Έγκυρα	ΕΤ	ΜΟ	ΔΤ	ΤΑ
q31_1. Η χρηματική αμοιβή.	42	6	3,0	3,0	1,6
q31_2. Η επίτευξη των στόχων που αρχικά τέθηκαν και κοινοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς.	42	6	3,3	3,0	1,4
q31_3. Η αναγνώριση της προσφοράς τους από την πλευρά της Διοίκησης.	46	2	2,4	2,0	1,2
q31_4. Οι δυνατότητες ανέλιξης και ανάπτυξης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς.	45	3	3,1	3,0	1,3
q31_5. Ο βαθμός υπευθυνότητας και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών.	44	4	2,9	3,0	1,5

\*ΜΟ: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση, ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

**Πίνακας X23: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q32: Η Στάση των Διευθυντών στις Θεωρίες Παροχής Κινήτρων**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Cumulative %
q32_1. Δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε δημόσιους οργανισμούς, όπως η Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης διότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη θέση τους δεδομένη και «σίγουρη».	6	12,5	13,0	13,0
q32_2. Μπορούν να εφαρμοστούν στη Διοίκηση της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης σε συνδυασμό με τη μελέτη της προσωπικότητας, της συμπεριφοράς και των αναγκών του κάθε εκπαιδευτικού.	38	79,2	82,6	95,7
q32_3. Μπορούν να εφαρμοστούν στη Διοίκηση της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης, αλλά δεν έχετε χρόνο να ασχοληθείτε εξαιτίας του φόρτου εργασίας σας.	2	4,2	4,3	100,0
Σύνολο	46	95,8	100,0	
ΕΤ	2	4,2		
Γενικό Σύνολο	48	100,0		

ΕΤ: Ελλείπουσες Τιμές

Στον Πίνακα X23 παρουσιάζεται η στάση των Διευθυντών απέναντι στις θεωρίες κινήτρων. Οι 38 Διευθυντές (79,2%) υποστηρίζουν ότι μπορούν να εφαρμοστούν οι θεωρίες παροχής κινήτρων με μία συμβουλευτική διάσταση αντιμετωπίζοντας τον κάθε εκπαιδευτικό ως μοναδική οντότητα. Σε ένα μικρό ποσοστό, 12,5% (6 Διευθυντές) πιστεύουν ότι οι θεωρίες κινήτρων αφορούν ιδιωτικούς οργανισμούς και όχι δημόσιους.

**Πίνακας X24: Κατανομή Απαντήσεων στην Ερώτηση Q33: Ο Ανταγωνισμός ως Κίνητρο**

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %	Cumulative %
q33_1. Ναι, ακόμη και όταν προκαλεί συγκρούσεις αποτελεί σημαντικό κίνητρο.	3	6,3	6,3	6,3
q33_2. Ναι, είναι θεμιτός όταν δεν καταστρέφεται η συνεργασία και δεν προκαλούνται συγκρούσεις.	42	87,5	87,5	93,8
q33_3. Όχι, αποτελεί αρνητικό μέσο παράωθησης των εκπαιδευτικών	3	6,3	6,3	100,0
Σύνολο	48	100,0	100,0	

Από τον Πίνακα X24 φαίνεται η άποψη των Διευθυντών για τον ανταγωνισμό. Το 87,5% των Διευθυντών (42 άτομα) δηλώνουν ότι ο ανταγωνισμός αποτελεί κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς όταν είναι υγιής και δεν προκαλεί αρνητικές συμπεριφορές και συγκρούσεις με την προϋπόθεση ότι

υπάρχει πνεύμα συνεργασίας στον εργασιακό χώρο (Ερώτηση q33\_2). Τρεις Διευθυντές (6,3%) θεωρούν ότι ο ανταγωνισμός λειτουργεί ως κίνητρο ακόμη και όταν καταστρέφεται το θετικό εργασιακό κλίμα, ενώ τρεις Διευθυντές (6,3%) θεωρούν τον ανταγωνισμό αρνητικό κίνητρο.

**Πίνακας X25: Κεντρική Τάση των Απαντήσεων στην Ερώτηση Q34: Ο Αυτοέλεγχος των Διευθυντών**

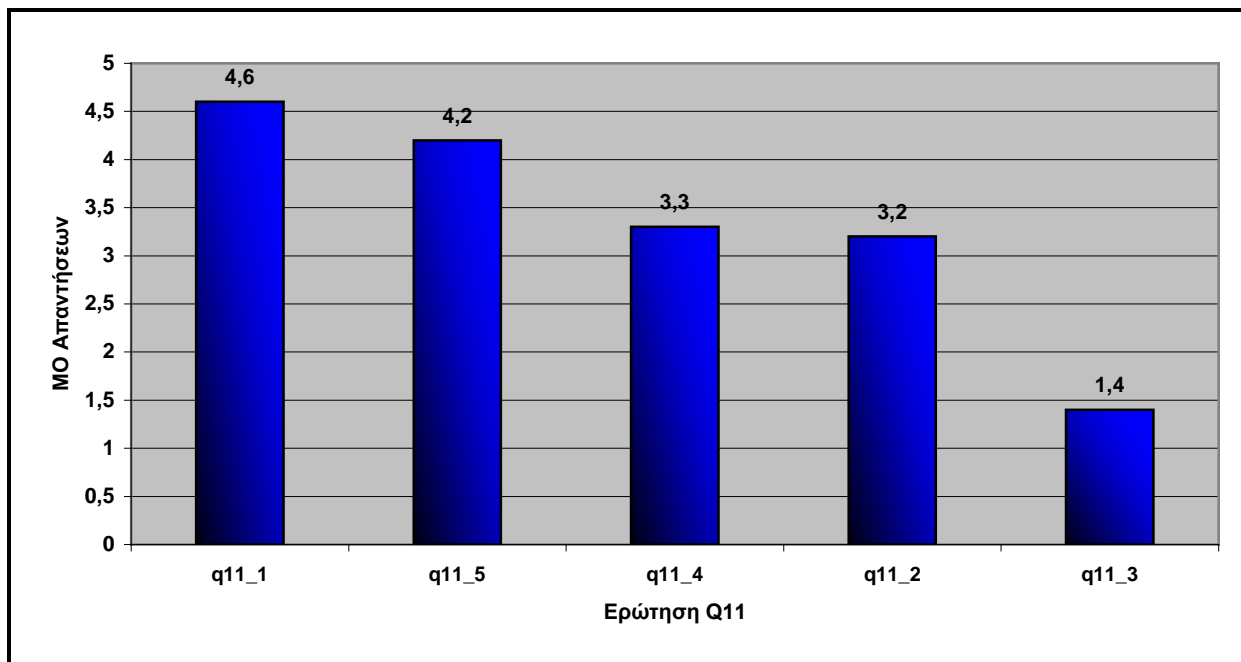
	N				
	Έγκυρα	ET	MO	ΔΤ	TA
q34_1. Διατηρώ την ψυχραιμία μου και αντιμετωπίζω την κατάσταση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	47	1	4,3	4,0	,8
q34_2. Αντιδρώ αυθόρμητα και παρορμητικά βγαίνοντας εκτός εαυτού.	45	3	1,6	1,0	,9
q34_3. Δεν αντιδρώ ποτέ υπερβολικά και ελέγχω πάντα και απόλυτα τον εαυτό μου.	46	2	3,6	4,0	1,0

\*MO: Μέσος Όρος, ΔΤ: Διάμεση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση, ET: Ελλείπουσες Τιμές

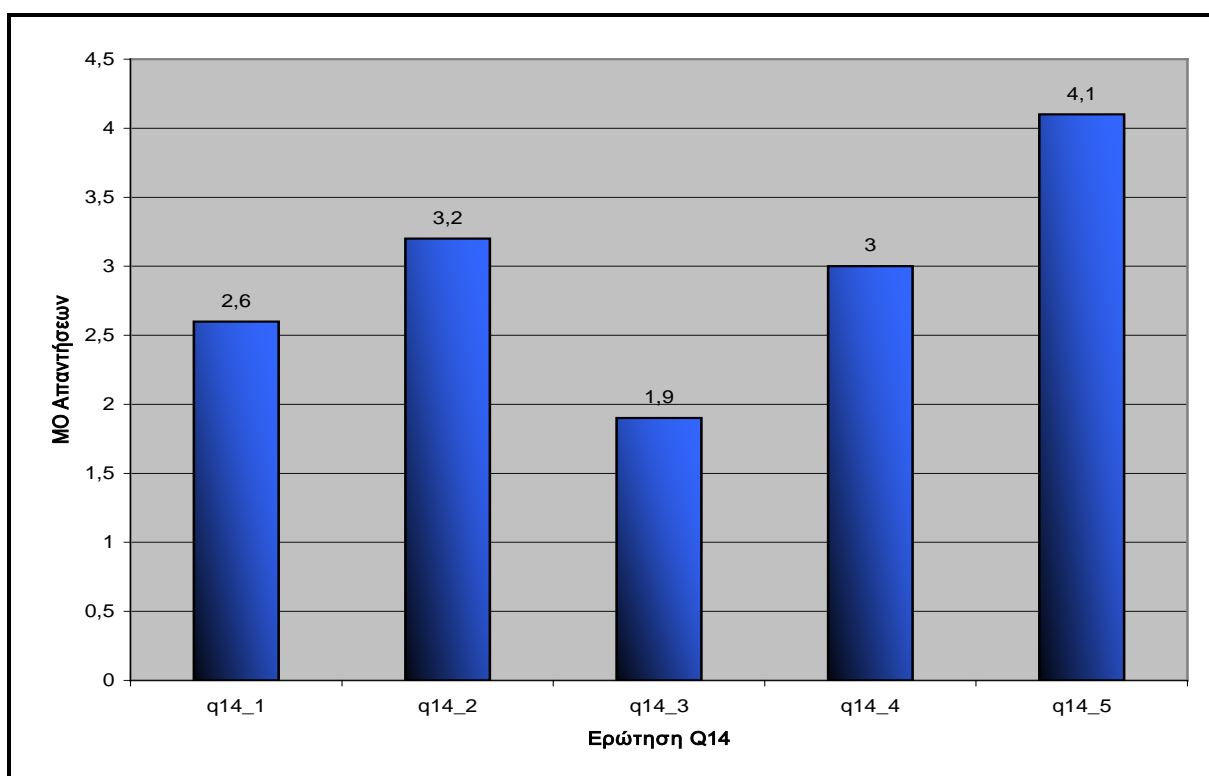
Στον Πίνακα X25 καταγράφεται η κεντρική τάση των απαντήσεων των Διευθυντών στην ερώτηση σχετικά με τον αυτοέλεγχό τους. Οι Διευθυντές διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό αυτοεπίγνωση και αυτοέλεγχο με αποτέλεσμα να συγκρατούν τα συναισθήματά τους (q34\_1. MO=4,3, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Πολύ') και να μην οδηγούνται σε υπερβολικές αντιδράσεις εκτός ελέγχου (q34\_3. MO=3,6, ΔΤ=4,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Πολύ'). Οι παρορμητικές αντιδράσεις είναι ελάχιστες και σπάνιες (q34\_2. MO=1,6, ΔΤ=1,0, Γενικός Χαρακτηρισμός 'Καθόλου').

### 7.3.3 ΕΠΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ X1 ΕΩΣ X25

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται σε διαγραμματική – εποπτική μορφή τα βασικά αριθμητικά αποτελέσματα των Πινάκων X1-X25.

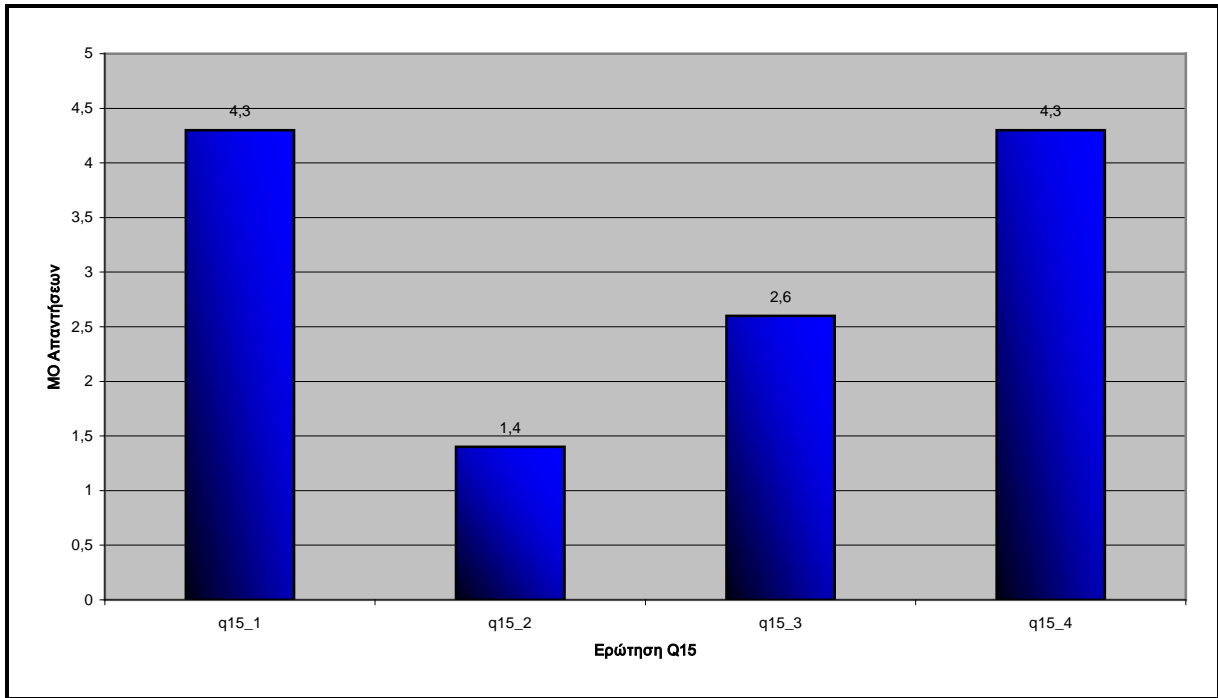


**Γράφημα 2: Κεντρική Τάση των απαντήσεων στην ερώτηση Q11: Οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με το ρόλο τους**

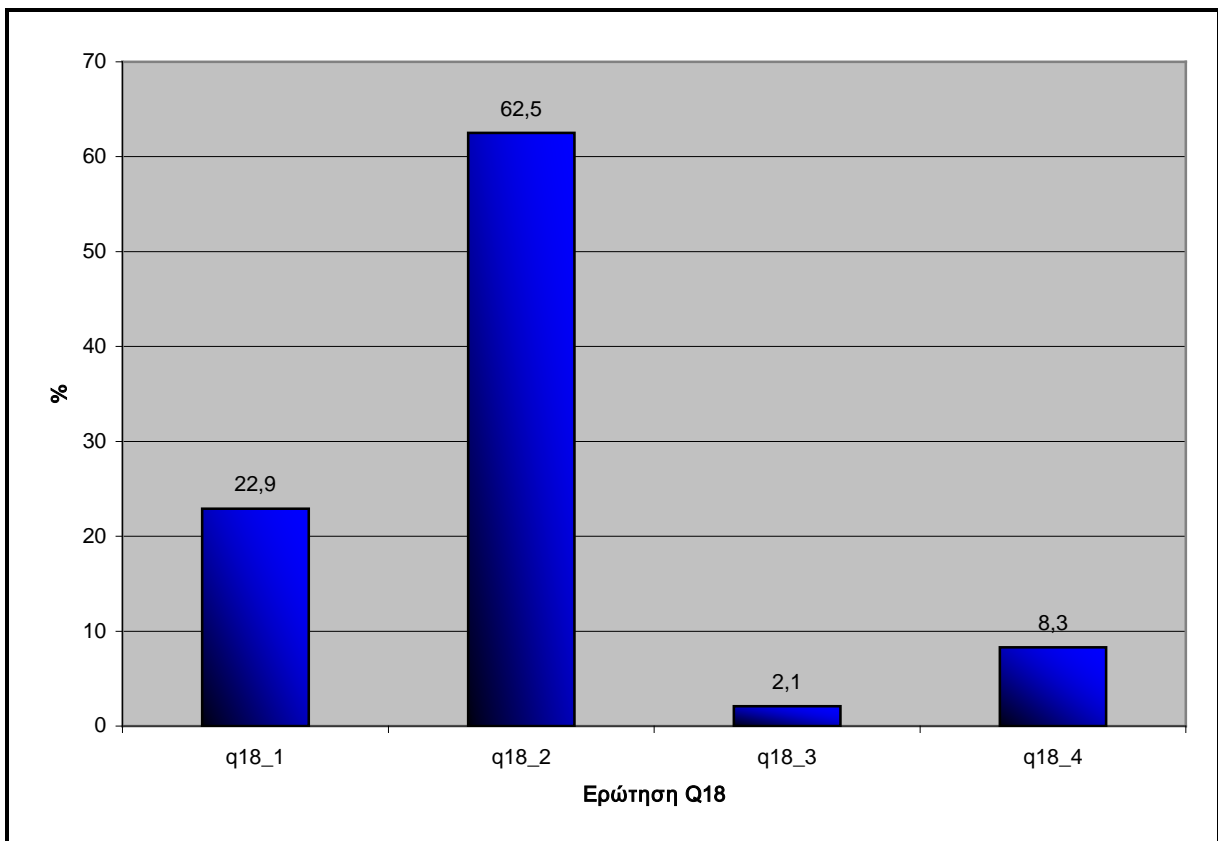


**Γράφημα 3: Κεντρική Τάση των απαντήσεων στην ερώτηση Q14: Σημαντικοί παράγοντες στην άσκηση της διοίκησης της Δ/σης Δ/θμιας Εκπ/σης**

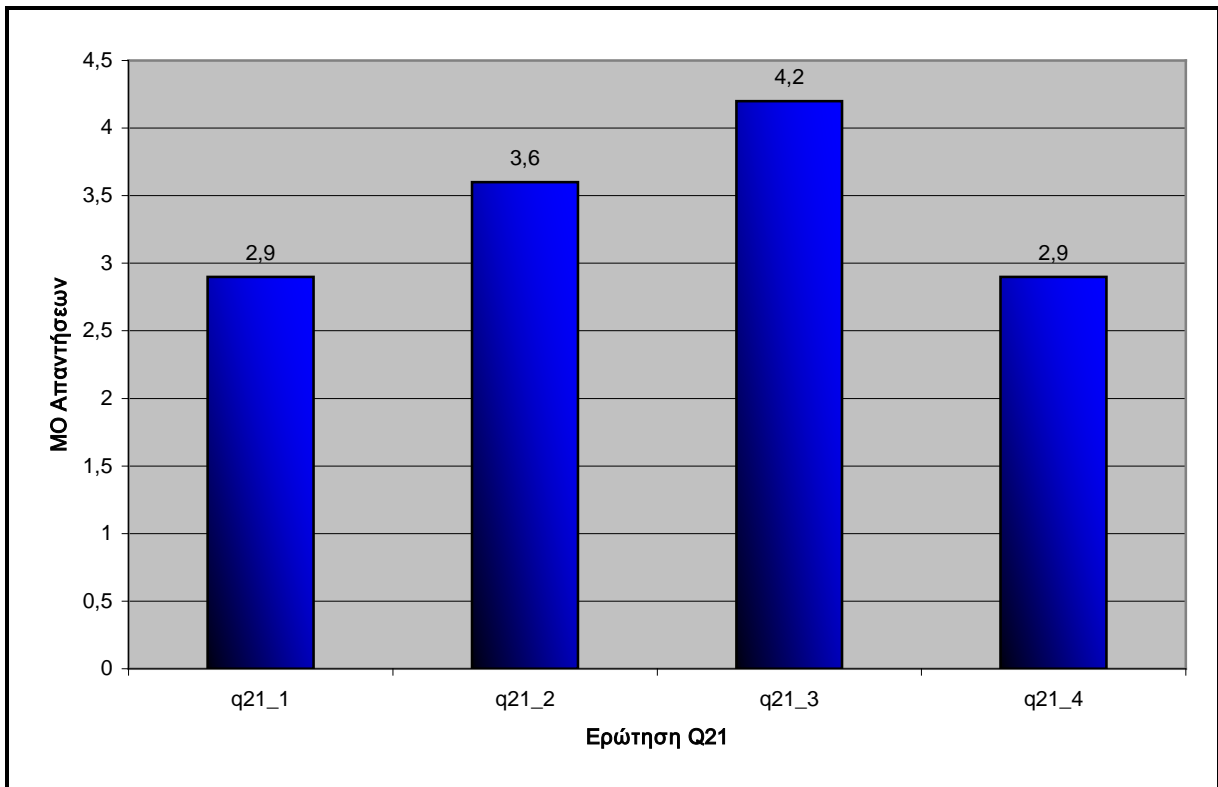




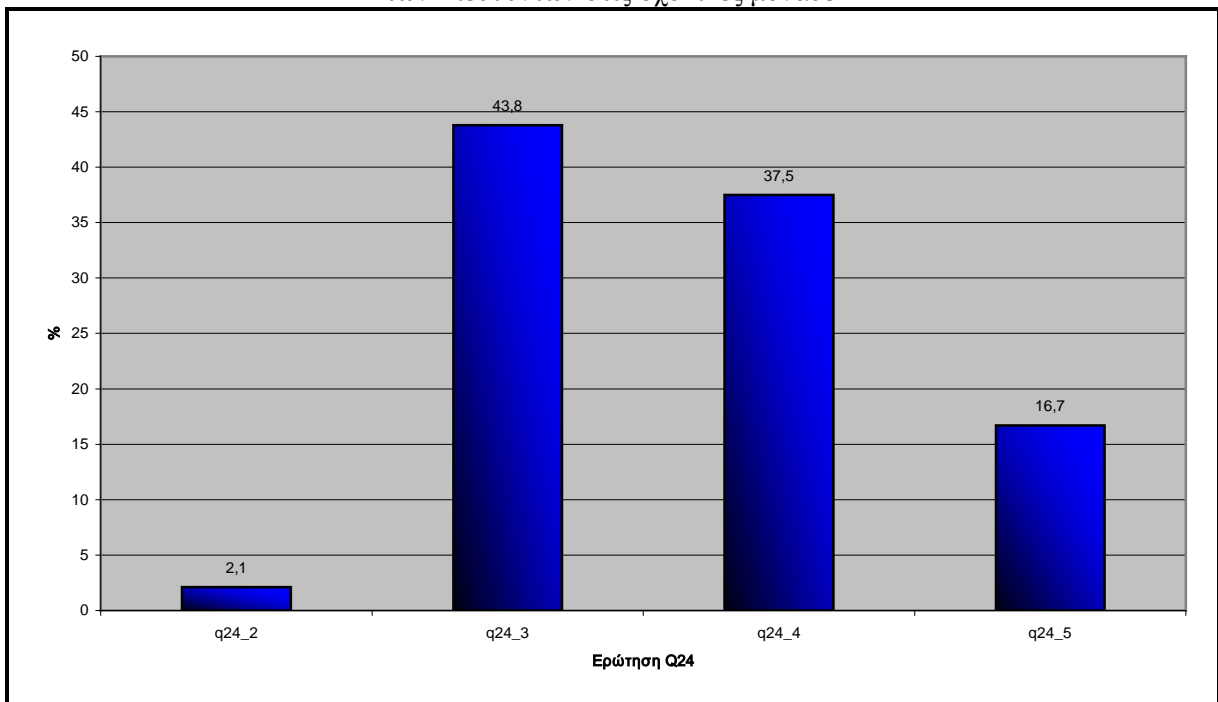
**Γράφημα 4: Κεντρική Τάση των απαντήσεων στην ερώτηση Q15: Βαθμός γνωριμίας των Διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τα γραφεία της Διεύθυνσης.**



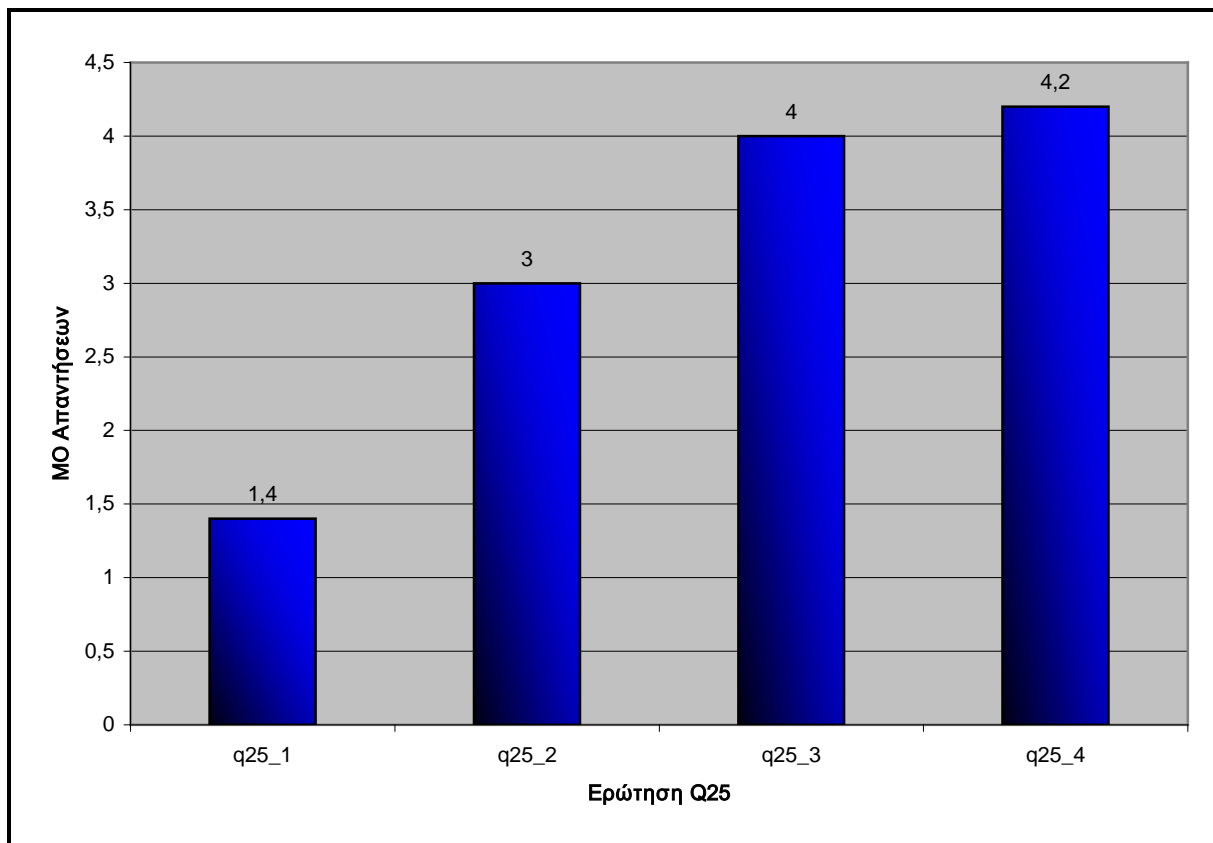
**Γράφημα 5: Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση Q18: Ο «δίκαιος» Διευθυντής.**



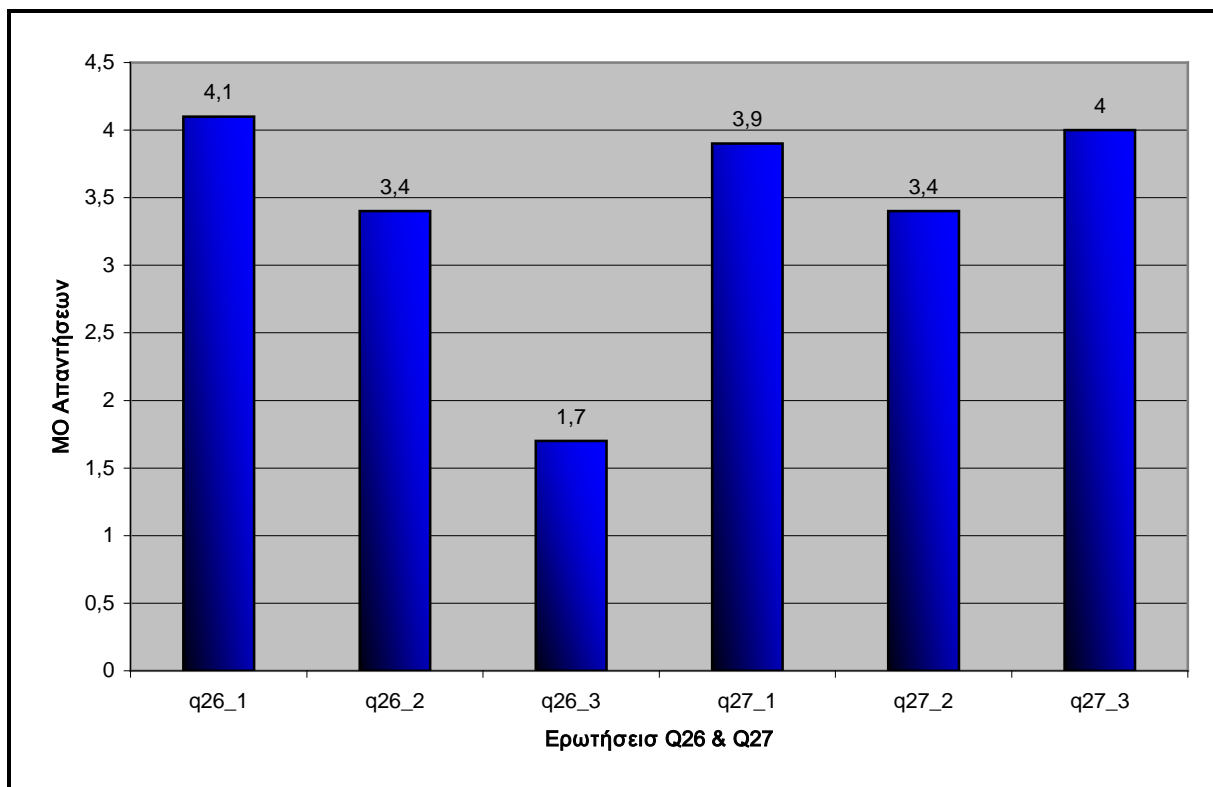
**Γράφημα 6: Κεντρική Τάση των απαντήσεων στην ερώτηση Q21: Ο κυριότερος λόγος επίσκεψης των Διευθυντών στις σχολικές μονάδες**



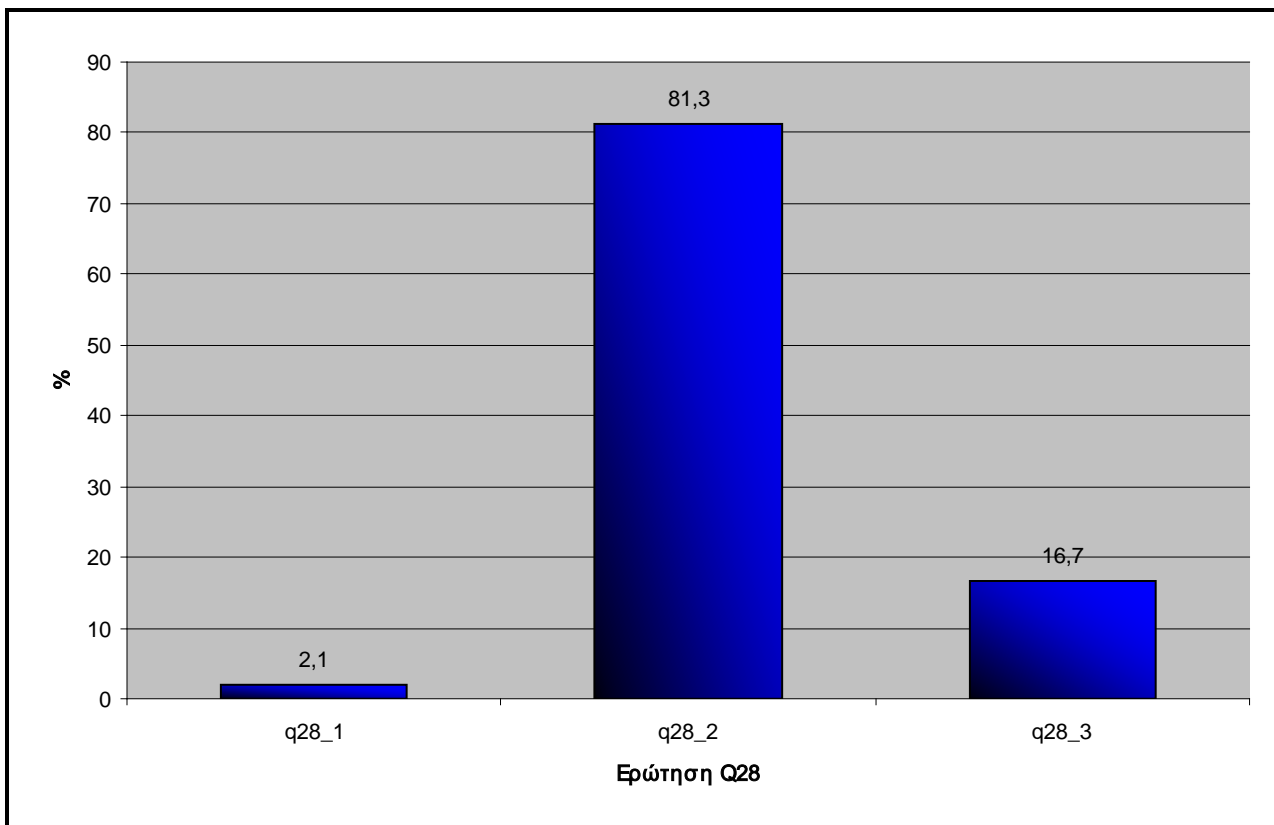
**Γράφημα 7: Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση Q24: Ικανότητα Αποκωδικοποίησης μη Λεκτικής Επικοινωνίας.**



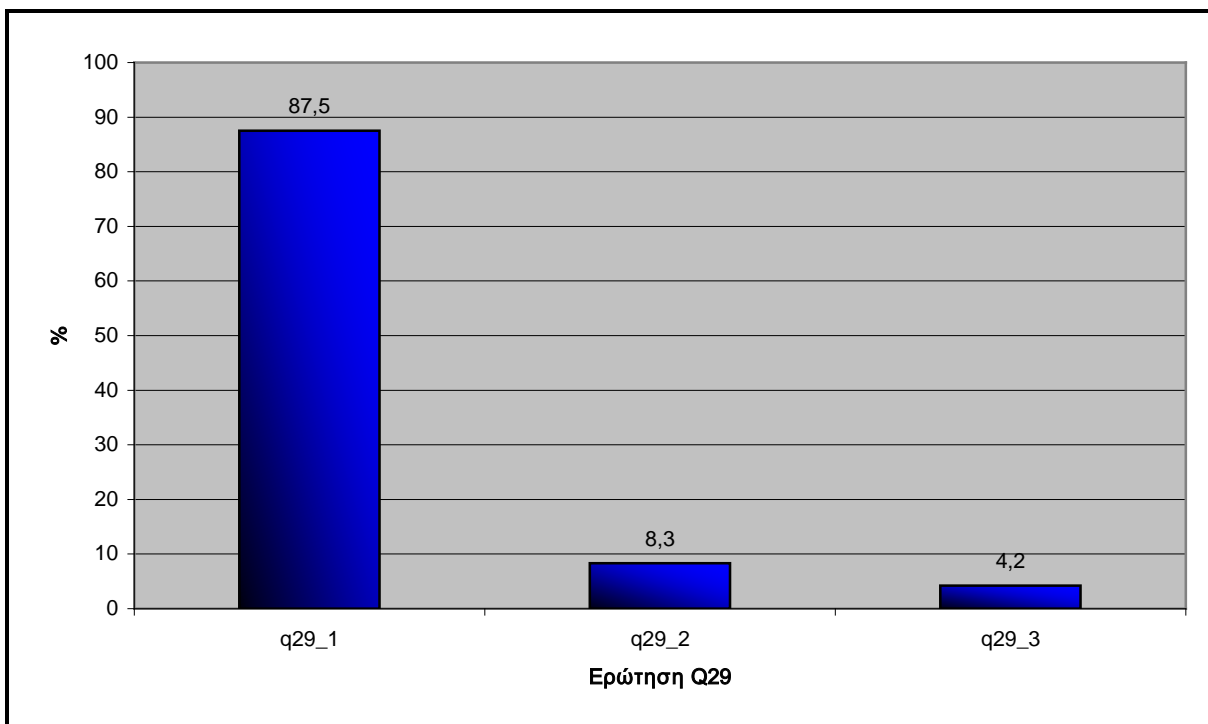
**Γράφημα 8: Κεντρική Τάση των απαντήσεων στην ερώτηση Q25: Αντιμετώπιση της αρνητικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών από τους Διευθυντές.**



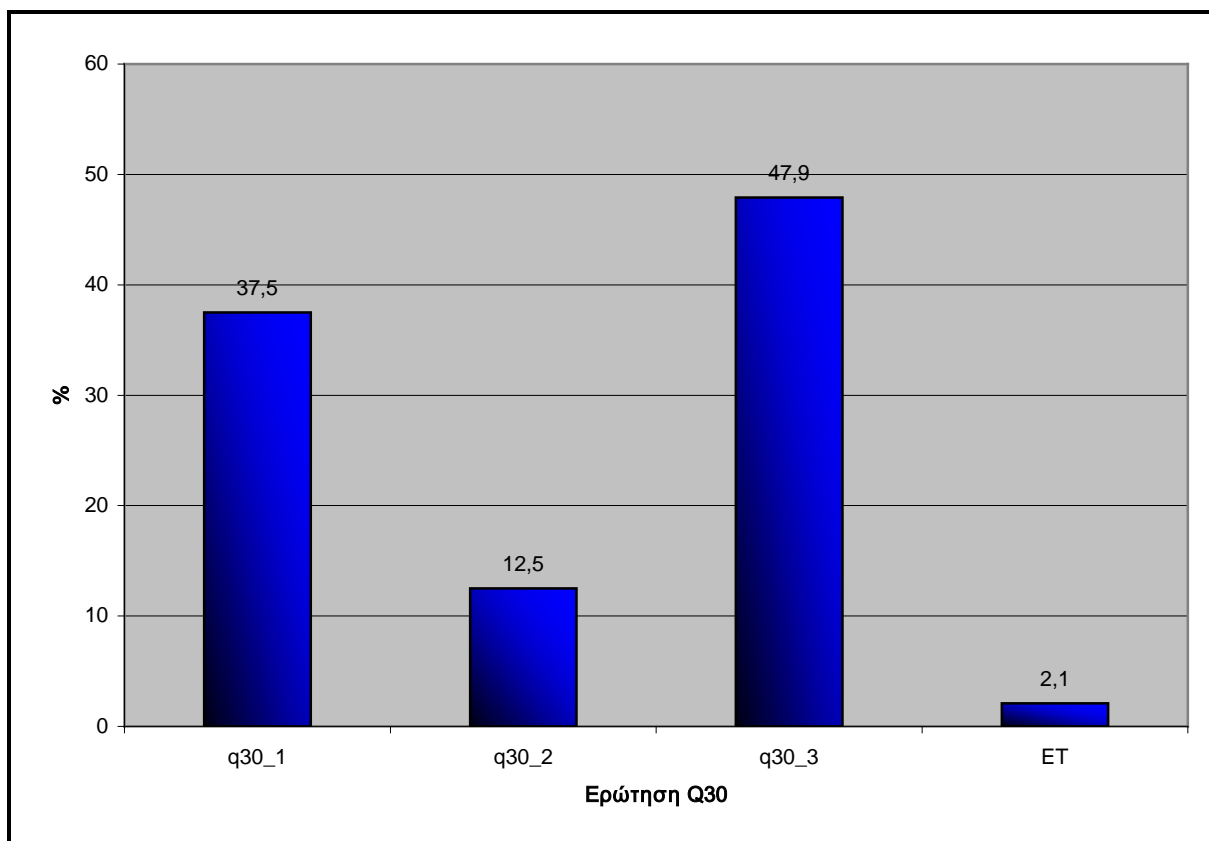
**Γράφημα 9: Κεντρική Τάση των απαντήσεων στις ερωτήσεις Q26 & Q27: Συμπεριφορά των Διευθυντών κατά τη διάρκεια συνομιλίας με εκπαιδευτικούς.**



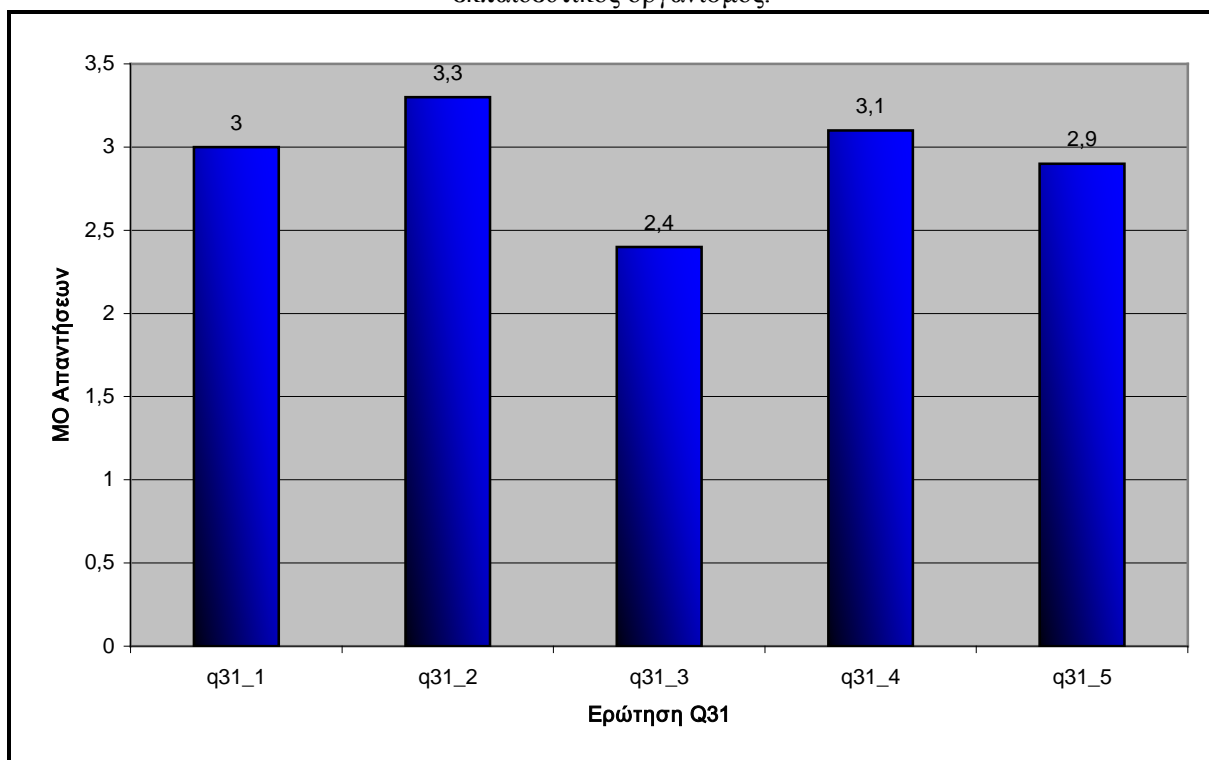
**Γράφημα 10: Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση Q28: Αντιμετώπιση των αδυναμιών των εκπαιδευτικών από την πλευρά των Διευθυντών.**



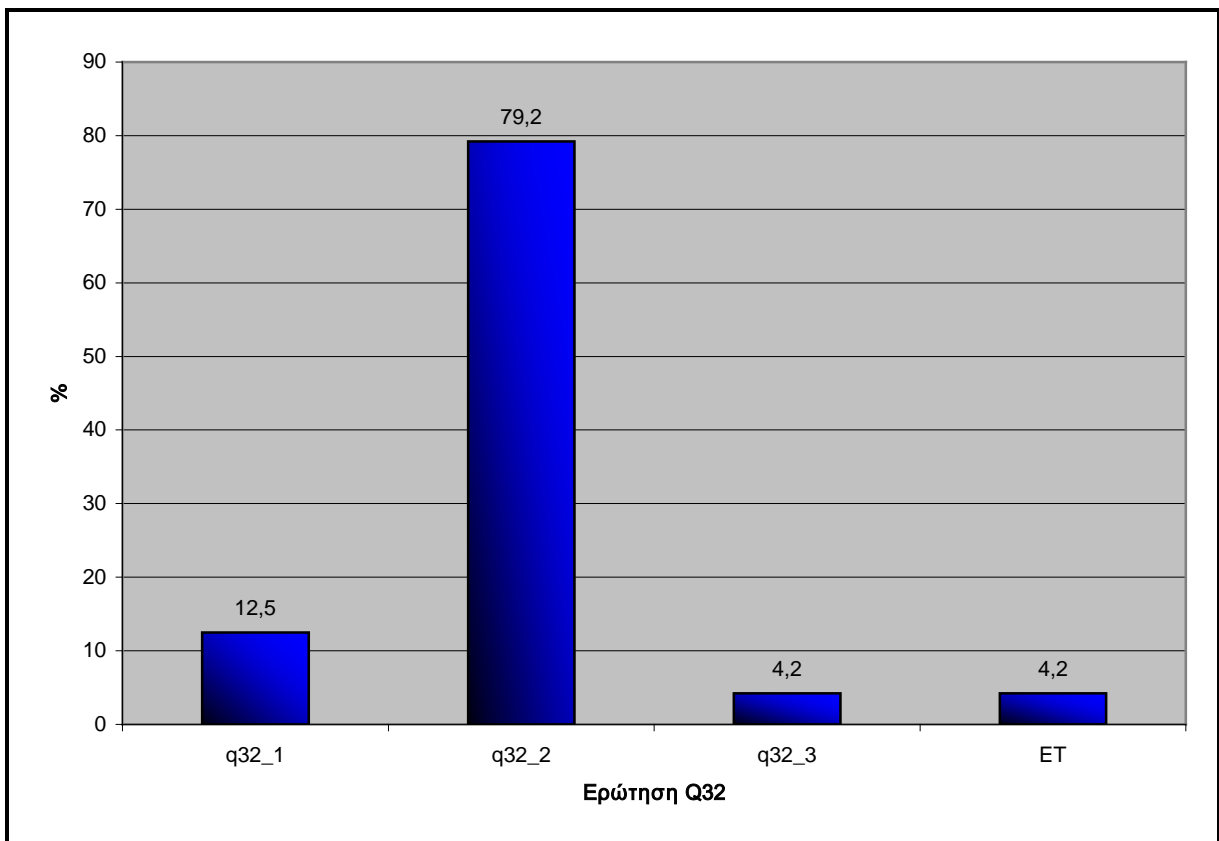
**Γράφημα 11: Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση Q29: Χαρακτηρισμός των σχέσεων Διευθυντών και εκπαιδευτικών.**



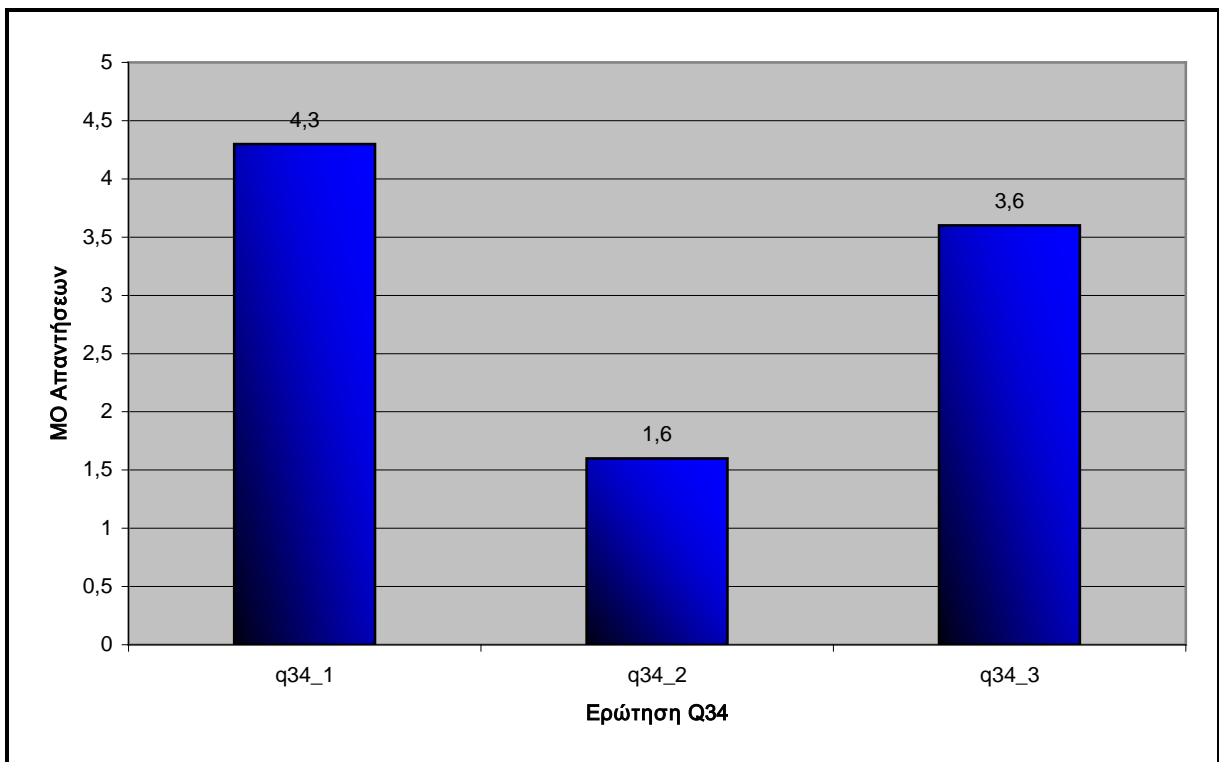
**Γράφημα 12: Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση Q30: Ανάγκες που ικανοποιεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός.**



**Γράφημα 13: Κεντρική Τάση των απαντήσεων στην ερώτηση Q31: Κίνητρα Αποδοτικότητας και Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών.**



**Γράφημα 14: Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση Q32: Στάση των Διευθυντών στις Θεωρίες Παροχής Κινήτρων.**



**Γράφημα 15: Κεντρική Τάση των απαντήσεων στην ερώτηση Q34: Αυτοέλεγχος των Διευθυντών.**

#### 7.4 ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Για την ανάπτυξη της Τυπολογίας των Διευθυντών Εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις των Διευθυντών στις ερωτήσεις Q11 (q11\_1, q11\_2, q11\_3, q11\_4, q11\_5), Q12 (q12\_1, q12\_2, q12\_3), Q15 (q15\_1, q15\_2, q15\_3, q15\_4), Q16, Q18, Q21 (q21\_1, q21\_2, q21\_3, q21\_4), Q23, Q24, Q25 (q25\_1, q25\_2, q25\_3, q25\_4) Q26 (q26\_1, q26\_2, q26\_3) και Q28 του ερωτηματολογίου, οι οποίες θεωρήθηκαν ως οι πιο σημαντικές για την αναγνώριση των Τύπων Διευθυντών ως προς τις ηγετικές και συμβουλευτικές στους συμπεριφορές.

Εφαρμόστηκε η ιεραρχική ανάλυση συστάδων κατάλληλα προσαρμοσμένη για τον χειρισμό κατηγορικών (ονομαστικών και διατακτικών) μεταβλητών (Παπαδημητρίου, 2007). Ως μέτρο ομοιότητας (ανομοιότητας) των Διευθυντών, με βάση τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που προαναφέρθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η απόσταση  $\chi^2$  κατά Benzécri. Ως κριτήριο σχηματισμού των συστάδων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο του Ward. Το συγκεκριμένο κριτήριο οδηγεί στη δημιουργία συστάδων-ομάδων με τρόπο ώστε τα μέλη κάθε συστάδας να έχουν τη μέγιστη δυνατή ομοιογένεια μεταξύ τους (δηλ. απαντούν σε γενικές γραμμές με τον ίδιο τρόπο στις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση), ενώ οι συστάδες μεταξύ τους να έχουν τη μέγιστη δυνατή ανομοιογένεια.

Η ανάλυση ανέδειξε δύο (2) Συστάδες – Τύπους Διευθυντών ( βλέπε Διάγραμμα T1). Η πρώτη Συστάδα – Τύπος (Σ1) περιλαμβάνει 26 Διευθυντές (57,8%), ενώ η δεύτερη Συστάδα – Τύπος (Σ2) 19 Διευθυντές (42,2%). Τρεις Διευθυντές (με κωδικό 2, 10 και 33) εξαιρέθηκαν από την ανάλυση διότι απάντησαν με πολύ διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τους υπόλοιπους 45 στις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Το προφίλ των δύο Συστάδων – Τύπων ως προς τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις δίνεται στους Πίνακες T1, T2, T3 και T4.

Στον Πίνακα T1 με κόκκινη επισήμανση δηλώνονται οι ΜΟ των απαντήσεων που οδηγούν στον χαρακτηρισμό του Τύπου Ηγέτη, ενώ με μπλε επισήμανση οι ΜΟ των απαντήσεων που οδηγούν στον χαρακτηρισμό του Τύπου απλός Διευθυντής. Διαπιστώνουμε ότι η Σ1 αποτελείται κυρίως από Διευθυντές-Ηγέτες, ενώ η Σ2 από απλούς Διευθυντές. Τα όρια μεταξύ των Τύπων δεν είναι ιδιαίτερα σαφή. Οι ερωτήσεις με τη μεγαλύτερη διακριτική ικανότητα είναι οι q11\_5, q12\_2, q12\_3 και q21\_3.

Από τον Πίνακα T2 διαπιστώνεται ότι η ερώτηση Q18 δεν έχει διακριτική ικανότητα γιατί και οι δύο Τύποι Διευθυντών χαρακτηρίζονται κυρίως από την απάντηση 2 («Διαθέτω συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία είναι γνωστά σε όλους, χωρίς ιδιαίτερη ή προνομιακή μεταχείριση»).

Από τον Πίνακα T3 φαίνεται ότι η απάντηση q23\_3 δόθηκε σε ελαφρά μεγαλύτερο ποσοστό (57,9%) από τα μέλη της Σ2 (δηλαδή τους απλούς Διευθυντές) σε σύγκριση με τη Σ1 των ηγετών (53,8%). Οι απαντήσεις των μελών της Σ2 είναι προς την αναμενόμενη κατεύθυνση.

Από τον Πίνακα T4 προκύπτει ότι τα μέλη της Σ1 σε συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό (88,5%) απ' ότι τα μέλη της Σ2 (78,9%) έδωσαν την απάντηση 2 ( οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών «Είναι αποδεκτές και μπορούν να μετατραπούν σε δυνατά στοιχεία εάν ο εκπαιδευτικός βοηθηθεί να

ανακαλύψει τον εαυτό του, να πιστέψει σε αυτόν και εάν ευνοήσω την ανάπτυξή του στον εργασιακό χώρο») στην ερώτηση Q28. Η απάντηση 2 χαρακτηρίζει κυρίως τους Διευθυντές-Ηγέτες. Επομένως, και σε αυτή την περίπτωση οι απαντήσεις ήταν προς την αναμενόμενη κατεύθυνση.

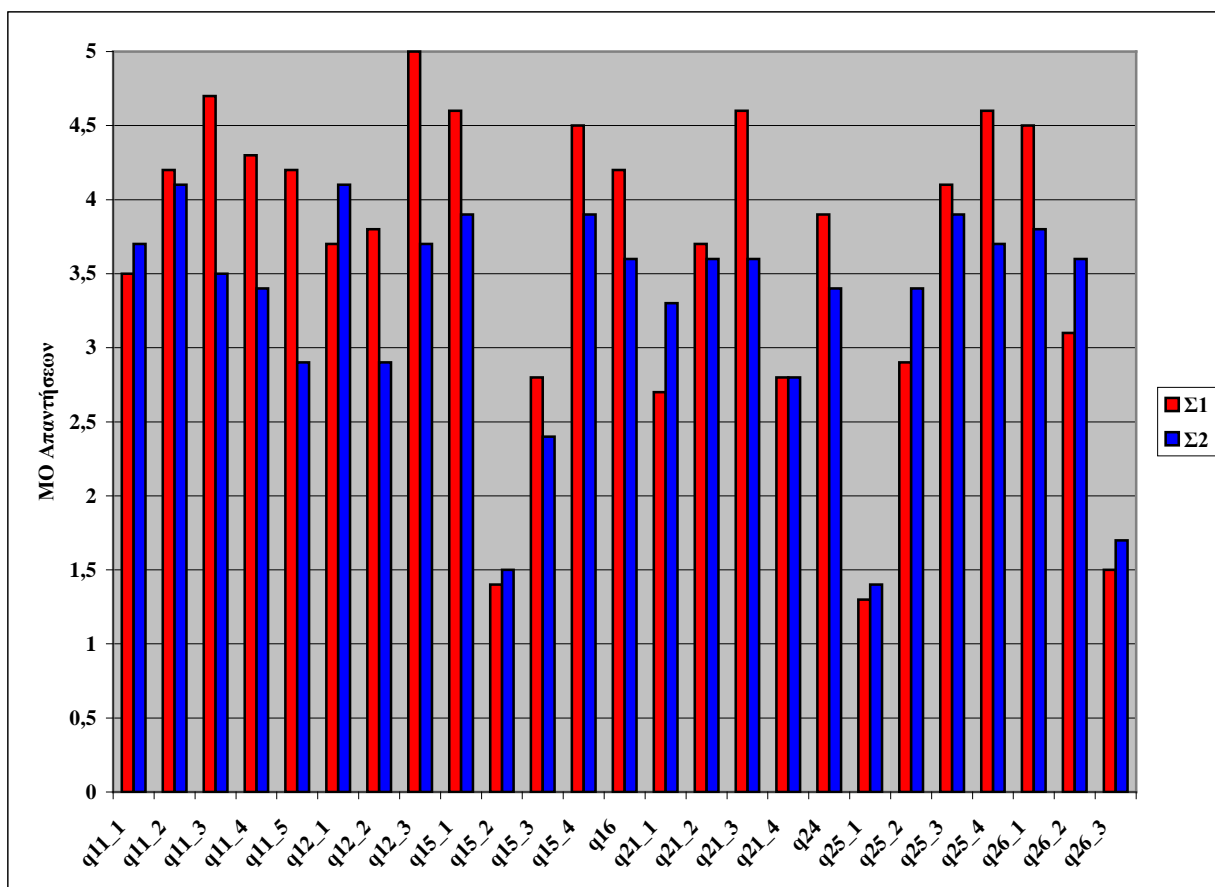
Για να διερευνήσουμε το προφίλ των 2 Συστάδων Διευθυντών αλλά και για να μελετήσουμε την επίδραση των δημογραφικών και επιστημονικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών Εκπαίδευσης στους 2 Τύπους πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι συσχετίσεων βασισμένοι στο  $\chi^2$  test.

#### 7.4.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΙΝΑΚΩΝ Τ1 ΕΩΣ Τ4, ΓΡΑΦΗΜΑ Τ1 ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ Τ1

**Πίνακας Τ1: Προφίλ Συστάδων (Κεντροειδή-ΜΟ) Διευθυντών-Καθορισμός Τύπων**

Ερωτήσεις	Συστάδες		
	Σ1	Σ2	Σύνολο
q11_1	3,5	3,7	3,6
q11_2	4,2	4,1	4,2
q11_3	<b>4,7</b>	<b>3,5</b>	4,2
q11_4	<b>4,3</b>	<b>3,4</b>	3,9
q11_5	<b>4,2</b>	<b>2,9</b>	3,6
q12_1	<b>3,7</b>	<b>4,1</b>	3,9
q12_2	<b>3,8</b>	<b>2,9</b>	3,4
q12_3	<b>5,0</b>	<b>3,7</b>	4,4
q15_1	<b>4,6</b>	<b>3,9</b>	4,3
q15_2	1,4	1,5	1,5
q15_3	2,8	2,4	2,6
q15_4	<b>4,5</b>	<b>3,9</b>	4,3
q16	<b>4,2</b>	<b>3,6</b>	3,9
q21_1	2,7	3,3	2,9
q21_2	3,7	3,6	3,6
q21_3	<b>4,6</b>	<b>3,6</b>	4,2
q21_4	2,8	2,8	2,8
q24	<b>3,9</b>	<b>3,4</b>	3,7
q25_1	1,3	1,4	1,3
q25_2	<b>2,9</b>	<b>3,4</b>	3,1
q25_3	4,1	3,9	4,0
q25_4	<b>4,6</b>	<b>3,7</b>	4,2
q26_1	<b>4,5</b>	<b>3,8</b>	4,2
q26_2	<b>3,1</b>	<b>3,6</b>	3,3
q26_3	1,5	1,7	1,6
N(%)	26 (57,8%)	19 (42,2%)	45 (100,0%)





Γράφημα T1: Προφίλ Συστάδων (Κεντροειδή-ΜΟ) Διευθυντών-Καθορισμός Τύπων

Πίνακας T2: Προφίλ Συστάδων-Τύπων Διευθυντών ως προς τις Απαντήσεις τους στην Ερώτηση Q18

Συστάδες-Τύποι Διευθυντών	Q18				Σύνολο
	Προσπαθώ να διατηρώ μια κοινή στάση απέναντι σε όλους αλλά με ορισμένους είμαι προσωπικός φίλος και ασυνείδητα τους αντιμετωπίζω διαφορετικά.	Διαθέτω συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία είναι γνωστά σε όλους, χωρίς ιδιαίτερη ή προνομιακή μεταχείριση.	Δεν κάνω συχνά διακρίσεις, ούτε λειτουργώ μεροληπτικά αλλά μερικές φορές δέχομαι πιέσεις από εξωγενείς παράγοντες και αναγκάζομαι να αντιμετωπίσω τα άτομα διαφορετικά.		
Σ1	Συχνότητα	8	16	1	25
	%	32,0%	64,0%	4,0%	100,0%
Σ2	Συχνότητα	3	13	2	18
	%	16,7%	72,2%	11,1%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	11	29	3	43
	%	25,6%	67,4%	7,0%	100,0%

**Πίνακας T3: Προφίλ Συστάδων-Τύπων Διευθυντών ως προς τις Απαντήσεις τους στην Ερώτηση Q23**

Συστάδες- Τύποι Διευθυντών	Q23				Σύνολο
	Τα λύνουν οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους χωρίς να είναι απαραίτητη η παρέμβασή μου.	Με την άμεση παρέμβασή μου, εφόσον μου ζητηθεί.	Τα επιλύουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί με τη δική μου βοήθεια σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση του εαυτού τους και τον εντοπισμό των πραγματικών αιτιών που προκαλούν τα προβλήματα.		
Σ1	Συχνότητα	1	14	11	26
	%	3,8%	53,8%	42,3%	100,0%
Σ2	Συχνότητα	1	11	7	19
	%	5,3%	<b>57,9%</b>	36,8%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	2	25	18	45
	%	4,4%	55,6%	40,0%	100,0%

**Πίνακας T4: Προφίλ Συστάδων-Τύπων Διευθυντών ως προς τις Απαντήσεις τους στην Ερώτηση Q28**

Συστάδες- Τύποι Διευθυντών	Q28			Σύνολο
	Είναι αποδεκτές και μπορούν να μετατραπούν σε δυνατά στοιχεία εάν ο εκπαιδευτικός βοηθηθεί να ανακαλύψει τον εαυτό του, να πιστέψει σε αυτόν και εάν ευνοήσω την ανάπτυξή του στον εργασιακό χώρο.	Είναι αποδεκτές διότι όλοι έχουμε αδυναμίες και τον απαλλάσσω από τα καθήκοντα που κρίνω ότι δεν θα ανταποκριθεί.		
Σ1	Συχνότητα	23	3	26
	%	<b>88,5%</b>	11,5%	100,0%
Σ2	Συχνότητα	15	4	19
	%	78,9%	21,1%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	38	7	45
	%	84,4%	15,6%	100,0%

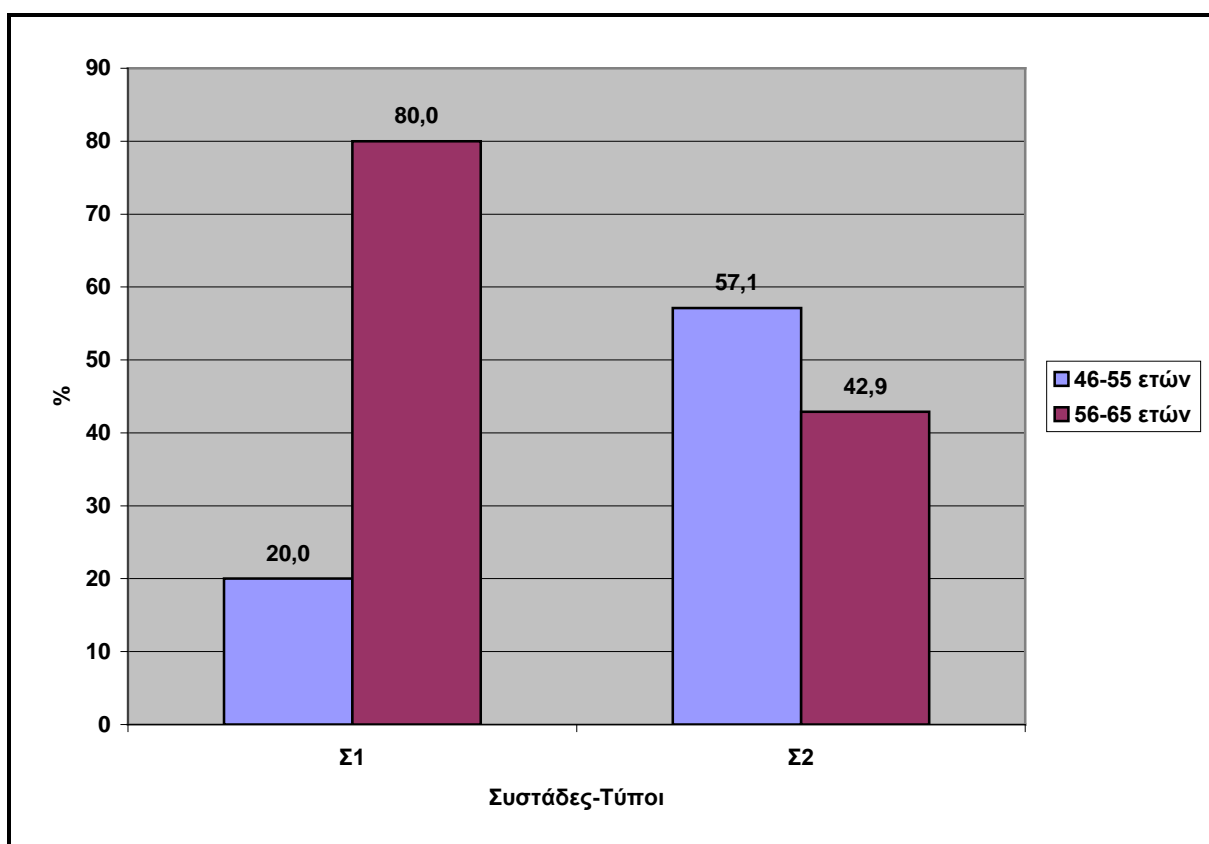


#### 7.4.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Ανιχνεύθηκε μετρίως εντάσεως και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Τύπων Διευθυντών και της ηλικίας ( $\chi^2=5,571$ , β.ε=1,  $p=0,033$ , Cramer's  $V=0,378$ ). Πιο συγκεκριμένα από τον Πίνακα T5 στη Σ1 (Τύπος Ηγέτης) το 80% των μελών της είναι ηλικίας 56 έως 65, ενώ στη Σ2 (Τύπος Διευθυντής) το 42,9% είναι 56 έως 65 ετών. Δηλαδή η Σ1 χαρακτηρίζεται κυρίως από τους μεγαλύτερους σε ηλικία Διευθυντές (βλέπε Πίνακα T5 και Γράφημα T2).

**Πίνακας T5: Κατανομή Κλάσεων Ηλικίας ανά Τύπο-Συστάδα Διευθυντών**

Συστάδες-Τύποι Διευθυντών		Ηλικία		Σύνολο
		46-55	56-65	
Σ1	Συχνότητα	5	20	25
	%	20,0%	80,0%	100,0%
Σ2	Συχνότητα	8	6	14
	%	57,1%	42,9%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	13	26	39
	%	33,3%	66,7%	100,0%

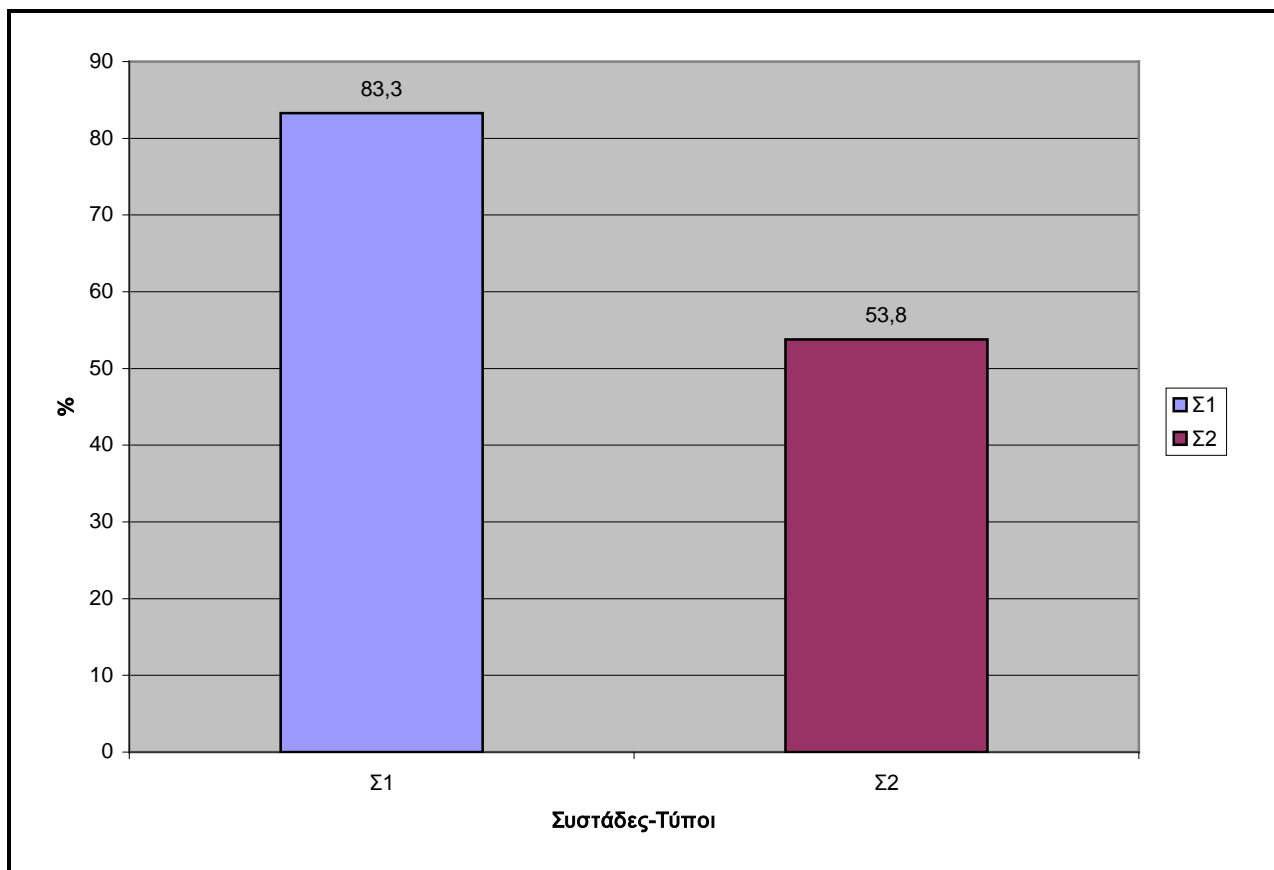


**Γράφημα T2: Κατανομή Κλάσεων Ηλικίας ανά Τύπο-Συστάδα Διευθυντών**

Ανιχνεύθηκε μετρία εντάσεως και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Τύπων Διευθυντών και της προϋπηρεσίας σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας ( $\chi^2 = 3,718$ , β.ε=1,  $p=0,05$ , Cramer's  $V=0,317$ ). Πιο συγκεκριμένα από τον Πίνακα Τ6 φαίνεται ότι τα μέλη της Σ1, Τύποι Ηγέτες υπηρέτησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε αυτή τη διοικητική θέση (83,3%) απ' ό τι τα μέλη της Σ2 (53,8%), Τύποι Διευθυντές (βλέπε Πίνακα Τ6 και Γράφημα Τ3).

**Πίνακας Τ6: Κατανομή Διευθυντών με Προϋπηρεσία ως Διευθυντές Σχολικής Μονάδας ανά Τύπο-Συστάδα Διευθυντών**

Συστάδες-Τύποι Διευθυντών		Διευθυντής Σχολικής Μονάδας		Σύνολο
		Δεν Επιλέχθηκε	Επιλέχθηκε	
Σ1	Συχνότητα	4	20	24
	%	16,7%	83,3%	100,0%
Σ2	Συχνότητα	6	7	13
	%	46,2%	53,8%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	10	27	37
	%	27,0%	73,0%	100,0%

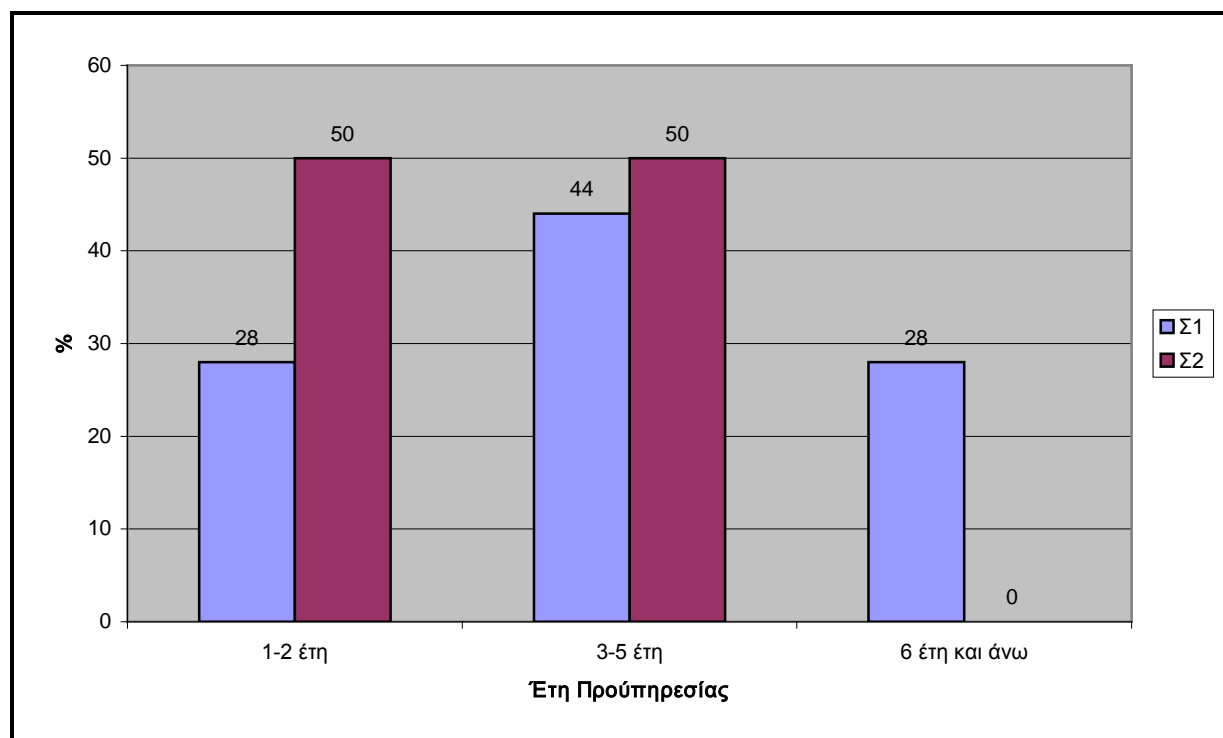


**Γράφημα Τ3: Κατανομή Διευθυντών με Προϋπηρεσία ως Διευθυντές Σχολικής Μονάδας ανά Τύπο-Συστάδα Διευθυντών**

Ανιχνεύθηκε μετρία εντάσεως και οριακά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Τύπων Διευθυντών και του χρόνου υπηρεσίας στη θέση του Διευθυντή Εκπαίδευσης που κατέχουν την τρέχουσα περίοδο ( $\chi^2 = 5,200$ ,  $\beta.ε=2$ ,  $p=0,088$ , Cramer's  $V=0,365$ ). Όπως φαίνεται από τον Πίνακα T7 στη Σ1 (Τύπος Ηγέτης) το 72% των μελών της έχει προϋπηρεσία 3 έτη και πάνω, ενώ στη Σ2 (Τύπος Διευθυντής) μόνο το 50% των μελών της έχει αυτή τη διάρκεια υπηρεσίας στην παρούσα θέση. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μόνο η Σ1 έχει μέλη με υπηρεσία 6 έτη και πάνω. Δηλαδή η Σ1 χαρακτηρίζεται κυρίως με μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής στην ίδια διοικητική θέση απ' όση η Σ2 (βλέπε Πίνακα T7 και Γράφημα T4).

**Πίνακας T7: Κατανομή Διάρκειας Υπηρεσίας στην Παρούσα Θέση ανά Τύπο-Συστάδα Διευθυντών**

Συστάδες-Τύποι Διευθυντών		Χρόνος Υπηρεσίας στην Παρούσα Θέση			Σύνολο
		1-2 έτη	3-5 έτη	6 έτη και πάνω	
Σ1	Συχνότητα %	7	11	7	25
		28,0%	44,0%	28,0%	100,0%
Σ2	Συχνότητα %	7	7	0	14
		50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα %	14	18	7	39
		35,9%	46,2%	17,9%	100,0%



**Γράφημα T4: Κατανομή Διάρκειας Υπηρεσίας στην Παρούσα Θέση ανά Τύπο-Συστάδα Διευθυντών**

Δεν ανιχνεύθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Τύπων Διευθυντών και της κατοχής δεύτερου τίτλου σπουδών ( $\chi^2=0,160$ ,  $\beta.\epsilon=1$ ,  $p=0,088$ , Cramer's  $V=0,726$ ). Δεν ανιχνεύθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Τύπων Διευθυντών και της παρακολούθησης μαθημάτων ψυχολογίας ( $\chi^2=1,616$ ,  $\beta.\epsilon=1$ ,  $p=0,315$ ). Τέλος, δεν ανιχνεύθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των Τύπων Διευθυντών και της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ( $\chi^2=0,669$ ,  $\beta.\epsilon=1$ ,  $p=0,478$ ).

## 7.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη των ευρημάτων της έρευνας οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Ορισμένοι Διευθυντές επέλεξαν να μην απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σε όλο το ερωτηματολόγιο. Εντύπωση προκαλεί η απροθυμία τους να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν τις επιστημονικές τους γνώσεις και τις επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου. Η απροθυμία τους μεταφράζεται ως ανασφάλεια απέναντι σε μία έρευνα η οποία στόχευε ανάμεσα σε άλλα και στην αποτύπωση του επιστημονικού προφίλ των Διευθυντών.

Αναλύοντας το προφίλ των Διευθυντών καταλήγουμε ότι παρατηρείται υπερεκπροσώπηση του ανδρικού φύλου στην διοικητική θέση του διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το μικρό ποσοστό εκπροσώπησης του γυναικείου φύλου στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης δεν αποτελεί καινούργιο στοιχείο, αλλά έρχεται να επιβεβαιώσει προηγούμενες έρευνες στο ίδιο πεδίο. Σύμφωνα με τον Κώστη (1996) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το έτος 1995-96 υπήρξαν 3 γυναίκες Διευθύντριες Εκπ/σης (5,5 %), 5 γυναίκες Προϊσταμένες Γραφείου (7,8 %) και καμία Γραφείου Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπ/σης. Η πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας περιορίζει τη συμμετοχή και την εξέλιξη των γυναικών στη διοίκηση με αποτέλεσμα να εμφανίζονται έμφυλες διακρίσεις μέσα στους δημόσιους οργανισμούς (Στρατηγάκη, 1996). Σύμφωνα με τις Κογκίδου και Τάκη (2005) οι έμφυλες διακρίσεις στη διοίκηση αποτυπώνονται στο διοικητικό στερεότυπο διοικητής=άνδρας, στη λειτουργία ανεπίσημων ανδροκρατούμενων δικτύων και στην απουσία μεντόρων, στο κυρίαρχο διοικητικό στυλ, στις γραφειοκρατικές δομές των οργανώσεων και στην επιλογή – αξιολόγηση των στελεχών διοίκησης.

Κατά κύριο λόγο οι Διευθυντές διανύουν την τελευταία δεκαετία της υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση πριν από τη συνταξιοδότηση τους. Διαθέτουν λοιπόν αδιαμφισβήτητα σημαντική εμπειρία στον εκπαιδευτικό χώρο και στα θέματα διοίκησης καθώς στο παρελθόν υπηρέτησαν και σε άλλες κατώτερες διοικητικές βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι είναι μεγάλοι σε υπηρεσιακή ηλικία δικαιολογεί το γεγονός ότι δεν διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους ή δεύτερους τίτλους πτυχίων με αντικείμενο τη διοίκηση μιας και το αντικείμενο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια.

Η επιστημονική γνώση των Διευθυντών σε θέματα ψυχολογίας περιορίζεται σε πτυχιακά μαθήματα που παρακολούθησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Διαθέτουν κάποιο επιστημονικό υπόβαθρο στην ψυχολογία, αλλά δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει βαθιά γνώση του αντικειμένου ή ότι διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις στη Συμβουλευτική Ψυχολογία και ότι μπορούν να εφαρμόσουν τις αρχές της Συμβουλευτικής στη διοίκηση που ασκούν. Το ίδιο θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε και για τις γνώσεις τους γύρω από το πεδίο της Διοίκησης και της Ηγεσίας. Επομένως, η διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού ασκείται από στελέχη τα οποία χαρακτηρίζονται από πλούσια εμπειρία, αλλά χωρίς επιστημονικές γνώσεις σε θέματα διοίκησης, ηγεσίας, επικοινωνίας, διαπροσωπικών σχέσεων και συμβουλευτικής.

Σε ό,τι αφορά το θέμα της Ηγεσίας, παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης κινούνται στα περιορισμένα νομοθετικά πλαίσια των αρμοδιοτήτων τους, αλλά ταυτόχρονα αισθάνονται ότι ο ρόλος τους περιλαμβάνει την ενεργοποίηση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών καθώς και τη δημιουργία οράματος με εισαγωγή καινοτομιών-χαρακτηριστικά της Ηγετικής Διοίκησης. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία τόσο των ίδιων των Διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι της υπηρεσίας. Για την υλοποίηση των στόχων οι Διευθυντές επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς με δύο ισάξια κριτήρια: τις ανάγκες της υπηρεσίας και τις γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών. Επομένως, η οργάνωση της υπηρεσίας, σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης και προόδου, γίνεται σύμφωνα με τις αρχές της διοικητικής επιστήμης. Οι ηγετικές δεξιότητες των Διευθυντών είναι αποτέλεσμα της διοικητικής τους εμπειρίας και της εκπαιδευτικής τους ωριμότητας. Δεν έχουν απόλυτη εμπιστοσύνη στις δεξιότητές τους, γι' αυτό άλλωστε πιστεύουν ότι η εξουσία τους προέρχεται από το συνδυασμό της διοικητικής τους θέσης και της προσωπικότητάς τους-το οποίο τους προσφέρει ασφάλεια- και όχι τόσο από τα χαρακτηριστικά τους, ώστε να αντλούν την εξουσία τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τις ηγετικές τους δεξιότητες τις θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές στην άσκηση της διοίκησης, πιο σημαντικές και από τη διοικητική τους εμπειρία, ενώ τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες-αναπόσπαστο κομμάτι των ηγετικών δεξιοτήτων τις θεωρούν λιγότερο σημαντικές. Διαφαίνεται μία σύγχυση στις απόψεις τους, αλλά δικαιολογείται από την απουσία επιστημονικής κατάρτιση σε θέματα Διοίκησης και Ηγεσίας.

Η επικοινωνία στον εργασιακό χώρο φαίνεται να είναι θετική και οι Διευθυντές χαρακτηρίζονται προσιτοί. Αναπτύσσονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους Διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς και προάγεται το ζεστό και φιλικό κλίμα. Οι Διευθυντές αισθάνονται ότι τηρούν μία κοινή πολιτική στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και αυτό το αίσθημα δικαιοσύνης φαίνεται να ενισχύει το κλίμα που περιγράφηκε παραπάνω. Δεν λείπουν φυσικά και οι περιπτώσεις Διευθυντών που παραδέχονται με ειλικρίνεια ότι η κρίση τους συχνά επηρεάζεται από τις προσωπικές τους φιλίες και από εξωγενείς παράγοντες με αποτέλεσμα να λειτουργούν διαφορετικά σε αυτές τις περιπτώσεις. Η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων από την πλευρά των Διευθυντών και η διάθεσή



τους να αφιερώσουν χρόνο σε συνομιλίες με τους εκπαιδευτικούς επιτρέπουν στους πρώτους να αντιλαμβάνονται τη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών- στο βαθμό που τους επιτρέπει η εμπειρία τους λόγω έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων. Δίνουν προσοχή στην στάση του σώματος των εκπαιδευτικών και στα κωδικοποιημένα μηνύματά τους, αλλά αγνοούν λεπτομέρειες και σχόλια από τις συνομιλίες τους εστιάζοντας κυρίως σε αυτά που αφορούν την υπηρεσία. Ενθαρρύνουν και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν, αλλά δεν λείπει κάποιες φορές και η ανυπομονησία από την πλευρά των Διευθυντών. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες-χαρακτηριστικό των Ηγετών και των Συμβούλων είναι ανεπτυγμένες στους Διευθυντές, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό.

Οι Συμβουλευτικές δεξιότητες των Διευθυντών χαρακτηρίζονται από τους ίδιους οι λιγότερο σημαντικές στη Διοίκηση. Παρόλο που δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της Συμβουλευτικής, στις απαντήσεις τους διαφαίνεται η συμβουλευτική διάθεσή τους. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η ειλικρίνεια, το γνήσιο ενδιαφέρον, η κατανόηση των μη λεκτικών μηνυμάτων, η αποδοχή και η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών και η αναγνώριση των ικανοτήτων τους είναι τα πρώτα χαρακτηριστικά. Οι Διευθυντές διαθέτουν αυτοέλεγχο και μπορούν να διατηρήσουν τη ψυχραιμία τους, το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι διαθέτουν προηγουμένως και αυτοεπίγνωση, γνωρίζοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Επίσης, είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα-κάποιοι πλησιάζουν στο επίπεδο του Συμβούλου βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να διερευνήσει τον εαυτό του και να εντοπίσει τα πραγματικά αίτια της συμπεριφοράς του, ενώ οι περισσότεροι Διευθυντές λύνουν το πρόβλημα του εκπαιδευτικού με γρήγορη και άμεση παρέμβασή τους, χωρίς να δώσουν τη δυνατότητα στο άτομο να μάθει να επιλύει μόνος του τα μελλοντικά του προβλήματα. Ακόμη, οι Διευθυντές πιστεύουν στην καλή φύση του ανθρώπου, δηλαδή ότι τα αρνητικά στοιχεία κάποιου μπορούν να μετατραπούν σε θετικά με τη δική τους καθοδήγηση και συμπαράσταση. Η βελτίωση, η ανάπτυξη και η εξέλιξη αυτών των εκπαιδευτικών μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στις κατάλληλες συνθήκες που θα δημιουργήσουν οι Διευθυντές. Φυσικά, υπάρχουν και λίγοι Διευθυντές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι «αδύναμοι» εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απαλλαγούν από ορισμένα καθήκοντα στα οποία ενδεχομένως δεν θα ανταποκριθούν.

Αναλύοντας τη στάση των Διευθυντών απέναντι στα κίνητρα στον εργασιακό χώρο κρίνεται απαραίτητο να ξεκινήσουμε από την άποψη τους για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι καλύπτει ο οργανισμός. Η άποψή τους απομακρύνει από την κατεστημένη νοοτροπία ότι οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης θεωρούνται δημόσιοι υπάλληλοι-αντίθετα ο οργανισμός ικανοποιεί τις ανώτερα (σεβασμός, αυτοεκτίμηση κ.τ.λ) ιεραρχικές ανάγκες στην κλίμακα του Maslow και τις αμέσως κατώτερες (κοινωνικές) και όχι τις βασικές τους (μισθός) ανάγκες. Η άποψη αυτή συνάδει με τη δήλωσή των Διευθυντών ότι το βασικό κίνητρο αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών είναι η αναγνώριση της προσφοράς τους. Επιπλέον, οι Διευθυντές είναι θετικοί στην παροχή κινήτρων με μία συμβουλευτική διάσταση αντιμετωπίζοντας τον κάθε εκπαιδευτικό σαν ξεχωριστή οντότητα που χρειάζεται να ικανοποιήσει διαφορετικές ανάγκες. Η μελέτη της

προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του κάθε εκπαιδευτικού θα τους οδηγήσει στην κατάλληλη επιλογή κινήτρων. Τέλος, οι Διευθυντές συμμερίζονται τις νέες θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο στο βαθμό που δεν καταστρέφεται η συνεργασία και το θετικό κλίμα. Είναι στο χέρι των Διευθυντών να χειριστούν τον ανταγωνισμό με σεβασμό προς την προσωπικότητα, τις αδυναμίες και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών, ώστε να αποδειχτεί θετικό εργαλείο στην άσκηση του διοικητικού τους έργου.

Στην παρούσα εργασία επιδιώχθηκε να εντοπιστούν τρεις Τύποι Διευθυντών. Ο γραφειοκράτης και παραδοσιακός Διευθυντής, ο Διευθυντής-Ηγέτης και ο Διευθυντής-Ηγέτης-Σύμβουλος. Η έρευνα κατέληξε σε δύο Τύπους: παραδοσιακός Διευθυντής και Διευθυντής-Ηγέτης, με το δεύτερο Τύπο να υπερισχύει του πρώτου. Ο Τύπος Διευθυντής-Ηγέτης-Σύμβουλος δεν παρουσιάστηκε διότι παρά τις ομοιότητες που αποδείχτηκαν στη βιβλιογραφική έρευνα μεταξύ ηγετικών και συμβουλευτικών δεξιοτήτων, η Συμβουλευτική είναι μια επιστήμη που δεν συνδυάζεται ακόμη βιβλιογραφικά με την Ηγετική Διοίκηση και θεωρείται ακόμη ασήμαντη η συμβολή της από τους ίδιους τους Διευθυντές. Το γεγονός ότι δεν έχουν επιστημονικές γνώσεις στο αντικείμενο της Συμβουλευτικής ενισχύει το εύρημα της έρευνας για απουσία του Τύπου αυτού. Οι απαντήσεις τους σε κάποιες ερωτήσεις δείχνουν έναν βαθμό συμβουλευτικής διάθεσης, αλλά οι Διευθυντές δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τη συμβουλευτική από τη νοθεσία. Θετικό είναι το γεγονός ότι υπάρχει έδαφος για να καλλιεργηθεί η έννοια της Συμβουλευτικής στη Διοίκηση.

Είναι αισιόδοξο και αποτελεί πρόοδο και εξέλιξη στη σύγχρονη Διοίκηση της εκπαίδευσης ότι οι μισοί και παραπάνω Διευθυντές ανήκουν στην ομάδα των Ηγετών. Όμως, η ύπαρξη Διευθυντών χωρίς ηγετικές δεξιότητες- είναι λίγο λιγότεροι από τους μισούς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται συστηματικότερη και προσφορότερη προσπάθεια στο μέλλον προκειμένου να αναφερόμαστε σε μία σύγχρονη Διοίκηση της δημόσιας εκπαίδευσης. Ενισχύεται από την έρευνα η άποψη ότι η διοικητική εμπειρία αποτελεί σημαντικό σύμμαχο στην άσκηση της Διοίκησης. Οι Διευθυντές-Ηγέτες είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και διαθέτουν πλουσιότερη διοικητική εμπειρία από τους παραδοσιακούς Διευθυντές. Η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών δεν σχετίζεται με την ηγετική τάση των Διευθυντών καθώς οι μεταπτυχιακοί τίτλοι δεν είχαν σχέση με το αντικείμενο της Διοίκησης και της Ηγεσίας.

## 7.6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα τελευταία χρόνια γίνεται συστηματική προσπάθεια εκσυγχρονισμού της δημόσιας Διοίκησης της εκπαίδευσης και στελέχωσης των διοικητικών θέσεων με ικανά στελέχη που να χαρακτηρίζονται από ένα διευρυμένο φάσμα δεξιοτήτων. Μάλιστα, οι Ηγετικές δεξιότητες καταλαμβάνουν την πρώτη θέση δημιουργώντας έντονη κινητικότητα στη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων απευθυνόμενα σε στελέχη και στη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού για αυτά τα στελέχη. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι παρά τις αξιολογες προσπάθειες οι Διευθυντές-Ηγέτες

είναι μόλις λίγο περισσότεροι από τους παραδοσιακούς Διευθυντές και με κύρια διαφορά την μεγαλύτερη υπηρεσιακή ηλικία και διοικητική εμπειρία.

Ο εκσυγχρονισμός της δημόσιας Διοίκησης δεν μπορεί να βασιστεί μόνον στην εμπειρία καθώς η απουσία επιστημονικών γνώσεων από την πλευρά των στελεχών δημιουργεί αυτή την ανισορροπία ηγετικών και παραδοσιακών χαρακτηριστικών στη Διοίκηση. Η εμπειρία και η επιστημονική γνώση θα αποτελέσουν το τέλειο συνδυασμό της παρουσίας ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση.

Το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης στελεχών για την επιλογή στη διοικητική θέση των Διευθυντών Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογεί σε τέσσερις άξονες: 1. υπηρεσιακή – διδακτική εμπειρία (22 μονάδες), 2. επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (14 μονάδες), 3. προσωπικότητα – γενική συγκρότηση (20 μονάδες) και 4. αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (44 μονάδες). Δεν υπάρχει ίσος καταμερισμός των μονάδων αξιολόγησης ανάμεσα στην εμπειρία και στην επιστημονική συγκρότηση, αλλά δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην εμπειρία. Σε ό,τι αφορά το δεύτερο άξονα δεν υπάρχει διαχωρισμός στην επιστημονική συγκρότηση που αφορά το αντικείμενο για το οποίο αξιολογείται ο εκπαιδευτικός-δηλαδή η Διοίκηση. Τα ίδια μόρια λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό και διδακτορικό στη Διοίκηση με έναν εκπαιδευτικό που είναι κάτοχος ανάλογων τίτλων, αλλά σε διαφορετικό αντικείμενο και μάλιστα όχι συναφή με τη Διοίκηση.

Ένας δημιουργικός διάλογος γύρω από την αποκέντρωση και την ανεξαρτητοποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων και ευθυνών των Διευθυντών εκπαίδευσης με την ανάλογη εκχώρηση περισσότερης ελευθερίας πρωτοβουλιών και κινήσεων, το σύστημα αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης σε συνάρτηση με επιστημονικές έρευνες και σύγχρονες μελέτες, θα μπορούσε να δημιουργήσει ένα διαφορετικό πλαίσιο επιλογής στελεχών με κύριο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευσης γενικότερα.

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής οδηγούν σε αναγκαίες εξελίξεις στο χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Τα στελέχη καλούνται να ανταποκριθούν σε έναν σύνθετο, πολύπλευρο και απαιτητικό ρόλο διαθέτοντας ποικίλες δεξιότητες. Η Ηγεσία είναι μια διαδικασία η οποία επηρεάζει τη δράση μίας οργανωμένης ομάδας εκπαιδευτικών-των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Νομού. Είναι μια διαδικασία επιρροής, επίδρασης στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Δεν είναι απλώς μία διοικητική έννοια που θα διευκολύνει τα στελέχη να ασκήσουν διοικητικό έργο. Είναι μία έννοια συνδεδεμένη με την προσωπικότητα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Εδώ εμπλέκεται η έννοια της Συμβουλευτικής. Οι δεξιότητες των στελεχών που περιγράφηκαν στην παρούσα εργασία- ηγετικές, συμβουλευτικές και επικοινωνιακές είναι δεξιότητες που αλληλοσυμπληρώνονται και απαιτούν γνώσεις από τα επιστημονικά πεδία και της Διοίκησης και της Ψυχολογίας.

Κάνουμε λόγο για μία νέα μορφή Διοίκησης με σεβασμό στον άνθρωπο, στα δυνατά και αδύναμα σημεία του, στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσα στις κατάλληλες

εργασιακές συνθήκες, στην έμπνευση οράματος με στόχο την ποιότητα και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αναφερόμαστε σε έναν διαφορετικό Διευθυντή-Ηγέτη, στον λεγόμενο Διευθυντή-Ηγέτη-Σύμβουλο.

Θα είχε πραγματικά ενδιαφέρον να συνεχιστεί η παρούσα έρευνα με τη μελέτη περισσότερων στοιχείων σχετικά με τη εφαρμογή της Συμβουλευτικής στη Διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών. Ίσως με τη διενέργεια έρευνας-μελέτης περίπτωσης σε Διευθυντές εκπαίδευσης με διαφορετικά χαρακτηριστικά – εμπειρικός Διευθυντής, Διευθυντής με επιστημονική διοικητική συγκρότηση χωρίς εμπειρία, Διευθυντής με επιστημονική διοικητική συγκρότηση και εμπειρία και Διευθυντής με επιστημονική διοικητική και συμβουλευτική συγκρότηση και εμπειρία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Πάνου Ελευθερία  
Χαριλάου Τρικούπη 28  
Σέρρες, 62100  
Τηλ: 2321038730  
Κιν: 6945989778

Σέρρες 08/04/2009

**Αξιότιμε κ. Διευθυντά Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,**

Ονομάζομαι Πάνου Ελευθερία και είμαι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06. Υπηρετώ με απόσπαση στο Γραφείο Δ/θμιας Εκπ/σης Ν. Σερρών. Ο λόγος που παίρνω το θάρρος να σας ενοχλήσω και να ζητήσω την πολύτιμη βοήθεια σας είναι η διεξαγωγή απογραφικής έρευνας με ερωτηματολόγια προς τους Διευθυντές και Διευθύντριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση του ρόλου των Διευθυντών Εκπαίδευσης στη Δημόσια Διοίκηση καθώς η θέση που κατέχετε στη διοικητική πυραμίδα θεωρείται και σημαντική και πολύπλευρη. Κατανοώ ότι λόγω των ανειλημμένων υποχρεώσεων ο χρόνος σας είναι πολύτιμος. Όμως, παρακαλώ για τη δική σας συνδρομή σε αυτό το δύσκολο και πολυέξοδο ταξίδι που αποφάσισα να ακολουθήσω. Αν και δεν είστε πολλοί σε αριθμό η απόσταση που μας χωρίζει είναι μεγάλη και δεν μου επιτρέπεται να σας επισκεφθώ, γι' αυτό επέλεξα να σας στείλω με courier το ερωτηματολόγιο και να μου το επιστρέψετε με τον ίδιο τρόπο με δική μου χρέωση. Προκειμένου να προλάβω τις ημερομηνίες θα σας παρακαλούσα θερμά να μου αποστείλετε το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο μέχρι την.....

Σας διαβεβαιώνω ότι οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα διατηρηθεί το απόρρητο των απαντήσεών σας. Δεσμεύομαι ότι θα αποστείλω τα αποτελέσματα της έρευνάς μου μετά τη διεξαγωγή της, εφόσον μου ζητηθεί από εσάς.

Για μια ακόμη φορά σας ευχαριστώ για το χρόνο σας και σας εύχομαι επιτυχίες στο διοικητικό σας έργο.

Με ειλικρινή εκτίμηση

Πάνου Δ. Ελευθερία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ** (Σημειώστε την απάντησή σας με ένα Χ στο αντίστοιχο κουτάκι)

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα
2. Ηλικία: 35-45  46-55  56-65
3. Χρόνος υπηρεσίας στην παρούσα θέση:  
1-2 έτη  3-5 έτη  6 έτη και πάνω

4. Κατά το παρελθόν έχω ασκήσει διοίκηση ως: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- α. Προϊστάμενος Γραφείου Δ.Ε/ Γραφείου Ε.Ε ή Γραφείου Φυσικής Αγωγής.  
β. Διευθυντής σχολικής μονάδας.  
γ. Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας.  
δ. Κανένα από τα παραπάνω

**ΕΝΟΤΗΤΑ Β: ΣΠΟΥΔΕΣ**

(Συμπληρώστε την απάντησή σας στο πλαίσιο ή σημειώστε Χ στο κατάλληλο κουτάκι)

5. Ο τίτλος του βασικού πτυχίου μου με το οποίο διορίστηκα στη Δ/θμια Εκπ/ση είναι:

6α. Διαθέτω δεύτερο τίτλο σπουδών:

ΝΑΙ

ΟΧΙ

6β. Ο τίτλος του δεύτερου πτυχίου μου είναι:

7. Το πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησα για την απόκτηση του βασικού ή του δεύτερου πτυχίου μου περιλάμβανε μαθήματα ψυχολογίας:

ΝΑΙ

ΟΧΙ

8. Είμαι κάτοχος διπλώματος μεταπτυχιακών σπουδών:

ΝΑΙ

ΟΧΙ

9. Το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών που παρακολούθησα σχετίζεται άμεσα με:

- α. Το αντικείμενο του βασικού πτυχίου μου.  
β. Τη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών.  
γ. Τη διοίκηση οργανισμών γενικότερα.  
δ. Την ψυχολογία.  
ε. Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε.....)

10α. Είμαι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος: ΝΑΙ

ΟΧΙ

10β. Το θέμα που πραγματεύτηκα στο διδακτορικό μου έχει σχέση με: (όχι πλήρη τίτλο)

.....

**ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ Δ/ΝΣΗΣ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ**

**11. Παρακαλώ, δηλώστε με X σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ο ρόλος μου καθορίζεται με σαφήνεια από την κείμενη νομοθεσία χωρίς προσωπική παρέμβαση.					
Ο ρόλος μου έχει την <b>κύρια</b> ευθύνη για την πιστή εφαρμογή της ενιαίας εκπ/κής πολιτικής του Υπ.Ε.Π.Θ.					
Ο ρόλος μου στοχεύει στην ενεργοποίηση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της εκπ/σης σε επίπεδο νομού.					
Ο ρόλος μου σχετίζεται με την έμπνευση του οράματός μου στους εκπαιδευτικούς και την υλοποίηση του μέσα από τη συνεργασία μας.					
Ο ρόλος μου συνδέεται με την εισαγωγή δημιουργικών και καινοτόμων δράσεων και αλλαγών με στόχο την καλύτερη δημόσια εκπ/ση.					

**12. Παρακαλώ, δηλώστε με X κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις. Η εξουσία που έχω ως Δ/ντης Δ/θμιας Εκπ/σης πηγάζει:**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Από την ίδια τη διοικητική θέση που κατέχω.					
Από τα προσωπικά χαρακτηριστικά μου και κατά συνέπεια απορρέει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.					
Από τη διοικητική μου θέση και την προσωπικότητά μου.					

**13. Η λειτουργία της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης που διοικώ (επιλέξτε μία μόνον απάντηση):**

- α. Βασίζεται αποκλειστικά στις δικές μου οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ τους.
- β. Χαρακτηρίζεται από την άψογη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με εμένα, με προτάσεις, ιδέες και λύσεις σε ζητήματα.
- γ. Χαρακτηρίζεται από την πλήρη ελευθερία των υπαλλήλων να προτείνουν τις απόψεις και τις ιδέες τους οι οποίες γίνονται άμεσα αποδεκτές χωρίς τη δική μου παρέμβαση.

**14. Πόσο σημαντικούς θεωρείτε τους παρακάτω παράγοντες στην άσκηση της διοίκησης της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης; (ιεραρχήστε όλους τους παράγοντες βάζοντας τον αριθμό 1 στο πιο σημαντικό, το αριθμό 2 στο αμέσως επόμενο κ.λ.π.)**

- Η προηγούμενη εμπειρία μου σε διοικητική θέση.
- Η επιστημονική μου κατάρτιση στη διοικητική επιστήμη.
- Οι ηγετικές μου δεξιότητες (όραμα, καθοδήγηση, έμπνευση των εκπαιδευτικών)
- Οι επικοινωνιακές μου δεξιότητες.
- Οι συμβουλευτικές μου δεξιότητες.

**ΕΝΟΤΗΤΑ Δ: ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ**

**15. Σε τι βαθμό γνωρίζετε τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τα γραφεία της Δ/νσης σας;**  
(Σημειώστε για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Γνωρίζω καλύτερα τους άμεσα συνεργάτες μου με τους οποίους έχω καλές διαπροσωπικές σχέσεις.					
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με αφήνουν αδιάφορο και έχω μόνο τυπική και υπηρεσιακή σχέση.					
Έχω καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους προσωπικούς μου φίλους και με κάποιους άλλους εξαιτίας της ίδιας ηλικίας, φύλου και κοινών ενδιαφερόντων.					
Γνωρίζω προσωπικά κάθε εκπαιδευτικό που υπηρετεί στα γραφεία μου και υπάρχει θετικό κλίμα ζεστασιάς και φιλικής επικοινωνίας μεταξύ μας.					

**16. Νομίζετε ότι μπορείτε να βασιστείτε στις ικανότητες των εκπαιδευτικών σας και να τους εμπιστευθείτε στην άσκηση των καθηκόντων τους;**

Καθόλου     Λίγο     Αρκετά     Πολύ     Πάρα πολύ

**17. Σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα γραφεία σας σε τι από τα παρακάτω δίνετε μεγαλύτερη έμφαση;** (Σημειώστε για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Στις ανάγκες της υπηρεσίας σύμφωνα με το οργανόγραμμα.					
Στις ικανότητες των εκπαιδευτικών με διερεύνηση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους.					

**18. Θεωρείτε ότι είστε δίκαιος απέναντι στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων σας;**  
(επιλέξτε μία μόνον απάντηση)

α. Προσπαθώ να διατηρώ μια κοινή στάση απέναντι σε όλους αλλά με ορισμένους είμαι προσωπικός φίλος και ασυνείδητα τους αντιμετωπίζω διαφορετικά.

β. Διαθέτω συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία είναι γνωστά σε όλους, χωρίς ιδιαίτερη ή προνομακική μεταχείριση.

γ. Λειτουργώ διαφορετικά σε κάθε περίπτωση ανάλογα με την προσωπική συμπάθεια και αντιπάθεια που τρέφω για τον καθένα.

δ. Δεν κάνω συχνά διακρίσεις, ούτε λειτουργώ μεροληπτικά αλλά μερικές φορές δέχομαι πιέσεις από εξωγενείς παράγοντες και αναγκάζομαι να αντιμετωπίσω τα άτομα διαφορετικά.

**19. Έχετε τη δυνατότητα από άποψη χρόνου να συναντήσετε στο γραφείο σας κατ' ιδίαν τους εκπαιδευτικούς ή τους διευθυντές των σχολείων και να συνομιλήσετε μαζί τους;**

Σπάνια  Μερικές φορές  Συχνά  Πολύ συχνά



**20. Η πρωτοβουλία να μιλήσετε μαζί τους ανήκει κυρίως:**

Σε εσάς

Σε εκείνους

**21. Παρακαλώ, δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις. Ο κυριότερος λόγος για τον οποίο επισκέπτεστε τις σχολικές μονάδες είναι:** (Σημειώστε για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Για την άσκηση ελέγχου και εποπτείας στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, όπως προβλέπεται από την νομοθεσία.					
Για τη διευθέτηση κάποιου θέματος που παρουσιάζεται στη σχολική μονάδα εξαιτίας διαφόρων παραγόντων.					
Για συνομία με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς τυχόν προβληματισμών και προτάσεων.					
Τιμητικά σε εορταστικές ή άλλου είδους εκδηλώσεις.					

**22. Πόσο εύκολο είναι να σας προσεγγίσει κάποιος εκπαιδευτικός ή διευθυντής σχολείου για να σας εκθέσει ένα πρόβλημα που τον απασχολεί;**

Καθόλου     Λίγο     Αρκετά     Πολύ     Πάρα πολύ

**23. Πώς λύνονται συνήθως τα σοβαρά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο;** (επιλέξτε μία μόνον απάντηση)

α. Τα λύνουν οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους χωρίς να είναι απαραίτητη η παρέμβασή μου.

β. Δε χρειάζονται άμεση επίλυση καθώς με το πέρασμα του χρόνου τα προβλήματα ξεχνιούνται.

γ. Με την άμεση παρέμβαση μου, εφόσον μου ζητηθεί.

δ. Τα επιλύουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί με τη δική μου βοήθεια σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση του εαυτού τους και τον εντοπισμό των πραγματικών αιτιών που προκαλούν τα προβλήματα.

**24. Νομίζετε ότι διαθέτετε την ικανότητα να αντιλαμβάνεστε τα συγκαλυμμένα και κωδικοποιημένα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σας (μη λεκτική επικοινωνία);**

Καθόλου     Λίγο     Αρκετά     Πολύ     Πάρα πολύ

**25. Πώς συνήθως αντιδράτε όταν κάποιος εκπαιδευτικός παρουσιάζει αρνητική συμπεριφορά στον εργασιακό χώρο;** (Σημειώστε για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγνοώ το γεγονός διότι δεν είναι δυνατόν όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται θετικά και αρμονικά.					
Παρακολουθώ στενά την συμπεριφορά του ή ενημερώνομαι από τους άλλους εκπαιδευτικούς και εάν γίνει ιδιαίτερα ενοχλητικός του θυμίζω τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και επιβάλω τις ανάλογες ποινές.					
Τον προσεγγίζω για να του εξηγήσω τις συνέπειες της αρνητικής συμπεριφοράς του και να τον νουθετήσω.					
Τον προσεγγίζω για να διερευνήσω τα πραγματικά αίτια της συμπεριφοράς του ώστε να οδηγηθεί στην αυτοεξερεύνηση και στην αλλαγή της αυτοαντίληψης του.					

**26. Όταν συνομιλείτε με κάποιον εκπαιδευτικό τι συνήθως κάνετε από τα παρακάτω; (Σημειώστε για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ακούω προσεχτικά κοιτώντας τον κυρίως στα μάτια και παρατηρώ τις κινήσεις του σώματός του.					
Ακούω προσεχτικά τα σημεία που με ενδιαφέρουν και αφορούν τη λειτουργία της υπηρεσίας, αγνοώντας περιττές λεπτομέρειες και σχόλια.					
Ακούω προσεχτικά και ταυτόχρονα υπογράφω έγγραφα ή μπορεί να απαντήσω και σε κάποιο τηλεφώνημα.					

**27. Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης με κάποιον εκπαιδευτικό πώς συνήθως ενεργείτε; (Σημειώστε για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Δεν τον διακόπτω περιμένοντας να ολοκληρώσει τις σκέψεις του.					
Δεν διακόπτω, αλλά όταν ο εκπαιδευτικός διστάζει να εκφραστεί τοποθετούμαι επί του θέματος.					
Δεν διακόπτω, αλλά συμμετέχω στη συζήτηση (κουνώντας το κεφάλι, με μικρές λέξεις όπως μάλιστα, χμ..., καταλαβαίνω κ.τ.λ) και τον ενθαρρύνω διατυπώνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις όταν φαίνεται να διστάζει να συνεχίσει.					

**28. Όταν εντοπίζετε αδυναμίες σε κάποιον εκπαιδευτικό πώς συνήθως αντιδράτε; (επιλέξτε μία μόνον απάντηση)**

- Είναι προσωπικό θέμα του εκπαιδευτικού και ο ίδιος θα πρέπει να προσπαθήσει να βελτιώσει τον εαυτό του.
- Είναι αποδεκτές και μπορούν να μετατραπούν σε δυνατά στοιχεία εάν ο εκπαιδευτικός βοηθηθεί να ανακαλύψει τον εαυτό του, να πιστέψει σε αυτόν και εάν ευνοήσω την ανάπτυξή του στον εργασιακό χώρο.
- Είναι αποδεκτές διότι όλοι έχουμε αδυναμίες και τον απαλλάσσω από τα καθήκοντα που κρίνω ότι δεν θα ανταποκριθεί.

**29. Ποιο από τα παρακάτω σας χαρακτηρίζει στις σχέσεις σας με τους εκπαιδευτικούς; (επιλέξτε μία μόνον απάντηση)**

- Ειλικρίνεια, γνήσιο ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό και κατανόηση.
- Ενδιαφέρον αλλά με λίγο παραπάνω ενθουσιασμό, για να νοιώσει ο εκπαιδευτικός σημαντικός και να κολακευτεί.
- Τυπικότητα χωρίς ενθουσιώδεις εκφράσεις ενδιαφέροντος για να μην χαθεί ο έλεγχος και η εποπτεία των εκπαιδευτικών.

**30. Ο οργανισμός που διοικείτε ποιες από τις παρακάτω ανάγκες των εκπαιδευτικών ικανοποιεί;**  
(επιλέξτε μία μόνον απάντηση)

- α. Τις κοινωνικές τους ανάγκες εξασφαλίζοντας ένα θετικό κλίμα συνεργασίας, αρμονίας, αποδοχής και ασφάλειας.
- β. Τις βασικές ανάγκες, αφού οι εκπαιδευτικοί αμείβονται για τις υπηρεσίες που προσφέρουν.
- γ. Τις ανάγκες σεβασμού και αυτοεκτίμησης όπως αναγνώριση, υπόληψη, κύρος και εκτίμηση.

**31. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες νομίζετε ότι αποτελούν κίνητρο αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς;** (ιεραρχήστε όλους τους παράγοντες βάζοντας τον αριθμό 1 στο πιο σημαντικό, το αριθμό 2 στο αμέσως επόμενο κ.λ.π.)

- Η χρηματική αμοιβή.
- Η επίτευξη των στόχων που αρχικά τέθηκαν και κοινοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς.
- Η αναγνώριση της προσφοράς τους από την πλευρά της Διοίκησης.
- Οι δυνατότητες ανέλιξης και ανάπτυξης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς.
- Ο βαθμός υπευθυνότητας και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών.

**32. Τι από τα παρακάτω πιστεύετε για τις θεωρίες παροχής κινήτρων στον εργασιακό χώρο;**  
(επιλέξτε μία μόνον απάντηση)

- α. Δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε δημόσιους οργανισμούς, όπως η Δ/νση Δ/θμιας Εκπ/σης διότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη θέση τους δεδομένη και «σίγουρη».
- β. Μπορούν να εφαρμοστούν στη Διοίκηση της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης σε συνδυασμό με τη μελέτη της προσωπικότητας, της συμπεριφοράς και των αναγκών του κάθε εκπαιδευτικού.
- γ. Μπορούν να εφαρμοστούν στη Διοίκηση της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης, αλλά δεν έχετε χρόνο να ασχοληθείτε εξαιτίας του φόρτου εργασίας σας.

**33. Πιστεύετε ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί κίνητρο για την παρώθησή τους στον εργασιακό χώρο;** (επιλέξτε μία μόνον απάντηση)

- α. Ναι, ακόμη και όταν προκαλεί συγκρούσεις αποτελεί σημαντικό κίνητρο.
- β. Ναι, είναι θεμιτός όταν δεν καταστρέφεται η συνεργασία και δεν προκαλούνται συγκρούσεις.
- γ. Όχι, αποτελεί αρνητικό μέσο παρώθησης των εκπαιδευτικών.

**34. Πώς συνήθως αντιδράτε σε στιγμές έντασης και σε καταστάσεις κρίσεις;** (Σημειώστε για κάθε πρόταση ξεχωριστά βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Διατηρώ την ψυχραιμία μου και αντιμετωπίζω την κατάσταση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.					
Αντιδρώ αυθόρμητα και παρορμητικά βγαίνοντας εκτός εαυτού.					
Δεν αντιδρώ ποτέ υπερβολικά και ελέγγω πάντα και απόλυτα τον εαυτό μου					

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση- Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Γαλάνης, Γ. (1999). *Εισαγωγή στην ψυχολογία της καθημερινής διαπροσωπικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γιαννουλέας, Μ. (1988). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον Εργασιακό Χώρο* (Β' έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1993). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ο Ηγέτης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία.
- Everard, B. and Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μεταφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. (μεταφρ. Φ. Μεγαλούδη) Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα (αρχική έκδοση 1998).
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης*. (μετάφρ. Χ. Ξενάκη και Μ. Κουμπιρέλη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (αρχική έκδοση: 2002)
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο Ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Καλαντζή-Αζίζη, Α. (2002). *Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση. Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες Ομάδας- Σύγκρουση-Ανάπτυξη και Αλλαγή- Κουλτούρα- Επαγγελματικό Άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1996). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή-Αξιολόγηση Προσωπικού* (Β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Κίνητρα-Επαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Koontz, H. and O'Donnell (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*. (μεταφρ. Χ. Βαρδάκος, τ. Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (αρχική έκδοση 1980).
- Κογκίδου, Δ. και Τάκη, Β. (2005). Γυναίκες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Τα Οργανωσιακά Εμπόδια. Στο Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.) *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. (Τόμος 3<sup>ος</sup>, σσ. 203-216). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

- Κοσμόπουλος, Α.Β. και Μουλαδούδης, Γ.Α. (2003). *Ο Carl Rogers και η Προσωποκεντρική του Θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμος Α'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κώτσης, Κ. (1996). *Εκπαιδευτική Νομοθεσία-Ισχύουσες Διατάξεις-Ερμηνευτικά Σχόλια-Οδηγίες*. Αθήνα: Κλειδάς.
- Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Λιάντας, Μ.Γ. (2000). *Ψυχολογία της Εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1996). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (Γ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση* (Ζ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. (μετάφρ. Δ. Καραθάνου και Α. Μαρκαντώνη). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο (αρχική έκδοση: 2003).
- Montana, P. and Charnov, B. H. (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένος.
- Μπόρντ, Ρ. (1997). *Δεξιότητες Συμβουλευτικής στο Χώρο της Εργασίας*. (μετάφρ. Κ. Πετρογιάννης). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη (αρχική έκδοση: 1983).
- Μπουρής, Ι.Δ. (2008). *Γενικές Αρχές της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης* (τ. Α'). Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική*. Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις* (Δ' έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Γ. (2007). *Η Ανάλυση Δεδομένων. Παραγοντική Ανάλυση των Αντιστοιχιών, Ιεραρχική Ταξινόμηση και άλλες Μέθοδοι*. Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πολεμικός, Ν. και Κοντάκος, Α. (2002). Η μη λεκτική συμπεριφορά στην ψυχοθεραπεία. Στο Πολεμικός, Ν. και Κοντάκος, Α. (Επιμ). *Μη λεκτική επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χ.Α. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Σαΐτης, Χ.Α. (2000). Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης;. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 62-71.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Σαΐτης, Χ.Α. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. (3<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Στρατηγάκη, Μ. (1996). *Φύλο, Εργασία, Τεχνολογία*. Αθήνα: Πολίτης.

Τσιπλιάρης, (1988). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης*. Αθήνα.

Φαναριώτης, Π. (2001). *Αρχές οργάνωσης και Διοικήσεως Επιχειρήσεων* (τ. Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abrahamsson B., (1993). *Why organizations? How and Why people organize*. London: Sage.
- Allen, L. (1958). *Management and Organization*. New York: McGraw-Hill.
- Banner, d. K. and Gagné, T. E. (1995). *Designing Effective organizations*. CA: Sage.
- Berkman, H.W. (1974). *The Human Relations of Management*. California: Dickenson Publishing Company.
- Birdwhistell, R.L. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Brown, R. (1987). Work Industry and Organizations in Worsley, P. (Ed.) *The New Introducing Sociology*. Harnoudsworth: Penguin.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven: Yale University Press.
- Follet-Porker, M. (1941). *Dynamic Administration: The collected papers of Mary Parker-Follet* (edited by Metcalf, H.C and Urwick, L). New York: Harper and Row.
- Glasl, F. (1982). The process of conflict escalation and roles of third parties. In Bomers, G. B. J and Peterson, R. (Eds.). *Conflict Management and Industrial Relations*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Gordon, T. (χ.χ.). Group-Centered Leadership and Administration. In Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gordon, J.R. (1993). *A diagnostic approach to organizational behaviour* (4<sup>th</sup> edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. In Greenfield, W. (Ed.). *Instructional Leadership: concepts, issues and controversies*. Lexington, MA: Allyn and Bacon.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. New York: World Co.
- Katz, D. and Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.
- Kirkpatrick, S. A. and Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter? *Academy of Management Executive*. Vol. 5 No. 2, 48-62.
- Klinzing, H G. & Aloisio, B G. (2008). The Nature of Personality Dimensions' relationship to their Perceptual and Behavioral Counterparts. Nine Correlational Studies. Paper presented at the Conference *Educational Planning and Development* at the University of Aegean.
- Kouzes, J. M. and Posner, B. Z. (1987). *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kotter, J.P. (1990). *A force for change: how leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*,30, 498-518.

- Leithwood, K. and Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In Murphy, J. Louis, K. S. (Eds.). *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: open University Press.
- Levine, D., Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: NCSERD Publications.
- Makin, P., Cooper, C. and Cox, C. (1996). *Organizations and the Psychological Contract*. Oxford: BPS Blachwell.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. (3<sup>rd</sup> edition). New York: Harper and Row.
- McCormick, E. J. and Ilgen, D. (1985). *Industrial and Organizational Psychology*. New Jersey: Prentice Hall
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McNeill, J.T. (1951). *A History of the Cure of Souls*. New York: Harper and Row.
- Mehta C. & Patel R. (1996). *SPSS Exact Tests 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS Inc.
- Myers, E. and Murphy. J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*,33, 14-37.
- Naylor, J. (1999). *Management*. London: Financial Times, Pitman Publishing.
- Owens, R.G. (1987). *Organizational Behavior in Education*. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: The Free Press.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12, 296-320.
- Robbins, S.P. (1991). *Management*. (3<sup>rd</sup> edition). London: Prentice Hall, Inc.
- Robbins, S.P. (1998). *Organizational Behaviour*. (8<sup>th</sup> edition). New Jersey: A Simon & Schuster Company.
- Rogers, C.R. (1972). *Client-Centered Therapy. Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C.R. (1973). *On Becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Rogers, C.R. (1980). *A Way of Being*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Rowles, D. Riley, K. and Docking, J. (2000). Are LEAs making a difference through their Leadership? *Educational Management and Administration*, 14, 23-26.
- Scanlan, B.K. (1974). *Management 18*. New York: J. Wiley.
- Schein, E. H. (1980). *Organizational Psychology*. (2nd edition). New Jersey: Prentice-Hall.



Schmid, P. F. (2001). Authenticity: the person as his or her own author. Dialogical and ethical perspectives on therapy as an encounter relationship. And beyond. In Wyatt, G (Ed.). *Congruence*. Llongarron: Ross-on-Wye PCCS Books.

Shackleton, V. (1995). *Business Leadership*. New York: Routledge

Simon, H. A. (1957). *Administrative Behavior*. New York: Free Press.

Simon, H. A. (1976). *Administrative Behavior*. New York: Macmillan.

Steers, R. M., Porter, L. W. and Bigley, G. A. (1975). *Motivation and Leadership at Work*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Stogdill, R.M. (1950). Leadership, Membership and Organization. *Psychological Bulletin*, 47, 1-14.

Taylor, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper and Row.

Thomas, K.W. (1976). Conflict and Conflict Management. In Dunnette, M. D (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.

Todaro, M.P. (1996). *Economics for a Developing World*. (5<sup>th</sup> edition). Longman.

Urwick, L. and Gulick, L. (1937). *Papers on the Science of Administration*. New York.

Walton, D. (1989). *Listening*. In *Are You Communicating? You can't manage without it*. New York: McGraw-Hill.

**ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ Δ. ΠΑΝΟΥ**  
**02/12/2009**