



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ
ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Της

ΑΥΓΟΥΛΛΑΣ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

2019



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ
ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Της

ΑΥΓΟΥΛΛΑΣ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ

Υποβληθείσα στη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης σε μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για την απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου Δημόσια Διοίκηση - Εκπαιδευτική Διοίκηση

ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διπλωματική Εργασία

Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Κωνσταντίνος ΓΕ. Αθανασόπουλος

Κοσμήτορας Δρ. Σπύρος Ι. Βλιάμος

Περίληψη

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας Εκπαίδευσης είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματική οργάνωση και διοίκησή της. Κατ' αυτόν τον τρόπο, είναι εξίσου υπεύθυνος για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στην σχολική μονάδα μέσω της προώθησης της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Τόσο η συμμετοχή όσο και η επικοινωνία είναι βασικοί παράγοντες για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Παρομοίως, η προώθηση και των δυο παραγόντων αυτών σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί αρμοδιότητα του διευθυντή της.

Λέξεις Κλειδιά: ποιότητα στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική ηγεσία, επικοινωνιακή κουλτούρα, συμμετοχική ηγεσία

Abstract

The Director of each Education Unit is responsible for its effective organization and management. In this way, it is equally responsible for the quality of education provided to the school unit through the promotion of communication and collaboration. Both participation and communication are key factors in upgrading the quality of education. Similarly, the promotion of both these factors at school level is the responsibility of its manager.

Keywords: quality in education, educational leadership, communication culture, participatory leadership

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	4
Abstract	5
Πίνακας Περιεχομένων	6
1. Εισαγωγή	8
1.1. Προβληματική της Έρευνας	8
1.2. Σκοπός και Μεθοδολογία της Έρευνας	8
1.3. Σημασία της Έρευνας	9
1.4. Μεθοδολογία της Έρευνας	11
2. Εννοιολογική Τοποθέτηση	13
2.1. Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα	13
2.2. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση	14
3. Η Συμβολή της Επικοινωνίας στην Ποιότητα της Εκπαίδευσης	17
3.1. Αποτελεσματική Επικοινωνία	17
3.2. Ο Ρόλος της Σχολικής Διοίκησης	21
3.3. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών	27
3.4. Η Επικοινωνία με τους Γονείς και τους Κηδεμόνες	29
4. Η Συμβολή της Συνεργασίας στην Ποιότητα της Εκπαίδευσης	33
4.1. Το Σχολικό Κλίμα και η Συνεργασία	33
4.2. Συνεργατική Κουλτούρα	44

4.3.	Συμμετοχική Ηγεσία	47
5.	Συζήτηση	49
5.1.	Συμπεράσματα	49
5.2.	Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική	57
5.3.	Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	59
	Βιβλιογραφία	60
	Ξενόγλωσση	60
	Ελληνόγλωσση	69
	Νομοθεσία	72

1. Εισαγωγή

1.1. Προβληματική της Έρευνας

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας Εκπαίδευσης είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματική οργάνωση και διοίκησή της. Κατ' αυτόν τον τρόπο, είναι εξίσου υπεύθυνος για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στην σχολική μονάδα μέσω της προώθησης της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Επικοινωνία σημαίνει να κρατάει ο διευθυντής του σχολείου τους άλλους ενήμερους σχετικά με όλες τις διαστάσεις της οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, κάνοντας αναφορά στις τακτικές, τα προγράμματα, τα σχέδια και τα προβλήματα που πιθανόν να εντοπίζει (Smylie & Murphy, 2018). Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι εκείνη που βοηθά τα μέλη κάθε σχολικού οργανισμού να ενημερωθούν για τους σκοπούς της, να την κατανοήσουν και να προτείνουν μέτρα βελτίωσης (Anderson & Chang, 2016).

Εν κατακλείδι, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, με τον ρόλο του ως ηγέτης, καλείται να βρίσκεται σε τέτοια θέση έτσι ώστε να μπορεί να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις εκπαιδευτικού και όχι μόνο χαρακτήρα. Αυτό αποτελεί από μόνο του ένα δύσκολο λειτούργημα, το οποίο δεν διευκολύνεται καθόλου από τις έντονες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές της σύγχρονης εποχής, όπως η ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης, γεγονότα τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο στην σχολική ζωή. Έτσι, τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον από την μεριά των μελετητών σε παγκόσμιο επίπεδο, το οποίο στρέφεται στην διερεύνηση της σύνδεσης ανάμεσα στην ηγεσία του σχολικού χώρου και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Bonda & Mitchell, 2015).

1.2. Σκοπός και Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός της παρούσης μελέτης είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής, μπορεί να οργανώσει και να διοικήσει

αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα υπό το πρίσμα της προώθησης μιας συνεργατικής και επικοινωνιακής κουλτούρας. Συγκεκριμένα η μελέτη θα εστιάσει στους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων και συγκεκριμένα στην συνεργατική κουλτούρα του σχολείου, στη συμμετοχική ηγεσία, στην αποτελεσματική επικοινωνία και τέλος στο θετικό σχολικό κλίμα. Η διερεύνηση του ερωτήματος που τίθεται στην παρούσα έρευνα θα ολοκληρωθεί μέσω θεωρητικής προσέγγισης.

1.3. Σημασία της Έρευνας

Σαν ορισμός της Παιδαγωγικής, δίνεται από τον Daniels (2016), ότι αποτελεί την επιστήμη της αγωγής του ανθρώπου. Η αγωγή και η εκπαίδευση αποτελούν έννοιες στενά συνδεδεμένες οι οποίες αλληλοεπιδρούν και διαπλέκονται όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με άλλους όρους όπως η διδασκαλία, η μόρφωση και γενικότερα, η παιδεία. Όλες οι παραπάνω έννοιες αποτελούν η μια κομμάτι της άλλης και είναι αδιαχώρητες, εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία η οποία εξελίσσεται διαρκώς κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Έτσι, η *σχολική αγωγή* αφορά το σύνολο των επιδράσεων που έχει η ενήλικη γενιά και επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και την επαρκή ένταξή του στον σύγχρονο κόσμο. Οι όροι μόρφωση και παιδεία χρησιμοποιούνται ως οι υπερκείμενοι όροι όλων, μιας και κατέχουν την έννοια της τελειοποίησης του ανθρώπου (Unterhalter, 2017).

Η βάση της σχολικής εκπαίδευσης είναι η σχολική μονάδα. Ο σχολικός οργανισμός είναι από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης ενός νέου ατόμου και αποτελεί το βασικό κύτταρο κάθε οργανωμένης κοινωνίας (Epstein et al., 2018). Γεγονός ευρέως αποδεκτό αποτελεί το ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ένας σημαντικότερος και αναντικατάστατος θεσμός, ο οποίος όχι μόνο είναι άμεσα

συνδεδεμένος με το κοινωνικό σύστημα, αλλά αποτελεί και έναν συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στην ιστορική παράδοση, το παρόν και το μέλλον (Καρπούζα, Καλλιανίδου & Γεωργόπουλος, 2017). Η σχολική μονάδα αποτελεί μια οργανωμένη κοινωνική οντότητα, η οποία επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και για την προώθησή τους διαθέτει την κατάλληλη δομή και οργάνωση. Το έργο το οποίο επιτελείται από τον σχολικό οργανισμό αποτελείται από τρεις διαστάσεις, κατά την Varenne (2018): την *παιδαγωγική*, την *εκπαιδευτική* και την *διοικητική*.

Έτσι, η ύπαρξη αποτελεσματικών σχολείων αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας. Η αποτελεσματικότητα, όμως, στον χώρο του σχολείου παραμένει ένα δύσκολο και σύνθετο ζήτημα για τους μελετητές οι οποίοι την κρίνουν ως μια έννοια πολυδιάστατη. Προς το τέλος της δεκαετίας του '70 εισήχθη το *Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων* του οποίου ορόσημο υπήρξε η έρευνα του Edmonds (Edmonds, 1979). Στην μελέτη του, ο Edmonds παρουσίασε πέντε παράγοντες οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο:

1. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου
2. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται την ακαδημαϊκή πρόοδο
3. Υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών
4. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των προσδοκιών των μαθητών, και
5. Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Γενικότερα, η αποτελεσματικότητα στον χώρο του σχολικού οργανισμού αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, αφού η σύνθετη φύση της δεν μπορεί να συλληφθεί μέσω μονόπλευρων ορισμών όπως η επίδοση των μαθητών ή η συνολική εικόνα του σχολείου (Southern, 2018). Παράλληλα, η έννοια αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί ούτε μόνο από τους στόχους που θέτει η σχολική μονάδα, όπως για παράδειγμα η

διαμόρφωση αντιλήψεων, αξιών, των «πιστεύω», ή η διάπλαση συνειδήσεων, στάσεων και συμπεριφορών, αφού αυτά αποτελούν σημεία τα οποία δεν μπορούν να αξιολογηθούν. Επιπλέον, οι σχετικές έρευνες του Edmonds (1979, στο Ko, Hallinger & Walker, 2015) και του Lezotte (1992, στο Syomwene, 2018) δεν απέφεραν κάποια συγκεκριμένη θεωρία η οποία να εξηγεί τι ακριβώς είναι αυτό που διακρίνει μια σχολική μονάδα ως αποτελεσματική. Από την άλλη, όμως, διέκριναν παράγοντες οι οποίοι παίζουν ρόλο για την διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου, όπως αυτοί που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθώς και διάφορα μοντέλα αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, οι σύγχρονες έρευνες οι οποίες έχουν στραφεί στη μελέτη της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού και τον προσδιορισμό εκείνων των παραγόντων οι οποίοι καθορίζουν και βελτιώνουν την ποιότητα εκπαίδευσης των τελικών αποδεκτών που είναι, φυσικά, οι μαθητές (Reynolds et al., 2010). Οι έρευνες αυτές τροφοδότησαν την κίνηση για βελτίωση των σχολείων, η οποία έδωσε έμφαση μεταξύ των άλλων στο ρόλο και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και στο θέμα ηγεσίας – διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. Μέσα απ' αυτή την κίνηση τονίστηκε και η σημασία της αυτονομίας και της αυτοδιοίκησης των σχολικών μονάδων (Bloom et al., 2015).

1.4. Μεθοδολογία της Έρευνας

Το μεθοδολογικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας βασίζεται στη συστηματική ανασκόπηση σχετικών ερευνών. Για τη συλλογή της βιβλιογραφίας και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αξιοποιούνται επιστημονικά βιβλία, πρωτότυπες μελέτες αλλά και άλλες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις. Η παρούσα ερευνητική μελέτη έχει εκπονηθεί μετά από συλλογή πηγών από πρωτογενείς και δευτερογενείς

έρευνες στην σχετική βιβλιογραφία με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις μεθόδους αντιμετώπισής τους έτσι ώστε να αναλυθούν κριτικά. Για τη συλλογή των δεδομένων θα γίνει χρήση των ηλεκτρονικών βάσεων PubMed και Google Scholar, καθώς και χρήση βιβλίων.

Οι δημοσιεύσεις πρωτογενών ερευνών αλλά και δευτερογενών αναλύσεων άλλων πρωτογενών ερευνών οι οποίες μελετήθηκαν για την πραγμάτωση της διπλωματικής εργασίας αφορούν αυστηρά την τελευταία δεκαετία, με ιδιαίτερη έμφαση στο χρονικό διάστημα της τελευταίας πενταετίας. Οι δημοσιεύσεις αυτές πρόκειται να είναι γραμμένες είτε στην ελληνική, είτε στην αγγλική γλώσσα.

2. Εννοιολογική Τοποθέτηση

2.1. Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα

Η τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα οργανώνεται με πρότυπο σύστημα αυτό της γραφειοκρατίας. Ο όρος αυτός αναφέρεται σε έναν συγκεκριμένο τύπο οργάνωσης, του οποίου ο σχεδιασμός βοηθά στην επιτέλεση διοικητικών έργων σε μεγάλη κλίμακα μέσω ενός συστηματικού συντονισμού της εργασίας μεγάλου αριθμού ατόμων (Bridwell-Mitchell, 2018). Ένα βασικό γνώρισμα των οργανισμών που λειτουργούν βάσει του γραφειοκρατικού συστήματος αποτελεί η «πυραμιδοειδής και ιεραρχημένη διάρθρωση της δομής της» (Dimopoulos, Dalkavoulaki & Koulaidis, 2015) ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται και από «συγκεντρωτισμό» στην λήψη των αποφάσεων, την τυποποίηση, τον σαφή καταμερισμό της εργασίας και τις απρόσωπες σχέσεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα άτομα (Tzianakopoulou & Manesis, 2018).

Στα πλαίσια αυτά κινείται και η οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, του οποίου βασικό οργανωτικό γνώρισμα είναι ο κεντρικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας, αφού σε ένα μεγάλο ποσοστό, οι αρμοδιότητες ασκούνται από το αρμόδιο Υπουργείο, το *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*. Βέβαια, αυτό είναι αντίθετο με το άρθρο 101 του Ελληνικού Συντάγματος, το οποίο αναφέρει ότι το διοικητικό σύστημα της χώρας πρέπει ρητά να είναι *αποκεντρωμένο* (Lampropoulou & Oikonomou, 2018).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διαμόρφωση του οράματος το οποίο καλείται να έρθει εις πέρας, καθώς και η στρατηγική η οποία θα ακολουθηθεί για την επίτευξή του, αποφασίζονται από το κράτος. Παράλληλα, το σύστημα δομείται με συγκεκριμένο τρόπο για να επιτευχθεί το όραμα και οι επιμέρους στόχοι του. Βάσει

των αρχών της Διοίκησης (Daft, 2005), τα χαρακτηριστικά του οποίου είναι: ο καταμερισμός της εργασίας, το εύρος του ελέγχου, η τμηματοποίηση, και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων. Έτσι, το Υπουργείο διαιρείται σε συγκεκριμένα καθήκοντα, μια διαδικασία η οποία συνδέεται άμεσα με την εξειδίκευση (Αργυροπούλου & Φιλίππου, 2018), διαθέτει ένα σύστημα συντονισμού και επίβλεψης, και τελικά, μεταβιβάζει καθήκοντα στους σχολικούς οργανισμούς.

Επομένως, αναφερόμαστε σε ένα Εκπαιδευτικό Σύστημα το οποίο δίνει ελάχιστες ουσιαστικές διοικητικές αρμοδιότητες, ειδικά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γιάντσιος, 2015), εν αντιθέσει με την επιθυμία για αλλαγή του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του συστήματος (όπως φαίνεται από τον Νόμο 2817/2000, όπως αυτός τροποποιήθηκε με τον Νόμο 2986/2002). Για την επίτευξη της αλλαγής αυτής, αναγκαία είναι η ύπαρξη της κατάλληλης διοίκησης για να στελεχώσει τις σχολικές μονάδες.

2.2. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη σύγχρονη κοινωνία υποτίθεται ότι εκπληρώνει δύο μη αμφισβητούμενες λειτουργίες: Πρώτον, εξοπλίζει τα άτομα με τη γνώση που τους επιτρέπει να συμμετέχουν στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή (Pfeffer, 2015). Δεύτερον, παρέχουν πρόσβαση σε πολύτιμα διαπιστευτήρια ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των ατόμων, με άλλα λόγια, παρέχουν ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα (Spiel et al., 2018). Εάν δεχθούμε αυτές τις δύο λειτουργίες ως θεμελιώδη στοιχεία των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, θα πρέπει να κρίνουμε την απόδοσή τους ανάλογα με την ποιότητα της γνώσης που παράγουν και τον βαθμό στον οποίο παρέχουν ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών (στο υπόλοιπο αναφέρονται απλά ως ποιότητα και

ισότητα). Και οι δύο αυτές διαστάσεις των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων είναι κεντρικές και μακροχρόνιες ανησυχίες της δημόσιας πολιτικής και της κοινωνικής επιστήμης (Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2019).

Ένα θεμελιώδες ζήτημα στην κοινωνιολογική έρευνα για την εκπαίδευση και πρωταρχικό μέλημα της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εάν η κοινωνικοοικονομική ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες μπορεί να αυξηθεί χωρίς να μειωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Το χαρακτηρίζω αυτό το δυνητικό εμπόριο ποιότητας στην εκπαίδευση.

Η ένταση μεταξύ των στόχων της ισότητας και της ποιότητας δεν κρυσταλλώνεται περισσότερο από ό, τι στη διαμάχη για τις επιπτώσεις της θεσμικής διαφοροποίησης. Η βιβλιογραφία των Ηνωμένων Πολιτειών σχετικά με τη θεσμική διαφοροποίηση - εδώ, με τη μορφή της παρακολούθησης και της ομαδοποίησης των ικανοτήτων - χρησιμεύει ως παράδειγμα (Hallinan, 2018). Παρά τις τεράστιες εμπειρικές αποδείξεις σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις της ανίχνευσης στην ισότητα (Gamoran, 2018), οι εναγόμενοι της διαφοροποίησης υποστηρίζουν τα θετικά αποτελέσματά του με βάση τον ακόλουθο μηχανισμό: Η ταξινόμηση των φοιτητών σε διαφορετικές ομάδες υποτίθεται ότι αυξάνει την ομοιογένεια στην τάξη όσον αφορά την ικανότητα των σπουδαστών και το δυναμικό εκμάθησης. Οι πιο ομοιογενείς τάξεις θα πρέπει να επιτρέπουν πιο στοχοθετημένη διδασκαλία, η οποία με τη σειρά της θεωρείται ότι ωφελεί τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα ικανοτήτων (Duflo et al., 2011). Κατά την άποψη αυτή, η κατάργηση ή η μείωση της διαφοροποίησης θεωρείται ότι θέτουν σε κίνδυνο τη συνολική εκπαιδευτική ποιότητα. Μια άλλη εκδοχή αυτής της προοπτικής ξεπερνά την ανησυχία για τη συνολική ποιότητα και προειδοποιεί ειδικά για τους κινδύνους της μείωσης της

ποιότητας στην κορυφή, εκθέτοντας τους σπουδαστές με τις υψηλότερες επιδόσεις στις τάξεις ή στα σχολεία με χαμηλό επίπεδο φοιτητών.

Η θεσμική διαφοροποίηση θεωρείται από καιρό ως το πιο κεντρικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Brown, 2018). Η μεγάλη διεθνής διαφοροποίηση στη φύση και την έκταση της διαφοροποίησης καθιστά αυτό το θεσμικό χαρακτηριστικό πρωταρχικό υποψήφιο για να εξηγήσει τις διακρατικές διαφορές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Kerckhoff, 2018).

3. Η Συμβολή της Επικοινωνίας στην Ποιότητα της Εκπαίδευσης

3.1. Αποτελεσματική Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι ένα ανθρώπινο φαινόμενο το οποίο βελτιώνει την γενική σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους. Όταν δυο άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους, τότε δημιουργείται άμεσα μια αμοιβαία σχέση. Όπως αναφέρει ο Κουτής (2018), κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της επικοινωνίας, οι εμπλεκόμενοι γίνονται μεταξύ τους κατανοητοί, συνεννοούνται, ανακοινώνουν στον συνομιλητή τους έννοιες κ.λπ.. Επομένως, η παραπάνω αμοιβαία σχέση αποτελείται εξ' ορισμού στην ύπαρξη δυο ή και παραπάνω προσώπων που εμπλέκονται. Ως αποτέλεσμα, ο όρος *επικοινωνία* αφορά την εμπλοκή σε μια αποτελεσματική διαδικασία η οποία αποτελεί μια θεμελιώδη προϋπόθεση της κοινωνικής συνεύρεσης και την πεμπτουσία της ανθρώπινης ύπαρξης και της προαγωγής του πολιτισμού (Σιαμαρλή & Χατζηδημητριάδου, 2015). Βέβαια, η έννοια της επικοινωνίας δεν είναι απλή. Αντίθετα, είναι σύνθετη και πολύπλευρη, γι' αυτό, άλλωστε, έχει πολυσυζητηθεί και γι' αυτήν έχουν κατά καιρούς δοθεί πολλοί ορισμοί. Για παράδειγμα, ο Trenholm (2017) ορίζει την επικοινωνία ως κάθε μια διαδικασία κατά την οποία μεταδίδονται από ένα άτομο σε κάποιο άλλο σκέψεις και ιδέες, ενώ άλλοι έχουν νοήσει την έννοια ως μια κυκλική διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα καταβάλλουν προσπάθεια για την κατανόηση των αναγκών, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των άλλων γύρω τους (Χαϊμανά, 2018).

Ο Gallois & Gilles (2015) αναφέρθηκαν σε ένα επικοινωνιακό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο παρουσιάζονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην ανθρώπινη επικοινωνία. Πρώτον, η επικοινωνία είναι *αναπόφευκτη*. Έτσι, όταν δυο ή

και περισσότερα άτομα βρεθούν στον ίδιο χώρο αναγκαστικά επικοινωνούν. Παράλληλα, αναφέρονται σε μια *επιλεκτική αντίληψη* της σειράς των επιμέρους γεγονότων, δηλαδή τις *επικοινωνιακές στιγμές*, οι οποίες συνθέτουν την διαδικασία της επικοινωνίας. Παράλληλα, κατά την διάρκεια της επικοινωνίας, ο κάθε συμμετέχον επιμένει στην οπτική του γωνία και με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται *παρεξηγήσεις*. Εν τέλει, ο καθένας δέχεται την άποψη του άλλου, δίχως αυτό να σημαίνει ότι την ενστερνίζεται ή την υιοθετεί αυτόματα. Επιπλέον, τα μηνύματα τα οποία συνθέτουν την ανθρώπινη επικοινωνία μπορούν να μεταβιβαστούν με δυο τρόπους: τον *αναλογικό* και τον *ψηφιακό*. Η μεταβίβαση πληροφοριών με τον αναλογικό τρόπο αφορά την χρήση μεταφορών, αναλογιών και εικόνων, ενώ η μεταφορά πληροφοριών αφορά τη χρήση σημάτων, νούμερων και γραμμάτων.

Σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή σχέση έχουν παρόμοια κοινωνική ταυτότητα και ρόλο, καθώς και ισότιμες σχέσεις, τότε υπάρχει μια «*συμμετρική επικοινωνία*» (Men & Sung, 2019). Από την άλλη μεριά, υπάρχουν και κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις οι οποίες στηρίζονται στην διαφορά των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα με το αν η διαφορά αυτή έχει να κάνει με κάποια *κατωτερότητα*, *ανωτερότητα* ή *αδυναμία* (Μπαλιάση, 2016). Το είδος αυτό της επικοινωνίας ονομάζεται *συμπληρωματική επικοινωνία* και λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε πρόσωπα τα οποία διαθέτουν διαφορετική κοινωνική ταυτότητα και ρόλο (Baecker, 2017).

Εν ολίγοις, η διαδικασία της επικοινωνίας αποτελεί μια καθημερινή διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών ποικίλλου περιεχομένου, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και μια διαδικασία σύνθετη η οποία έχει ως αποτέλεσμα την επιθυμητή μετάδοση σκέψεων, συναισθημάτων, στάσεων και ενδιαφερόντων, κάτι το οποίο

επιτυγχάνεται μέσω μιας καθορισμένης δομής, ενός συγκεκριμένου σκοπού και μέσω σαφούς περιεχομένου με δυναμικό χαρακτήρα. Έτσι, η επικοινωνία είναι μια πράξη αβίαστη και ελεύθερη της οποίας η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από διάφορους παράγοντες.

Η κάθε προσέγγιση της έννοιας και του φαινομένου της επικοινωνίας βρίσκεται στην τροχιά και ενός διαφορετικού επιστημολογικού πεδίου (Epstein et al., 2018). Τα πεδία αυτά έχουν να κάνουν με την *ψυχολογία*, την *κυβερνητική*, την *τεχνολογία*, την *κοινωνιολογία*, την *νευρολογία* αλλά και την *εκπαίδευση*.

Από την δεκαετία του '70 ακόμα, στο επίκεντρο των συζητήσεων και των μελετών για την παιδαγωγική είναι η επικοινωνία. Ως αφετηρία των επικοινωνιακών σχέσεων ως στήριγμα στην σχολική ζωή, οι σχετικοί μελετητές επιδιώκουν την αναβάθμιση των αποτελεσμάτων της μάθησης, καθώς επίσης ταυτόχρονο ιδεολογικοποιούν τα αποτελέσματα της σχέσης μάθησης – επικοινωνίας (Epstein et al., 2018). Με την επικοινωνία, που είναι το θεμέλιο όλων των διαπροσωπικών σχέσεων, υποβοηθάται η συνεργασία και ο συντονισμός όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, και αναπτύσσονται καλές σχέσεις και ομαδικό πνεύμα ανάμεσα στα μέλη της. Παράλληλα με την αποτελεσματική επικοινωνία εξασφαλίζεται θετικό κλίμα εντός της σχολικής μονάδας που προάγει το έργο όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα (Sallis, 2014).

Παράλληλα, η επικοινωνία όντας πολυδιάστατη, κατηγοριοποιείται σε *κάθετη*, *οριζόντια* και *ανοδική* και στη συνέχεια σε *τυπική* και *άτυπη* και τέλος σε *προφορική* και *γραφτή*.

Η *κάθετη επικοινωνία* αφορά μια παραδοσιακής μορφής επικοινωνιακή σχέση και είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της ιεραρχίας, αφού η μετάδοση εντολών

ή πληροφοριών με γραπτό ή προφορικό τρόπο επιτυγχάνεται με αρχή τον ιεραρχικά προϊστάμενο και καταλήγει στους υφισταμένους, δίχως αυτοί να έχουν το δικαίωμα εκφοράς άποψης ή την δυνατότητα να στείλουν δικά τους μηνύματα στο προϊστάμενο άτομο. Από την άλλη μεριά η *οριζόντια επικοινωνία* επιτυγχάνεται μεταξύ ατόμων τα οποία συνεργάζονται και βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο της ιεραρχίας. Αυτή η μορφή επικοινωνίας πρόκειται για κάτι που συμβάλλει στην αμοιβαία ενημέρωση των ατόμων και οδηγεί στην δημιουργία καλών σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Η *ανοδική* ή *προς τα επάνω επικοινωνία* πρόκειται για μια μορφή επικοινωνίας κατά την οποία οι πληροφορίες κινούνται από τα κατώτερα στρώματα διοίκησης και καταλήγουν στα ανώτερα. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους υφισταμένους (στην περίπτωση του σχολείου τους εκπαιδευτικούς, ή και τους μαθητές και τους γονείς) να ενημερώνουν τα ανώτερα διοικητικά στελέχη για την πραγματική κατάσταση του (σχολικού) οργανισμού. Στα πλαίσια αυτού του είδους οργανωσιακής επικοινωνίας, οι συχνές συναντήσεις ανάμεσα σε προϊστάμενους και υφιστάμενους καθώς και η καθιέρωση ενός συστήματος προτάσεων και παραπόνων αποτελούν μεθόδους οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστική βοήθεια για την διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Παράλληλα, μέσω της *τυπικής* ή *επίσημης επικοινωνίας* επιτυγχάνεται η μετάδοση των πληροφοριών μέσω των παραπάνω καναλιών επικοινωνίας (κάθετα, οριζόντια, ανοδικά) τα οποία έχουν ήδη καθοριστεί από την διοίκηση. «Σε περίπτωση που η μετάδοση πληροφοριών επιτυγχάνεται εκτός των γραμμών της οργανωτικής δομής, μιλάμε για *άτυπη* ή *ανεπίσημη επικοινωνία*. Η συγκεκριμένη μορφή επικοινωνίας δεν καθορίζεται από κανονισμούς και δεν αποτελείται από μια συστηματική ή/ και προγραμματισμένη μορφή. Όπως αναφέρει η Αγγελάκου (2011),

η ροή των πληροφοριών πολλές φορές γίνεται με την μορφή «διαδόσεων» οι οποίες είναι πολλές φορές ανακριβείς και παρεμποδίζουν την καλή συνεργασία.

Επιπλέον, η *προφορική επικοινωνία* πραγματοποιείται μέσω της συνομιλίας ή της συνέντευξης, ενώ η *γραφτή επικοινωνία* γίνεται μέσω γραπτών κειμένων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα ή φορείς.

Σε κάθε οργανισμό και κάθε ομάδα ανθρώπων, κατηγορίες στις οποίες εμπίπτει και η σχολική μονάδα, η ανάπτυξη ενός επικοινωνιακού κλίματος είναι υψίστης σημασίας, διότι κατ' αυτόν τον τρόπο, τα μέλη του οργανισμού βρίσκονται σε τέτοια θέση, έτσι ώστε να καταφέρνουν να αντιλαμβάνονται τις εκάστοτε προθέσεις των υπόλοιπων εμπλεκόμενων. Η σημασία αυτή έγκειται κυρίως στο γεγονός πως, σε αντίθετη περίπτωση, την έλλειψη, δηλαδή της επικοινωνίας, είναι σαφές ότι δημιουργούνται προβλήματα και παρουσιάζονται λάθη, τα οποία διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του σχολικού οργανισμού, λόγω της έλλειψης μιας σχέσης επικοινωνίας.

3.2. Ο Ρόλος της Σχολικής Διοίκησης

Εκτός από την διαπροσωπική επικοινωνία υπάρχει και η οργανωσιακή επικοινωνία. Σε κάποιους οργανισμούς, όπως για παράδειγμα τα σχολεία, η επικοινωνία είναι το πιο βασικό στοιχείο τόσο για τις καλές ενδοσχολικές σχέσεις όσο και για την αποτελεσματικότητα του σχολείου σαν σύνολο. Επομένως, ο εκπαιδευτικός ηγέτης θα πρέπει να συμβάλλει και να προωθεί την καλή επικοινωνία και να είναι ένα άτομο με δημιουργικότητα, έτσι ώστε να επηρεάσει και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στο σχολικό περιβάλλον να ευαισθητοποιηθούν στα ζητήματα που αφορούν το σχολείο (Athanasoula-Reppa, 2010).

Η οργανωσιακή αυτή επικοινωνία εντός των σχολικών πλαισίων είναι κατά έναν μεγάλο βαθμό βασισμένη στον ρόλο της ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Το ηγετικό πρόσωπο ενός σχολικού οργανισμού οφείλει να ενημερώνει και να πληροφορεί αρχικά το διδακτικό προσωπικό, και εν συνεχεία τους μαθητές και τους γονείς αυτών για τα ζητήματα τα οποία αφορούν τον σχολικό οργανισμό (Μούζα, 2018). Αυτό αφορά το γεγονός πως το πρόσωπο το οποίο διοικεί το σχολείο είναι αυτό το οποίο έχει την υποχρέωση και την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία της μονάδας, τόσο σε θέματα συμπεριφοράς και ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής επίδοσης (των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα), αλλά και για την ομαλή λειτουργία του σχολικού οργανισμού αλλά και την αυτοαξιολόγησή του.

Γενικά, όπως αναλύθηκε παραπάνω, οι μελετητές ζητημάτων ηγεσίας συγκλίνουν σε δυο πράγματα γι' αυτήν:

1. Η ηγεσία αποτελεί μια ομαδική διαδικασία, αφού προκύπτει και παρουσιάζεται μόνο σε δραστηριότητες οι οποίες υπάρχουν δυο ή περισσότερα άτομα τα οποία δρα το ένα με το άλλο και
2. Οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν την συμπεριφορά των άλλων προσώπων.

Έτσι, εξ' ορισμού, ένας ηγέτης δεν μπορεί να μην διαθέτει εξουσία, αυτό όμως δεν σημαίνει απαραίτητα ότι η εξουσία αυτή είναι καταχρηστική ή καταπιεστική προς τα άλλα άτομα. Η αποτροπή από τέτοιου είδους ηγετική εξουσία γίνεται μέσω της υιοθέτησης της επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της μάθησης και τα ζητήματα της σχολικής μονάδας (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, τοπική κοινότητα).

Στην εφαρμογή της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας η αποτελεσματική επικοινωνία θεωρείται υψίστης σημασίας καθώς ανταλλάσσονται πληροφορίες σχετικές με την οργάνωση και τη διοίκηση, αποφεύγονται συγχύσεις και συγκρούσεις, επιλύονται τυχόν προβλήματα και επιτυγχάνεται η διάδραση – σύμπραξη. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματική επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας (Powers & Schloss, 2017).

Επιπλέον, όπως αναφέρει η Fonsen (2013), το πρόσωπο που ασκεί την εκπαιδευτική ηγεσία της κάθε σχολικής μονάδας προσπαθεί με θεμιτά – πάντα – μέσα, να αφήσει μια «προσωπική σφραγίδα» εντός του σχολικού χώρου του οποίου εργάζεται και γι' αυτόν τον λόγο επιδιώκει να επικοινωνεί με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας, προκειμένου οι αντιλήψεις, και οι νοοτροπίες που επικρατούν σε αυτή, να δημιουργήσουν μια αποδεκτή κουλτούρα. Επομένως, η διοίκηση της σχολικής μονάδας οφείλει να έρχεται σε επικοινωνιακή επαφή με το διδακτικό προσωπικό της μονάδας μέσω κάποιων συνεδριάσεων, έτσι ώστε να υπάρξει ουσιαστική ενημέρωση ανάμεσα στην ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς, για τα ζητήματα και τους στόχους της σχολικής μονάδας, όσον αφορά την υλοποίησή τους και την πορεία εξέλιξής τους. Η υιοθεσία μιας τέτοιας επικοινωνιακής κουλτούρας προωθεί αισθήματα συναδελφικότητας καθώς και την συμμετοχή του προσωπικού στην λήψη ακαδημαϊκών – και όχι μόνο – αποφάσεων (Βάσιου, Ιορδανίδης & Περδίκη, 2018).

Στη σχολική μονάδα η οποία αποτελεί μια τυπική οργάνωση, η επίτευξη της επικοινωνίας γίνεται κατά κύριο λόγο με την χρήση του προφορικού και του γραπτού

λόγου. Κατά την Ζαφείρη (2017), η επιλογή της μορφής επικοινωνίας εξαρτάται από δυο παράγοντες: την φύση του σκοπού προς επίτευξη και το επίπεδο της τεχνολογικής υποδομής στο οποίο στηρίζεται ο σχολικός οργανισμός. Έτσι, ένας αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να ενημερώνει το προσωπικό με κάθε είδους ανακοινώσεις, να κανονίζει συναντήσεις για περαιτέρω συζήτηση κάποιων σημαντικών θεμάτων, ή και να διοργανώνει φιλικές συγκεντρώσεις, προκειμένου να μειωθεί η ένταση και να οικοδομηθεί μια φιλία απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Συγκεκριμένα μέσω ανακοινώσεων προσωπικού, συναντήσεων και συζητήσεων και φιλικών συγκεντρώσεων (Schloss & Cragg, 2013).

Τα παραπάνω αφορούν μεθόδους λεκτικής επικοινωνίας. Η λεκτική επικοινωνία γίνεται εντός των πλαισίων του γλωσσικού κώδικα ο οποίος «εδράζεται σε έννοιες – προϊόντα μιας συμβατικής αποδοχής ονοματοθεσίας» σε αντικείμενα, καταστάσεις, ενέργειες αλλά και αφηρημένες έννοιες και παίρνουν την μορφή λέξεων (Stamatis, 2011).

Έτσι, ο κύριος υπεύθυνος για την λειτουργία του σχολικού οργανισμού, δηλαδή ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, οφείλει να προσπαθεί συνεχώς να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν το διδακτικό προσωπικό της μονάδας την οποία διευθύνει, αλλά και στις προσδοκίες των ατόμων τα οποία βρίσκονται σε ανώτερες βαθμίδες από τον ίδιο (π.χ. του Υπουργείου Παιδείας) και των λοιπών εμπλεκόμενων στην σχολική ζωή. Επομένως, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να βρίσκεται σε τέτοια θέση, έτσι ώστε να δημιουργεί και να προωθεί μια κουλτούρα ελεύθερης και ανοικτής επικοινωνίας στο πλαίσιο του σχολείου, που με την σειρά της προωθεί ένα κλίμα αποτελεσματικής και γόνιμης συνεργασίας, μέσω της επαρκούς ενημέρωσης όλων των μελών της σχολικής

μονάδας, και συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς την παραχώρηση σε αυτούς των απαραίτητων πληροφοριών για την πιο εύκολη και πιο αποδοτική εργασία τους (Shouppe & Patte, 2010).

Παράλληλα με την επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό, η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας «επικοινωνεί» κατά κάποιον τρόπο με την *Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς* (<http://www.gsae.edu.gr/>), που υπάγεται στο *Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων* (<https://www.minedu.gov.gr/>) το οποίο μέσα από εγκύκλιους και άλλους επικοινωνιακούς φορείς γνωστοποιεί στις σχολικές μονάδες τον σκοπό τους και την αποστολή τους. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι επαρκώς ενημερωμένος για τις προσδοκίες του Υπουργείου και με την σειρά του να τις γνωστοποιεί στο διδακτικό προσωπικό, έτσι ώστε να είναι ενημερωμένο για το τι αναμένεται από τους ίδιους. Έπειτα, αυτές γνωστοποιούνται με τον κατάλληλο και κατανοητότερο τρόπο και στους μαθητές της μονάδας. Βέβαια, αρκετές φορές οι εγκύκλιοι αυτές δεν γνωστοποιούνται έγκαιρα σε όλους τους σχολικούς οργανισμούς, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να προκύπτουν σοβαρά ζητήματα στην λειτουργία του σχολικού οργανισμού, τα οποία εν τέλει για να λυθούν έγκειται στις γνώσεις της ηγεσίας του οργανισμού (Hoy & Tarter, 2010).

Εν τέλει, όπως αναφέρουν οι Wu, Hoy και Tarter (2013), η επαρκής επικοινωνιακή σχέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, δηλαδή όταν αυτός γνωστοποιεί τα αποτελέσματα της εργασίας όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την καθιστά επιτυχή από ακαδημαϊκή άποψη. Έτσι, η ηγεσία του σχολικού οργανισμού οφείλει να γνωστοποιεί τα αποτελέσματα της μονάδας που διευθύνει (Kiboss & Jemiryott, 2014) ενώ παράλληλα συζητά, βοηθά και συντονίζει

το διδακτικό προσωπικό, ενημερώνεται από τους δεύτερους για πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί (Hoy, 2010), σεβόμενος πάντα την προσωπικότητα του καθενός από τους συνεργάτες του (Stoten, 2011). Πέραν αυτού, όμως, ένας αποτελεσματικός ηγέτης μιας σχολικής μονάδας ενθαρρύνει και βοηθά τους εκπαιδευτικούς της μονάδας να διορθώσουν τα λάθη τους και να τα μετατρέψουν σε επιτυχίες (ibid.), κάτι το οποίο συμβάλλει στο ευνοϊκό σχολικό κλίμα (το οποίο θα αναλυθεί παρακάτω), το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και των εμπλεκόμενων σε αυτήν (Miner, 2013).

Επιπροσθέτως, το πρόσωπο διοίκησης της σχολικής μονάδας οφείλει να διαθέτει μια αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών που φοιτούν στην σχολική μονάδα της οποίας ηγείται. Η σωστή και κατάλληλη επικοινωνία ανάμεσα στους προαναφερθέντες αποτελεί έναν βασικό παράγοντα επιρροής στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από και για την σχολική μονάδα, ειδικά αν η τελευταία είναι προ-νηπιακής ή Πρωτοβάθμιας βαθμίδας. Το ηγετικό πρόσωπο του σχολικού οργανισμού οφείλει να αναπτύσσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών, διότι κατ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας με τους τελευταίους και καταφέρνει να αποφύγει τυχόν εντάσεις ή συγκρούσεις που προκύπτουν ανά καιρούς στον σχολικό χώρο. Όπως αναφέρουν οι Abdullah και Hui (2014), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να καθιερώσει ένα πρόγραμμα το οποίο θα αποτελείται από τακτές επισκέψεις των γονέων και κηδεμόνων στην σχολική μονάδα έτσι ώστε να έχουν την ικανότητα να ενημερώνονται τακτά για την πρόοδο των παιδιών τους και ώρες κατά τις οποίες οι γονείς και οι κηδεμόνες να παρακολουθούν τις δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού χώρου.

Τα παραπάνω βοηθούν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου καθώς και στην υλοποίηση ενός κλίματος επικοινωνίας μέσω της εμπλοκής των γονέων στην διαδικασία της μάθησης (ibid.).

Τέλος, όπως αναφέρει ο Osman (2012), διάφοροι μελετητές έχουν αναφέρει κατά διαστήματα ότι το ζήτημα της επικοινωνίας ανάμεσα των εμπλεκόμενων στον σχολικό τομέα αποτελεί μια περιοχή έρευνας από την οποία υπάρχει η δυνατότητα να ανιχνευθεί περεταίρω ο γνωστικός χώρος της συμπεριφοράς του ανθρώπου εντός αυτών των πλαισίων, αν και είναι ένα πεδίο το οποίο δεν έχει εξερευνηθεί επαρκώς σε σχέση με την παραπάνω δυνατότητα.

3.3. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Το διδακτικό προσωπικό ενός σχολικού οργανισμού οφείλει να διαθέτει μια σχέση ουσιαστικής επικοινωνίας, κατ' αρχάς με τον διευθυντή του οργανισμού. Αυτό πρέπει να γίνεται έτσι ώστε να καθορίζονται από κοινού οι στόχοι της μονάδας, αλλά και για να υπάρχει η δυνατότητα να προτείνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τρόπους με τους οποίους οι στόχοι αυτοί μπορούν να υλοποιηθούν ή να αξιολογηθούν.

Στο σχολικό περιβάλλον, η λεκτική επικοινωνία αποτελεί την βάση των διαπροσωπικών σχέσεων σε κάθε επίπεδο της εμπλοκής με την διαδικασία της μάθησης. Για παράδειγμα, εντός των πλαισίων της σχολικής τάξης, η λεκτική επικοινωνία αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας με ορισμένο περιεχόμενο και στόχους (Richmond & McCroskey, 2012). Ο λόγος αποτελεί το πιο ισχυρό σημείο της αλληλεπίδρασης, μέσω του οποίου καθορίζονται ενέργειες οι οποίες διαδραματίζονται αλλά και οι συνέπειες αυτών. Όσον αφορά την επικοινωνία εντός της σχολικής τάξης, αυτή (δηλαδή η επικοινωνία) συντίθεται μέσω του βαθμού

ωριμότητας των μαθητών, της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού καθώς και της φύσης των διδακτικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων (Neill, 2017).

Σύμφωνα με επιστημονική μελέτη η οποία έλαβε χώρα στο Λεκανοπέδιο Αττικής σε νηπιαγωγεία, συμπεράθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, μέσω επαγωγικού συλλογισμού, και συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι διαθέτουν μεγαλύτερη ευχέρεια χρόνου σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων για να διαθέσει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων, όχι μόνο δεν δίνουν στα νήπια τον απαιτούμενο χρόνο για ουσιαστική γλωσσική επικοινωνία, αλλά την ίδια στιγμή χρησιμοποιούν διάφορα αντιεπικοινωνιακά γλωσσικά μηνύματα, κάτι το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της επικοινωνίας. Σε γενικές γραμμές, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνει την θέση που αρμόζει στην επικοινωνία, αφού «δεν έχει σχεδόν καθόλου απεμπλακεί από τις ακαδημαϊκές του καταβολές» (Αγγελάκου, 2011, σελ. 4).

Επομένως, γίνεται προφανές ότι η καλλιέργεια ενός ουσιαστικού και ανεπτυγμένου επικοινωνιακού κλίματος εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή.

Από την άλλη μεριά, η επικοινωνία δεν περιλαμβάνει μόνο λεκτικά μηνύματα, αλλά υπάρχουν επίσης μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας. Μάλιστα, περίπου το 90% της διαπροσωπικής επικοινωνίας διενεργείται μέσω μη λεκτικών δρόμων (Reppa et al., 2010).

Παράλληλα, η επικοινωνία είναι μια συνεχής και αναπόφευκτη διαδικασία, η οποία αναφέρεται ως το *επικοινωνιακό συνεχές* (communication continuum) μέσω του οποίου μεταφέρονται εκτός από λέξεις και νοήματα, και συναισθήματα. Όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται τους γύρω του μέσω των αισθήσεών του, τότε αναγκαστικά

επηρεάζεται αναλόγως η ψυχική του κατάσταση. Έτσι, τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους, όχι αναγκαστικά με την χρήση λεκτικών μέσων και οδών, λόγω του γεγονότος πως ο καθένας από αυτούς χωρίς να το θέλει – και πιθανόν χωρίς να το ξέρει – γίνεται φορέας νοήματος για τους ανθρώπους γύρω του (West & Turner, 2010). Σε γενικές γραμμές, εντός των πλαισίων της επικοινωνίας, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν λεκτικές οδούς για την ανταλλαγή διάφορων πληροφοριών και μη λεκτικές οδούς για την έκφραση συναισθημάτων. Η διαφορά μεταξύ της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας έγκειται στο γεγονός πως τα λεκτικά μηνύματα είναι κυρίως συνειδητά, αν και μπορούν σε ορισμένες περιπτώσεις να αποδώσουν και ασυνείδητο υλικό. Από την άλλη μεριά, τα μη λεκτικά μηνύματα μπορούν να είναι εντελώς ασυνείδητα, μερικώς συνειδητά ή και πλήρως συνειδητά (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Η εμφάνιση, ο ρουχισμός, οι εκφράσεις του προσώπου, η βλεμματική επαφή, οι κινήσεις και η στάση του σώματος αποτελούν όλα τρόπους μη λεκτικής – και συνήθως μη συνειδητής – επικοινωνίας.

Σε αυτήν την προσπάθεια επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, αλλά και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, η διοίκηση του σχολείου διαθέτει έναν σημαντικό ρόλο, μέσω της επιδίωξης δημιουργίας ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, προϋπόθεση του οποίου αποτελεί η επαρκής και ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.4. Η Επικοινωνία με τους Γονείς και τους Κηδεμόνες

Η οργανωσιακή επικοινωνία διαθέτει τους δικούς της κώδικες. Όσον αφορά την επικοινωνία με τους γονείς, αυτοί οι κώδικες ίσως πολλές φορές να μην είναι οι πιο κατάλληλοι για να προσελκύσουν ή να εφαρμοστούν σε γονείς (LaRocque,

Kleiman & Darling, 2011), έτσι για αυτόν τον λόγο, ο διευθυντής – ηγέτης μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να χρησιμοποιεί άτυπες και ανεπίσημες μεθόδους επικοινωνίας, οι οποίες δεν περνούν από τα παραδοσιακά κανάλια επικοινωνίας, και κυρίως θα πρέπει να ενεργοποιούν κανάλια μη λεκτικής επικοινωνίας προκειμένου να φέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, μια αποτελεσματική επικοινωνία αφορά σε μεγάλο βαθμό το ποια προσέγγιση κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης της επικοινωνίας είναι πιο σαφής και επιτυχής σε σχέση με τους συμμετέχοντες, δηλαδή με ποιον τρόπο οι πομπός – ομιλητής κωδικοποιεί τις ιδέες τους σε λέξεις ή τις επικοινωνεί με μη λεκτικά σήματα και ο δέκτης - ακροατής αποκωδικοποιεί αυτά τα σήματα με σκοπό να ανακτήσει τις ιδέες τις οποίες θέλει να μεταδώσει ο πομπός (Burear, 2015).

Σε μια συνάντηση με τους γονείς, για παράδειγμα, εκτός από την επικοινωνία βασικό συστατικό είναι και οι *συμπεριφορικές διαδικασίες*. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί ο διευθυντής – ηγέτης της σχολικής μονάδας τις συμπεριφορικές διαδικασίες αποτελεί μια βασική πτυχή της διοικητικής *ηθικής*. Η χρήση τέτοιων διαδικασιών μπορεί να είναι είτε για *χειραγώγηση* είτε για *διευκόλυνση*. Το ποια από τις δυο χρήσεις θα υιοθετηθεί εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως το ύψος και το μοντέλο το οποίο υιοθετεί ο εκπαιδευτικός ηγέτης για την διαχείριση της μονάδας, το περιβάλλον καθώς και το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων στους οποίους απευθύνεται. Σε όλη αυτήν την διαδικασία, βασικό στοιχείο είναι η αποτελεσματική και δημιουργική επικοινωνία (Reppa et al., 2010).

Έρευνα των Αθανασούλα – Ρέππα και συνεργατών (2010) σε σχολεία Εκπαίδευσης στην Κύπρο και την Ελλάδα έδειξε ότι όσο πιο δημιουργικές τεχνικές επικοινωνίας μέσω της χρήσης της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιούνται

από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τόσο πιο πρόθυμοι γίνονται οι γονείς σε σχέση με την συνεργασία τους και την συμμετοχή τους στα ζητήματα του σχολικού οργανισμού αλλά και γίνονται και πιο ανοιχτοί στην αποδοχή τυχόν καινοτομιών που υιοθετούνται και εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας οφείλει να διαθέτει ένα φάσμα δημιουργικής επικοινωνίας και τις κατάλληλες δεξιότητες για να ορίσει ένα όραμα. Αυτή η διαδικασία δεν είναι πάντα ούτε εύκολη, ούτε ήρεμη και συχνά απαιτεί την εμπλοκή του διευθυντή του σχολείου σε διαφορετικές κοσμοθεωρίες των γονέων στην ομάδα, με διαφορετικές ιδιοσυγκρασίες και προσωπικές φιλοδοξίες και ελπίδες, με ένα διαφορετικό επίπεδο κατανόησης και διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για το μέλλον (Eberly et al., 2010). Επιπροσθέτως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει δώσει εκπαιδευτική εξουσία στους γονείς μέσω της δημιουργίας μιας διαδικασίας για τη σφυρηλάτηση του οράματος του σχολείου με την βοήθεια και την συνεργασία των γονέων, έτσι ώστε όλοι οι γονείς να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολικό περιβάλλον και να είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν για την βελτίωση της σχολικής ζωής (Stroetinga, Leeman & Veugelers, 2018).

Επιπλέον, τόσο το διδακτικό προσωπικό όσο και οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών τείνουν να αναγνωρίζουν και να βλέπουν ως ισχυρούς εκπαιδευτικούς ηγέτες εκείνους τους διευθυντές οι οποίοι είναι ειδικοί στη χρήση συνεργατικών και συλλογικών μεθόδων εργασίας, για τον προσδιορισμό και την επίλυση από κοινού των προβλημάτων. Παράλληλα, αναγνωρίζουν ως αποτελεσματικούς διοικούντες της σχολικής μονάδας εκείνους που χρησιμοποιούν την άμεση και ειλικρινή επικοινωνία με σαφή μηνύματα με τους γονείς και αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών για τους τελευταίους (Ρέππα, 2010). Τέτοιες μέθοδοι ανταμείβουν προσωπικά τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς στα υψηλότερα επίπεδα των κινήτρων της

πυραμίδας του Maslow και διευκολύνει την ανάπτυξη ισχυρών σχέσεων ανάμεσα στην σχολική μονάδα και τους γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών. Η δημιουργική και ειλικρινής επικοινωνία σε συνδυασμό με έναν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης από μεριάς του διευθυντή – ηγέτη αποτελούν τους δυο βασικούς παράγοντες για την προαγωγή της αποτελεσματικής συνεργασίας τόσο από την πλευρά του διοικούντος της εκπαιδευτικής μονάδας όσο και από την πλευρά των γονέων των μαθητών.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να φροντίζει να επικοινωνεί με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας με σαφή τρόπο και με σκοπό να τους γνωστοποιεί τα αναμενόμενα αποτελέσματα όλων των σχολικών τάξεων εντός της μονάδας και στη συνέχεια αυτά να συζητηθούν και να γίνουν αποδεκτά από όλους τους εμπλεκόμενους στην λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Pedro, 2016).

4. Η Συμβολή της Συνεργασίας στην Ποιότητα της Εκπαίδευσης

4.1. Το Σχολικό Κλίμα και η Συνεργασία

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα. Παρότι, όπως επίσης αναφέρθηκε, η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου καθώς και της διοίκησής του είναι ανάλογη με το είδος του συστήματος, η αποτελεσματικότητα των στόχων που θέτονται από τον σχολικό οργανισμό, βασισμένος εξ' ολοκλήρου σε νομικά πλαίσια ή στις προδιαγραφές λειτουργίας, λόγω του γεγονότων ότι τα μέλη του οργανισμού επηρεάζουν καθοριστικά το αποτέλεσμα, λόγω της ατομικότητάς του και της μοναδικότητας που φέρνουν μέσα στον σχολικό χώρο. Συνεπώς, σε κάθε σχολικό περιβάλλον υπάρχουν ορισμένοι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν και διαμορφώνουν την ατμόσφαιρα του σχολικού περιβάλλοντος, το σχολικό κλίμα.

Στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος συνεισφέρουν τόσο η ανεπίσημη όσο και η επίσημη οργάνωση του σχολικού οργανισμού. Η *επίσημη* οργάνωση μιας σχολικής μονάδας αφορά την ιεραρχία η οποία επικρατεί σε αυτήν, καθώς και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα από τα μέλη της. Από την άλλη, αναφερόμενοι στην *ανεπίσημη* οργάνωση, εννοούμε τις διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες διαμορφώνονται ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και γενικά ανάμεσα στα μέλη του σχολικού οργανισμού. Το είδος του κλίματος το οποίο επικρατεί σε έναν σχολικό οργανισμό προκύπτει από την ισορροπία που υπάρχει ανάμεσα στα παραπάνω. Έτσι, το σχολικό κλίμα μπορεί να είναι (Αγγελάκου, 2011, σελ. 76):

1. «τυπικό – απρόσωπο»

2. «άτονο» και
3. «τυπικό – προσωπικό».

Ειδικότερα, όπως αναφέρει ο Hoy (2010, σελ. 170):

- «Το *τυπικό – απρόσωπο κλίμα* δημιουργείται σε περίπτωση που οι αρμοδιότητες των μελών του σχολικού οργανισμού έχουν προέλθει από αυστηρούς κανονισμούς και υπάρχει μια αυστηρή γραφειοκρατική δομή εντός της σχολικής μονάδας. Σε μια σχολική μονάδα στην οποία επικρατεί ένα τέτοιο κλίμα, η συνεργασία των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η επικοινωνία ανάμεσά τους – και επομένως, οι καλές τους διαπροσωπικές σχέσεις – υποσκιάζονται από την τυπικότητα στις σχέσεις τους.
- Το *άτονο κλίμα* συντηρείται από την επισκίαση του εξωτερικού συστήματος από το εσωτερικό. Έτσι, με την αποδυνάμωση του εξωτερικού συστήματος, οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν γνωρίζουν ούτε τους ρόλους που πρέπει να αναλάβουν, αλλά ούτε τις αρμοδιότητές τους. Ως αποτέλεσμα, παραμελούνται οι δραστηριότητες που θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα εντός των σχολικών πλαισίων, και, εν τέλει, παρεμποδίζεται η απόκτηση γνώσης. Συνεπώς, είναι σαφές ότι σε έναν σχολικό οργανισμό στον οποίο επικρατεί ένα άτονο κλίμα, το εκπαιδευτικό έργο δεν μπορεί να εκπληρωθεί, αφού οι ικανότητες των μαθητών και η ποιότητα των γνώσεων που λαμβάνουν είναι ανεπαρκείς.
- Το *τυπικό – προσωπικό κλίμα* είναι βασικό γνώρισμα εκείνων των σχολικών μονάδων οι οποίες οργανώνονται μέσω δημοκρατικών διαδικασιών και τρόπων. Σε αυτά, υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στην επιρροή του

εσωτερικού και του εξωτερικού συστήματος της σχολικής μονάδας. Επομένως, σε αυτές της μονάδες προάγεται η «συνεργασία και η ανάδειξη ηγετικών προσώπων που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης».

Εν ολίγοις, στο τυπικό – απρόσωπο κλίμα, δεν υπάρχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις και συνεπώς η συνεργασία και η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη, ενώ στο άτυπο δεν υπάρχει παρουσία των κανονισμών και των αρμοδιοτήτων. Από την άλλη μεριά, στο τυπικό – προσωπικό κλίμα, υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην τήρηση των κανονισμών και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτό δίνει την ικανότητα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας να φέρουν εις πέρας τόσο τους σκοπούς που τίθενται από τους αρμόδιους φορείς της πολιτείας, όσο και εκείνους που θέτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (O'Malley et al., 2015). Συνεπώς, είναι ασφαλές να αναφερθεί ότι τα δυο πρώτα κλίματα μπορούν να είναι – κατά έναν τρόπο – βλαβερά για τον σχολικό οργανισμό και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, εν αντιθέσει με το τρίτο.

Με βάση το τυπικό – προσωπικό είδος σχολικού κλίματος, ο ρόλος του διοικητικού προσώπου της σχολικής μονάδας είναι η αξιοποίηση των πόρων της σχολικής μονάδας, καθώς και η ανάθεση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς που απαρτίζουν το διδακτικό προσωπικό, λαμβάνοντας, παράλληλα, υπόψιν του τις ικανότητες και την προσωπικότητα του κάθε μέλους του τελευταίου. Για την επίτευξη αυτού, το ίδιο το πρόσωπο που ασκεί την ηγεσία στον σχολικό οργανισμό, θα πρέπει να αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα, καθώς και να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών του οργανισμού, και να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τόσο για ζητήματα διδακτικού σχεδιασμού, όσο και για ζητήματα

αξιολόγησης των μαθητών αλλά και των ίδιων (Μπαζιάνας, 2015). Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται η ποιότητα της διδασκαλίας που προσφέρεται. Άλλωστε, ο ίδιος ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας, οφείλει να είναι «δεξιοτέχνης της διδασκαλίας» (Γεροδήμου, 2018).

Η δημιουργία ενός υγιούς σχολικού κλίματος αποτελεί βασικό στοιχείο για ένα ασφαλές σχολικό πλάνο με σκοπό την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας, τη θετική εξέλιξη των μαθητών, την πρόληψη των κινδύνων, την προαγωγή της υγείας και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών (Aldridge & Fraser, 2016).

Ένα βιώσιμο, θετικό σχολικό κλίμα, που ευνοεί την ανάπτυξη των μαθητών και τη μάθηση γενικότερα είναι απαραίτητο για μια παραγωγική και ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία. Το κλίμα αυτό περιλαμβάνει (Antonioni & Gioumouki, 2018):

- Πρότυπα, αξίες και προσδοκίες που βοηθούν τους ανθρώπους να νιώσουν κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς.
- Τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται και γίνονται σεβαστοί.
- Τους μαθητές, τις οικογένειες των μαθητών και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται όλοι μαζί για να αναπτύξουν, να ζήσουν και να συμβάλουν σε μια κοινή θεώρηση του σχολείου.
- Τα εκπαιδευτικά μοντέλα και τις στάσεις που τονίζουν τα οφέλη και την ικανοποίηση που αποκτήθηκε από τη μάθηση.
- Κάθε πρόσωπο που συμβάλλει με τις δραστηριότητες του σχολείου και τη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντος.

Όλα εκείνα τα οποία περιλαμβάνονται εντός της έννοιας του σχολικού κλίματος, είναι και εκείνοι οι παράγοντες που το επηρεάζουν. Πιο συγκεκριμένα,

σύμφωνα με τους Foulidi, Papakitson και Vartelatou (2018), το κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα (ή και σε οποιαδήποτε άλλη οργάνωση) διαπλάθεται και επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες και ορισμένα υποσυστήματα. Αυτά είναι η *δομή* του σχολικού οργανισμού, το *μέγεθός* του, το *εξωτερικό περιβάλλον* στο οποίο βρίσκεται η σχολική μονάδα, αλλά και οι *ατομικές διαφορές* των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (ibid.). Αναλυτικότερα:

- Τα οργανωτικά χαρακτηριστικά ενός σχολικού οργανισμού, δηλαδή η *δομή* του, έχουν άμεση επιρροή στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, αφού το εργασιακό κλίμα επιδεινώνεται με μια σχέση η οποία είναι ανάλογη με τον βαθμό συγκεντρωτισμού και τυποποίησης της εργασίας που αναθέτει ένας οργανισμός σε κάθε άτομο ξεχωριστά. Εν ολίγοις, το εργασιακό περιβάλλον παρουσιάζεται κλειστότερο και απειλητικότερο ανάλογα με το πόσο αυστηρή οργάνωση έχει ο σχολικός. Από την άλλη μεριά, η απουσία των αυστηρών οργανωτικών προδιαγραφών «αφήνει χώρο» για μεγαλύτερη ατομική ελευθερία του προσωπικού, ενώ παράλληλα η παρουσία ενδιαφέροντος από την πλευρά της σχολικής διοίκησης για το διδακτικό προσωπικό καθιστά το εργασιακό (σχολικό) περιβάλλον ευνοϊκό για τους εκπαιδευτικούς.
- Το *μέγεθος* της σχολικής μονάδας επηρεάζει το σχολικό κλίμα και όσο μικρότερη είναι η σχολική μονάδα, τόσο πιο ανοικτό είναι το κλίμα που επικρατεί σε αυτήν σε σχέση με εκείνο που επικρατεί σε μεγαλύτερες μονάδες.
- Οι συνθήκες του *εξωτερικού περιβάλλοντος* σε επίπεδο τόσο οικονομικό όσο και τεχνολογικό επηρεάζουν με έναν δυναμικό τρόπο το σχολικό κλίμα. Οι Burns και Stalker μέσα από έρευνά τους αποφάνθηκαν ότι οι

τεχνολογικές μορφές οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ρουτίνα έχουν ως αποτέλεσμα την δημιουργία ενός αυστηρού και κλειστού – και επομένως, αρνητικού – κλίματος σε έναν (σχολικό) οργανισμό. Αντίθετα, εκείνες οι μορφές τεχνολογίας που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο δυναμισμό καθοδηγούν τους εμπλεκόμενους τον σχολικό οργανισμό να επικοινωνούν πιο ελεύθερα και να διακρίνονται από εμπιστοσύνη ανάμεσά τους και να εξασφαλίζουν την δημιουργικότητα στην εργασία τους, η οποία στην προκειμένη περίπτωση αφορά την διδακτική διαδικασία.

- Ο παράγοντας των *ατομικών διαφορών* ανάμεσα στους εμπλεκόμενους αποτελείται από όλα εκείνα τα γνωρίσματα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την σχολική ζωή. Αφορά το φύλο και την ηλικία των ατόμων, και την μόρφωση. Τα χρόνια υπηρεσίας και τις πιθανές φιλοδοξίες του διδακτικού και ηγετικού προσωπικού της σχολικής μονάδας. Οι επιθυμίες, οι διαθέσεις αλλά και οι επιδιώξεις των εμπλεκόμενων στην σχολική ζωή επιδρούν στο σχολικό κλίμα και το διαμορφώνουν αντίστοιχα.

Συνοψίζοντας τους παραπάνω παράγοντες, γίνεται σαφές πως το κλίμα που επικρατεί στα σχολικά πλαίσια επηρεάζεται από την πολυπλοκότητα του διοικητικού μοντέλου και της οργανωτικής δομής, τον τρόπο με τον οποίον ασκείται η εκπαιδευτική ηγεσία, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, αλλά και τους στόχους και σκοπούς του διδακτικού προσωπικού. Οι παραπάνω συνθήκες ορίζουν την ταυτότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Περδίκη, 2017).

Συνεπώς, το σχολικό κλίμα είναι εκείνο που δίνει χαρακτήρα σε μια σχολική μονάδα, και αποτελεί ένα στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί την συγκεκριμένη μονάδα

από τις υπόλοιπες, έστω και σε περίπτωση που σε όλα τα υπόλοιπα γνωρίσματά τους είναι ίδιες (Περδίκη, 2017).

Έτσι, αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, μέσα από έρευνες έχει παρατηρηθεί πως σε έναν σχολικό χώρο που επικρατεί θετικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μια *ανοιχτή επικοινωνία* μεταξύ τους, από την *συλλογική προσπάθεια* για την πρόοδο των σπουδαστών, αλλά και την *υπακοή* τους σε *κανόνες συμπεριφοράς*. Μέσω αυτών των χαρακτηριστικών, το θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας για την ενίσχυση της απόδοσης του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και να προωθήσει υψηλότερο ηθικό (Alvarez, 2019).

Επιπλέον, μεταξύ της σχολικής διοίκησης και του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός σχολικού οργανισμού, πρέπει να υφίσταται ένα πνεύμα *συνεργασίας* και *συναδελφικότητας* έτσι ώστε να υπάρξει επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για τον συντονισμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εργασίας (Goldenberg & Klavir, 2017). Η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αυξανόμενη εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Alvarez, 2019). Η εργασιακή ικανοποίηση στα σχολικά πλαίσια έχει ιδιαίτερη σημασία, καθότι όπως αναφέρει ο Alvarez (2019) όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ικανοποιημένο από την εργασία του και την απολαμβάνει, τότε οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να παραμείνουν και να εργάζονται για περισσότερο χρόνο στον συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό, καθώς επίσης εργάζονται με μεγαλύτερη αποδοτικότητα σε σχέση με εκείνους που δεν απολαμβάνουν την εργασία τους. Συνεπώς, στα πλαίσια ενός θετικού σχολικού κλίματος, υπάρχει ταυτόχρονα και ένα εργασιακό περιβάλλον το οποίο είναι ευνοϊκό και διαθέτει ένα συγκεκριμένο

πρόγραμμα δράσης, επομένως το αποτέλεσμα είναι η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τους μαθητές, είναι αποδεκτό πως το σχολικό κλίμα έχει επιπτώσεις στην επίδοσή τους (Kutsyuruba & Klinger, 2018). Είναι σαφές πως κάθε σχολική μονάδα διαθέτει ένα δικό της κλίμα, το οποίο ορίζεται ως μια σειρά γνωρισμάτων. Έτσι, το σχολικό κλίμα καθορίζεται από το περιβάλλον και τις συνθήκες του σχολικού οργανισμού (τύπος σχολείου, δυναμικότητα σχολείου, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών και της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο) καθώς και από κάποια ατομικά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά των ατόμων/ μελών τα οποία συμμετέχουν στην σχολική ζωή (Castro-Silva, Amante & Morgado, 2017). Συνεπώς, το σχολικό κλίμα αποτελεί απόρροια της αλληλεπίδρασης μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και σπουδαστών και μεταξύ της σχολικής διοίκησης και των μαθητών. Επομένως, αντανakλά σε έναν μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, με τον τρόπο που αυτά ενεργοποιούνται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του έργου του. Εν ολίγοις, αφορά σε μεγάλο βαθμό τι ευνοεί, τι επιβάλλει ή τι ανέχεται ο εκπαιδευτικός. Σε έναν μικρότερο βαθμό, μέσα από το σχολικό κλίμα αντανakλώνται και τα γνωρίσματα των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών εκείνων που έχουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο εντός της σχολικής τάξης και μονάδας (Back et al., 2016).

Όταν, εντός των σχολικών πλαισίων, επικρατεί ένα θετικό κλίμα και ένα κλίμα ενθουσιασμού, τότε οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν συναντούν πιθανά εμπόδια από τα υπόλοιπα μέλη, καθώς επίσης εκείνες οι δραστηριότητες ή προσπάθειες οι οποίες είναι πιο δύσκολες ή χρειάζονται πιο

επίμονη προσπάθεια αναλαμβάνονται από άτομα με εθελοντικό τρόπο. Συνεπώς, όταν επικρατεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, τα μέλη τα οποία εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνονται να είναι περισσότερο υπομονετικά αλλά και ανεκτικά, καθώς επίσης παρουσιάζουν και μια μεγαλύτερη διάθεση για να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους. Το κλίμα, συνεπώς, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην σχολική ζωή και την εκπαιδευτική διαδικασία (Back et al., 2016).

Έτσι, βάσει της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας (Dutta & Sahney, 2016) το σχολικό κλίμα διακρίνεται από κάποια χαρακτηριστικά με κυριότερο το γεγονός πως ο διευθυντής ενός σχολικού περιβάλλοντος λαμβάνει τον ρόλο του ηγέτη σε ζητήματα τα οποία αφορούν την οργάνωση και την διοίκηση του σχολείου αλλά και την διδασκαλία, ενώ παράλληλα αφήνουν αρκετό χώρο ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Άλλα χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται στην σχετική βιβλιογραφία είναι τα παρακάτω:

- Η οργάνωση καθώς και η διοίκηση του σχολικού οργανισμού γίνεται μέσω σαφών οδηγιών, αλλά και δικαίων κανονισμών όπου με την εφαρμογή τους συστηματικά δημιουργούν συναισθήματα υπευθυνότητας αλλά και ικανοποίησης.
- Ο διευθυντής – ηγέτης της σχολικής μονάδας συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου με σκοπό να καθορίσουν τους σκοπούς και τους στόχους που θα πρέπει να επιτύχει το σχολείο, και έτσι καταφέρνει να βασίζονται όλοι σε έναν κοινό παρονομαστή.

- Το διδακτικό προσωπικό βασίζεται στην *αρχή της ατομικότητας* και κρίνει πως είναι ευθύνη του να διδάξει όλους τους μαθητές, υιοθετώντας την χρήση διάφορων διδακτικών μεθόδων, μέσων και υλικών.
- Εντός της αίθουσας διδασκαλίας κυριαρχεί μια ατμόσφαιρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και ένα κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών.
- Ο διευθυντής του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και τους διακατέχει ένα πνεύμα συναδελφικότητας και έχουν ως άμεσο σκοπό τους την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών ατομικά αλλά και ως σύνολο.
- Η ευρύτερη κοινότητα δείχνει αποδοχή προς την σχολική μονάδα και η αποδοχή αυτή εκφράζεται μέσω της συμμετοχής του σχολείου σε εκδηλώσεις ή έργα τα οποία καταστούν τον σχολικό οργανισμό πιο αποδοτικό.

Για την βελτίωση και την αλλαγή της κουλτούρας εντός των σχολικών πλαισίων, το σχολικό κλίμα, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι ιδιαίτερης σημασίας. Ως ηγέτης του σχολικού οργανισμού, ο διευθυντής ενός σχολείου του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να γνωρίζει απόλυτα το κλίμα του σχολείου το οποίο διευθύνει, σε κάθε του έκφανση και σε διάφορα επίπεδα, και παράλληλα θα πρέπει να βρίσκεται σε μόνιμη εγρήγορση, να παρακολουθεί τις επιδράσεις και επιρροές τις οποίες δέχεται η σχολική μονάδα, είτε αυτές είναι εσωτερικές είτε εξωτερικές, αφού είναι πάντα πιθανό οι εισροές αυτές να επιφέρουν αλλαγές στο σχολικό κλίμα και στο σχολικό περιβάλλον γενικά. Έτσι, ο τελικός σκοπός του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα όταν αυτή αφορά την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι η δημιουργία ενός ευχάριστου και φιλόξενου σχολικού κλίματος και να δημιουργήσει

αισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές) (Spicer, 2016).

Η σημασία της ύπαρξης ενός θετικού σχολικού κλίματος τονίζεται ακόμη περισσότερο αν υπολογιστούν οι συνέπειες της ύπαρξης ενός αρνητικού – πιθανώς καταθλιπτικού – και απωθητικού σχολικού κλίματος. Σε αυτήν την περίπτωση, αρχικά, η απόδοση του ίδιου του διδακτικού προσωπικού είναι μειωμένη, για τον κύριο λόγο της επικράτησης μιας αίσθησης επαγγελματικής και ψυχολογικής φθοράς και απογοήτευσης (Thompson, 2016). Ως αποτέλεσμα, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν μια αίσθηση δυστυχίας κατά το διάστημα παραμονής τους εντός του σχολικού χώρου, διότι το κλίμα που επικρατεί σε αυτόν (δηλαδή τον σχολικό χώρο) είναι δυσμενές. Όπως αναφέρουν οι η Gray (2016) το αίσθημα δυστυχίας που παρατηρείται στους μαθητές ως απόρροια του αρνητικού σχολικού κλίματος είναι σημαντικός παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην εγκατάλειψή του από αυτούς. Παράλληλα, σε περίπτωση που επικρατεί ένα αρνητικό κλίμα εντός των σχολικών πλαισίων, τότε ακόμα και οι πιο εύκολες ακαδημαϊκές προσπάθειες αναλαμβάνονται με επιφυλάξεις από την μεριά των μαθητών (Jacob et al., 2015).

Συνοπτικά, όπως τονίζεται το σχολικό κλίμα αποτελεί την *κινητήρια πηγή της μηχανής της σχολικής μονάδας* μέσω του ανθρώπινου δυναμικού της καθώς και των εμπλεκόμενων σε αυτήν. Επομένως, η σχολική ηγεσία οφείλει να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό κλίμα εντός των σχολικών πλαισίων και στη συνέχεια, να κατευθύνει την ευνοϊκή αυτή γενική ενέργεια και να την διοχετεύσει έτσι ώστε να βελτιωθεί, ως αποτέλεσμα, η απόδοση του διδακτικού προσωπικού και συνεπώς, η ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών πέραν του καθιερωμένου (Dernewska, 2017).

4.2. Συνεργατική Κουλτούρα

Συνεργατική κουλτούρα σημαίνει δημοκρατικός τρόπος λήψης μιας απόφασης. Ωστόσο, ο δημοκρατικός τρόπος λήψης μιας απόφασης και μάλιστα μιας απόφασης που αφορά στην οργάνωση και τη διοίκηση δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση, καθώς αποτελεί έναν αργό τρόπο λήψης της απόφασης και εγκυμονεί τον κίνδυνο της πρώιμης αντιπαράθεσης (Panagiotopoulos, Anastasiou & Karanikola, 2017).

Τα πλεονεκτήματά του όμως, υπερτερούν των μειονεκτημάτων και για το λόγο αυτό θεωρείται ο καλύτερος τρόπος λήψης απόφασης. Συγκεκριμένα τα πλεονεκτήματα αφορούν στην ποιότητα της οργάνωσης και της διοίκησης. Ένα μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης μιας σχολικής μονάδας που έχει συμφωνηθεί ομόφωνα από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας είναι περισσότερο εφαρμόσιμο, καθώς στηρίχθηκε στη γνώση και την πληροφόρηση όλων των μελών. Αυτό υποστηρίζεται από έρευνα, στην οποία διευθυντές σχολικών οργανισμών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο τόνισαν την αξία που έχει η συναδελφικότητα και η ομαδικότητα, η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας και το φιλικό κλίμα εντός των σχολικών πλαισίων που τα δυο παραπάνω επιφέρουν, για την βελτίωση της σχολικής μονάδας (Raptou, Stamatis & Raptis, 2017). Επομένως, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι συναδελφικές και διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που απαρτίζουν το διδακτικό προσωπικό ενός σχολικού οργανισμού, καθώς και η γενική συμπεριφορά τους αποτελούν βασικά στοιχεία για την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας της οποίας είναι μέλη.

Σε έναν σχολικό οργανισμό όπου ζητείται από τους εκπαιδευτικούς εκ μέρους της διοίκησης να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις ανησυχίες τους, καθώς και να

αναλάβουν περεταίρω ευθύνες, σε αυτόν τον οργανισμό οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως επιστήμονες. Μέσω αυτής της κουλτούρας συνεργασίας, λοιπόν, το διδακτικό προσωπικό αντιλαμβάνεται πως οι επίπονες προσπάθειές του αναγνωρίζονται και αμείβονται και κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί ωθούνται στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την περεταίρω βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Melissopoulos & Stravakou, 2018).

Γενικά, για τους μελετητές, οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (και των μαθητών) και της διοικητικής οργάνωσης της σχολικής μονάδας θεωρούνται από τους βασικότερους τομείς της σχετικής έρευνας. Παράλληλα, η συμβολή τους στο *σχολικό κλίμα*, στο οποίο υπάρχει αναφορά παρακάτω, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η συνεργασία αυτή γίνεται δυνατή μέσω της επαρκούς επικοινωνίας η οποία πραγματοποιείται σε όλα τα πλαίσια της σχολικής μονάδας και με διάφορους τρόπους (Foulidi, Papakitsos & Vartelatou, 2017). Υψίστης σημασίας για την επίτευξη των στόχων μιας σχολικής τάξης αλλά και γενικότερα της σχολικής μονάδας, είναι όχι μόνο η ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά ανάμεσα και στους προαναφερθέντες και τους γονείς, τους μαθητές αλλά και τους ενδιαφερόμενους για τα δρώμενα στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική η οποία λαμβάνεται από μια χώρα.

Σύμφωνα με τους Iordanides, Lazaridou & Babaliki (2018), η συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα εποικοδομητική σε δυο επίπεδα:

1. την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους αλλά και της ψυχικής τους υγείας σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον και

2. την ανάπτυξη και την βελτίωση των σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, οι Gozukara και συνεργάτες (2016) διατείνονται πως τα συμπεράσματα από διεθνείς έρευνες έχουν αποφανθεί ότι η συνεργασία εντός των σχολικών πλαισίων αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή, αφού έχει συμβολή στην βελτίωση των ατομικών και ομαδικών επιδόσεων τόσο των μαθητών, όσο και του διδακτικού προσωπικού. Η ομαδική εργασία η οποία προωθείται μέσα από την εγκατάσταση μιας συνεργατικής κουλτούρας, είναι περισσότερο εποικοδομητική, αφού αποτελεί μια πιο ελκυστική μορφή εργασίας, καθώς δημιουργεί κοινωνικούς δεσμούς και δίνει μια αίσθηση ικανοποίησης στους εμπλεκόμενους στην σχολική ζωή. Παράλληλα, όπως αναφέρει η Μίχα (2016), οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος και οι επιμέρους στόχοι που θέτει η σχολική μονάδα γίνονται πιο εύκολα επιτεύξιμοι εφόσον έχει εγκαθιδρυθεί ένα κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στις σχολικές δραστηριότητες.

Μέσω την αποτελεσματικής συνεργασίας των μελών μιας σχολικής μονάδας ενθαρρύνεται και επιτυγχάνεται η συζήτηση των ζητημάτων και η από κοινού εύρεση των κατάλληλων λύσεων σε αυτά. Η καλή συνεργασία προωθεί την ανάπτυξη ενός πνεύματος συλλογικότητας εντός του σχολικού οργανισμού και οδηγεί στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, κάτι το οποίο περιλαμβάνεται τόσο στα προγράμματα του σχολείου αλλά και στις προσπάθειες του προσωπικού και στο όραμα του διοικούντος του σχολικού οργανισμού (Beare, Caldwell & Millikan, 2018).

Εν ολίγοις, η υγιής και αποτελεσματική επικοινωνία καθώς και η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του διοικητικού και διδακτικού προσωπικού μιας σχολικής μονάδας αποτελούν απαραίτητους παράγοντες για να επιλυθούν τυχόν προβληματικά σημεία τα οποία προκύπτουν σε μια σχολική μονάδα. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο

Αμερικανός παιδαγωγός Dewey, για να προωθηθεί η εκμάθηση της αξίας της συνεργασίας στους ανθρώπους, οι τελευταίοι πρέπει πρωτίστως να την βιώσουν εντός των σχολικών πλαισίων. Λόγω αυτού, η σχολική μονάδα οφείλει να είναι ένας τόπος συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργού συμμετοχής (Bell, 2018).

4.3. Συμμετοχική Ηγεσία

Η συμμετοχική ηγεσία, αυξάνει το βαθμό αποδοχής από τα μέλη της σχολικής μονάδας και τα δεσμεύει ως προς την εφαρμογή της. Η οργάνωση και η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, που έχει συμφωνηθεί ομόφωνα από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, υποδηλώνει ότι έχει γίνει απόλυτα κατανοητή καθώς όλα τα μέλη συμμετείχαν στα βήματα της αναπτυξιακής της διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη και εξαντλώντας όλη τη δυνατή πληροφόρηση (Harris, 2013). Σύμφωνα με το *Συμμετοχικό Μοντέλο Διοίκησης* (Tian, Risku & Collin, 2016) η λήψη αποφάσεως και συνεπώς η εξουσία της ηγεσίας διαμοιράζεται είτε σε όλα είτε σε μερικά μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας και ο τρόπος με τον οποίον διοικείται και λειτουργεί η σχολική μονάδα στηρίζεται για την λήψη των αποφάσεων και την υλοποίησή τους σε δημοκρατικές αρχές. Έτσι, συμβάλλει στην δημιουργία της *συνεργατικής κουλτούρας* εντός του σχολικού οργανισμού (Ζιάκα, 2014). Στην προκειμένη περίπτωση, ο ηγέτης – διευθυντής της σχολικής μονάδας λαμβάνει έναν ρόλο εκ νέου ο οποίος απαιτεί υψηλό βαθμό επαγγελματισμού και προϋποθέτει να εγκατασταθεί ένα κλίμα *συνεργασίας, εμπιστοσύνης και κοινών στόχων* εντός των σχολικών πλαισίων.

Παράλληλα με τη συμμετοχή τους τα μέλη της ομάδας αξιολογούν τις θέσεις και τις προτάσεις του καθενός, ελαχιστοποιώντας τον κίνδυνο λήψης μιας μη αποτελεσματικής απόφασης. Τέλος η συμμετοχική ηγεσία τονώνει το ηθικό των

εκπαιδευτικών και αυξάνει τα κίνητρά τους και την επιθυμία τους να συμμετέχουν στη βελτίωση της οργάνωσης και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Τεκτονοπούλου, 2015).

Κατά την εφαρμογή λοιπόν της συμμετοχικής ηγεσίας, οι αποφάσεις λαμβάνονται με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας, τα οποία είναι κοινωνοί, μετέχοντες και συνυπεύθυνοι της όλης διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται το πλεονέκτημα της συλλογικής ευθύνης (Ajmal et al., 2012). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν ίση αντιμετώπιση και εκφράζουν τη γνώμη ή τις διαφωνίες τους. Η ανάπτυξη της ομάδας αποτελεί μέθοδο που αποβλέπει στη δημιουργία ομαλών σχέσεων επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τους στόχους τους και τον τρόπο που βλέπουν τα πράγματα (Ibrahim & Don, 2014).

Στην πορεία ανακύπτουν οι διαφορές και τα σημεία διαφωνίας, καθώς και οι ιδιαιτερότητες, τόσο του ρόλου, όσο και της προσωπικότητας κάθε μέλους της ομάδας (Shah & Ghulam Sarwar Shah, 2010). Μέσα από την ευαισθητοποίηση αυτή επέρχεται μεγαλύτερη σύγκλιση και αυτογνωσία της ομάδας, η οποία οδηγεί στη σωστή εφαρμογή και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα της οργάνωσης και της διοίκησης της σχολικής μονάδας (Harris, 2013).

5. Συζήτηση

5.1. Συμπεράσματα

Το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο διατηρεί σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλοεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον (Bhardwaj, 2016). Παράλληλα, οι ίδιες σχέσεις ισχύουν και εντός του σχολικού περιβάλλοντος (ibid.). Έτσι, η δραστηριότητα καθενός από τα μέλη της σχολικής μονάδας τόσο επηρεάζει όσο και επηρεάζεται από τη δραστηριότητα των άλλων μελών αλλά και των άλλων υποσυστημάτων. Λαμβάνει εισροές από το εξωτερικό περιβάλλον τις οποίες σε μια κυκλική διαδικασία αλληλοτροφοδότησης τις μεταφράζει σε εξερχόμενα δεδομένα και το αντίστροφο (Miner, 2015). Επιπλέον, το σχολείο εμφανίζει τα γνωρίσματα μιας οργάνωσης, που σημαίνει πως διαθέτει εξειδικευμένο χαρακτήρα, είναι στηριζόμενο σε μια συγκεκριμένη δομή και επιτελεί έναν κοινωνικό σκοπό μέσω του ανθρώπινου δυναμικού που το στελεχώνει (Gray, 2016). Συνεπώς, οι οργανισμοί εκπαιδευτικού χαρακτήρα όπως οι σχολικές μονάδες, οφείλουν να είναι οργανωμένοι με αποτελεσματικό τρόπο, να διαχειρίζονται κατάλληλα τους πόρους είτε αυτοί είναι υλικοί είτε όχι, καθώς επίσης και να βελτιώνουν συνεχώς την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν (Earley, 2017).

Σε περίπτωση που «ο τρόπος οργάνωσης του και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας στους οργανισμούς που το αποτελούν αυτό θα έχει επίπτωση και στον τρόπο διοίκησής τους» (Ζιάκα, 2014, σελ. 47). Ένας βασικός διαχωρισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η διάκρισή τους σε *συγκεντρωτικά* και *αποκεντρωτικά* ανάλογα με την κατανομή των αρμοδιοτήτων και της εξουσίας εντός τους στα διάφορα μέλη τους (Παπαντωνίου, 2011).

Χώρες με αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι, για παράδειγμα, οι αγγλοσαξονικές, όπου ο σχολικός οργανισμός θεωρείται βασικός παράγοντας στην οργάνωση της τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής, και διαθέτει πρωτοβουλίες όπως η πρόταση και εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στα προγράμματα διδασκαλίας, στο ανθρώπινο δυναμικό που απαρτίζει τη μονάδα αλλά και ευθύνη για τον οικονομικό προϋπολογισμό και την λήψη αποφάσεων (Δαλάκα, 2011).

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό. Στα συγκεντρωτικά συστήματα η σχολική μονάδα είναι ο τελικός δέκτης των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού διαθέτει έναν πολύ μικρό βαθμό αυτονομίας στην λήψη αποφάσεων και σε γενικές γραμμές αποτελεί τον τελευταίο τροχό της αμάξης σε ένα ελεγχόμενο σύστημα το οποίο είναι κεντρικά σχεδιασμένο.

Η διοίκηση είναι μια συνεχόμενη διαδικασία η οποία οφείλει να εμπεριέχει την σημαντικότερη φάση της ανασκόπησης πριν την έναρξη κάθε διαδικασίας και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας αλλά και των αποτελεσμάτων που αυτή απέφερε, και επιβάλλει την ενδεχόμενη διόρθωση ή τροποποίηση της διαδικασίας με σκοπό την βελτίωσή της (Bell, 2018). Αυτό είναι άμεση συνέπεια της έννοιας της διοίκησης, αφού αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία ασκείται συστηματικά και αποσκοπεί στην επίτευξη ορισμένων στόχων και συμπεριλαμβάνει λειτουργίες που αφορούν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την διεύθυνση και του ελέγχου των δραστηριοτήτων και διαδικασιών, έλεγχος ο οποίος αφορά στην χρήση και την αξιοποίηση όλων των παραγωγικών πόρων της σχολικής μονάδας (Masao, 2017).

Σε γενικές γραμμές, από την σχετική βιβλιογραφία, εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι μεταξύ των ερευνητών δεν υπάρχει πλήρως συμφωνία όσον αφορά τον ορισμό της εκπαιδευτικής διοίκησης, παρόλα αυτά, όμως, συνεχίζει να υπάρχει «η προοπτική μιας σύγκλισης που αναγνωρίζεται ως κοινή γενική παραδοχή» (Ζιάκα, 2014, σελ. 48). Η παραδοχή αυτή αναφέρει πως η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ορίζεται ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει ορισμένες ενέργειες, προγραμματισμό, οργάνωση, λήψη αποφάσεων, διεύθυνση, συντονισμό και έλεγχο (Διαμαντοπούλου, 2017).

Ο διευθύνων μιας σχολικής μονάδας οφείλει να είναι *οραματιστής* και να είναι άμεσα εμπλεκόμενος στην διαδικασία που θα ακολουθήσει το σχολείο για την υλοποίηση του οράματος αυτού. Βάσει των Beare, Caldwell και Millikan (2018) υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα των υψηλών προσδοκιών που θέτονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές για τις επιδόσεις των τελευταίων και τις πραγματικές επιδόσεις που έχουν. Επομένως, ένας ικανός εκπαιδευτικός ηγέτης θεωρεί ότι τόσο το διδακτικό προσωπικό που απαρτίζει την μονάδα τους όσο και το μαθητικό δυναμικό που υπάρχει σε αυτοί είναι ικανοί να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα επιδόσεων. Οι έρευνες που αφορούν την σχέση μεταξύ του ρόλου του διευθυντή- ηγέτη της σχολικής μονάδας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών έχουν ενταθεί κατά τα τελευταία χρόνια (Πασιαρδής, 2012). Έτσι οι Πασιαρδής και Braukmann επινόησαν ένα θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο συμπεριλήφθηκαν πέντε πρακτικές διαφορετικού τύπου, με σκοπό την χρήση τους από τον διευθυντή του σχολείου για την επαρκή διοίκηση της μονάδας του (Πασιαρδής, 2012). Οι δυο αυτοί μελετητές ανέπτυξαν την θεωρία του *Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας* βασισμένοι στο αρκετά παλιότερο μοντέλο των *Κοινωνικών Συστημάτων* που είχε αναπτυχθεί από τους Getzels και Guba. Στο μοντέλο τους, οι Getzels και Guba υποστήριξαν πως οι

εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου περιβάλλοντος με το οποίο συναλλάσσονται για να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες εισροές όπως είναι το ανθρώπινο δυναμικό, η υλικοτεχνική υποδομή, η οικονομική ενίσχυση και να επιτύχουν εκροές όπως τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, η σχολική αποτελεσματικότητα, κ.τ.λ. (Πασιαρδής, 2012). Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008, σελ. 161) «το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αποτελείται από κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές, πολιτιστικές συνιστώσες (τοπική κοινωνία, τοπική αυτοδιοίκηση, κυβέρνηση, αγορά, κ.ά), που επηρεάζουν την σχολική ζωή». Σύμφωνα με το *Ολιστικό Μοντέλο*, υπάρχουν πέντε στυλ ηγεσίας, τα οποία είναι το *παιδαγωγικό στυλ*, το *δομικό στυλ*, το *συμμετοχικό στυλ*, το *επιχειρηματικό στυλ* και το *στυλ ανάπτυξης προσωπικού*, ενώ μεγάλης σημασίας είναι και το *συγκείμενο των σχολικών μονάδων*.

Το παιδαγωγικό στυλ αφορά την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και έχει ως στόχο την ακαδημαϊκή βελτίωση και επιτυχία των μαθητών. Το δομικό στυλ πραγματεύεται την ανάπτυξη κοινών στρατηγικών και του κοινού οράματος για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Το συμμετοχικό στυλ αφορά την νόηση ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό γίνεται κοινωνός στην λήψη αποφάσεων, καθώς και στις διοικητικές αρμοδιότητες. Το επιχειρηματικό στυλ αφορά το άνοιγμα στους εξωτερικούς φορείς, με σκοπό την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέλος, το στυλ ανάπτυξης προσωπικού τονίζει την σημασία της ενθάρρυνσης του προσωπικού για την επαγγελματική ανάπτυξή του.

Παράλληλα, οι Πασιαρδής και Braukmann τονίζουν πως τις παραπάνω πρακτικές ο ηγέτης της σχολικής μονάδας καλείται να τις εφαρμόσει σε ένα σχολείο

το οποίο λειτουργεί εντός του δικού του συγκείμενου (Πασιαρδής, 2012). Το συγκείμενο αυτό το περιγράφει ο Ζωγόπουλος (2018) υπογραμμίζοντας ότι η κάθε σχολική μονάδα έχει την δική της δυναμικότητα σε προσωπικό αλλά και μαθητές, ενώ παράλληλα αποτελεί έναν κοινωνικοποιητικό θεσμό, μέσω του οποίου η νέα γενιά ενστερνίζεται τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιτεύγματα της κοινωνίας. Συγκεκριμένα, στην παραπάνω άποψη, υπάρχουν δυο οπτικές (Ξουρίδας, 2016). Η πρώτη οπτική αφορά το έργο, και αναφέρει ότι το συγκείμενο μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό της λειτουργίας, των στόχων, της αποτελεσματικότητας, καθώς και της επιβίωσης ενός σχολικού οργανισμού. Η δεύτερη οπτική αφορά την πληροφόρηση, κατά την οποία το συγκείμενο αποτελεί βασική πηγή άντλησης πληροφοριών, αναφορικά με το τι αναμένεται να παράγει η εκπαίδευση για την κοινωνία.

Έτσι, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να αξιοποιήσει τις πρακτικές ηγεσίας που αναφέρθηκαν παραπάνω σε συνδυασμό με τις οπτικές του εξωτερικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε να διαχειριστεί τον σχολικό οργανισμό και να εφαρμόσει αποτελεσματική διοικητική συμπεριφορά (Κατσαρός, 2008). Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2012), ο ηγέτης του σχολικού οργανισμού θα πρέπει να ενεργοποιήσει μια ανάμειξη διαφορετικών στυλ ηγεσίας έτσι ώστε να λάβει τις σωστές πράξεις και αποφάσεις, ενώ παράλληλα λαμβάνει υπόψιν το συγκείμενο του σχολικού του οργανισμού. Ο ικανός ηγέτης μιας σχολικής μονάδας, επομένως, θα πρέπει να γνωρίζει καλά και εις βάθος το συγκείμενο στο οποίο βρίσκεται το σχολείο του, καθώς επίσης να το διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο, έτσι ώστε να καταστεί ικανός να αντιμετωπίσει και να επιλύσει τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν στην καθημερινή σχολική ζωή (Κατσαρός, 2008).

Οι μελετητές των σχετικών με το αντικείμενο ερευνών συμφωνούν σε κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να είναι ένας αποτελεσματικός ηγέτης της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2010· Πασιαρδής, 2012). Έτσι, ο κατάλληλος και αποτελεσματικός ηγέτης ενός σχολικού οργανισμού, θα πρέπει να:

- προωθεί την δημιουργία αλλά και την μετάδοση ενός κοινού οράματος
- προωθεί την κατανεμημένη εργασία
- δημιουργεί μια συλλογική κουλτούρα εντός των σχολικών πλαισίων
- προωθεί την ανάπτυξη του προσωπικού, αλλά και να δείχνει κατανόηση προς αυτό δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και κηδεμόνες και την κοινότητα και
- να χειρίζεται και να υιοθετεί μια σωστή επικοινωνιακή τακτική.

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψιν ότι διανύουμε μια εποχή έντονων αλλαγών, τόσο σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο όσο και σε οικονομικό, σε συνδυασμό με τις αλλαγές τεχνολογικής φύσεως, ο ηγέτης του σχολικού οργανισμού καλείται να χειριστεί ζητήματα τα οποία γίνονται όλο και πιο δυσχερή για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Πασιαρδής, 2012). Αυτές οι μεταβολές του εξωτερικού περιβάλλοντος θέτουν ένδειξη ότι το σχολικό κλίμα απειλείται από σοβαρό κίνδυνο αποσταθεροποίησης και ίσως κατάρρευσης, και έτσι, ο διευθυντής της σχολικής ομάδας είναι εκείνος ο οποίος αναμένεται να εξομαλύνει αυτούς τους τριγμούς.

Βέβαια, ταυτόχρονα, ένας ικανός εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να έχει υψηλές απαιτήσεις πρώτα από τον ίδιο του τον εαυτό και μετά από το διδακτικό προσωπικό ή

τους μαθητές. Πρέπει να βλέπει τον εαυτό του ως έναν δια βίου μαθητή και να προσπαθεί συνεχώς να αυξήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Έτσι, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας δεν επαναπαύεται ποτέ στο επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο σχολικός οργανισμός τον οποίον διοικεί και προσπαθεί συνεχώς να το ωθήσει σε ένα ακόμη πιο βελτιωμένο επίπεδο.

Παράλληλα, ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τυχόν συγκρούσεις εντός των σχολικών πλαισίων, οι οποίες είναι αναπόφευκτες στην καθημερινή σχολική ζωή (Κατσαρός, 2008). Ο Κατσαρός (2008) και η Αθανασούλα – Ρέππα (2010) υποστηρίζουν ότι για την σωστή αντιμετώπιση τέτοιων συγκρούσεων, απαραίτητες είναι οι λεπτές επικοινωνιακές στρατηγικές, αλλά και η κατάλληλη προετοιμασία και ο επαρκής σχεδιασμός από την πλευρά του διευθυντή του σχολείου. Έτσι, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων είτε εσωτερικά της σχολικής μονάδας, είτε με το εξωτερικό περιβάλλον, χρειάζεται να εγκαθιδρυθεί μια ισχυρή δομή υποστήριξης εντός του σχολείου, να εξελιχθεί μια αντίστοιχη υποστηρικτική δομή στην τοπική κοινωνία, και να προωθηθεί ένα αποτελεσματικό δίκτυο επικοινωνίας το οποίο να ενεργοποιεί και να συνδέει άμεσα την συνεργασία των δυο προηγούμενων δομών.

Επιπροσθέτως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας «δε θα πρέπει να είναι συγκεντρωτικός, αλλά να διαχειρίζεται με τέτοιο τρόπο τα πράγματα, ώστε να μοιράζονται οι ρόλοι. Με την προσωπικότητά του θα επιτύχει την αφοσίωση των εργαζομένων στην επίτευξη των στόχων και θα τους παροτρύνει να συμμετέχουν σε ομαδική εργασία» (Wenner & Settlage, 2015, σελ. 106). Θα πρέπει να επικοινωνεί με τους μαθητές, το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και με τις διάφορες εξωσχολικές ομάδες με εποικοδομητικό τρόπο, να διαθέτει επάρκεια γνώσεων, κατάλληλη

ενημέρωση, να έχει διοικητική πείρα, και να είναι καταρτισμένος επιστημονικά, ενεργητικός, ενθουσιώδης και αποφασιστικός, έτσι θα καταφέρει να δημιουργήσει κοινό όραμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα θέσει στόχους και θα δημιουργήσει ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών (Τάτσιου, 2017). Επιπλέον για να είναι κάποιος αποτελεσματικός διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, απαιτείται συστηματική εργασία και η διαμόρφωση κλίματος εργασίας με υψηλές απαιτήσεις. Χρειάζεται να έχει ηγετική παρουσία και να λαμβάνει πρωτοβουλίες, να είναι συνεργατικός με το προσωπικό, αλλά και με τους μαθητές και τους γονείς, ενώ παράλληλα να επιβάλλει με την προσωπικότητά του την πειθαρχία στο σχολείο, να αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα μέσα που είναι διαθέσιμα στο σχολείο, να εκμεταλλεύεται σωστά τον χρόνο και να αξιολογεί τον βαθμό κατά τον οποίον οι στόχοι που είχαν προηγουμένως τεθεί έχουν επιτευχθεί (Λυμπεροπούλου, 2016).

Εν ολίγοις, ο διευθυντής – ηγέτης της σχολικής μονάδας αποτελεί τον «πρώτο» μεταξύ ίσων, προϋποθέτοντας ότι ο σχολικός οργανισμός του οποίου ηγείται συνίσταται από ειδικούς, καταρτισμένους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης προϋποθέτοντας και την ύπαρξη μιας σχέσης συνεργασίας μεταξύ τους. Ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού οφείλει να ακούει περισσότερο, να είναι ανοιχτός σε άλλες προτάσεις και απόψεις και να διατάζει λιγότερο, χρησιμοποιώντας την πειθώ και τον διάλογο έναντι της διαταγής, διευκολύνοντας έτσι τους συνεργάτες του. Παράλληλα, ο διευθυντής θα πρέπει να διακρίνεται για την αναλυτική και στρατηγική του σκέψη, τις προσωπικές του αντιλήψεις, τον σεβασμό προς τους άλλους, για την αυτοπεποίθηση, την ανάπτυξη δυνατοτήτων, την ομαδοσυνεργατική διάθεση, την τάση για βελτίωση, την υπευθυνότητα, την επίδραση και επιρροή, την ακεραιότητα, την κατανόηση στα λάθη των άλλων και την πρωτοβουλία (Sykes, 2015).

Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις, η χρήση της εξουσίας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι περιορισμένη όσον αφορά τα υλικά κίνητρα που μπορούν να δώσουν στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο οι τελευταίοι θεωρούν αρκετή την συμπεριφορά του διευθυντή – ηγέτη όσον αφορά πράξεις οι οποίες έχουν ως σκοπό την απόδοση βοήθειας, με υποστηρικτική και συνεργατική διάθεση, και όχι διάθεση κριτικής, καθώς επίσης και τις συμπεριφορές οι οποίες εστιάζουν στην αυτό-ανάπτυξη και την αυτό-βελτίωση. Όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν μια τέτοια συμπεριφορά ικανοποιητική, και λόγω της ηθικής ανταμοιβής που λαμβάνουν από τον διευθυντή – ηγέτη, έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη υποστήριξή τους προς το πρόσωπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια αυξάνει την εξουσία του διευθυντή έτσι ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά (Rodriguez, 2015). Παράλληλα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την εξουσία των επίσημων διοικητικών θέσεων του σχολικού οργανισμού, διότι την εκτιμούν.

5.2. Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική

Όσον αφορά στους κοινωνικούς παράγοντες για την αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων, αυτοί αφορούν τα μέτρα των μνημονίων, που έχουν παρθεί τα τελευταία χρόνια ένεκα της οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα μας από το 2008. Συγκεκριμένα η οικονομική κρίση του 2008 είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση των δαπανών στην παιδεία στο μεγαλύτερο ποσοστό των ευρωπαϊκών χωρών, μεταξύ των οποίων βρίσκεται και η Ελλάδα.

Τα μνημόνια υποβάθμισαν σε μεγάλο βαθμό την απασχόληση και τις εργασιακές σχέσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Το κλείσιμο σχολείων, οι συγχωνεύσεις ή/και η αναδιοργάνωση των σχολείων, η κατάργηση μαθημάτων, η

μείωση στα προγράμματα σπουδών και η κατάργηση των υποστηρικτικών δομών (ενισχυτική διδασκαλία, σχολικές βιβλιοθήκες, συμβουλευτικοί σταθμοί και δομές Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού) είναι αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης (Γιαννακούρου, 2014).

Πέραν των παραπάνω αυξήθηκαν οι ώρες απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα σύμφωνα με το ν.4203/13 α) οι εκπαιδευτικοί που δεν καλύπτουν το ωράριό τους είναι υποχρεωμένοι να υπηρετούν ταυτόχρονα σε μια (1) έως και πέντε όμορες σχολικές μονάδες προς συμπλήρωση του ωραρίου τους, β) προστέθηκε και ενεργοποιήθηκε το «Βιβλίο Παρουσίας Προσωπικού» (Β.Π.Π.) και το Ατομικό Δελτίο Παρουσίας Προσωπικού (Α.Δ.Π.Π.), γ) οι εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό τους ωράριο μπορούν να απασχολούνται i) σε ενδοσχολικές δραστηριότητες και ii) σε υπηρεσίες διοίκησης της εκπαίδευσης, στο σχολείο που υπηρετούν ή σε άλλο σχολείο όμορο αυτού (Π.Γ.α/α26).

Το πρόβλημα των παραπάνω μέτρων είναι ότι αυξήθηκαν οι ώρες χωρίς να υπάρξει βελτίωση των αποδοχών, ενώ συνάμα υπήρξε και μεγάλος προβληματισμός για τους δασκάλους, οι οποίοι είναι αναγκασμένοι να καλύπτουν αντικείμενα που δεν γνωρίζουν, ενώ δεν τους δίνονται τα περιθώρια βελτίωσης της θέσης τους μέσα στα σχολεία, ενασχολούμενοι με σχετικά αντικείμενα.

Από την άλλη υπάρχουν μέτρα που τέθηκαν λόγω των μνημονίων, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα με βάση το ν.3848/10, θεσπίστηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η οποία εστιάζει στη βελτίωση από τη μια της απόδοσης των εργαζομένων και από την άλλη της απόδοσης των σχολικών μονάδων (Π.Γ.α/α2).

Τέλος ένα άλλο μέτρο, που μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και ευρύτερα στο σύστημα παιδείας στην Ελλάδα. Με βάση το ν.4142/13, ορίστηκε για πρώτη φορά μια «Ανεξάρτητη Διοικητική Αρχή», η οποία έχει στόχο της την αξιολόγηση. Η αρχή έχει τα ακόλουθα καθήκοντα: α) αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, β) εποπτεία των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γ) μεταξιολόγηση των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, δ) εντοπισμός αδυναμιών και σχεδιασμός αντιμετώπισής τους, ε) απόφαση επί των ενστάσεων των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης (Π.Γ.α/α17).

5.3. Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Μελλοντικές εμπειρικές μελέτες ποσοτικής φύσεως θα μπορούσαν να διεξαχθούν σε σχολικές μονάδες στην περιοχή της Αθήνας, με συμμετέχοντες από όλες τις ομάδες εμπλεκομένων στην σχολική ζωή (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες, μαθητές) με σκοπό την διερεύνηση της σχολικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες και κατά πόσο ο ηγέτης χρησιμοποιεί επικοινωνιακές και συνεργατικές τακτικές για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, μπορούν να διεξαχθούν διαχρονικές μελέτες για να παρατηρηθούν διαχρονικές διαφορές στις ηγετικές πρακτικές. Τέλος, συνιστάται να προστεθεί μια ποιοτική συνιστώσα σε μελλοντικές μελέτες για την αύξηση των πορισμάτων των ποσοτικών μελετών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abdullah, Z., & Hui, J. (2014). The relationship between communication satisfaction and teachers' job satisfaction in the Malaysian primary school. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS)*, 2(2), 58-71.
- Ajmal, S., Farooq, M. Z., Sajid, N., & Awan, S. (2012). Role of leadership in change management process. *Abasyn University Journal of Social Sciences*, 5(2), 111-124.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307.
- Alvarez, A. L. (2019). Influence of School Culture on Teacher Motivation in Selected International Schools in Bangkok, Thailand. *Journal of Education Khon Kaen University (Graduate Studies Research)*, 13(1), 13-21.
- Anderson, G. L., & Chang, E. (2018). Competing Narratives of Leadership in Schools: The Institutional and Discursive Turns in Organizational Theory. *The SAGE Handbook of School Organization*, 84.
- Antoniou, A. S., & Gioumouki, M. (2018). Leadership and School Culture of Mainstream and Special Primary Schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(5), 401-416.
- Athanasoula-Reppa, A., Makri-Botsari, E., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2207-2211.
- Back, L. T., Polk, E., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2016). Classroom management, school staff relations, school climate, and academic achievement:

Testing a model with urban high schools. *Learning Environments Research*, 19(3), 397-410.

Baecker, D. (2017). Systemic Theories of Communication. *REVISTA MAD-REVISTA DEL MAGISTER EN ANALISIS SISTEMICO APLICADO A LA SOCIEDAD*, (37), 1-20.

Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. (2018). *Creating an excellent school: Some new management techniques*. Routledge.

Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. (2018). *Creating an excellent school: Some new management techniques*. Routledge.

Bell, L. (2018). *Management skills in primary schools*. Routledge.

Bhardwaj, A. (2016). Importance of Education in Human Life: a Holistic Approach. *International Journal of Science and Consciousness*, 2, 23-28.

Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools?. *The Economic Journal*, 125(584), 647-674.

Blossfeld, H. P., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, P. N. (2019). Social inequality and educational decisions over the life course: An educational sociology perspective. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 11(1), 16-30.

Bonda, N., & Mitchell, E. (2015). School district turnaround: Leadership development as the nexus of change. *European Journal of Educational Sciences*, 2(1), 55-72.

Bridwell-Mitchell, E. N. (2018). Too Legit to Quit: Institutional Perspectives on the Study of Schools as Organizations. *The SAGE Handbook of School Organization*, 139.

- Brinia, V., & Perakaki, S. (2018). How interpersonal relations are affected by and affect the selection of head teachers in primary education: the teachers' perspectives. *International Journal of Management in Education*, 12(4), 332-350.
- Brown, R. (2018). *Knowledge, education, and cultural change: papers in the sociology of education*. Routledge.
- Burcar, Å. (2015). Relationship between Teachers Attitudes about Principals Communicational Jobs toward School Size, Level of Teachers Education, Workload and Gender. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(10).
- Castro Silva, J., Amante, L., & Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European journal of teacher education*, 40(4), 505-520.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. *Journal of Modern Science*, 32(1), 63-82.
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224.
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2011). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 101(5), 1739-74.
- Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941-958.

- Earley, P. (2017). School improvement and OFSTED inspection: the research evidence. In *Improvement Through Inspection?* (pp. 21-32). Routledge.
- Eberly, J. L., Joshi, A., Konzal, J., & Galen, H. (2010). Crossing Cultures: Considering Ethnotheory in Teacher Thinking and Practices. *Multicultural Education*, 18(1), 25-32.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Hutchins, D. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Hutchins, D. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Evangelos, C. (2017). Relating Leadership and Counseling: An Example from the Greek Educational System. *Journal of Research Initiatives*, 2(3), 8.
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. *Researching leadership in early childhood education*.
- Foulidi, X., Papakitsos, E. C., & Vartelatou, S. (2017). A Case Study of Interventions That Aim At Changing the School Culture. *European Journal of Education Studies*.
- Gallois, C., & Giles, H. (2015). Communication accommodation theory. *The international encyclopedia of language and social interaction*, 1-18.
- Gamoran, A. (2018). Educational stratification and individual careers. In *Generating Social Stratification* (pp. 59-74). Routledge.
- Glynn, M. A. (2017). Theorizing the identity-institution relationship: Considering identity as antecedent to, consequence of, and mechanism for, processes of institutional change. *The Sage handbook of organizational institutionalism*, 243.

- Goldenberg, J., & Klavir, R. (2017). School Climate, Classroom Climate, and Teaching Quality: Can Excellent Students Unravel this Connection?. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 137.
- Gozukara, I. (2016). Leadership and managerial effectiveness in higher education. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 6(1), 73-82.
- Gray, J. (2016). Investigating the Role of Collective Trust, Collective Efficacy, and Enabling School Structures on Overall School Effectiveness. *Education Leadership Review*, 17(1), 114-128.
- Hallinan, M. T. (2018). Educational processes and school reform. In *Generating Social Stratification* (pp. 153-170). Routledge.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe?. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Hoy, W. (2010). Miskel.(1996). *Educational administration: theory research and practice*. New York: Lane Akers.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2010). Swift and smart decision making: heuristics that work. *International Journal of Educational Management*, 24(4), 351-358.
- Ibrahim, I. B., & Don, Y. B. (2014). Servant leadership and effective changes management in schools. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(1), 1-9.
- Iordanides, G., Lazaridou, A., & Babaliki, M. (2018). The principal's role in achieving school effectiveness Conference paper.
- Jacob, R., Goddard, R., Kim, M., Miller, R., & Goddard, Y. (2015). Exploring the causal impact of the McREL Balanced Leadership Program on leadership, principal

efficacy, instructional climate, educator turnover, and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 314-332.

Kerckhoff, A. C. (2018). *Generating social stratification: Toward a new research agenda*. Routledge.

Kiboss, J. K., & Jemiryott, H. K. S. (2014). Relationship between principals' leadership styles and secondary school teachers' job satisfaction in Nandi South District, Kenya. *Journal of education and human development*, 3(2), 493-509.

Ko, J., Hallinger, P., & Walker, A. (2015). Exploring whole school versus subject department improvement in Hong Kong secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 215-239.

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2018). The Impact of Positive School Climate on Student Well-being and Achievement. *Perspectives on Flourishing in Schools*, 69.

Lampropoulou, M., & Oikonomou, G. (2018). Theoretical models of public administration and patterns of state reform in Greece. *International Review of Administrative Sciences*, 84(1), 101-121.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.

Masao, H. M. (2017). *An Assessment of Secondary Schools' Head Teachers Effective Supervision in Teaching and Learning Process in Kinondoni Municipality* (Doctoral dissertation, The Open University of Tanzania).

Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of educational administration*, 44(1), 6-35.

- Melissopoulos, S., & Stravakou, P. (2018). Educational Management and Leadership in Contemporary International Literature. *Journal of Education and Human Development*, 7(1), 59-62.
- Men, L. R., & Sung, Y. (2019). Shaping Corporate Character Through Symmetrical Communication: The Effects on Employee-Organization Relationships. *International Journal of Business Communication*, 2329488418824989.
- Miner, J. B. (2015). The Social Psychology of Organizations: Daniel Katz, Robert Kahn. In *Organizational Behavior 2* (pp. 170-186). Routledge.
- Miner, R. C. (2013). Informal leaders. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 10(4), 57-61.
- Neill, S. (2017). *Classroom nonverbal communication*. Routledge.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142.
- Osman, A. A. (2012). School climate-the key to excellence. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(6), 950-954.
- Panagiotopoulos, G., Anastasiou, N., & Karanikola, Z. (2017). INVESTIGATION OF THE VIEWS OF ADMINISTRATIVE OFFICIALS ON THE NECESSITY OF THEIR PARTICIPATION IN TRAINING PROGRAMS. *European Journal of Training and Development*, 4(3), 50-61.
- Pedro, J. Y. (2016). Issues of Leadership in Successful School Reform. In *High-Need Schools* (pp. 47-59). SensePublishers, Rotterdam.
- Pfeffer, F. T. (2015). Equality and quality in education. A comparative study of 19 countries. *Social science research*, 51, 350-368.

- Powers, K., & Schloss, P. J. (Eds.). (2017). *Organization and administration in higher education*. Taylor & Francis.
- Raptou, E., Stamatis, P. J., & Raptis, N. (2017). Communication as an Educational Skill in School Units of the 21st Century: A Survey Research. *Asian Education Studies*, 2(2), 1.
- Reppa, A. A., Botsari, E. M., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2207-2211.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., Willson, V. L., & Willson, V. (2010). *Measurement and assessment in education*. Upper Saddle River: Pearson Education International.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2012). *Power in the classroom: Communication, control, and concern*. Routledge.
- Rodríguez, M. A. (2015). Leading in a Socially Just Manner: Preparing Principals with a Policy Perspective. In *Education Policy Perils* (pp. 75-84). Routledge.
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education*. Routledge.
- Schloss, P. J., & Cragg, K. M. (2013). Effectively Managing Human Resources in 21st-Century Colleges and Universities. In *Organization and Administration in Higher Education* (pp. 222-241). Routledge.
- Shah, N., & Ghulam Sarwar Shah, S. (2010). Relationships between employee readiness for organisational change, supervisor and peer relations and demography. *Journal of Enterprise Information Management*, 23(5), 640-652.
- Shah, N., & Irani, Z. (2010). Examining employee attitudes and behaviours towards organisational change using supervisor and peer relations.

- Shouppe, G., & Pate, J. L. (2010). Teachers' perceptions of school climate, principal leadership style and teacher behaviors on student academic achievement. *National Teacher Education Journal*, 3(2).
- Smylie, M. A., & Murphy, J. (2018). School Leader Standards From ISLLC to PSEL: Notes on Their Development and the Work Ahead. *UCEA REviEw*, 24.
- Southern, R. K. (2018). *Teacher Autonomy and Centralization: Predicting School Effectiveness* (Doctoral dissertation, The University of Alabama).
- Spicer, F. V. (2016). School culture, school climate, and the role of the principal.
- Spiel, C., Schwartzman, S., Busemeyer, M., Cloete, N., Drori, G., Lassnigg, L., ... & Verma, S. (2018). The contribution of education to social progress.
- Stamatis, P. J. (2011). Nonverbal communication in classroom interactions: A pedagogical perspective of touch.
- Stoten, D. W. (2011). Education, leadership and the age of austerity: an investigation into the experiences at college level. *Research in Post-Compulsory Education*, 16(3), 289-301.
- Stroetinga, M., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2018). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: a review of the empirical literature. *Educational Review*, 1-18.
- Sykes, A. H. (2015). Models of educational management: The case of a language teaching institute. *Journal of Teaching and Education*, 4(01), 17-23.
- Syomwene, A. (2018). Effective School Indicators for Quality Curriculum Implementation Process. *African Journal of Education, Science and Technology*, 4(3), 150-159.
- Thompson, T. (2016). *Principal behavior and teacher perceptions: Cultivating a positive school climate*. Widener University.

- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Trenholm, S. (2017). *Thinking through communication: An introduction to the study of human communication*. Routledge.
- Tzianakopoulou, T., & Manesis, N. (2018). Principals' Perceptions on the Notion of Organizational Culture: The Case of Greece. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2519-2529.
- Unterhalter, E. (2017). Global injustice, pedagogy and democratic iterations: some reflections on why teachers matter. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 24-37.
- Varenne, H. (2018). *Successful failure: The school America builds*. Routledge.
- Wenner, J. A., & Settlage, J. (2015). School leader enactments of the structure/agency dialectic via buffering. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 503-515.
- West, R., & Turner, L. H. (2010). *Understanding interpersonal communication: Making choices in changing times*. Cengage learning.
- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκου, Ε. Π. Χ. (2011). Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.
- Αργυροπούλου, Ε., & Φιλίππου, Δ. (2018). Διχαστικός ή αντικειμενικός ο νόμος επιλογής διευθυντών σχολικών μοναδων (4327/2015); Μελέτη Περίπτωσης στο Νομό Θεσσαλονίκης. *Education Sciences*, 2018(1), 28-52.

- ΒΑΣΙΟΥ, Α., ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ, Γ., & ΠΕΡΔΙΚΗ, Ε. (2019). Σχολικό κλίμα και κινητοποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 72-80.
- Γεροδήμου, Π. (2018). Ο αποτελεσματικός διευθυντής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Γιαννακούρου, Σ. (2014). Σύνταγμα & εργασιακές ρυθμίσεις του Μνημονίου ΙΙ, Η απόφαση Ολ. ΣτΕ 2307/2014. *Επίκαιρα νομικά θέματα και αναλύσεις*, 2(2), 11.
- Γιάντσιοι, Β. (2015). *Προθέσεις των εκπαιδευτικών για εξέλιξή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης: η διερεύνηση της σχέσης με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις* (Master's thesis).
- Δαλάκα, Ε. (2011). Δημόσια διοίκηση ολικής ποιότητας και διοίκηση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Διαμαντοπούλου, Χ. (2017). *Μετασχηματιστική ηγεσία με έμφαση στην ποιοτική μάθηση: δυνατότητες και διασυνδέσεις: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας* (Master's thesis).
- Ζαφείρη, Χ. (2017). Η λειτουργία της επικοινωνίας στην εκπαίδευση: ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας σχολικών μονάδων.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. *Στο θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, 491-510.
- Ζιάκα. Αγωγής, Φ. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. *Management*, 11(1), 41-54.
- ΖΩΓΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. (2018). Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό σύμφωνα με τις αρχές του Senge PM και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Καρπούζα, Ε., Καλλιανίδου, Ρ., & Γεωργόπουλος, Α. (2017). 3. Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στη συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών/τριων Δημοτικού Σχολείου: Μια ποιοτική προσέγγιση/Using experiential education for promoting elementary school pupils' emotional development: A qualitative approach. *Education Sciences*, (2), 42-63.

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

Κουτής, Χ. (2018). Η διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη σε σχέση με τις επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών τους.

Λυμπεροπούλου, Θ. (2016). Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση και η συμβολή της στην Καινοτομία.

Μίχα, Δ. (2016). Μοντέλα διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο βαθμός κατανόησής τους από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που διευθύνουν.

Μούζα, Β. (2018). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και σχολικό κλίμα: διερεύνηση απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Περιφερειακής Ενότητας Φλώρινας* (Doctoral dissertation).

Μπαζιάνας, Δ. Β. (2015). *Αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης: στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων* (Master's thesis).

Μπαλιάση, Σ. Α. (2016). Επικοινωνιακά μοντέλα και κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία.

Ξουρίδας, Δ. (2016). *Διερεύνηση πρακτικών διοίκησης ολικής ποιότητας σε μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation).

- Παπαντωνίου, Ε. (2011). Το μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κορινθίας.
- Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα. *Ιων, Αθήνα*.
- Περδίκη, Ε. Κ. (2017). Σχολικό κλίμα: ο ρόλος του στα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.
- Σιαμαρλή, Χ., & Χατζηδημητριάδου, Ε. (2015). Στρατηγικές επικοινωνίας και μέσα ανάπτυξης των επιχειρήσεων.
- Τάτσιου, Ε. (2017). Διαχείριση της καινοτομίας στη σχολική μονάδα.
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). Η ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση—Θεωρία και έρευνα.
- Χαϊμανά, Α. (2018). Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Νομοθεσία

N.4142/13

N.4203/13

Άρθρο 101 του Ελληνικού Συντάγματος

N. 2817/2000

N. 2986/2002

N.3848/10

N.4046/12