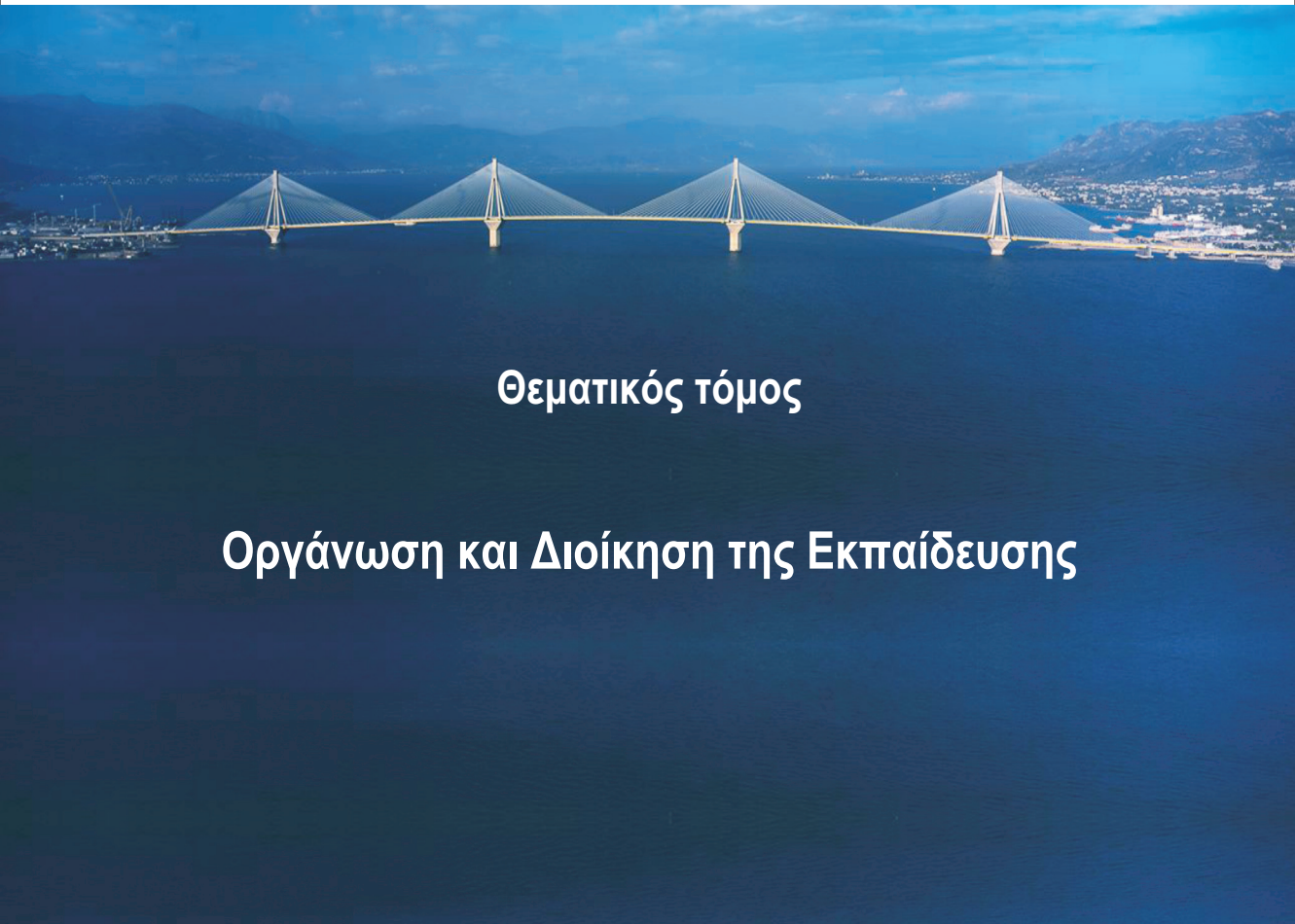


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 30
Απρίλιος 2018

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 30

Πάτρα, Απρίλιος 2018

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 98, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέον, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Μαυρίδας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεογαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 4ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ. Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πιλόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης	7
<i>Τριγγώνη Αλεξάνδρα</i>	
Αξιολόγηση κτιριακών σχολικών υποδομών στην Ελλάδα	27
<i>Πλακωτή Ελένη</i>	
Ο εμπροσθοβαρής ρόλος της κουλτούρας της ηγεσίας στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών	45
<i>Νοβάκος Ιωάννης Νικ.</i>	
Η Εκπαιδευτική Ηγεσία και η Προσωπικότητα του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας ως Παράγοντες του Αποτελεσματικού Σχολείου	67
<i>Γαϊτανίδου Αθανασία-Αάιος Αθανάσιος-Δέρρη Βασιλική-Μπεμπέτσος Ευάγγελος</i>	
Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας ως ‘Ενορχηστρωτής’ μιας Μανθάνουσας Κοινότητας	85
<i>Κατσιμπρας Απόστολος</i>	

Τριγγώνη Αλεξάνδρα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης

Περίληψη

Κατά την περίοδο που διανύουμε η εκπαίδευση αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις που οφείλονται στις διεθνείς κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές όπως είναι η παγκοσμιοποίηση, η δημοσιονομική κρίση και η μετανάστευση, στις ραγδαίες εξελίξεις στον χώρο της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της επικοινωνίας και στη σχετικοποίηση των ανθρωπιστικών αξιών. Σε αυτό το πλαίσιο της ρευστότητας, της αλλαγής και του ρίσκου, ο ρόλος του σχολείου έχει διευρυνθεί πέρα από τη ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών και περιλαμβάνει τόσο την κοινωνικοποίησή τους όσο και την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους καταστήσουν ανταγωνιστικούς στην αγορά εργασίας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις αλλαγές που έχουν επηρεάσει τον ρόλο του έλληνα εκπαιδευτικού και να εντοπίσει τα προβλήματα που απορρέουν από αυτές.

Λέξεις κλειδιά: Σύγχρονος εκπαιδευτικός, ρόλος, παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης

The role of teacher in a globalized environment of learning

Abstract

During the period that we are going through education is facing significant challenges due to the international social and economic changes such as globalization, the financial crisis and immigration, to rapid developments in the area of technology - information and communication and to the alteration of humanitarian values. In this context of fluidity, of change and risk, the role of school has been extended beyond the mental development of pupils and includes both the socialization and the acquisition of knowledge and skills that will make them competitive in the labor market. The aim of this paper is to highlight the changes that have influenced the role of the Greek teacher and to identify the problems that arise from them.

Keywords: the teacher of today, role, globalized environment of learning

1. Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, στο πλαίσιο του οποίου μεταδίδονται σε κάθε γενιά τα επιστημονικά επιτεύγματα και τα πολιτιστικά αγαθά της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει¹. Ως ανοιχτό σύστημα, αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον στοχεύοντας στην ολοκληρωμένη ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών². Η κύρια επιδίωξή του είναι να εξοπλίσει τα άτομα της νέας γενιάς με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην ικανοποίηση τόσο των προσωπικών τους αναγκών όσο και των απαιτήσεων της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν και εξελίσσονται³. Σήμερα έχουμε περάσει από την «κοινωνία της γνώσης» στη γνώση που προκύπτει από ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης. Η κοινωνία της γνώσης ως μανθάνουσα κοινωνία χαρακτηρίζεται από περισσότερη δημόσια εκπαίδευση, υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και περισσότερη εκπαίδευση ενηλίκων. Η παγκοσμιοποίηση όμως δημιούργησε ένα έντονο ανταγωνιστικό κλίμα και οδήγησε τις κυβερνήσεις να θέσουν ως προτεραιότητα την επαγγελματική κατάρτιση ή τη δια βίου μάθηση όλων των πολιτών, ώστε να μη μείνουν ανεκμετάλλευτα τα αποθέματα του διανοητικού πλούτου τα οποία αποτελούν κεφάλαια οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας⁴. Όλες οι κοσμογονικές

1 Ξωγέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

2 Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (5^η έκδοση). Αθήνα.

3 Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

4 Κανελλοπούλου, Κ., Μαυρομαρά, Κ. & Μητράκου, Θ. (2003). *Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας*. Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (Κ.Ε.Π.Ε.).

αλλαγές που διαδραματίστηκαν από το 1990 και μετά (η ανάπτυξη της βιοτεχνολογίας & της τεχνολογίας, η διεύρυνση της Ευρωζώνης, οι μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών προς την Ευρώπη και εντός της Ευρώπης, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας) δημιούργησαν νέα δεδομένα. Ταυτόχρονα όμως αποτελούν και προκλήσεις για την εκπαίδευση, από τη στιγμή που το σχολείο θεωρεί ότι οφείλει να ανταποκριθεί στα κοινωνικά προβλήματα που αναδύονται και να αναλάβει δράσεις για την εξομάλυνσή τους⁵.

2. Σκοπός της παρούσας εργασίας

Στη σύγχρονη εποχή των αλλαγών και του ρίσκου, οι διάφοροι οργανισμοί υιοθετούν ποικίλες πρακτικές στην προσπάθειά τους να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες για μάθηση⁶. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφενός να αναδείξει το σύνθετο σκηνικό που αναπόφευκτα έχει επηρεάσει το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα αφετέρου να εντοπίσει τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά εξαιτίας όλων αυτών των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών.

Οι ευρωπαίοι ηγέτες, από τη σύνοδο Κορυφής της Λισαβόνας (23-24/3/2000) και μετά, έθεσαν ως στρατηγικό στόχο να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης για την υφήλιο. Σε αυτό το πλαίσιο προώθησαν ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με διαδικασίες ελέγχου της γνώσης και μετρήσεων της επίδοσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη εγκάρσιων βασικών δεξιοτήτων όπως είναι η ψηφιακή ικανότητα, η μεθοδολογία της μάθησης, οι κοινωνικές ικανότητες, η πολιτισμική συνείδηση και η επιχειρηματικότητα, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την προώθηση της ανταγωνιστικότητας, της απασχόλησης, της ισότητας και της κοινωνικής ένταξης⁷. Όλα αυτά δημιούργησαν ένα διαφορετικό πλαίσιο αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης, το οποίο σύμφωνα με τον Deakin Crick⁸ κυβερνάται από πρότυπα, δείκτες ποιότητας και αριθμούς, μετατρέποντας την Ευρώπη από «κοινωνία της γνώσης» σε μια μετρήσιμη «Ευρώπη των δεξιοτήτων» και τείνουν να μετατρέψουν το σχολείο από «οργανισμό μάθησης» σε «επιχειρησιακό οργανισμό»⁹.

5 Χρυσοφίδης, Κ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 36-44

6 Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

7 Πασιάς, Γ. (2011). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της Γνώσης».- Προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 109-120.

8 Deakin Crick, R. (2008). Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.

9 Gleeson, D. & Husbands, C. (2003). Modernizing schooling through performance management: A critical

Ο Merricks¹⁰ υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν συμβάλλει μόνο στην ανάπτυξη της οικονομίας αλλά αποτελεί το κλειδί της ευημερίας και της δημοκρατίας στις ανθρώπινες κοινωνίες. Όμως για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης εποχής απαιτείται μια οργανωμένη και ποιοτικά αναβαθμισμένη εκπαίδευση, η οποία θα στοχεύει στη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και θα υπηρετείται από επαρκώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα προσφέρουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία¹¹. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς η επίδοση των μαθητών αυξάνεται όταν διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με υψηλή ικανότητα εκπαίδευσης¹².

Ο ρόλος του σχολείου - αναπόφευκτα πλέον- στις σύγχρονες κοινωνίες έχει διευρυνθεί και περιλαμβάνει την κοινωνικοποίηση των νέων και την επιλογή ανθρώπινου δυναμικού για τη στελέχωση της παραγωγικής διαδικασίας των κοινωνιών μέσα από νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, πιο ενεργητικούς, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Οι ενότητες που ακολουθούν αναλύουν το σύνθετο αυτό κοινωνικοπολιτικό σκηνικό στο πλαίσιο της προσπάθειας του εκπαιδευτικού να προσφέρει γνώσεις και αξίες σύμφωνα με την αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας.

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα

3.1. Από τη δασκαλοκεντρική στην μαθητοκεντρική διδασκαλία

Η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη, είχε ως επακόλουθο τη μεγάλη αύξηση των μαθητών στα σχολεία και την έντονη εμφάνιση της ανομοιογένειας στο επίπεδο νοητικών ικανοτήτων, μαθησιακής ετοιμότητας και σχολικών γνώσεων στο μαθητικό δυναμικό των σχολείων¹³. Έτσι άρχισε να εμφανίζεται μια διεθνής τάση να περιοριστούν τα ομοιογενή σχολεία και να γίνει αποδεκτή η ετερότητα. Αυτό οδήγησε στη λήψη αποφάσεων με βάση τις οποίες προωθήθηκε η ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις κανονικές τάξεις και στα κανονικά σχολεία, η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας¹⁴ και η ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων για τα παιδιά που εμπίπτουν σε αυτές τις κατηγορίες. Σε αυτό το πλαίσιο ο Ματσαγγούρας¹⁵ αναφέρει τρεις θεμελιώδεις

appraisal. *Journal of Education Policy*, 18 (5), 499-511.

10 Merricks, L. (2002). The emerging idea. In Jarvis, P. (Ed.). *The age of learning*. London: Kogan Page.

11 Τριλιανός, Α. (2011). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 45-56

12 Darling – Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on teaching and America's Future.

13 Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

14 Καμαριανός, Ι. & Γούγα, Γ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ετερότητα: Προς ένα μεθοδολογικό πλαίσιο διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 841-851

15 Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη*

αρχές οι οποίες πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα:

- α) Όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να λάβουν κατάλληλη και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση που να είναι προσαρμοσμένη στις ατομικές τους διαφορές και στις ειδικές μαθησιακές τους ανάγκες
- β) ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι κατάλληλο για τάξεις μικτής ικανότητας όταν λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό στυλ, τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών και προωθεί τη μελέτη πολύπλοκων και προβληματικών καταστάσεων και
- γ) η μάθηση για όλους ενθαρρύνεται περισσότερο όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον προωθεί τη δημιουργική σκέψη, την ευελιξία και την εναλλακτική προσέγγιση στα υπό μελέτη θέματα.

Η παραδοσιακή διδασκαλία επομένως έπρεπε να υποστεί μεταβολές και να καταστεί μαθητοκεντρική, αλληλοδιαδραστική και συνεργατική. Σε αυτό συνέβαλαν και οι «Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας» καθώς οι στρατηγικές μάθησης και οι παιδαγωγικές αρχές με πολυμέσα συμβάλλουν στην ανακάλυψη της γνώσης, ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία¹⁶. Η ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) του J. Bruner και ο Κονστρουκτιβισμός (constructivism) του J. Piaget κατέχουν πλέον κεντρική θέση στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Ο Καψάλης¹⁷ αναφέρει ότι τα άτομα καθώς στηρίζονται σε προηγούμενες γνώσεις και σε προσωπικές τους εμπειρίες, μέσα από την ενδελεχή έρευνα, την προσωπική ανακάλυψη και τη σύνδεση των επιμέρους θεμάτων αποτελούν ενεργά υποκείμενα της μάθησης. Επίσης οι Ray & Ray¹⁸ τονίζουν ότι οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης αναβαθμίζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και οδηγούν σε αναθεώρηση του σχολικού προγράμματος καθώς συντάσσονται στο να μάθουν το παιδί «πώς να μαθαίνει» (to learn how to learn) δηλαδή πώς να ασκεί τις γνωστικές και τις μεταγνωστικές στρατηγικές κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν σήμερα οφείλει να απορρίψει την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία σύμφωνα με την οποία ο ίδιος δρα ως μεταδότης της γνώσης, ενισχύει την αποστήθιση πολλών γνώσεων και καθορίζει τις απαραίτητες αμοιβές και ποινές μέσα από την υιοθέτηση εξωτερικών κινήτρων.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης δίνουν το δικαίωμα στον εκπαιδευτικό να προσεγγίζει το πρόγραμμα σπουδών μέσα από τις δικές του εκτιμήσεις και αξιολογήσεις, ανάλογα με τη δυναμική και τις ιδιαιτερότητες των μελών της ομάδας του, ενώ παράλληλα προβάλλει την ανάγκη του εκπαιδευτικού για έρευνα¹⁹. Η Βασσάλα υποστηρίζει με θέρμη το μαθητοκεντρικό τρόπο

συνεκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

16 Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

17 Καψάλης, Α. (2009). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. (4^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

18 Ray, S. & Ray, M. K. (2012). Incorporation of peer learning in first MBBS curriculum to enhance metacognition skills. *US National Library of Medicine Enlisted Journal*, 5 (4), 339-341.

19 Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Κώδικας.

διδασκαλίας και τη σημαντικότητα της βιωματικής μάθησης μέσα από την εφαρμογή Project, αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...Η βιωματική μάθηση είναι η μάθηση μέσα από την εμπειρία ή αλλιώς η μάθηση μέσα από την πράξη. Ο σχεδιασμός διδακτικών δραστηριοτήτων που θα αναλάβουν να καταστήσουν τα βιώματα αντικείμενο αναζήτησης και διδακτικής δράσης πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη του σχολείου προκειμένου να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα της ζωής που εμφανίζονται στο παρόν και άλλα που ενδέχεται να εμφανιστούν στο μέλλον»²⁰.

Συμπερασματικά ο σύγχρονος εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη γνώση από τη βασική έρευνα, την τεχνολογική γνώση και την πραγματική καθημερινή γνώση²¹ κάθε φορά που καλείται να μεταδώσει γνώσεις και αξίες στους μαθητές του.

3.2 Η διαχείριση της ετερότητας

Αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα έφερε και η παγκοσμιοποίηση εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας που δημιουργήθηκε από την ένταση του φαινομένου της μαζικής μετανάστευσης εντείνοντας την ανομοιογένεια στις χώρες υποδοχής. Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έγινε χώρα υποδοχής παλιννοστούντων, προσφύγων και μεταναστών. Η ετερότητα εξαιτίας π.χ. της διαφορετικής θρησκείας, γλώσσας, φυλής, κουλτούρας και εθνικότητας, σχεδόν πάντα, δε γίνεται εύκολα αποδεκτή από τους κατοίκους της χώρας υποδοχής. Στην Ελλάδα, η διαχείριση της ετερότητας στο παρελθόν έγινε με διάφορους τρόπους με μοντέλα όπως το Αφομοιωτικό, της ενσωμάτωσης του «άλλου», το Αντιρατσιστικό, το Πολυπολιτισμικό και με προγράμματα υποδοχής μεταναστών, τη δημιουργία φροντιστηριακών τμημάτων και διαπολιτισμικών σχολείων²². Τα τελευταία στόχευαν σε μια ομαλή ένταξη των μεταναστών στον κοινωνικό ιστό, στην απομάκρυνση στερεοτύπων και προκαταλήψεων που συμβάλλουν στον στιγματισμό, στην περιθωριοποίηση ακόμα και στην άσκηση βίας στο σχολικό περιβάλλον. Σήμερα γίνεται λόγος για το Διαπολιτισμικό μοντέλο του οποίου βασικές αρχές είναι η ενσυναίσθηση, η συλλογική συνείδηση, ο σεβασμός στην ετερότητα και ο περιορισμός των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων προκειμένου να δοθούν στα άτομα περισσότερες ευκαιρίες ενσωμάτωσης στην τοπική κοινωνία. Ο ρόλος λοιπόν του εκπαιδευτικού σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης λαμβάνοντας υπόψη τη χώρα προέλευσης, το φύλο

20 Βασάλα, Π. (2011). *Η μέθοδος Project στην εκπαίδευση*. Εκπαιδευτικό υλικό για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτοέκδοση, 109.

21 Καψάλης, Α. (2009). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. (4^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

22 Γκόβαρης, Χ. (2011). Ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού: Επίκαιροι προβληματισμοί μιας διαχρονικής πρόκλησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 299-309.

και την ηλικία των μαθητών του, είναι να διερευνά φυλετικά- πολιτισμικά ζητήματα, να αυτοελέγχεται αποφεύγοντας τη μεροληψία, να ελέγχει την επίδραση των προσωπικών του παρεμβάσεων και απόψεων και να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άλλα άτομα ή φορείς γλωσσικής, ψυχολογικής και πολιτισμικής στήριξής τους²³. Είναι σημαντικό να οικοδομηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη διαδικασία της μάθησης και να ενισχυθεί με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες αμβλύνουν τις συγκρούσεις και εντάσσουν τα άτομα σε υπερκείμενες ομάδες που δεν οδηγούν στην περιθωριοποίηση.

3.3. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες με κυρίαρχη την άποψη του Vygotsky (1934/1988) [όπως παρατίθεται στη Σολωμονίδου²⁴] στηρίζουν την άποψη ότι η κουλτούρα του ατόμου που συμμετέχει σε ένα κοινωνικό σύστημα καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται προς επικοινωνία με κυρίαρχη τη γλώσσα, διαμορφώνουν τη γνωστική συγκρότηση και συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης. Κατά τη Σολωμονίδου «αυτή η ανάπτυξη του ανθρώπινου πνεύματος μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο, η κοινή αντίληψη και κατανόηση (shared understanding) αποτελεί και τη βάση της συνεργατικής μάθησης»²⁵. Ένας από τους στόχους της διδασκαλίας του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι ο μαθητής να κατανοήσει την αξία της συνύπαρξης, τόσο στην προσπάθεια προσέγγισης της νέας γνώσης, όσο και στη διαμόρφωση συνθηκών χαράς και αμοιβαιότητας που επιτυγχάνονται στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης²⁶ και να απαλλάσσεται από καταστάσεις απομόνωσης και εσωστρέφειας.

Σχετικά με το θέμα της πειθαρχίας, η Παπαναούμ²⁷ ερευνώντας τις απόψεις ελλήνων μαθητών γυμνασίου και λυκείου διαπίστωσε ότι οι μαθητές θέλουν έναν εκπαιδευτικό προοδευτικό και δίκαιο που να μπορεί να επιβάλλει την πειθαρχία στην τάξη χωρίς ποινές και τιμωρίες και συνάμα έναν καθηγητή φιλικό και προσιτό που να χρησιμοποιεί το διάλογο και όχι το μονόλογο και τις διαλέξεις. Τελικά ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού σύμφωνα

23 Λεζέ, Ε.Γ. (2011). Επιμόρφωση και ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων διαπολιτισμικής/ πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς: Στόχοι- πλαίσιο κατάρτισής τους και ο ρόλος της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: 852-866.

24 Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

25 Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

26 Μουμουλίδου, Μ. & Ρεκαλίδου, Γ. (Επιμ.) (2010). *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

27 Παπαναούμ, Ζ. (1984). *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών. Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης*. Διδ. Διατριβή. Θεσσαλονίκη.

με την ίδια²⁸ τον βρίσκει με πολλές υποχρεώσεις και αντινομίες καθώς πρέπει να στηρίζει το ρόλο του δημοσίου υπαλλήλου διατηρώντας μια σημαντική επαγγελματική αυτονομία, να σταθεί ως επιστήμονας με καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και διδακτική δεξιότητα αλλά και ως παιδαγωγός με επαγγελματική επάρκεια (competence). Επιπρόσθετα να διαθέτει διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, ικανότητα αξιολογητή, επικοινωνιακή ικανότητα προκειμένου να συνεργάζεται με επιτυχία με κοινωνικούς φορείς, ερευνητική διάθεση και επιθυμία για τη δια βίου μάθηση. Επίσης να κάνει εμφανές στους μαθητές του ότι τα κίνητρα για τη μάθηση βρίσκονται μέσα στις δραστηριότητές τους και ότι αμοιβές και ποινές δεν είναι αναγκαίες, δημιουργώντας παράλληλα κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης²⁹.

3.4. Τα πρώτα συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης αναφέρονται σε μαθητοκεντρικά, συνεργατικά και ανακαλυπτικά συστήματα μάθησης γιατί προωθούν τη συνεργατικότητα, τη δημιουργική σκέψη, την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων καθώς και την αυτοεκτίμηση και την αυτονομία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές της μετανεωτερικότητας δεν δέχονται ότι το παραδοσιακό σχολείο μπορεί να στηρίζει τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης. Έτσι σε αυτό το νέο πλαίσιο, αλλάζει και ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθώς γίνεται ο διαμεσολαβητής της γνώσης και σύμβουλος του πνεύματος της δια βίου μάθησης μέσω της χρήσης νέων καινοτόμων προσεγγίσεων της γνώσης, της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της ανάπτυξης μεταγνωστικών ικανοτήτων πάντα με κατανόηση, φροντίδα και υψηλό ήθος για όλους τους μαθητές³⁰. Είναι εμφανές βέβαια ότι για να προωθήσει κάποιος τη δημιουργική σκέψη ως ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές καινοτόμες εναλλακτικές ιδέες-λύσεις, για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων³¹ πρέπει να είναι και ο ίδιος δημιουργικός. Όμως, είναι πολύ σημαντικό να γίνεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας στον χώρο του σχολείου καθώς έτσι δίνεται η ευκαιρία σε περισσότερα άτομα να επιβιώσουν και να διακριθούν σε μια παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας και μια κοινωνία που μαστίζεται από τη δημοσιονομική κρίση ενισχύοντας παράλληλα τη δυνατότητα ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς τους.

28 Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

29 Βασάλα, Π. (2011). *Η μέθοδος Project στην εκπαίδευση*. Εκπαιδευτικό υλικό για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτοέκδοση.

30 Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, (6), 152-158.

31 Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

4. Τα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός

4.1. Παλιές διδακτικές τεχνικές και έλλειψη επιμόρφωσης

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα διαμορφώθηκε με βάση τις απαιτήσεις και τα κοινωνικά αιτήματα της μεταβιομηχανικής εποχής που αφορούσαν κυρίως τη δημιουργία εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού και τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών μέσα από ένα γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης. Αυτό οδήγησε στην τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, προεπιλεγμένα σχολικά εγχειρίδια και δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας³². Το διεθνές σκηνικό των κοσμογονικών αλλαγών, η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και οι αλλαγές που έγιναν την εποχή της μετανεωτερικότητας δημιούργησαν νέες προκλήσεις και απαιτήσεις στις οποίες καλείται τώρα να ανταποκριθεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός.

Σήμερα πορευόμαστε από ένα μοντέλο διδασκαλίας σε ένα μοντέλο μάθησης. Κατά τον Καψάλη³³ η μάθηση οδηγεί στην απόκτηση και μεταβολή των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των πεποιθήσεων και των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς. Δηλαδή είναι μια διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του υποκειμένου ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες επιζητεί και επεξεργάζεται. Η ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη της εποχής μας επιβάλλει αναπροσαρμογή τόσο στα περιεχόμενα της διδασκαλίας όσο και στους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και της μάθησης³⁴ και καλλιεργεί νέα κίνητρα για τη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με τον Day³⁵ οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι σημαντικό να υιοθετήσουν τον ρόλο του διευκολυντή της μάθησης, του συμβούλου, καθώς είναι εκείνοι που μπορούν να βοηθήσουν τους νέους ανθρώπους, ιδιαίτερα με το παράδειγμά τους, να ανακαλύψουν ή να αποκτήσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες ώστε η διαρκής μάθηση να αποτελέσει τρόπο ζωής τους με αποτέλεσμα οι ίδιοι να πετύχουν τους στόχους τους και να μην είναι στο περιθώριο της κοινωνίας. Οι Dalin & Rust³⁶ τονίζουν ότι εάν θέλουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στο δυναμικό του κάθε μαθητή, τότε το σχολείο θα πρέπει να παρέχει το πλαίσιο για μάθηση. Επομένως οι τάξεις πρέπει να λειτουργήσουν ως μαθησιακά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή της γνώσης καθώς οι εκπαιδευτικοί θα προωθούν τόσο κατώτερες πνευματικές λειτουργίες (γνώση,

32 Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

33 Καψάλης, Α. (2009). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. (4^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Άδελφοί Κυριακίδη

34 Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

35 Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετ). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

36 Dalin, P. & Rust, V.D. (1996). *Towards Schooling for the Twenty First Century*. London: Cassell.

κατανόηση, εφαρμογή) όσο και τις ανώτερες (ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση σύμφωνα με την ταξινόμηση κατά Bloom)³⁷. Παράλληλα θα καλλιεργούν και άλλες δεξιότητες και νοητικές λειτουργίες όπως αυτή της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της μάθησης για τη μετα-μάθηση δείχνοντας κατανόηση και φροντίδα για όλους τους μαθητές³⁸. Η παρεχόμενη γνώση στα σχολεία την εποχή της «κοινωνίας της γνώσης» εξαιτίας της πολύ μεγάλης αύξησης που παρουσιάζει, απαιτεί σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας που όμως δεν γνωρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί καθώς οι ίδιοι ενώ μορφώθηκαν στο παρελθόν, καλούνται να μορφώσουν το παρόν και να συνδιαμορφώσουν μια άλλη κοινωνία στο μέλλον³⁹. Κατά τον Ξωχέλλη⁴⁰, η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην παγίωση αντιεπιστημονικών απόψεων ή προκαταλήψεων σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν, με διάφορες συνέπειες όπως τη διατήρηση της κοινωνικής ανισότητας.

Κατά την ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία στηρίζεται από τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και προωθείται πολύ στις μέρες μας, υιοθετούνται διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, αναπτύσσονται επικοινωνιακές σχέσεις και εντείνονται τα κίνητρα για μάθηση μέσα από τη σύνδεση της διδασκαλίας με την καθημερινή ζωή των μαθητών⁴¹. Το σχολείο «ανοίγεται» στην κοινωνία μέσω συνεργασιών με φορείς και άτομα του εξωσχολικού περιβάλλοντος καθώς και μέσω της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών. Η μη εφαρμογή νέων διδακτικών τεχνικών κατά τον Ματσαγγούρα⁴², οφείλεται σε δυσκολίες που δημιουργούνται εξαιτίας της έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε άγνοια των επιστημονικών ερευνών και σε εγγενείς δυσκολίες που παρατηρούνται κατά την υλοποίησή τους. Ο εκπαιδευτικός πριν τις εφαρμόσει πρέπει να γνωρίζει για ποιο λόγο τις επιλέγει, δηλαδή ποιοι είναι οι διδακτικοί του στόχοι και με ποιους τρόπους μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων που δημιουργούνται κατά την συνεργασία των μαθητών. Είναι πολύ σημαντικό να συμβάλλει στη δημιουργία πνεύματος αλληλεγγύης ανάμεσα στις ομάδες χωρίς να βλάπτει την ατομική πρωτοβουλία των μαθητών.

37 Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. (5^η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

38 Τρύλιανός, Α. (2011). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 45-56.

39 Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). Ο ρόλος του παιδαγωγού στον σύγχρονο κόσμο. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 29-35.

40 Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

41 Βασάλα, Π. (2011). *Η μέθοδος Project στην εκπαίδευση*. Εκπαιδευτικό υλικό για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτοέκδοση.

42 Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

4.2. Οι Νέες Τεχνολογίες

Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας κυριαρχούν τα σύγχρονα επιτεύγματα της επιστήμης και οι εφαρμογές της τεχνολογίας. Αυτό σημαίνει από τη μια ότι απαιτούνται αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προκειμένου να καταστούν ενήμεροι στη χρήση της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και από την άλλη ότι οι ίδιοι οφείλουν να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα των μαθητών τους απέναντι σε αυτά τα επιτεύγματα ώστε να αποφευχθούν οι αρνητικές επιρροές που μπορεί να φέρουν στην διατήρηση της αξιοπρέπειάς τους καθώς και σε υψηλές αξίες και ιδανικά όπως η ανθρώπινη ελευθερία, η αλληλεγγύη, η εντιμότητα⁴³. Η Παπαναούμ⁴⁴ υποστηρίζει ότι οι εξωσχολικές μορφές πληροφόρησης μεταδίδουν γνώση με πιο ελκυστικό τρόπο και επιδρούν στην κοινωνικοποίηση και τη συμπεριφορά των νέων με πιο άμεσο και απρόβλεπτο τρόπο. Αυτό επηρεάζει τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και φυσικά και τη συμπεριφορά τους κατά την ώρα της διδασκαλίας. Στους περισσότερους εκπαιδευτικούς δεν έχει δοθεί τέτοιου είδους επιμόρφωση παρόλο που κατά τον Standford [όπως παρατίθεται στον Day⁴⁵] η ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι το στοιχείο κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή των επικοινωνιακών τεχνολογιών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης δεν μπορεί να καλύψει τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών κρίνεται απαραίτητη. Χωρίς όμως το απαραίτητο παιδαγωγικό πλαίσιο απλώς αντικαθιστά τα συμβατικά μέσα με νέα⁴⁶. Επιπρόσθετα η παροχή ηλεκτρονικών υπολογιστών σε όλους τους μαθητές δε δίνει από μόνη της τη δέσμευση για μάθηση⁴⁷. Η κοινωνία της πληροφορίας παρέχει αυξημένες επιστημονικές γνώσεις και τεχνικές σε μια ανταγωνιστική οικονομία αλλά σύμφωνα με το Day⁴⁸ υπάρχει μεγάλη ανάγκη για καθοδήγηση όσο αφορά τις επιλογές και τις χρήσεις της.

4.3. Η πολιτισμική ετερότητα και η εκπαιδευτική ισότητα

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος που καλείται να υποστηρίξει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο κατά τη μετάδοση γνώσεων μέσα στις σχολικές

43 Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

44 Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

45 Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετ). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

46 Αβούρης, Ν., Αναστασιάδης, Π., Αυγερίου, Π., Βούρος, Γ., Βρασίδης, Χ., Γρηγοριάδου, Μ., Ζεμπύλας, Μ., Κωνσταντίνου, Κ.Π., Μακράκης, Β., Παπανικολάου, Κ., Παπασαλούρος, Α., Πέτρου, Α., Ρετάλης, Σ., Σιασιάκος, Κ., Τσέλιος, Ν. & Ψαρομήλιγκος, Ι. (2005). *Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης, 35-58.

47 Drucker, P. F. (1994). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth- Heinemann.

48 Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετ). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

αίθουσες αλλά και κατά τη μεταβίβαση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς στους μαθητές και στους γονείς τους⁴⁹. Η συνεννόηση και η επικοινωνία είναι προβληματική πολλές φορές ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο και ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεπεράσει την ανασφάλεια του και την ελλιπή επιμόρφωσή του και να καλλιεργήσει ένα φιλικό κλίμα ισότιμων σχέσεων βασιζόμενος στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και στην αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας⁵⁰. Οι μορφές βίας και επιθετικότητας που παρατηρούνται στο στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον δεν βοηθούν στην καλλιέργεια φιλειρηνικής στάσης ανάμεσα στους λαούς. Από την άλλη η πολυπολιτισμικότητα δημιούργησε έναν πλουραλισμό αξιών και αντικρουόμενων προτύπων συμπεριφοράς που εντείνονται μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης συμβάλλοντας στη διατήρηση της δυσπιστίας και του μίσους ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες και λαούς⁵¹. Ο Πυργιωτάκης⁵² αναφέρει χαρακτηριστικά ότι απαιτείται κριτική εγρήγορση κατά την προσέγγιση της ετερότητας με στόχο να διαφυλαχθούν οι ανθρώπινες αξίες, ηθικές και πνευματικές. Ο ευρωπαϊκός και ελληνικός πολιτισμός στηρίχθηκαν σε αυτές τις αξίες αλλά σήμερα αυτές τίθενται σε δεύτερη μοίρα. Είναι σημαντικό λοιπόν να δοθεί αυτή η κοινωνική προοπτική στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο ώστε να καλλιεργηθεί ευαισθησία σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και κοινωνικής ευθύνης μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες.

Οι μαθητές προκειμένου να επιβιώσουν και να εξελιχθούν σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης απαιτείται να αναπτύξουν δεξιότητες συλλογικής επικοινωνίας, επεξεργασίας δεδομένων, δημιουργικής συμμετοχής και λήψης αποφάσεων. Παράλληλα όλοι οι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα να λάβουν υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, η οποία θα βασίζεται στην αναγνώριση των ειδικών μαθησιακών τους αναγκών και των ατομικών τους διαφορών. Ο σεβασμός στην ετερότητα δεν αφορά μόνο την πολυπολιτισμικότητα αλλά και τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που καλούνται να φοιτήσουν στα κανονικά σχολεία. Γι' αυτό είναι σημαντικό να υπάρχει διαμορφωμένο ένα εκπαιδευτικό μαθητοκεντρικό πρόγραμμα που να λαμβάνει υπόψη του τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών⁵³ και να ωθεί τις μαθησιακές δυνατότητες στα όριά τους για τη μελέτη πολύπλοκων και προβληματικών καταστάσεων⁵⁴. Όμως τα περιεχόμενα μάθησης

49 Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

50 Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

51 Παμουκτσόγλου, Α. (2011). Νέες Κοινωνικές Συνθήκες και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Κατασκευή και Υποκειμενικότητα. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 639-649.

52 Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). Ο ρόλος του παιδαγωγού στον σύγχρονο κόσμο. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 29-35.

53 Schell, L. (2004). Teaching learning styles with technology. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(1), 14-18.

54 Μαρσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένα*

εμφανίζονται απομακρυσμένα από τις καθημερινές ανάγκες⁵⁵. Παράλληλα τα εκπαιδευτικά συστήματα διοικούνται κατά συγκεντρωτικό–γραφειοκρατικό τρόπο και τα μοντέλα επιμόρφωσης είναι τεχνικιστικά, σε μια εποχή που οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης απέχουν πολύ από το θεωρηθούν ιδανικές και οι απαιτήσεις από την πολιτεία αυξάνονται⁵⁶ σε αντίθεση με τις αποδοχές που μειώνονται. Παρόλα αυτά ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει τους μαθητές «πώς να μαθαίνουν», να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες και τις καινοτόμες δράσεις τους και να στοχεύσει σύμφωνα με τον Gardner⁵⁷ στην ανάπτυξη όλων των ειδών της νοημοσύνης τους (γλωσσική, λογική, μουσική, φυσιογνωστική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, οπτική).

4.4. Οι προσδοκίες των γονέων και η απαιτήσεις της κοινωνίας

Στα παραπάνω έρχονται να προστεθούν οι αξιώσεις της πολιτείας, οι προσδοκίες των γονέων και η δική του ερμηνεία για το ρόλο του. Συγκεκριμένα οι γονείς περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς να διαγνώσουν τις ικανότητες των παιδιών τους και να τους συμβουλευθούν για την επαγγελματική τους αποκατάσταση ή για την μετέπειτα πορεία τους⁵⁸. Η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα παιδιά διαφοροποιείται κατά κοινωνικά στρώματα (πειθαρχία στις κατώτερα, αυτοέλεγχο και ατομική πρωτοβουλία των μαθητών στα μεσαία και ανώτερα στρώματα) επηρεάζοντας την κοινωνικοποίηση του μαθητή αλλά και την επίδοσή του στο σχολείο. Οπότε είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει παιδαγωγικές γνώσεις πάνω σε θέματα και τεχνικές πειθαρχίας και να είναι γνώστης των προσδοκιών των μαθητών και των γονέων τους από τον ίδιο. Οι Pervin & John⁵⁹ ισχυρίζονται ότι οι γονείς επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών με τρεις τουλάχιστον βασικούς τρόπους: μέσω της δικής τους συμπεριφοράς, μέσω της προσωπικότητάς τους και με την επιλεκτική επιβράβευση συμπεριφορών. Έτσι επιδρούν άμεσα στη μάθηση και συχνά είναι συνεκπαιδευτές στο εξατομικευμένο πρόγραμμα του παιδιού τους. Κάτω από αυτό το πρίσμα οι γονείς είναι σωστό να έχουν λόγο και άποψη για το έργο του εκπαιδευτικού όμως δεν είναι δυνατό να έχουν όλοι στον ίδιο βαθμό τεκμηριωμένη επιστημονική γνώση και ολοκληρωμένη άποψη για το ποιοι είναι οι καταλληλότεροι χειρισμοί στις συγκεκριμένες συνθήκες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται όχι μόνο από τις απαιτήσεις της κοινωνίας αλλά και από τις δικές του απόψεις και προσδοκίες σχετικά με τον

συνεκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

55 Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

56 Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετ). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

57 Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Ney York: Basic Books.

58 Ξωγγέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

59 Pervin, L. & John, D. (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Έρευνα και εφαρμογές. (Αλεξανδροπούλου, Α. & Δασκαλοπούλου, Ε. Μετ.) Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

ρόλο που διαδραματίζει. Υπάρχουν απόψεις από την κοινωνία που λειτουργούν μέσα από στερεότυπα, παραμορφώνοντας την εικόνα του και υποβιβάζοντας το κύρος του⁶⁰. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν αυτές σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν επιτελούν δύσκολο έργο, εργάζονται λίγες ώρες αφού υπολογίζονται μόνο οι διδακτικές ώρες και έχουν πολύμηνες διακοπές⁶¹ αφού δεν συνυπολογίζεται το διοικητικό και γραμματειακό έργο που επιτελούν πριν και μετά την έναρξη των μαθημάτων. Οι ίδιοι θεωρούν για τους εαυτούς τους ότι προέχει η μετάδοση γνώσεων μέσα από την επιστημονική τους κατάρτιση και υποστηρίζουν ότι η κοινωνία δεν αναγνωρίζει όσο πρέπει το έργο τους. Η άποψη, ότι η παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα αποτελεί επιτακτική ανάγκη, φαίνεται και από τις ρήξεις που λαμβάνουν χώρα στις οικογένειες των μαθητών αφού έχει να διαχειριστεί παιδιά που έχουν ζήσει την εμπειρία της διάλυσης της οικογένειάς τους γεγονός που τα καθιστά ανασφαλή, ευάλωτα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χωρίς κίνητρα για μάθηση⁶² και γονείς αδιάφορους προς τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σύστημα και αφορούν είτε τους ίδιους είτε μέλη τους⁶³.

Συμπερασματικά⁶⁴, απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση και εμπέδωση της σχολικής γνώσης δεν αποτελεί μόνο η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου και η εφαρμογή ενεργητικών – βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας αλλά και η αρμονική συνεργασία καθηγητή-μαθητή – γονέα. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους να μην χαρακτηρίζονται από προκαταλήψεις, ευνοϊκές μεροληψίες και στείρες αντιπαραθέσεις αλλά να δίνεται έμφαση στην ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων για μάθηση μέσα από υψηλές αξίες και ιδανικά, ομαδοσυνεργατικές δράσεις και αναστοχαστικές πρακτικές.

5. Συμπεράσματα

Οι νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί σε κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο απαιτούν αλλαγές στην εκπαίδευση και στη διοίκηση. Γενικά δεν αρκούν τα παραδοσιακά εφόδια (πτυχίο στο γνωστικό αντικείμενο και διδακτική εμπειρία) για να διαπαιδαγωγηθεί ο πολίτης του σήμερα. Απαιτείται ένα νέο προφίλ για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να αποβλέπει πρωτίστως στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, των κοινωνικών διαστάσεων της συμπεριφοράς του μαθητή και δεν προτάσσει στη διδακτική διαδικασία τις πολύ

60 Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

61 Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

62 Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετ). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

63 Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.

64 Προσωπική κρίση της συγγραφέως.

υψηλές γνωστικές επιδόσεις αλλά την ποιότητα στη σκέψη και τους τρόπους κριτικής προσέγγισης και απόκτησης της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο απαιτούνται αλλαγές «στους στόχους και στα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης, στους τρόπους εργασίας στο σχολείο, στην κουλτούρα του σχολείου και στο καθεστώς της εκπαίδευσης γενικότερα»⁶⁵.

Σήμερα προβάλλεται το αίτημα της αποκέντρωσης και της αυτονομίας της σχολικής μονάδας υπό την έννοια να δοθούν τα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς για την επιτέλεση του έργου τους. Άρα η πολιτεία πρέπει να περιορίζεται στον καθορισμό ενός πολύ γενικού πλαισίου. Έρευνες πάντως έχουν δείξει ότι οι σύγχρονες απαιτήσεις δημιουργούν ανασφάλεια και άγχος στους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό χρειάζεται μια διοικητική μεταρρύθμιση που θα ενθαρρύνει αποκεντρωμένες επιμορφωτικές δράσεις όπως η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων από σχολικές μονάδες διότι η σχολική μονάδα αποτελεί τον πυρήνα για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που συντελείται σε κάθε σχολείο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού δυναμικού⁶⁶.

Όμως, όπως δηλώνουν οι Longworth & Davies [όπως παρατίθεται στον Day⁶⁷] οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιτελέσουν τον ρόλο τους χωρίς τους απαραίτητους πόρους, χωρίς επανεκπαίδευση και χωρίς μια απαραίτητη χρηματοδότηση που θα τους επέτρεπε να ανταποκριθούν στον ανταγωνισμό της εποχής. Σήμερα τα σχολεία πέζονται εξαιτίας της δημοσιονομικής κρίσης, να υιοθετήσουν πιο αυστηρές δομές (αύξηση του αριθμού μαθητών ανά τμήμα, συγχώνευση σχολικών μονάδων, αύξηση του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας, αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας) χωρίς την απαραίτητη προηγούμενη αλλαγή στις δομές της διοίκησης και χωρίς ουσιαστική επιμόρφωση πάνω στα σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα. Όμως η διοίκηση σύμφωνα με τον Day⁶⁸ οφείλει να κατανοεί τους τρόπους που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί και να τους στηρίζει συνεχώς και όχι αποσπασματικά. Διότι αυτό συμβάλλει στην οικοδόμηση και στη διατήρηση ενός υψηλού ηθικού, στη δέσμευση και στην αφοσίωσή τους στην εκπαίδευση και στην υπηρεσία τους με επακόλουθο την αύξηση της αποτελεσματικότητας του έργου τους. Η καλή διδασκαλία, σύμφωνα με τον Hargreaves⁶⁹, δεν είναι μόνο ζήτημα αποτελεσματικότητας, ανάπτυξης

65 Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (1998). Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεωτερική εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 25-36.

66 Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ελληνικές Εμπειρίες 1997-2000. Θεσσαλονίκη: action.

67 Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετ). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

68 Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετ). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

69 Hargreaves, A. (1995). Development and desire: a postmodern perspective. In Guskey, T. R. and Huberman, M.

ικανοτήτων, κατάκτησης τεχνικών και κατάλληλων γνώσεων αλλά περιλαμβάνει επίσης και συναισθηματικό έργο καθώς είναι διαποτισμένη με ευχαρίστηση, πάθος, δημιουργικότητα, πρόκληση και χαρά. Η διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων και ευρύτερα η αγωγή αποτελούσαν πάντοτε την καθημερινή επαγγελματική εργασία του εκπαιδευτικού. Αυτό όμως που ήδη έχει αλλάξει στις μέρες μας είναι ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης. Σε κάθε περίπτωση:

«...Θα χρειάζονται πάντοτε οι καλοί εκπαιδευτικοί που είναι γνώστες την μάθησης και των μαθητευομένων, που είναι και οι ίδιοι δεσμευμένοι να μαθαίνουν και οι οποίοι μπορούν να παράσχουν το σωστό πλαίσιο για μάθηση, γνωρίζοντας ποιες ερωτήσεις πρέπει να υποβάλλουν. Τώρα καλούνται, όχι μόνο να παράσχουν την απαραίτητη γνώση που θα επιτρέψει στους μαθητές να πετύχουν στις εξετάσεις, αλλά και να εξοπλίσουν τον καθένα από αυτούς κατάλληλα, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει προβλήματα, για τα οποία οι ειδικοί διαθέτουν μόνο ένα μέρος των λύσεων ή και καθόλου λύσεις»⁷⁰.

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι πολλαπλός και σύνθετος. Γίνεται όμως ακόμη πιο δύσκολο εγχείρημα η επιτυχία όταν εφαρμόζεται μια γραφειοκρατική – ιεραρχικού τύπου διοίκηση χωρίς τις καίριες παρεμβάσεις από την πολιτεία και τις καινοτόμες υποστηρικτικές αλλαγές⁷¹.

Σήμερα οι εκπαιδευτικοί ζουν σε μια περίοδο, όπου από τη μία καταγράφεται μια έντονη έλλειψη συντονισμού και συνέργιας ανάμεσα στους φορείς και τους παράγοντες που σχετίζονται με τη βασική εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών⁷², ενώ από την άλλη από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων επισημαίνεται η αναγκαιότητα της συστηματικής συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων ενόψει της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Ο σχολικός ηγέτης ως υπεύθυνος της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού οφείλει να συμβάλει στη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε μαθάνουσα κοινότητα έτσι ώστε να αξιοποιηθεί η συλλογική νοημοσύνη (collaborative wisdom) και να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δράσουν με σχετική αυτονομία, ως ενεργά υποκείμενα μάθησης στον χώρο εργασίας μέσα από συνεργατικές πρακτικές και αναστοχαστικές δράσεις πάνω σε καλές ιδέες και πρακτικές.

(Eds). Professional Development in Education: New Paradigms of Practices, 9-34. New York: Teachers College Press
70 Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετ). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 428-429.

71 Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

72 Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 608-621.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβούρης, Ν., Αναστασιάδης, Π., Αυγερίου, Π., Βούρος, Γ., Βρασίδης, Χ., Γρηγοριάδου, Μ., Ζεμπύλας, Μ., Κωνσταντίνου, Κ.Π., Μακράκης, Β., Παπανικολάου, Κ., Παπασαλούρος, Α., Πέτρου, Α., Ρετάλης, Σ., Σιασιάκος, Κ., Τσέλιος, Ν. & Ψαρομήλιγκος, Ι. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, 35-58. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βασάλα, Π. (2011). *Η μέθοδος Project στην εκπαίδευση*. Εκπαιδευτικό υλικό για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτοέκδοση.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Κώδικας.
- Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). Ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού: Επίκαιροι προβληματισμοί μιας διαχρονικής πρόκλησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 299-309. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, (6), 152-158.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Α. Βακάκη, Μετ). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (1998). Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεωτερική εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 21-35.
- Καμαριανός, Ι. & Γούγα, Γ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ετερότητα: Προς ένα μεθοδολογικό πλαίσιο διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 841-851. Αθήνα: Πεδίο.
- Κανελλοπούλου, Κ., Μαυρομαρά, Κ. & Μητράκου, Θ. (2003). *Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας*. Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (Κ.Ε.Π.Ε.).

- Καυιάλης, Α. (2009). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. (4^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Λεζέ, Ε.Γ. (2011). Επιμόρφωση και ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων διαπολιτισμική/ πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς: Στόχοι- πλαίσιο κατάρτισης τους και ο ρόλος της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 852-866. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. (5^η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 608-621. Αθήνα: Πεδίο.
- Μουμουλίδου, Μ. & Ρεκαλίδου, Γ. (Επιμ.) (2010). *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ελληνικές Εμπειρίες 1997-2000. Θεσσαλονίκη: action.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2011). Νέες Κοινωνικές Συνθήκες και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Κατασκευή και Υποκειμενικότητα. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 639-649. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναούμ, Ζ. (1984). *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών. Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης*. Διδ. Διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Πασιάς, Γ. (2011). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της Γνώσης».- Προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 109-120. Αθήνα: Πεδίο.
- Pervin, L. & John, D. (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Έρευνα και εφαρμογές. (Αλεξανδροπούλου, Α. & Δασκαλοπούλου, Ε. Μετ.) Αθήνα: Τυποθήκη-Γιώργος Δαρδανός.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). Ο ρόλος του παιδαγωγού στον σύγχρονο κόσμο. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 29-35. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (5^η έκδοση). Αθήνα. Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Επικοινωνιαλισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριλιανός, Α. (2011). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 45-56. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 36-44. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

- Dalin, P. & Rust, V.D. (1996). *Towards Schooling for the Twenty First Century*. London: Cassell.
- Darling – Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on teaching and America's Future.
- Deakin Crick, R. (2008). Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Drucker, P. F. (1994). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth- Heinemann.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gleeson, D. & Husbands, C. (2003). Modernizing schooling through performance management: A critical appraisal. *Journal of Education Policy*, 18 (5), 499-511.

- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: a postmodern perspective. In Guskey, T. R. and Huberman, M. (Eds). Professional Development in Education: New Paradigms of Practices, 9-34. New York: Teachers College Press.
- Merricks, L.(2002). The emerging idea. In Jarvis, P. (Ed.). *The age of learning*. London: Kogan Page.
- Ray, S. & Ray, M. K. (2012). Incorporation of peer learning in first MBBS curriculum to enhance metacognition skills. *US National Library of Medicine Enlisted Journal*, 5 (4), 339-341.
- Schell, L. (2004). Teaching learning styles with technology. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(1), 14-18.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Τριγγώνη Αλεξάνδρα** είναι απόφοιτος του Βιολογικού Τμήματος του Α.Π.Θ. και κάτοχος του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες Αγωγής – Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Η μεταπτυχιακή της εργασία αφορούσε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από την εφαρμογή της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Σήμερα διδάσκει βιολογία σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια της Βέροιας. Στοιχεία επικοινωνίας: **alexiatrionis@gmail.com**.

Πλακωτή Ελένη

Αξιολόγηση κτιριακών σχολικών υποδομών στην Ελλάδα

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο το δομημένο σχολικό περιβάλλον προσεγγίζεται ως τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος και ως τμήμα της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μετά από μια αναφορά στην ιστορική εξέλιξη των σχολικών κτιρίων διαπιστώνεται η προβληματική επικοινωνία ανάμεσα στον αρχιτέκτονα σχεδιαστή του σχολικού χώρου με τον τελικό χρήστη είτε είναι ο μαθητής, είτε ο εκπαιδευτικός είτε στέλεχος της εκπαίδευσης. Τέλος διαπιστώνουμε ότι η διατιθέμενη υλικοτεχνική υποδομή όπως οι κτιριακές εγκαταστάσεις, εργαστήρια, ηλεκτρονικές τεχνολογίες, βιβλιοθήκες που οφείλουμε να συναντάμε σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα διαδραματίζει ασφαλώς κρίσιμο ρόλο στην επίτευξη των στόχων της πνευματικής καλλιέργειας, της ανάπτυξης ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιοι χαρακτήρα για ένα μέλος στη μελλοντική αγορά εργασίας.

Evaluation of school buinding infrastructure in Greece

Abstract

In this article the structured school environment is approached as part of

the education system and as part of the overall educational process. After a reference to the historical development of school buildings found problematic communication between the designer architect school space with the end user is either the student or the teacher or executive education. Finally we note that the allocated infrastructure such as buildings, laboratories, electronic technologies, libraries have to meet in a modern school unit plays certainly a crucial role in achieving the spiritual cultivation objectives, integrated personality development and of integrity for a member to future labor market

1. Εισαγωγή

Το σχολικό κτίριο αποτελεί διαχρονικά θεμελιώδες σημείο αναφοράς το οποίο ταυτίζεται πραγματολογικά και συμβολικά με το σκοπό της εκπαίδευσης, τις διαδικασίες αγωγής και τα περιεχόμενα της μάθησης. Ο χώρος στον οποίο συμβιών καθημερινά μαθητές και μαθήτριες διαφόρων ηλικιών με διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάλογες εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Επίσης υφίσταται τόπος παροχής γνώσης και αγωγής, χώρος απόκτησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων, κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας, διεξαγωγής παιχνιδιού και υλοποίησης εκδηλώσεων. Με λίγα λόγια ένα εργαστήριο προετοιμασίας για τη ζωή.

Η προσέγγιση ενός τόσο πολυδιάστατου και πολυσήμαντου χώρου δεν μπορεί παρά να διέρχεται μέσα από μια σειρά επιμέρους προβληματισμών, η διερεύνηση των οποίων συνιστά στόχο του παρόντος άρθρου. Ποιά είναι η ιστορική εξέλιξη του ελληνικού σχολικού κτιρίου; Ποιά είναι τα σύγχρονα κτιριακά προβλήματα στη χώρα μας; Πώς θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι υφιστάμενες κτιριακές υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων και ποιά είναι η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα των δημοσίων σχολείων; Στα ερωτήματα αυτά, επιχειρείται να δοθούν σύντομες απαντήσεις, ευελπιστώντας ότι θα αποτελέσουν ερεθίσματα για περισσότερο προβληματισμό ώστε να βελτιώσουμε τις υποδομές στις ελληνικές σχολικές μονάδες .

2. Ιστορική αναδρομή των σχολικών κτιρίων στην Ελλάδα

Η μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης όπως καταγράφεται μέσα από τις υποδομές των σχολικών κτιρίων, την αρχιτεκτονική, τη διαρρύθμιση των χώρων εσωτερικά και εξωτερικά, τις αίθουσες διδασκαλίας αναφορικά με την επάρκεια σε αριθμό και επιφάνεια, το φωτισμό, τον αερισμό, την ηχητική, την ασφάλεια των μαθητών, αναμφισβήτητα οδηγεί σε εντυπωσιακές παρατηρήσεις και πορίσματα χρήσιμα για κάθε εκπαιδευτικό και ιδίως για το/τη διευθυντή/τρια της εκπαιδευτικής μονάδας που ασκεί διοικητικά καθήκοντα και επιφορτίζεται με την ευθύνη των ζητημάτων του σχολικού χώρου. Ας δούμε όμως, συνοπτικά, την

διαχρονική πορεία των ελληνικών σχολικών κτιρίων όπως καταγράφεται στην ιστορικό-εκπαιδευτική πραγματικότητα

Αρχαιότητα

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση σήμαινε εκπαίδευση του χαρακτήρα, αρμονική ανάπτυξη του σώματος, του νου και της φαντασίας με ανώτερο στόχο αποκλειστικά την αρετή, η οποία ωθεί το παιδί να είναι καλός πολίτης, ικανός να κυβερνήσει και να υπακούσει». Στην αρχαιοελληνική περίοδο δεν υπήρχε δημόσια εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αποτελούσε προνόμιο των ολίγων, οικονομικά εύπορων, συνεπώς ήταν ιδιωτική. Τ' αγόρια είχαν μόνο το προνόμιο για συμμετοχή στην εκπαίδευση καθώς οι γυναίκες ζούσαν περίπου σε καθεστώς ανατολίτικου περιορισμού, εκτός ίσως από τη Χίο, τη Λοκρίδα, την Κρήτη και φυσικά τη Σάρτη¹. Το σύνηθες σύστημα εκπαίδευσης στην Αθήνα όριζε ότι ο μαθητής συνοδευόμενος από τον παιδαγωγό οδηγούνταν στο δάσκαλο της γραφής και της ανάγνωσης, στο δάσκαλο της αριθμητικής και στο δάσκαλο της μουσικής. Επίσης, στο γυμναστήριο προκειμένου να αθληθεί καθώς επικρατούσε το ιδεώδες της εποχής που διατυπώνεται στο γνωστό ρητό: «νους υγιής εν σώματι υγιή». Εκτός του γυμναστήριου που αποτελεί τόπο διδασκαλίας και φυσικής αγωγής δεν υπήρχε άλλος χώρος για εκπαίδευση με αποτέλεσμα η διδασκαλία διεξαγόταν είτε στο σπίτι του μαθητή είτε στο σπίτι του δασκάλου, χώρων προφανώς, διδακτικά ακατάλληλων².

Η αθηναϊκή εκπαίδευση, όπως και η εκπαίδευση των άλλων πόλεων, διαιρείται σε τρία στάδια: Το Πρωτοβάθμιο, από τα έξι ως τα δέκα τέσσερα, το Δευτεροβάθμιο από τα δέκα τέσσερα έως τα δέκα οκτώ και το τριτοβάθμιο από τα δέκα οκτώ έως τα είκοσι. Από τα τρία στάδια το τρίτο μόνο ήταν υποχρεωτικό και το παρείχε η πόλη-κράτος. Το δεύτερο ήταν εντελώς προαιρετικό και μάλλον για τους εύπορους. Από το πρωτοβάθμιο τα γράμματα ήταν μάλλον δια νόμου υποχρεωτικά, όπως φαίνεται από έναν παλιό νόμο που αποδίδεται στο Σόλωνα και ο οποίος αναφέρει πως το παιδί πρέπει να διδάσκεται γράμματα και κολύμπι. Μετά από αυτό οι φτωχοί μπορούν να στρέψουν την προσοχή τους στη γεωργία και το εμπόριο, ενώ οι πλουσιότεροι στη μουσική, την ιππασία, τη γυμναστική, το κυνήγι και τη φιλοσοφία³.

Βυζαντινή περίοδος

Στους βυζαντινούς χρόνους η εκπαίδευση τελούσε, ουσιαστικά, υπό την εποπτεία της εκκλησίας. Δεν υπήρχαν σχολικά κτήρια και οι δάσκαλοι

1 Τάξη Α.Λ.Τ. Καρυάς Λευκάδας (2013) Εργασία Α τετραμήνου. Το σχολείο μας: το δεύτερο σπίτι μας, σ.11

2 Γιαννικόπουλος, Α. Β. (1983). Η εκπαίδευση κατά τον 4^ο αιώνα και κατά την αρχαιότητα. Αθήνα, σ.208-216, 331-339.

3 Τάξη Α.Λ.Τ. Καρυάς Λευκάδας (2013) Εργασία Α τετραμήνου. Το σχολείο μας: το δεύτερο σπίτι μας, σ. 12

ήταν συνήθως ιερωμένοι που δίδασκαν μέσα από τα εκκλησιαστικά βιβλία τα ελληνικά ή ιερά γράμματα, τα οποία δέχτηκαν σφοδρό πλήγμα μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453, όταν οι λόγιοι Φαναριώτες μετανάστευσαν αναγκαστικά για λόγους επιβίωσης .

Τουρκοκρατία

Κατά το 15ο και 16ο αιώνα κάθε έννοια εκπαίδευσης στην υποδουλωμένη ελληνική γη είχε καταλυθεί. Από το 17ο όμως αιώνα, η κατάσταση άρχισε να αλλάζει με τη βαθμιαία σύσταση και ανάπτυξη ελληνικών σχολείων καθώς παραχωρούνταν «προνόμια» στο φανάρι το οποίο μεταβάλλεται σε πνευματικό κέντρο. Κατά το 18ο αιώνα ιδρύονται σχολεία κυρίως στις ευπορότερες περιοχές όπου το ελληνικό στοιχείο ακμάζει. Τη πρωτοβουλία για τη σύσταση και τη λειτουργία εκπαιδευτικών κέντρων ανέλαβαν, ανάλογα με τις επικρατούσες τοπικές συνθήκες, φορείς όπως η εκκλησία, που εξακολουθούσε πάντοτε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, οι κοινοτικές επιτροπές, τα φιλεκπαιδευτικά σωματεία και οι πλούσιοι ιδιώτες ομογενείς.

Δύσκολα θα μπορούσε να γίνει λόγος την εποχή αυτή για σχολικό κτίριο. Συνήθως, σαν χώρος διδασκαλίας αξιοποιούνταν κάποιος χώρος του μοναστηριού ή του νάρθηκα της εκκλησίας ή κάποιου χώρου ιδιωτικής κατοικίας. Σχολικό κτίριο ανεγειρόταν σπάνια. Στις αρχές του 18^{ου} αιώνα με δαπάνες του ιερομονάχου Γρηγορίου Σωτήρη χτίστηκε το πρώτο σχολείο στην Αθήνα και ονομάστηκε <<Φροντιστήριο Ελληνικών Μαθημάτων>>⁴

Τα ελάχιστα σχολεία αυτής της περιόδου χτίζονταν στον περίβολο της εκκλησίας ώστε να εξυπηρετείται και ο δάσκαλος, ο οποίος ήταν συνήθως κληρικός. Τα κτήρια αυτά αποτελούνταν από έναν ή δυο χώρους με ορθογωνική κάτοψη που ικανοποιούσαν τις βασικές ανάγκες της διδασκαλίας και της κατοικίας του δασκάλου και ήταν πολύ απλά, προσαρμοσμένα στα υλικά και τη μορφή της τοπικής αρχιτεκτονικής. Αναφορικά με τον σχολικό εξοπλισμό αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν σχεδόν ανύπαρκτος καθώς τα παιδιά κάθονταν σταυροπόδι στο πάτωμα ή πάνω σε χράμια, σε προβιές ή ψάθες⁵.

Επανάσταση και καποδιστριακή περίοδος (1821-1831)

Το σύνταγμα του 1822 προέβλεπε ύπαρξη εφόρου παιδείας όμως το ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά πράγματα αυξήθηκε όταν διορίστηκε υπουργός εσωτερικών ο Παπαφλέσσας (1825). Οι πληροφορίες που υπάρχουν για την ανέγερση σχολικών κτιρίων αυτή την περίοδο αναφέρουν ότι τα ελάχιστα

4 Τάξη Α.Α.Τ. Καρυάς Λευκάδας (2013) Εργασία Α τετραμήνου. Το σχολείο μας: το δεύτερο σπίτι μας, σ.15
5 Ζήβας, Δ. Α. & Καρδαμίτση-Αδάμη, Μ. (1979). *Σύντομο ιστορικό των σχολικών κτιρίων στην Ελλάδα. Αρχιτεκτονικά Θέματα*, τ. 13, σ. 174-183.

σχολικά κτίρια είχαν ορθογώνια κάτοψη, πληρούσαν στοιχειωδώς τις διδακτικές ανάγκες από την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και δεν διασφάλιζαν την ευρυχωρία των μαθητών⁶.

Η πρώτη σοβαρή προσπάθεια για την οργάνωση της εκπαίδευσης έγινε από τον κυβερνήτη Ι. Καποδίστρια. Όταν έφτασε στο Ναύπλιο το 1828, πληροφορήθηκε ότι ελάχιστα μόνο και ακατάλληλα σχολεία διέθετε η χώρα! Στη βραχύβια παραμονή του στην κυβέρνηση κατόρθωσε να συστήσει πολυάριθμα δημόσια αλληλοδιδασκτικά σχολεία, κατώτερης εκπαίδευσης, σε ολόκληρη την επικράτεια με δαπάνες των κοινοτήτων. Σταδιακά αυξανόταν ο αριθμός των μαθητών και βελτιωνόταν η κατάρτιση των δασκάλων. Για πρώτη φορά στην Ελλάδα έγινε οργανωμένη προσπάθεια για την ανέγερση διδακτηρίων που να ικανοποιούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις στέγασης του αλληλοδιδασκτικού αρχικά και του συνδιδασκτικού μεταγενέστερα εκπαιδευτικού συστήματος. Τότε καθορίστηκαν και οι κτιριακές προδιαγραφές για τον υπαίθριο χώρο και τους χώρους υγιεινής με ακριβείς λεπτομέρειες. Μολονότι την εποχή αυτή κτίστηκαν πολλά σχολεία, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της σχετικά γρήγορης εγκατάλειψης τους επειδή εξαιτίας της ελλιπούς τους συντήρησης παρουσίαζαν εκτεταμένες ζημιές. Πολλά από τα σχολεία αυτά χρησιμοποιήθηκαν για άλλους σκοπούς (στρατώνες, αποθήκες κ.ά.)⁷.

Τα νεοκλασικά σχολεία

Οι πληροφορίες για την ανέγερση σχολείων στη μετά Καποδίστρια εποχή είναι ελάχιστες. Είναι γνωστό, πάντως, ότι οι δαπάνες ανέγερσης και συντήρησης σχολείων εξακολουθούσαν να βαρύνουν τους δήμους και τις κοινότητες, ανάλογα με τις τοπικές οικονομικές δυνατότητες. Για το λόγο αυτό, παρατηρείται την περίοδο αυτή μια ποικιλομορφία ακατάλληλων σχολικών μονάδων η οποία επέτεινε την ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών από το κράτος για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Έτσι, ιδρύεται με το νόμο ΑΧΜΑ/1888 ειδικό ταμείο για την ανέγερση διδακτηρίων στοιχειώδους εκπαίδευσης⁸.

Μεταγενέστερα, με το νόμο 2125/1920 καταργείται κάθε υποχρέωση των δήμων και των κοινοτήτων για τη στοιχειώδη εκπαίδευση και μεταβιβάζονται όλες αυτές οι υποχρεώσεις στο κράτος. Ουσιαστικά, έως το 1894 το ελληνικό κράτος δεν κατασκεύασε κανένα σχολικό κτίριο διότι για το σκοπό αυτό μεριμνούσαν οι δωρητές ή οι δήμοι, εφόσον διέθεταν την οικονομική δυνατότητα. Όμως, από το 1895 έως το 1920 ανεγέρθηκαν με κρατικές δαπάνες πεντακόσια περίπου

6 Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μία τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, κεφάλαιο Ι.

7 Ζήβας, Δ. Α. & Καρδαμίτση-Αδάμη, Μ. (1979). *Σύντομο ιστορικό των σχολικών κτιρίων στην Ελλάδα. Αρχιτεκτονικά Θέματα*, τ. 13, σ. 174-183.

8 Δημαράς, Δ. (1987). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα: Ερμής ΕΠΕ, τόμος Ι, κεφάλαιο 3.

διδασκτῆρια δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ από το 1920 έως το 1929 επιχορηγήθηκαν άλλα χίλια περίπου κοινοτικά διδασκτῆρια με βάση τα αρχιτεκτονικά πρότυπα του Καλλία στο πλαίσιο κανονισμών του διατάγματος του 1894.

Παράλληλα με όσα συμβαίνουν στον τομέα της δημοτικής εκπαίδευσης, την ίδια εποχή αναπτύσσεται αξιοσημείωτη δραστηριότητα για την κατασκευή κτιρίων ανώτερης βαθμίδας (γυμνάσια, ακαδημίες) που χρηματοδοτούνται από κοινωφελείς ιδιωτικούς οργανισμούς, δωρητές και ευεργέτες ή τις ισχυρές οικονομικά κοινότητες των αστικών κέντρων. Τα περισσότερα από τα κτίρια αυτά κατασκευάστηκαν την περίοδο 1890-1920 και εκφράζουν τις αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις της εποχής τους. Η κτιριολογική διάρθρωση των διδασκτῆριών αυτής της περιόδου ήταν επηρεασμένη από την αρχιτεκτονική του νεοκλασικισμού, η οποία αναδεικνύει κτίρια με μνημειακό ύφος. Πρόκειται για κτίρια που χαρακτηρίζονται από απόλυτη συμμετρία η οποία, όμως, αποβαίνει ενίοτε σε βάρος της λειτουργικότητας. Έτσι, θέματα προσανατολισμού, επάρκειας φωτισμού και χώρων διδασκαλίας, σχέσεων του κλειστού προς τον ελεύθερο χώρο κ.ά. τίθενται σε δεύτερη προτεραιότητα με πρωτεύουσα την τάξη, την πειθαρχία και το κάλλος, στοιχεία συνεπή προς τα νεοκλασικά αρχιτεκτονικά πρότυπα που συνάδουν εξάλλου και με το εκπαιδευτικό πνεύμα της εποχής όπως αυτό αντανακλάται κυρίως στην επιβλητική πρόσοψη⁹.

Τα σχολεία του 1930

Καθώς αλλάζει ραγδαία το οικονομικό – κοινωνικό περιβάλλον στην Ελλάδα ήταν αναμενόμενο να σημειωθούν μεταβολές τόσο στην αρχιτεκτονική όσο και στην εκπαιδευτική αντίληψη του κράτους, όπως εμφανίζεται ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Ελευθερίου Βενιζέλου. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα κατασκευής σχολικών κτηρίων που φιλοδοξούσε να καλύψει όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, συγκροτήθηκε το 1930 στο Υπουργείο Παιδείας μια υπηρεσία η οποία, αφού επανδρώθηκε από νέους αρχιτέκτονες, προχώρησε σε πλήρη αναθεώρηση της δομής και της μορφής του σχολικού κτιρίου συνεκτιμώντας τα κτιριολογικά, τα μορφολογικά, τα κατασκευαστικά και τα οικονομικά δεδομένα σύμφωνα με τις ελληνικές ανάγκες και δυνατότητες. Τα αποτελέσματα της επιτροπής αυτής ήταν εντυπωσιακά καθώς μέσα σε λίγα χρόνια κατασκευάστηκαν χιλιάδες αίθουσες και σχολεία σε όλη την Ελλάδα στα πρότυπα της τότε σύγχρονης αρχιτεκτονικής. Λειτουργικότητα των χώρων, ένταξη στη μορφολογία του εδάφους, αναίρεση του μνημειακού ύφους, σύγχρονη κατασκευή, έκφραση της κατασκευής στη μορφή είναι τα γνωρίσματα της μοντέρνας αρχιτεκτονικής που αποτελεί ουσιαστικά ομαδικό έργο¹⁰.

9 Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μία τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, κεφάλαιο ΙΙΙ.

10 Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, κεφάλαιο 8.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν άμεσα οι στεγαστικές ανάγκες σε ολόκληρη τη χώρα το πρόγραμμα έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην ανέγερση σχολείων όπου δεν υπήρχαν και πρόσθετων αιθουσών διδασκαλίας όπου δεν επαρκούσαν αφήνοντας σε μεταγενέστερη φάση τις αίθουσες τελετών, βοηθητικών χώρων στα σχολεία εκτός εάν κρινόταν απολύτως αναγκαίοι. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στο θέμα του φωτισμού και του ηλιασμού των αιθουσών και χαρακτηρίστηκε ως καταλληλότερος ο μεσημβρινός προσανατολισμός. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα νέου τύπου σχολικό κτίριο με αμφίπλευρο φωτισμό – κύριο μεσημβρινό και συμπληρωματικό βορινό. Το χρώμα, επίσης, απασχόλησε τους αρχιτέκτονες της εποχής αυτής με προσπάθεια τονισμού των αρχιτεκτονικών στοιχείων και της δημιουργίας χαρούμενης ατμόσφαιρας, η οποία να είναι ταυτόχρονα σοβαρή και απερίτη. Τα σχολεία της περιόδου αυτής αποτελούν πραγματικά τη γενναιότερη και, με τα μέτρα της εποχής, τη μεγαλύτερη προσπάθεια του κράτους να αντιμετωπίσει με επιτυχία το διδακτριακό πρόβλημα επί δυο δεκαετίες. Το τέλος της περιόδου των σχολείων του 1930 έρχεται τυπικά το 1962 με την ίδρυση του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) οι τεχνικές υπηρεσίες του οποίου μεριμνούσαν για την ανέγερση νέων διδακτηρίων.

Τα σχολεία του ΟΣΚ

Ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων ιδρύθηκε το 1962 με αρχική διάρκεια πέντε (5) έτη και σκοπό την κάλυψη των μεγάλων ελλείψεων της χώρας σε σχολικές υποδομές. Ως κύριος στόχος ορίστηκε η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού με αποτέλεσμα να κατασκευάζονται στην ύπαιθρο ολιγοθέσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ στις πόλεις πραγματοποιείται προσπάθεια να εξασφαλιστούν οικοπέδα για την ανέγερση Δημοτικών και Γυμνασίων Σχολείων. Παράλληλα εκσυγχρονίζεται η επίπλωση των σχολικών μονάδων και εφοδιάζονται με τα απαραίτητα εξοπλιστικά μέσα για τα μαθήματα της Γεωγραφίας, της Ανθρωπολογίας, της Φυσικής, της Χημείας και της Γυμναστικής.¹¹

Το έργο του Οργανισμού τα πρώτα πέντε χρόνια είναι πραγματικά αξιόλογο. Για το λόγο αυτόν, στη συνέχεια, ο ΟΣΚ παύει να έχει μεταβατικό χαρακτήρα και μεταβάλλεται σε κύριο φορέα υλοποίησης της πολιτικής για να καλυφθούν οι ολοένα αυξανόμενες και διαφοροποιημένες ανάγκες των σχολικών υποδομών που πρόεκυψαν από τις μετακινήσεις του πληθυσμού στα αστικά κέντρα.¹²

Το 1984 παρουσιάζεται η μεγάλη αλλαγή στον ΟΣΚ όταν με νόμο που ψηφίζεται ορίζεται ως κύρια αρμοδιότητα τα έργα στο λεκανοπέδιο της Αττικής, ενώ η κατασκευή σχολικών μονάδων στους υπόλοιπους Νομούς ανατέθηκε στις Διευθύνσεις Τεχνικών Υπηρεσιών των κατά τόπους αρμόδιων Νομαρχιών. Ο

11 Τάξη Α.Λ.Τ. Καρυάς Λευκάδας (2013) Εργασία Α τετραμήνου. Το σχολείο μας: το δεύτερο σπίτι μας, σ.20.

12 Τάξη Α.Λ.Τ. Καρυάς Λευκάδας (2013) Εργασία Α τετραμήνου. Το σχολείο μας: το δεύτερο σπίτι μας, σ.21

ΟΣΚ συνέχισε να επικουρεί το έργο των Νομαρχιών σε επίπεδο προδιαγραφών, μελετών και χρηματοδοτήσεων.¹³

Το 1998 ο ΟΣΚ μετατράπηκε σε ανώνυμη εταιρεία με σκοπό την εξυπηρέτηση του δημόσιου συμφέροντος με την επωνυμία “Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων ΑΕ”, μορφή με την οποία λειτουργούσε έως την προσχώρηση στην εταιρεία Κτιριακές Υποδομές ΑΕ. Αρμοδιότητες της ΟΣΚ ΑΕ από το 1998 έως και τη συγχώνευση ήταν η κατασκευή σχολικών μονάδων στην Αττική και η προμήθεια, αποθήκευση και διανομή του εξοπλισμού των σχολικών μονάδων (π.χ. θρανία, έδρανα, πίνακες κ.λπ.) σε όλη την Ελλάδα. Επίσης κατασκεύαζε σχολικά κτίρια στην επικράτεια με προγραμματικές συμβάσεις ή ανάλογες υπουργικές αποφάσεις μ’ εποπτεύων φορέα το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ενώ αργότερα υπήρχε συνδυαστικός έλεγχος και από το Υπουργείο Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων¹⁴.

Σήμερα η εταιρεία **Κτιριακές Υποδομές ΑΕ** [ΚτΥπ ΑΕ] είναι ο ενιαίος κατασκευαστικός φορέας του ελληνικού κράτους, για όλες τις δημόσιες κτιριακές υποδομές [νοσοκομεία, σχολεία, δικαστήρια, σωφρονιστικά καταστήματα κ.α.] με σκοπό τη παροχή πρωτοπόρων και καινοτόμων δημοσίων κτιρίων, με σεβασμό στο περιβάλλον και πάνω από όλα με τους ευνοϊκότερους όρους για το δημόσιο συμφέρον. Η εταιρεία προήλθε από τη συγχώνευση των εταιρειών “Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων” [ΟΣΚΑΕ] και “Δημόσια Επιχείρηση Ανέγερσης Νοσοκομείων” [ΔΕΠΑΝΟΜ ΑΕ]. Την 01.08.2015 η συγχώνευση ολοκληρώθηκε με την προσχώρηση και της «ΘΕΜΙΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΗ ΑΕ» στην ΚτΥπ ΑΕ.¹⁵

Συνοψίζοντας η τεχνική υπηρεσία του ΟΣΚ αξιοποιώντας την προγενέστερη διδακτριακή εμπειρία του 1930 οδηγήθηκε στην εκπόνηση προτύπων αρχιτεκτονικών σχεδίων τα οποία εφάρμοσε σε πλήθος σχολικών κτιρίων σε ολόκληρη τη χώρα. Παράλληλα, ωστόσο, κατά την ίδια περίοδο είχε ανατεθεί η εκπόνηση μελετών και σε αρχιτέκτονες ελεύθερους επαγγελματίες. Τα σχολεία του ΟΣΚ δέχτηκαν -και δέχονται ακόμη- σφοδρή κριτική σύμφωνα με την οποία είναι ακατάλληλα, παρουσιάζουν υψηλό κατασκευαστικό κόστος, εμφανίζουν κακοτεχνίες, χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια χώρων το μέγεθος της οποίας ολοένα αυξάνει καθώς αυξάνουν ραγδαία οι διδακτικές απαιτήσεις, δεν ακολουθεί τα διεθνή πρότυπα, έχουν υψηλό κόστος συντήρησης εξαιτίας της ευτελούς ποιότητας κατασκευής και τέλος έχουν ανεγερθεί σε ακατάλληλα σημεία. Ειδικότερα, τα σχολεία που κατασκευάστηκαν από τις Μονάδες Μηχανικής Ανασυγκρότησης (ΜΟΜΑ) του στρατού κατά την περίοδο της δικτατορίας (1967-1973) χαρακτηρίστηκαν ως ‘στρατόπεδα’ ή ‘φυλακές’.

13 Τάξη Α.Λ.Τ. Καρυάς Λευκάδας (2013) Εργασία Α τετραμήνου. Το σχολείο μας: το δεύτερο σπίτι μας, σ.21

14 Τάξη Α.Λ.Τ. Καρυάς Λευκάδας (2013) Εργασία Α τετραμήνου. Το σχολείο μας: το δεύτερο σπίτι μας, σ.22

15 Κτιριακές Υποδομές, Με μια ματιά. Στο : <http://www.ktyp.gr/index.php?lang=el> (προσπελάστηκε στις 31/5/2017)

Το σύγχρονο μοντέλο σχολικών κτιρίων του ΟΣΚ αποτελεί το τυποποιημένο σχέδιο διδακτηρίου με την επωνυμία ‘Ψυχάρης 96’. Άλλοι τύποι διδακτηρίων φέρουν τις επωνυμίες ‘Αθηνά’, ‘Εστία’, ‘Κάλβος 2005’, ‘Ορφέας’, ‘Σεφέρης’ κ.ά. Όλοι αυτοί οι τύποι παρουσιάζουν τέτοιες ομοιότητες μεταξύ τους που θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι πρόκειται ουσιαστικά για παραλλαγές του τύπου ‘Ψυχάρης96’. Παράλληλα παρουσιάστηκε το ‘βιοκλιματικό’, ένας νέος τύπος προηγμένου τεχνολογικά και κατασκευαστικά σχολείου που αξιοποιεί κυρίως την ηλιακή ενέργεια για την αντιμετώπιση λειτουργικών του αναγκών.

3. Προβλήματα σχολικών κτιρίων στην Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό μοντέλο που επικρατεί στη χώρα μας όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται πλέον ανεπαρκές και παρωχημένο. Είναι φανερό ότι πρέπει να ξεφύγουμε από το παραδοσιακό σχολείο το οποίο αδυνατεί να ανταποκριθεί στους ρυθμούς της σύγχρονης κοινωνίας και κατ’ επέκταση του μαθητή. Για να συμβεί αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους ότι ο σχολικός χώρος και το σχολικό περιβάλλον γενικότερα, δεν περιορίζονται στην εδαφική έκταση που ένα σχολικό κτίριο καταλαμβάνει.

Με λίγα λόγια το σχολείο θα πρέπει εκτός από απλός χώρος κάλυψης εκπαιδευτικών αναγκών να αποτελέσει και το εργαλείο εκείνο το οποίο θα συνδέσει την εκπαιδευτική διαδικασία με το εξωτερικό περιβάλλον ευνοώντας τη δημιουργία και ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων για τον μαθητή.

Τα διάφορα προβλήματα που εμφανίζονται σ’ αυτή τη μετάβαση σχετίζονται τόσο με το μέγεθος όσο και με την ποιότητά τους σε πολλαπλά επίπεδα¹⁶. Εάν θέλαμε να ξεχωρίσουμε ένα είναι η σωστή χωροθέτηση για την εγκατάσταση μιας σχολικής μονάδας που χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Σκοπός είναι η σωστή επιλογή του χώρου στον οποίο θα δημιουργηθεί η σχολική μονάδα, έτσι ώστε να εξυπηρετούνται στο μέγιστο βαθμό όλες οι εμπλεκόμενες πλευρές (μαθητές, εκπαιδευτικό προσωπικό κτλ). Η τοποθεσία που θα επιλεγεί για την εγκατάσταση ενός σχολείου καθορίζει και την επιτυχημένη ή όχι παροχή των υπηρεσιών για τις οποίες σχεδιάστηκε αυτό. Πρόκειται για μία μακροχρόνια επένδυση με ιδιαίτερα υψηλό κόστος ως εκ τούτου, για να είναι επιτυχημένη η λειτουργία της, θα πρέπει να ληφθούν οι σωστές αποφάσεις οι οποίες θα επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά εκείνα που επηρεάζουν την αποδοτικότητα της εγκατάστασης¹⁷.

Ένα σχολικό κτίριο θα πρέπει να χωροθετηθεί έτσι ώστε να ικανοποιεί:

- α) τη ζήτηση που υπάρχει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο,
- β) την κάλυψη των περιοχών για τις οποίες προσδιορίζεται η δημιουργία του.

16 Κουτσάκος, Γ., Καλοφωλιάς, Κ. & Ε. Φεσσάς-Εμμανουήλ (1979). *Το διδακτηριακό πρόβλημα στην Ελλάδα. Αρχιτεκτονικά Θέματα*, τ. 13, σ. 184-189.

17 Μαρίνος, Δ. (2011) Πτυχιακή εργασία. Μελέτη για τη χωροθέτηση σχολείων στο Δήμο Μεταμόρφωσης, σ.18.

Επομένως, η θέση εγκατάστασης ενός σχολείου δεν θα πρέπει να εξετάζεται μεμονωμένα ως προς τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της, αλλά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι παράμετροι και οι ανάγκες των ατόμων για τα οποία προσδιορίζεται η δημιουργία της εγκατάστασης και με τα οποία πρόκειται να αλληλεπιδρά.

Βασικοί παράγοντες επομένως που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάλυση του προβλήματος χωροθέτησης μιας σχολικής μονάδας, σε μια περιοχή, είναι:

- Ο πληθυσμός: ο συνολικός πληθυσμός, οι αλλαγές στα χαρακτηριστικά πληθυσμών, και τα ποσοστά αύξησης πληθυσμών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέτρα της πιθανής απαίτησης για νέες σχολικές μονάδες.
- ηλικία πληθυσμού: η σημασία της ηλικίας του πληθυσμού ως παράγοντα δημιουργίας σχολικών μονάδων είναι εμφανής. Όσο περισσότεροι νέοι (ηλικίας μέχρι 18 ετών) ζουν στην περιοχή (σε σχέση με το σύνολο του πληθυσμού), τόσο μεγαλύτερη ανάγκη υπάρχει για τη δημιουργία σχολικών εγκαταστάσεων.
- Η παρουσία άλλων σχολείων: πρέπει να εξεταστεί αν υπάρχουν άλλα σχολεία στην περιοχή, ή ακόμα και στις γύρω περιοχές και να μελετηθεί το κατά πόσο αυτά καλύπτουν τις υπάρχουσες ανάγκες. Η δημιουργία μιας νέας σχολικής μονάδας προϋποθέτει αυτή να απέχει τουλάχιστον τρία (3) χιλιόμετρα από τα υπόλοιπα σχολεία.
- Η φυσική θέση ενός νέου σχολικού κτιρίου: πρόκειται επίσης για έναν πολύ σημαντικό παράγοντα καθώς θα πρέπει να τηρούνται κάποιοι βασικοί κανόνες π.χ. το σχολείο θα πρέπει να συνδέεται με οδικό δίκτυο ήπιας κυκλοφορίας, για την αποφυγή ατυχημάτων και μεγαλύτερη ασφάλεια στις μετακινήσεις για όλους όσους μετακινούνται καθημερινά από και προς αυτό. Θα πρέπει να βρίσκεται σε κοντινή απόσταση, διακόσια (200) μέτρα το μέγιστο, σε χώρους αναψυχής και αθλητικά κέντρα για εύκολη πρόσβαση των μαθητών, η κλίση του εδάφους δεν θα πρέπει να ξεπερνάει το 10% .

Συνεχίζοντας την αναφορά μας στα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολικά κτίρια στη χώρα μας σήμερα, αυτά εμφανίζονται ως εξής:

- α. Ο υπερβολικός συντελεστής εκμετάλλευσης του οικοπέδου ειδικά στις μεγαλουπόλεις, έχει ως αποτέλεσμα την απαράδεκτη συμπίεση των χώρων διδασκαλίας, άθλησης, διαλείμματος κ.ά. Έτσι, ο χώρος καθίσταται ανεπαρκής σε σχέση με το μεγάλο αριθμό μαθητών.
- β. Η συμπίεση του κόστους κατασκευής έχει ως αποτέλεσμα την ανέγερση σχολικών μονάδων που παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις ποιοτικών υλικών και κακοτεχνίες εξαιτίας των οποίων φθείρονται τάχιστα, με τη συνδρομή βέβαια και των 'βανδαλισμών' ορισμένων μαθητών.
- γ. Η συστέγαση σχολείων σε μεγάλα συγκροτήματα και η διπλοβάρδια, κυρίως

στις μεγάλες πόλεις της Ελλάδας όπου συγκεντρώνονται εκατοντάδες μαθητών, συχνά διαφόρων ηλικιών και βαθμίδων εκπαίδευσης. Η πρακτική αυτή αποφεύγεται πλέον διεθνώς καθώς εκτιμάται ότι μικρές σχολικές μονάδες λειτουργούν πιο ευέλικτα και πιο αποτελεσματικά .

- δ. Η δημιουργία σχολικών μονάδων βασισμένων σε πρότυπα σχέδια του ΟΣΚ που δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας, ειδικά σήμερα, σε μια εποχή κατά την οποία θεωρείται ως ύψιστης σημασίας εκπαιδευτικός στόχος η άρση της σχολικής απομόνωσης ενώ αντίθετα, επιδιώκεται το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.
- ε. Η συντήρηση των διδακτηρίων από τους δήμους είναι ανεξέλεγκτη καθώς κάθε δήμος εφαρμόζει δική του πολιτική η οποία ουσιαστικά δεν εποπτεύεται. Είναι γεγονός ότι άλλοι δήμοι εξοφλούν εγκαίρως τις επιχορηγήσεις για τις λειτουργικές δαπάνες στις σχολικές επιτροπές ενώ άλλοι ολιγορούν προκαλώντας δυσφορία στους διευθυντές και προϊσταμένους των σχολικών μονάδων εξαιτίας της εμφάνισης αντικειμενικών προβλημάτων λειτουργίας του σχολείου, όπως π.χ. ελλιπής συντήρηση, καθυστέρηση καταβολής αμοιβών καθαριστριών, δυσκολία προμήθειας γραφικής ύλης, συντήρηση των μηχανημάτων κλπ.
- στ. Ζητήματα χωροθέτησης, αρχιτεκτονικής από άποψη λειτουργικότητας, καταλληλότητας και επάρκειας εσωτερικών και εξωτερικών χώρων, αισθητικής και ασφάλειας των σχολικών μονάδων συνιστούν, τέλος, προβλήματα μείζονος σημασίας, η έγκαιρη επίλυση των οποίων διασφαλίζει ή αντίθετα υπονομεύει την αποτελεσματικότητά τους.

Η κατάλληλη σχολική στέγη διασφαλίζει το ποιοτικό επίπεδο της εκπαίδευσης και αποτελεί πάντοτε έναν από τους βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η επίλυση του διδακτριακού προβλήματος αφορά την τοπική κοινωνία, την κεντρική εξουσία και ασφαλώς κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο .

Τα κτιριακά προβλήματα, όπως καταγράφονται συνοπτικά παραπάνω, δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται επιπόλαια διότι μια σχολική μονάδα προορίζεται μεταξύ πολλών άλλων να φιλοξενήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς, να στεγάσει ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και πλείστες παιδαγωγικές διαδικασίες και προφανώς, θα λειτουργήσει μακροχρόνια. Στη διάρκεια της χρήσης κάθε σχολικού χώρου πρόκειται να εντοπιστούν αδυναμίες κατασκευαστικές, εκπαιδευτικές ή άλλες. Κάθε σχολικό κτίριο πρόκειται να υποστεί προσθήκες ή διαρρυθμίσεις, συντηρήσεις και επισκευές.

Η ύπαρξη κάθε προβλήματος επιβαρύνει πρωτίστως αυτόν που το βιώνει. Τα διδακτριακά προβλήματα επιβαρύνουν, συνεπώς, άμεσα την εκπαιδευτική κοινότητα κάθε εκπαιδευτικής μονάδας και από όλα τα μέλη περισσότερο εκείνο που ασκεί διοίκηση. Το πρόβλημα διαβιβάζεται συνήθως από το διευθυντή ή τη διευθύντρια στη σχολική επιτροπή και στη συνέχεια στις τεχνικές υπηρεσίες

του δήμου, οι οποίες είναι επιφορτισμένες με την αντιμετώπιση επισκευών και συντηρήσεων των σχολικών κτιρίων καθώς αυτά αποτελούν περιουσιακά του στοιχεία (Ν. 1894/1990 και Ν. 2009/92). Η αντιμετώπιση του διδακτριακού προβλήματος επαφίεται, όπως γίνεται αντιληπτό -μολονότι αποτελεί υποχρέωση- στη διακριτική ευχέρεια του δήμου, εφόσον επιλέγει το χρόνο, τα υλικά, το προσωπικό και κάθε άλλη παράμετρο αντιμετώπισης του προβλήματος.

Η παραπάνω τακτική ακολουθείται, συνήθως, σε περίπτωση κατά την οποία διαπιστώνονται μικροζημιές. Τί γίνεται, όμως, όταν ο δήμος επιθυμεί να διευθετήσει ουσιαστικά και συνολικά τα κτιριακά προβλήματα όλων των εκπαιδευτικών του μονάδων; Ή σε άλλο επίπεδο, πώς θα μπορούσε ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης Π.Ε. ή Δ.Ε. να διερευνήσει τη κτιριακή κατάσταση σε επίπεδο νομού προκειμένου να προσκομίσει π.χ. απαιτούμενα από τον ΟΣΚ στοιχεία; Και στις δυο προαναφερθείσες περιπτώσεις χρειάζεται, προφανώς, η συνδρομή της έρευνας με επιστημονικούς όρους, κριτήρια και μεθοδολογία.

4. Η σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα

Η ανέγερση νέων σχολικών εκπαιδευτικών μονάδων κρίνεται πλέον κάτι παραπάνω από απαραίτητη. Καθώς η παιδαγωγική επιστήμη εξελίσσεται, δημιουργούνται νέες ανάγκες για την αποτελεσματική υλοποίηση του διδακτικού έργου. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας εφαρμόζονται, νέα διδακτικά υλικά και μέσα αξιοποιούνται αυξάνοντας παράλληλα τις στεγαστικές απαιτήσεις κάθε διδακτηρίου, το οποίο έχει σχεδιαστεί, κατά κανόνα, για να στεγάσει τις διδακτικές ανάγκες της εποχής κατά την οποία οικοδομήθηκε. Οι διδακτριακές ανάγκες αυξάνουν συνεχώς καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις συστέγασης σχολείων και διπλοβάρδιας όπως αναφέραμε παραπάνω.

Τα νέα κτίρια θα πρέπει να αποτελούν σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες και να ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες τόσο του μαθητικού όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού διαθέτοντας όλα τα παρακάτω, τα οποία κρίνονται απαραίτητα για μια σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα:

Αύλειο χώρο προστατευμένο από τον βορρά

Να εξασφαλίζεται ο καλός φωτισμός των αιθουσών και να αποφεύγεται ο ανατολικός και δυτικός προσανατολισμός, χωρικά επαρκείς αίθουσες διδασκαλίας οι οποίες μπορούν να στεγάζουν τον απαραίτητο διδακτικό εξοπλισμό διασφαλίζοντας παράλληλα την κίνηση και τη διαπροσωπική επικοινωνία μέσα στην τάξη, εργαστήρια εικαστικών, νέων τεχνολογιών κ.ά.

Η αναλογία των τετραγωνικών της αίθουσας προς τον αριθμό των παιδιών πρέπει να είναι η ιδανική. Σε αντίθετη περίπτωση οι αίθουσες διδασκαλίας που δεν διαθέτουν επαρκή χώρο για το σύνολο των παιδιών που φιλοξενούν, τα παιδιά

δε μπορούν να κινούνται και να αισθάνονται άνετα ή κάθονται στριμωγμένα δημιουργούν μακροχρόνια ψυχικά τραύματα σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνητικών πορισμάτων της κοινωνικής και περιβαλλοντικής ψυχολογίας¹⁸.

Εργαστήρια με πλήρη εξοπλισμό. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να αποτελεί διδακτιριακό εργαστήριο, δηλαδή να διαθέτει κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους για την υλοποίηση κάθε διδακτικού αντικειμένου. Δε νοείται να επιδιώκεται η βιωματική διδασκαλία της Μελέτης Περιβάλλοντος π.χ. και να μην υπάρχει κατάλληλα διαμορφωμένη και ειδικά εξοπλισμένη αίθουσα στην οποία, να επιτρέπεται η διευθέτηση των 'τραπεζιών εργασίας' με τρόπο που να διευκολύνει την ομαδική μάθηση στο πλαίσιο της συνεργασίας που βρίσκει εφαρμογή στη μέθοδο project. Δεν είναι δυνατόν, στον ίδιο χώρο, να διεξάγονται όλα τα μαθήματα του ημερήσιου προγράμματος, κατάσταση η οποία συχνά πλήττει το ενδιαφέρον των παιδιών καθώς, πλέον, αποτελεί καθημερινότητα. Ας αναλογιστεί κανείς πόσο ανιαρό είναι για ένα παιδί να βρίσκεται καθημερινά στον ίδιο χώρο, στο ίδιο θρανίο επί πέντε ή έξι ώρες με ελάχιστες στιγμές 'απόδρασης' προς το προαύλιο ή στο εργαστήριο πληροφορικής, εάν υπάρχει!

Χώροι εκδηλώσεων υποχρεωτικός στα μουσικά και αθλητικά σχολεία

Είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός νέου κτιριακού μοντέλου που στόχος του θα είναι να προσαρμόσει και να συνδυάσει την εκπαιδευτική διαδικασία με την ανάγκη για διεύρυνση του εκπαιδευτικού χώρου πέρα από τα όρια ενός σχολικού κτιρίου. Σκοπός είναι το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και η εκμετάλλευση εκπαιδευτικών χώρων αλλά και δραστηριοτήτων προς όφελος του μαθητή.

Γραφεία διδασκόντων

Βιβλιοθήκη σχολείου ίδιων διαστάσεων και προδιαγραφών με την αίθουσα διδασκαλίας, εξοπλισμένη με βιβλιοθήκες και ράφια βιβλίων και περιοδικών. Επιπροσθέτως πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη για εγκατάσταση ηλεκτρονικών υπολογιστών προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα της ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης για ευκολότερη και τάχιστη αναζήτηση. Επίσης να υπάρχει θερμομόνωση της αίθουσας, υγραμόνωση και ηχομόνωση ενώ η πόρτα της αίθουσας θα πρέπει να ανοίγει προς τα έξω με εσοχή.

Βοηθητικοί χώροι (αφοδευτήρια, αποθήκη, κυλικείο)

Οι χώροι υγιεινής και τα WC θα πρέπει να τοποθετούνται στο ισόγειο για καλύτερη εξυπηρέτηση των μαθητών και λειτουργίας της αποχέτευσης.

18 Fullan, M. & Hargreaves, A. (1998). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Open University Press in Assosiation with the Ontario Public School Teachers Federation, page 95-100.

Στους ορόφους πρέπει να προβλέπονται 1-2 WC καθώς και παροχές νερού που θα βοηθάνε στην καθαριότητα του χώρου χώροι διαλείμματος εσωτερικοί με επιφάνεια τουλάχιστον 220 τμ και εξωτερικοί γήπεδα, χώροι ψυχαγωγίας και δημιουργικού παιχνιδιού μ' έντονο πράσινο στοιχείο

Κατασκευή ραμπών και ανελκυστήρων για την πρόσβαση στο σχολείο από άτομα με κινητικά προβλήματα

Δυνατότητα εισόδου στον αύλειο χώρο από δύο εισόδους ενώ πρέπει να εξασφαλίζεται και η είσοδος ενός αυτοκινήτου μέχρι την είσοδο του σχολείου για μεταφορά βιβλίων, ασθενοφόρο

Αποτροπή κατά το δυνατόν, η γειτνίαση με οδικές αρτηρίες μεγάλου κυκλοφοριακού φόρτου, σιδηροδρομικές γραμμές, σταθμούς λεωφορείων, επαγγελματικούς χώρους στάθμευσης αυτοκινήτων, ζώνη άμεσης επιρροής διαδρόμων αερολιμένων και αεροδιαδρόμων και γενικότερα κάθε χώρου που η λειτουργία του μπορεί να βλάψει την ασφάλεια και την υγεία των μετακινούμενων μαθητών.

Τέλος, είναι απαραίτητο για λόγους ασφαλείας (πλημμύρες) να το χωρίζει απόσταση τουλάχιστον διακοσίων (200) μέτρων από ποτάμια ή ρέματα που τυγχάνει να βρίσκονται στην ευρύτερη περιοχή.

Οι διάδρομοι, οι βοηθητικοί χώροι και τα εργαστήρια, οι τζαμαρίες, τα κάγκελα, τα μέσα διδασκαλίας, τα μέσα πυρόσβεσης και πρώτων βοηθειών, παιδικής χαράς, οι έξοδοι κινδύνου και οι προσβάσεις (ράμπες, σκάλες, ανελκυστήρες) πρέπει να εμφανίζουν πιστοποιημένα ύψιστο βαθμό ασφαλείας για την πρόληψη ατυχημάτων. Η κατάλληλη οργάνωση των κοινόχρηστων χώρων για τους μαθητές, τα γραφεία των εκπαιδευτικών, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων θεωρούνται απαραίτητοι χώροι για κάθε σύγχρονο σχολείο.

Η κατασκευή όμως μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής μονάδας δεν αποτελεί απλή υπόθεση. Είναι πολλά τα πρόσωπα και οι φορείς που εμπλέκονται σε όλα τα στάδια ,από την απόφαση της ανέγερσης, τη χωροθέτηση, τη μελέτη, την κατασκευή και την παράδοση για χρήση πράγμα που δυσχεραίνει και κάνει πολύ χρονοβόρα την όλη διαδικασία. Φυσικά, το μεγαλύτερο πρόβλημα δεν θα μπορούσε να είναι άλλο από το οικονομικό. Το κόστος για την δημιουργία αλλά και τη συντήρηση μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής μονάδας είναι αρκετά υψηλό. Εξίσου σημαντικός είναι ο άρτιος εκπαιδευτικός σχεδιασμός από ανθρώπους που διαθέτουν εμπειρία και γνώσεις, θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, από ομάδα ανθρώπων οι οποίοι διαθέτουν αρχιτεκτονική αλλά και παιδαγωγική κατάρτιση σε ακαδημαϊκό και σχολικό επίπεδο, από ανθρώπους που γνωρίζουν βιωματικά τις διδακτικές και κοινωνικές ανάγκες του σχολείου

5. Συμπεράσματα

Η σημασία της εκπαίδευσης μέσα από συστηματική διδασκαλία, εξειδικευμένο

προσωπικό και σε συγκεκριμένους χώρους φαίνεται από την αρχαιότητα και ουδέποτε αμφισβητήθηκε.

Για το λόγο αυτό παρουσιάστηκε με ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή το θέμα των σχολικών κτιρίων και υποδομών. Στην Ελλάδα παρατηρείται μία σειρά αλλαγών πάνω σ' αυτό το θέμα που επηρεάζεται από τα ιστορικά δεδομένα κάθε εποχής, όμως το κτιριακό πρόβλημα στη χώρα μας για τα δημόσια σχολεία είναι διαχρονικό και απαιτεί άμεση λύση (όσο αυτό είναι εφικτό). Σίγουρα είναι πολύπλοκο, αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία και απαιτεί λεπτούς χειρισμούς, χρειάζεται όμως και η λήψη γενναίων αποφάσεων από την κεντρική εξουσία και την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου.

Η μελέτη σύγχρονων διδακτηρίων στις αναπτυγμένες χώρες μπορεί να δώσει πλήθος ιδεών για τον άρτιο σχεδιασμό ενός διδακτηρίου που θα χαρακτηρίζεται από ευέλικτη λειτουργικότητα, ευρυχωρία, άνεση και ασφάλεια. Προκειμένου να κατασκευαστεί κάθε σχολική μονάδα με αυτά τα κριτήρια πρέπει η ομάδα σχεδιασμού της να θέτει εξαρχής συγκεκριμένους στόχους ανέγερσης λαμβάνοντας μακροχρόνια υπόψη επιμέρους στοιχεία όπως π.χ. την οικοπεδική έκταση, τις διδακτικές δραστηριότητες βάσει αναλυτικού προγράμματος, τον αριθμό των φοιτούντων μαθητών και των γονέων τους, το διδακτικό προσωπικό, το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, τις τοπικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τις κλιματολογικές συνθήκες της περιοχής¹⁹.

Επίσης οφείλει να λαμβάνεται πάντα υπόψη το γεγονός ότι η κατασκευαστική οικονομία δεν πρέπει να αποβαίνει σε βάρος της λειτουργικότητας και συνεπώς της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στο σχολείο. Μια εκπαιδευτική μονάδα που δεν κατασκευάζεται σύμφωνα με το προτεινόμενο πλαίσιο πρόκειται, ουσιαστικά, να αποτελέσει μια σπάταλη κρατική επένδυση διότι, τελικά, στην πράξη θα αποδειχθεί ακατάλληλη και μάλιστα σε σύντομο χρονικό διάστημα! Το νοσηρό κατασκευαστικό πλαίσιο που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια δημιουργεί μία γνώμη ότι το κτιριακό πρόβλημα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα παραμείνει δισεπίλυτο για πολλά χρόνια. Όμως η επίλυσή του είναι κάτι που μας αφορά όλους διαφορετικά θα καταδικαστούμε να διαθέτουμε, από κάθε άποψη, ακατάλληλα σχολεία τα οποία θα καλύπτουν τις προκύπτουσες ανάγκες με προσθήκες και εσωτερικές διαρρυθμίσεις, όπως παρατηρείται π.χ. αίθουσες διδασκαλίας σε ημι-υπόγειο, κάτω από σκάλες, με τσιμεντοσανίδες ή αλουμινοκατασκευές μέσα σε εσωτερικούς διαδρόμους, ιδίως στις περιοχές με αυξημένο μαθητικό πληθυσμό, μέτριου έως χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, σε συνοικίες με υψηλό πληθυσμιακό ποσοστό εσωτερικών ή οικονομικών μεταναστών. Ας μην παραλείψουμε ότι το σχολείο συντελεί στην κοινωνικοποίηση της προσωπικότητας, και ως εκ τούτου, η σχέση σχολείου, εκπαίδευσης και κοινωνίας είναι άμεση και αμφίδρομη. Το σχολείο αποτελεί σημείο αναφοράς σε

19 Warner, C. & Curry, M. (1997). Everybody's house: The school house, best techniques for connecting home, school and community. Corwin Press, Chapter I,II.

μία κοινωνία, μικρότερη ή μεγαλύτερη. Υφίσταται αναπόσπαστο και δραστήριο τμήμα μιας κοινότητας και είναι ο χώρος που εκφράζεται ο σεβασμός στις αξίες της εκπαίδευσης και της μόρφωσης μίας κοινωνίας

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γερμανός, Δ. (2002). Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικόπουλος, Α. Β. (1983). Η εκπαίδευση κατά τον 4^ο αιώνα και κατά την αρχαιότητα. Αθήνα.
- Δημαράς, Δ. (1987). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας. Αθήνα: Ερμής ΕΠΕ.
- Ζήβας, Δ. Α. & Καρδαμίτση-Αδάμη, Μ. (1979). Σύντομο ιστορικό των σχολικών κτιρίων στην Ελλάδα. Αρχιτεκτονικά Θέματα, τ. 13.
- Κουτσάκος, Γ., Καλοφωλιάς, Κ. & Ε. Φεσσάς- Εμμανουήλ (1979). Το διδακτηριακό πρόβλημα στην Ελλάδα. Αρχιτεκτονικά Θέματα, τ. 13.
- Μαρίνος, Δ. (2011) Πτυχιακή εργασία. Μελέτη για τη χωροθέτηση σχολείων στο Δήμο ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗΣ.
- Μουρτζίλας Ευαγ. Μελέτη κατασκευής δημοτικού σχολείου
- Ντινοπούλου Β.(2013),Μεταπτυχιακή εργασία, Χωροθέτηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δήμου ΛΕΣΒΟΥ
- Σολομών, Ι., (1992), Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Τάξη Ά Λ.Τ. Καρυάς Λευκάδας (2013) Εργασία Ά τετραμήνου. Το σχολείο μας: το δεύτερο σπίτι μας

Ξενόγλωσση

- Fullan , M. & Hargreaves, A. (1998). What's worth fighting for in your school? Working together for improvement. Open University Press in Association with the Ontario Public School Teachers Federation.
- Warner, C. & Curry, M. (1997). Everybody's house: The school house, best techniques for connecting home, school and community. Corwin Press.

Ιστοσελίδες

<http://www.ktyp.gr/index.php?lang=el>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Δρ. **Πλακοτή Ελένη** γεννήθηκε το 1971 στη Λάρισα. Το 1994 απέκτησε το πτυχίο Θεολογίας ΑΠΘ ενώ το 2000 Μεταπτυχιακό και το 2006 Διδακτορικό τίτλο σπουδών στο τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας ΑΠΘ. Πέτυχε στον 1ο διαγωνισμό ΑΣΕΠ (1998) και έχει 19 χρόνια στην εκπαίδευση. Είναι Διευθύντρια του Μουσικού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης από το Σεπτέμβριο του 2015. Είναι παντρεμένη με τρία παιδιά. Στοιχεία επικοινωνίας: 6930474702, **eplakoti@yahoo.gr**.

Νοβάκος Ιωάννης Νικ.

Ο εμπροσθοβαρής ρόλος της κουλτούρας της ηγεσίας στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών

Περίληψη

Το θέμα της ηγεσίας εν σχέσει με το μοντέλο και τον τρόπο διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών, έχει απασχολήσει και απασχολεί αενάως τους επιστήμονες που ασχολούνται με την ανάπτυξη του συγκεκριμένου τομέα. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής, επιχειρείται μια πραγμάτευση και έρευνα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γύρω από τις ικανότητες που οφείλουν να έχουν οι ηγέτες, ώστε να επιτύχουν να επηρεάσουν αποδοτικά και τελέσφορα τα κίνητρα για εργασία του προσωπικού και, συνάμα, να αλλάξουν προς το βέλτιστο και την εργασιακή τους συμπεριφορά απέναντι στους πολίτες. Υπό την έννοια αυτή, παρατηρείται ότι η συγκεκριμένη εργασία συνιστά έναν οδηγό αυτοανάπτυξης και αυτοεξέλιξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι ηγέτες, προκείμενου να εμπνεύσουν, να κινητοποιήσουν, να κερδίσουν το σεβασμό και να υπερακοντίσουν τις επιδόσεις και την απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού.

Λέξεις-κλειδιά: κουλτούρα ηγεσίας, ηγετικές ικανότητες, στυλ ηγεσίας, διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού

The advantage role of culture of leadership in the administration of human resources of the institutions

Abstract

The issue of leadership with regard to the model and the way of managing the human resources of the organizations, has been and still is a matter of concern to scientists involved in the development of this particular sector. Under this frame, a discussion and an exploration is attempted, about the skills that leaders owe to have in order to effectively influence employee's motivation as well as their working attitude, so as to achieve the optimum results towards citizens. In this terms, it is observed that this paper is a guide for self-development, skills and abilities enhancement; qualities that leaders should obtain for the purpose to inspire, motivate, gain respect and maximize their performance and the efficiency of human resources.

Keywords: culture of leadership, leading faculties, style leadership, administration of human resources

1. Εισαγωγή

Η ακεραιότητα, η δικαιοκρίσια και η ορθοκρίσια, συνιστούν εγγενή χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ανθρώπων που γεννιούνται ηγέτες. Παρά ταύτα, ενέχει ο κίνδυνος αυτοί οι ηγέτες να απολέσουν τον προορισμό του σκοπού και της αποστολής τους, όταν χρειαστεί να διοικήσουν προσωπικό σε διάφορους οργανισμούς και φορείς. Με άλλα λόγια, ίσως να χρειαστεί να σχοινοβατήσουν πολλές φορές κατά τη διάρκεια της τέλεσης του έργου τους όσον αφορά τη διοίκηση των ανθρώπινων πόρων, μεταξύ της αποτυχίας και της επιτυχίας, όπως επίσης και μεταξύ της ηθικής ανταμοιβής και επίπληξης/τιμωρίας. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού συνυφίνεται, πάντα, με τη μύχια ευδόωση των ατομικών στόχων της ηγεσίας/διοίκησης, με τα ηθικά της κίνητρα και με τις εκατέρωθεν απολαβές, που εδράζονται στις αρχές του σεβασμού και της ευσυνειδησίας. Η βιωσιμότητα και ανάπτυξη των οργανισμών, όπως επίσης και η ατομική εξέλιξη και προαγωγή του προσωπικού τους, επομένως, εναπόκεινται στις εστιασμένες και στοχευμένες διορθωτικές, εξυγιαντικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις και κινήσεις της εκάστοτε ηγεσίας.

Τα άνωθεν δεδομένα και αναφορές, συνιστούν τις νέες τάσεις και αρχές που επικρατούν παγκοσμίως, σχετικά με τη διαχείριση και λειτουργία του ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών και φορέων. Η πολυπλοκότητα της ορθής και συνετής διαχείρισης και διοίκησης των οργανισμών, μολαταύτα,

απαιτεί υψηλού επιπέδου δυνατότητες και ικανότητες απ' τη μεριά της ηγεσίας, έτσι ώστε να παρέχει λύσεις όταν το απαιτούν οι καταστάσεις που θα ενέχουν τα συστατικά της αφαίρεσης και της εκλαΐκευσης. Δεδομένων τούτων, διαφαίνεται ότι οι εκάστοτε επιλογές της ηγεσίας, έχουν αντίστοιχα υπέρμετρα ανισοβαρή κόστη όπως και οφέλη για τους εργαζόμενους των οργανισμών. Εν τοιαύτη περιπτώσει, πρέπει να αναφερθεί ότι πολλές φορές οι αποφάσεις της ηγεσίας, αφενός παραβλέπουν σημαντικά προβλήματα που λειτουργούν ως εμπόδια στο έργο του προσωπικού, αφετέρου, όταν προβαίνουν σε απλοποιήσεις, λειτουργούν πιο δίκαια και τελέσφορα¹.

Η ευδόωση των επιτευγμάτων της ηγεσίας, ως εκ τούτου, συνίσταται στην ικανότητα της προβλεψιμότητά της να ικανοποιεί τις επιθυμίες και ανάγκες των εργαζόμενων, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του οργανισμού της². Εν ολίγοις, καθίσταται κατανοητό ότι η αποτελεσματική ηγεσία, γνωρίζει όλες τις συμπεριφορικές θεωρήσεις και τις εφαρμόζει στη διοίκηση του προσωπικού, για να επέλθει αγαστή και αρμονική συνεργασία μεταξύ τους και, κατ' επέκταση, η εύρυθμη και ομαλή λειτουργία των οργανισμών. Φυσικά η απaráμιλλη ηγεσία εμπνέει, συνεγείρει, χαράσσει πιονερίστικες τροχιές, λειτουργεί στο προσκήνιο και εμφυσάει τη σιγουριά και σταθερότητα σε όλο το ανθρώπινο δυναμικό. Υπό το φως της συλλογιστικής αυτής, απομακρύνει την ενσταλαγμένη απελπισία και φόβο από το ασυνείδητο των εργαζόμενων, εγείροντας ταυτόχρονα προκλήσεις και ελπίδες που οδηγούν στην ανακάλυψη νέων ευκαιριών στον επαγγελματικό τους βίο και στο καθημερινό τους έργο. Όλα τα προρρηθέντα επιτυγχάνονται μέσω των προσωπικών θυσιών και της υπέρβασης, της δυναμικής παρακίνησης και παρότρυνσης του προσωπικού και του πάθους της που εκπηγάει από την άσκηση του ρόλου της. Άλλωστε όπως διατείνεται και ο Bennis³, η ηγεσία και η διοίκηση των ανθρώπινων πόρων είναι ακατανόητοι όροι, που οι περισσότεροι άνθρωποι νομίζουν ότι τους γνωρίζουν, τους έχουν κατακτήσει, τους έχουν εμπεδώσει και τους εφαρμόζουν πλήρως και τελέσφορα στην ατομική και επαγγελματική τους ζωή και πραγματικότητα.

2. Η συγκαιρινή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ως στρατηγική μεγιστοποίησης της απόδοσής του

Το έργο της ηγεσίας/διοίκησης καθίσταται κοπιώδης και ψυχοφθόρο, όταν έχει να διαχειριστεί και να χειριστεί ανθρώπινο δυναμικό που φέρει ετερόκλητες γνωστικές καταβολές, στάσεις, αξίες, αρχές, πεποιθήσεις, κουλτούρα και πολιτισμικό φορτίο και υπόβαθρο. Ο συγκερασμός και η εξισορρόπηση όλων των άνωθεν χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων των εργαζόμενων των οργανισμών, ώστε να

1 Ackoff, R.L. (1981). *Creating the corporate future*. New York: John Wiley & Sons.

2 Robbins, S.P. (1997). *Organizational Behavior* (7th ed.). Beijing: Prantice-Hall International.

3 Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Boston: Addison-Wesley.

αποδώσουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, απαιτούν από την ηγεσία εγρήγορση, τελέσφορες πρακτικές, ακριβή στοχοθεσία, ορθολογικές αποφάσεις, ρεαλιστική και εναργή κρίση, επιτηδειότητα και τύχη. Η αέναη και αδιάλειπτη καθημερινή δυναμική παρουσία της ηγεσίας στο χώρο εργασίας και δραστηριοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, εντούτοις, συνιστά την πιο βαρυσήμαντη παράμετρο, καθότι δεν επιτρέπει την αναζωπύρωση των καταστάσεων που σοβούν και υφέρπουν, αφού λειτουργεί ως συνιστώσα επανόρθωσης και αποκατάστασης του εργασιακού κλίματος και περιβάλλοντος των οργανισμών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προρρηθέντα δεδομένα, καθίσταται διακριτό ότι η ηγεσία ως διαχειρίστρια του τρόπου ανάθεσης και επιτέλεσης του έργου στο προσωπικό των οργανισμών, ευθύνεται και για τα αποτελέσματά του με την ευρεία έννοια και σημασία. Ειδικότερα, αξίζει να αναφερθεί ότι η ηγεσία ως διαχειρίστρια ανομοιογενών ομάδων ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών, οφείλει να υπερασπίζεται τους πιο αδύνατους εργαζόμενους, επιδιώκοντας απ' την άλλη με τα προκείμενα ενεργήματα να μην προκαλέσει αναταραχή και ανισορροπία στους ισχυρούς και αποδοτικούς εργαζόμενους. Η ηγεσία των οργανισμών, με άλλα λόγια, πρέπει να λειτουργεί εν είδει συντονίστριας και ρυθμιστικής αρχής της δομής και κατανομής του έργου των ανθρώπινων πόρων⁴. Ο αντίθετος τρόπος και μορφή διοίκησης των οργανισμών απ' την ηγεσία, πιθανόν να επιφέρει απορύθμιση, αποσυντονισμό, ενοχλήσεις και δυσχέρειες στο ήδη αποδεδειγμένα κατακτημένο και από έργο του προσωπικού⁵.

Κατόπιν τούτων, σημειώνεται ότι η ηγεσία οφείλει να γνωρίζει κατά την άσκηση της διοίκησής της, πως να αυξάνει την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του αδιάφορου ανθρώπινου δυναμικού, πως να ικανοποιεί ηθικά τους ισχυρούς εργαζόμενους και πως να προσδίδει κύρος στις πράξεις και δράσεις τους⁶. Η διόγκωση και ο επιπολασμός των δυσλειτουργιών και παθογενειών των διάφορων οργανισμών και φορέων, ως εκ τούτου, πρέπει να προλαμβάνεται και να διορθώνεται εξ ων συνετέθη από τη συνετή διοίκηση σε όλα τα στάδια και τις φάσεις λειτουργίας τους. Υπό το πνεύμα αυτό, υποστηρίζεται ότι η διορατική και ανυπέβλητη ηγεσία, πρέπει να επινοεί μεθόδους και τεχνικές υποστήριξης και ενίσχυσης των εγχειρημάτων του προσωπικού των οργανισμών της εποπτείας και ευθύνης της. Εν προκειμένω, αναφαίνεται ότι βάσει των υποχρεώσεων και καθηκόντων της η ηγεσία, οφείλει να μην επιτρέπει στους εργαζόμενους να αποφασίζουν και να επιτελούν τις δραστηριότητες του έργου τους στη λογική των ατομικών τους επιθυμιών⁷.

4 Valenčić, Z.M. & Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), pp. 375-81.

5 Villar, A. & Strong, M. (2007). Is Mentoring Worth the Money? A Benefit-Cost Analysis and Five-Year Rate of Return of Comprehensive Mentoring Program for Beginning Teachers. *Educational Research Service Spectrum*, 25(3), pp. 2-27.

6 Μακιαβέλλι, Ν. (1991). *Ο Ηγεμόνας* (Ζ. Ζωγραφίδου-Καραχάλου, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ.σ. 36-109.

7 Smart, B. (2003). Michel Foucault: υποκείμενα εξουσίας, αντικείμενα γνώσης. Στο Μ. Πετμεζίδου (Επιμ.),

Όπερ μεθερμηνευόμενο, παρατηρείται ότι η δημοκρατική και στοχαστική ηγεσία αφήνει την απαραίτητη ελευθερία κινήσεων στο ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να έχει με μία άκοπη στρατηγική τον πλήρη και πολυεπίπεδο έλεγχο του και συγχρόνως την ολόπλευρη αφοσίωσή του⁸. Υπό την οπτική αυτή, καταδεικνύεται ότι η επιτυχημένη ηγεσία ερείδεται στη μοναδική ικανότητά της να δημιουργεί και να διαμορφώνει τις συνθήκες εκείνες, που θα τη διατηρούν στην κορυφή και θα της επιτρέπουν να αποκομίζει το μέγιστο εργασιακό αποτέλεσμα προς όφελος των οργανισμών. Επίσης πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η ξεχωριστή ηγεσία επιτρέπει, παροτρύνει και διευκολύνει την πιονερίστικη μορφή οργάνωσης του ανθρώπινου δυναμικού, που λειτουργεί στη βάση των νέων εμπειριών και της αλλαγής που θα επιφέρει στις ορατές και μετρήσιμες εκβάσεις κατά την εξυπηρέτηση των πολιτών⁹.

Ιδιαίτερος, αξίζει να επισημανθεί ότι ο σεβασμός του ανθρώπινου δυναμικού κερδίζεται όταν η ηγεσία δημιουργεί νέες συσχετίσεις και αλληλεπιδράσεις μαζί του κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου του, οικοδομώντας με τον τρόπο αυτό εμπιστοσύνη και σιγουριά για τον καθαυτό ρόλο της. Με την προαναφερόμενη μέθοδο λειτουργίας και δράσης η ηγεσία εδραιώνει και σταθεροποιεί τη θέση της στο ασυνείδητο των εργαζόμενων των οργανισμών και αποδεικνύει το λόγο της οντότητάς της. Η διοίκηση και ο συντονισμός των ανθρώπινων πόρων, συνεπώς, απαιτεί ηγεσία που θα κινείται ευέλικτα, θα αναζητάει τις βέλτιστες τεχνικές κινητροδότησής τους και θα προκαλεί με τα ενεργήματά της την αφύπνιση και την συνέγερσή τους. Το ζητούμενο και το αυτονόητο για το προσωπικό των οργανισμών, συνήθως, είναι οι αποδεκτές και ήρεμες συνθήκες εργασίας. Στο πλαίσιο της πρότερης αναφοράς, διαπιστώνεται ότι η ηγεσία οφείλει να κερδίζει την εύνοια των εργαζόμενων και να διατηρεί πάντα ένα φιλικό και αρμονικό κλίμα¹⁰.

Δεδομένων των συνθηκών, θεωρείται κρίσιμος, αδήριτος και εκ των ων ουκ άνευ παράγοντας θεμελίωσης της ηγεσίας στους οργανισμούς, η ικανότητά της να διοικεί δίχως να προκαλεί φόβο, πανικό και αποδιοργάνωση στα εργασιακά εγχειρήματα του προσωπικού. Με άλλα λόγια, είναι ηλίου φαεινότερο ότι η χαρισματική ηγεσία πρέπει να διακατέχεται από μεγαλείο ψυχής, να υπερβαίνει τα όριά της όσον αφορά τη συμπεριφορά της απέναντι στα αιτήματα του ανθρώπινου δυναμικού, να μην αποποιείται των ευθυνών της σε περίπτωση αποτυχιών, να προετοιμάζει το προσωπικό για παν ενδεχόμενο και να συνιστά το πρότυπο, το παράδειγμα και το υπόδειγμα εργασιακής ανδρείας και υπευθυνότητας¹¹. Κάθε νεοσύστατος οργανισμός ή/και όχι, επομένως, πρέπει να διαθέτει ηγεσία με γερά

Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία, Τόμος Β'. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ.σ. 167-210.

8 Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), pp. 690-710.

9 Spector, L. (2000). *Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.

10 Παναγιωτόπουλος, Α. (2000). *Ηγεσία η τέχνη της αλλαγής*. Κρήτη: Καρμανώρ, σ.σ. 120-143.

11 Σκίβερ, Κ. (2002). *Μακιαβέλι* (Κ. Αθανασίου, Μετάφρ.). Αθήνα: Νήσος, σ.σ. 50-80.

θεμέλια που να εξασφαλίζει ένα εργασιακό περιβάλλον ατομικής ανάπτυξης και προαγωγής των ανθρώπινων πόρων. Υπό την άποψη αυτή, αναγνωρίζεται ότι κανένα προσωπικό δεν θα είναι ποτέ σίγουρο στα εργασιακά του εγχειρήματα και θα είναι απείθαρχο, ανίσχυρο και ασύνδετο, όταν η ηγεσία δεν θα αποπνέει αριστεία και εμπιστοσύνη για τις θέσεις και τις δυνατότητές της^{12, 13}.

Κοντολογίς, θεωρείται σίγουρο ότι η ηγεσία που δεν καταπιέζει το προσωπικό και δεν αποβλέπει στην ατομική της ανάδειξη μέσω των άλλων, θα αποκομίζει πάντα τη μέγιστη απόδοσή του υπό το καθεστώς οιονδήποτε συνθηκών και καταστάσεων. Στο πλαίσιο της προρρηθείσας αναφοράς, διαφαίνεται ότι οι εργαζόμενοι που δεν νιώθουν κοντά τους τη διοίκηση και δεν έχουν δημιουργήσει κάποιο ατομικό δέσιμο μαζί της, ίσως να καταστούν επιζήμιοι για τη λειτουργία των οργανισμών και να τους οδηγήσουν σε αδιέξοδα παρουσίασης απτών και ουσιαστικών εκβάσεων και έργου¹⁴. Εν τοιαύτη περιπτώσει, διαπιστώνεται ότι είναι επιτακτικό και επιβεβλημένο η ηγεσία των οργανισμών να έχει ως βασική προτεραιότητα την πειθαρχία, την οργάνωση και την αποτελεσματικότητά τους, έτσι ώστε στη βάση αυτών να αναπτύσσει και να εγκαθιδρύει την ταυτότητά της. Τούτων λεχθέντων, καθίσταται αντιληπτό ότι η ηγεσία δεν πρέπει να είναι ποτέ εφησυχασμένη, –αλλά να βρίσκεται σε ετοιμότητα και εγρήγορη–, ώστε να θέτει υψηλούς στόχους, να παροτρύνει το προσωπικό και να σκέφτεται και να δρα υπό τη μορφή επείγουσας ανάγκης¹⁵.

Λαμβάνοντας υπόψη τα έως τώρα δεδομένα και στοιχεία εν σχέσει με την απaráμιλλη ηγεσία/διοίκηση, υπογραμμίζεται ότι πρέπει να διακατέχεται από γενναιοδωρία, γεγονός που συνιστά το μυστικό της εργασιακής ηρεμίας και της ασφάλειας που πρέπει να έχει το ανθρώπινο δυναμικό κατά τη διάρκεια του καθημερινού εργασιακού του βίου. Τούτο συνεπάγεται, ότι η ηγεσία οφείλει να κερδίζει το σεβασμό, να μην προκαλεί το φόβο και να μην γεννά ανομολόγητα μίσση στο σύνολο του προσωπικού των οργανισμών¹⁶. Κατόπιν τούτων, αναφαίνεται ότι η ηγεσία πρέπει να είναι έντιμη, σπλαχνική και ευυπόληπτη, να προδιαθέτει τους εργαζόμενους προς τον ευσυνείδητο και ηθικό τρόπο δράσης και πρακτικής, να ενεργεί με συνέπεια, μεθοδικότητα, επιστημοσύνη και ακρίβεια, να έχει ακεραιότητα και να είναι άτεγκτη όσον αφορά τη χρησιμοποίηση προσφών, αξιόπιστων και δικαιοκρατικών αρχών, αξιών και στάσεων στην απονομή της δικαιοσύνης¹⁷.

12 Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ.σ.160-180.

13 Wong, C.S. & Law, S.K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, pp. 245-270.

14 Williams, D. (1994). *Leadership for the 21st century: Life insurance leadership study*. Boston: Boston-Hay Group.

15 Van Roy, D.L. & Viswesvaran, C. (2004). Emotional Intelligence: a meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), pp. 70-100.

16 Thompson, J. (1999). *Strategic Management-Awareness and Change* (3rd ed.). London: International Thompson Business Press.

17 Sternberg, R.J. & Dobson, D.M. (1987). Resolving interpersonal conflicts: An analysis of stylistic consistency.

3. Ο καταλυτικός ρόλος της ηγεσίας στην παρακίνηση, παρότρυνση και κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού

Η παρακίνηση και κινητροδότηση του ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών και φορέων, συνιστά ένα μεγάλο στοίχημα για την ηγεσία, αφού είναι το όχημα και η τεχνική για την αύξηση της απόδοσής του και της εργασιακής του ηρεμίας και ατομικής του ευημερίας. Κατόπιν τούτων, διαφαίνεται ότι μια επιτυχημένη και αποδεκτή ηγεσία απ' το προσωπικό, επλαμβάνεται και μεριμνεί για τη διαμόρφωση αποδεκτού εργασιακού κλίματος, εδράζει όλα τα στάδια ολοκλήρωσης των στόχων και ενεργειών του προσωπικού, καλλιεργεί ατμόσφαιρα ηθικού και συνιστά το παράδειγμα της αφοσίωσης μέσω των εγχειρημάτων της¹⁸. Τα κίνητρα από τη μεριά της ηγεσίας, με άλλα λόγια, λειτουργούν ως ελατήρια παρακίνησης ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών που οδηγούν σε εκβάσεις που είναι είτε ικανοποιητικές/αποδεκτές είτε απογοητευτικές για το ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών. Κίνητρα όπως είναι το σθένος, η στοχοθεσία, η στοχοπροσήλωση και οι προσδοκίες, πρέπει να μετέρχονται συχνά από την ηγεσία, επειδή καθορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση και παρακίνηση του προσωπικού, σε ζητήματα που οροθετούν σημαντικά την οργανωσιακή του συμπεριφορά¹⁹.

Τα κίνητρα θεωρούνται, φυσικά, καταλυτικές ανεξάρτητες μεταβλητές για την ανάπτυξη και ενίσχυση της εργασιακής κουλτούρας στο προσωπικό καθότι:

- καταδεικνύουν ότι οι εργαζόμενοι έχουν και άλλες ανάγκες και επιθυμίες (προσωπικές σχέσεις με τους άλλους εργαζόμενους και την ηγεσία) εκτός από την ευόδωση των εργασιακών στόχων και σκοπών,
- παρακινούν το ανθρώπινο δυναμικό μέσω της εργασίας του να καλύψει ένα μέρος των οικονομικών του αναγκών²⁰,
- διευκολύνουν ώστε οι εργαζόμενοι να ικανοποιούν παντοιοτρόπως και ευέλικτα σε ατομικό επίπεδο τις ανάγκες και προτεραιότητές τους,
- επικουρούν το ανθρώπινο δυναμικό να ανακαλύπτει ότι ο προσπορισμός της οικονομικής απολαβής από την εργασία του, δεν συνιστά τη μοναδική προοπτική του σ' αυτήν,
- αποκτάει το προσωπικό μέσω της επιτέλεσης του έργου του, το αίσθημα της επιτυχούς αυτοπραγμάτωσής του.

Όπερ μεθερμηνευόμενο, διαπιστώνεται ότι η ανυπέρβλητη ηγεσία/διοίκηση πρέπει να προκαλεί την υπευθυνότητα του προσωπικού, να το

Journal of Personality and Social Psychology, 52, pp. 794-812.

18 Φαναριώτη, Π. (1996). *Ανθρώπινες σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον: Εισαγωγή στη σύγχρονη επιχειρησιακή ψυχολογία*. Αθήνα: Σταμούλης

19 Στρατιωτικό Εγχειρίδιο, ΕΕ 181-1. *Αρχές και Τέχνη Διοίκησης*. Αθήνα: Γενικό Επιτελείο Στρατού, σ.σ. 70-91.

20 Jughes, J. (1980). *The philosophy of social research*. London: Longman; Buchanan, D.H. (1997). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

αυτοπαρακινεί για να αυτοελέγχεται και, πάνω απ' όλα, να φροντίζει περισσότερο για τις ατομικές του ανάγκες και λιγότερο για την ακριβή έως σχολαστική τέλεση των εργασιών του αναφορικά με την επιμέρους ανάθεσή τους. Σημειωτέον ότι οι εργαζόμενοι ως κοινωνικά όντα, θεωρούν τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και τη συμμετοχή τους σε ομάδες ως το πιο σημαντικό κίνητρο²¹. Η παρακινητική ηγεσία, επομένως, επιδεικνύει ιδιαίτερη ευαισθησία για ζητήματα εργασιακής παρότρυνσης, ενθάρρυνσης και συμπεριφοράς και αντιμετωπίζει το ανθρώπινο δυναμικό ως ισότιμο συνεργάτη που χρήζει της εμπιστοσύνης και προσοχής της. Υπό το φως της προρρηθείσας λογικής, αναδεικνύεται η σημαντικότητα των ιδανικών εργασιακών συνθηκών για το προσωπικό και της ανάγκης συμμετοχής του στα δρώμενα των οργανισμών με καθορισμένες και οροθετημένες αρμοδιότητες²².

Σύμφωνα με την άποψη των Huemman et al.²³, η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού συνίσταται στο να μην απειλείται κατά τη διάρκεια άσκησης του έργου του, να εργάζεται παιγνιωδώς, χαλαρά και ξεκούραστα και να του αποδίδεται ελάχιστη έως μηδαμινή υπευθυνότητα εν σχέσει με την έκβαση των εγχειρημάτων και ενεργημάτων του. Κατά συνέπεια, υπογραμμίζεται ότι οι παράγοντες που συνιστούν κίνητρα για το ανθρώπινο δυναμικό και οδηγούν στην ικανοποίησή του είναι η εργασία ως αυτοσκοπός, η επιτυχία, η προώθηση, η υπευθυνότητα, η αναγνώριση και η ανάπτυξη. Αντιθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι υφίστανται διάφοροι άλλοι παράγοντες όπως είναι οι συνθήκες εργασίας, η αμοιβή (ηθική και εμπράγματη), η ανασφάλεια και το ισχύον καθεστώς των οργανισμών, που λειτουργούν ανασταλτικά και περίσταλτα για την εργασιακή εξέλιξη και πρόοδο του ανθρώπινου δυναμικού²⁴.

Υπό το πνεύμα της άνωθεν παραδοχής, καθίσταται αντιληπτό ότι οι παράγοντες αυτοί πρέπει να μετέρχονται συνετά και ορθά από την εκάστοτε ηγεσία των οργανισμών, προκειμένου να επιφέρουν ορατά θετική ικανοποίηση και όχι απογοήτευση στο ανθρώπινο δυναμικό. Η υψηλή παρακίνηση των εργαζόμενων από την ηγεσία μέσω της παροχής ασφάλειας, οικονομικών κινήτρων, δημιουργικότητας και ατομικής εξέλιξης και ανέλιξης, εξάλλου, έχει αποδειχθεί ότι λειτουργεί ευεργετικά για την προαγωγή των διάφορων οργανισμών και φορέων, γιατί αυξάνει κατακόρυφα την παραγωγικότητα και αποδοτικότητα του προσωπικού²⁵. Δεδομένων των συνθηκών, αναγνωρίζεται ότι

21 Megginson, L., Mosley, D. & Pietri, P. (1992). *Management: Concept and applications* (4th ed.). New York: Harper Collins Publications.

22 Warren, R. (1989). *Motivation and productivity in the construction industry* (1st ed.). London: Van Nostrand Reinhold.

23 Huemman, M., Keegan, A. & Turner, J.R. (2007). Human resource management in the project oriented company: A review. *International Journal of Project Management*, 25, pp. 315-323.

24 Flanagan, R. & Norman, G. (1993). *Risk management and construction* (1st ed.). Oxford, U.K.: Blackwell Scientific Publications.

25 Bowles, G. & Kelly, J.R. (1999). *Value and risk management 1*, Course notes. Edinburg, Scotland, U.K.: Herriot-Watt University.

η ηγεσία του εκάστοτε οργανισμού πρέπει να οργανώνει τη διαχείρισή της και να πορεύεται μεταξύ των αναγκών και επιθυμιών του προσωπικού και της εύρυθμης λειτουργίας των οργανισμών. Λαμβάνοντας υπόψη τα προρρηθέντα δεδομένα, αναφαίνεται ότι η αβελτηρία των εργαζόμενων οφείλεται τις περισσότερες φορές στην απουσία παρακίνησης και δημιουργίας κινήτρων στο πλαίσιο της αέναης ανάπτυξής τους, ως ενεργά και ισότιμα μέλη λειτουργίας των οργανισμών²⁶.

Δεδομένων τούτων, σημειώνεται ότι το ανθρώπινο δυναμικό νιώθει ωριμότητα για προσφορά στα τεκταινόμενα των οργανισμών και όχι μιθριδατισμό, όταν ασχολείται με ενδιαφέροντα που του προκαλούν ικανοποίηση και εσωτερική αρμονία, έχει σχετική ανεξαρτησία, έχει περιθώρια πολυποικίλων τρόπων δημιουργικής λειτουργίας, υφίσταται αυτοέλεγχος των ενεργημάτων του και νιώθει ότι έχει μακροπρόθεσμη επαγγελματική προοπτική²⁷. Οι εργαζόμενοι πέραν των άλλων, παρακινούνται για ουσιαστική προσφορά στους οργανισμούς, μέσα από την ανάγκη της συναναστροφής, της απόκτησης «δύναμης» και της ατομικής επίτευξης και ευόδωσης του έργου τους. Εντούτοις, πρέπει να τονιστεί ότι η εφαρμογή των προαναφερόμενων χαρακτηριστικών έχει διαφορετική αποτελεσματικότητα στο ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών, αφού συναρτάται από μεταβλητές όπως είναι η προσωπικότητά του, η βούλησή του για επιτυχία και ανάδειξη, η επιστημονική του συγκρότηση καθώς επίσης και από το συνδυασμό όλων αυτών²⁸.

Το ανθρώπινο δυναμικό, σίγουρα, αναζητάει από την ηγεσία την ανάθεση υπεύθυνων εργασιών –στο πλαίσιο της δικαιοδοσίας και των υποχρεώσεων του–, δίχως να είναι σύνθετες και δυσχερείς. Εκτός των άλλων, επιζητάει ηθική ανταπόκριση δίκην «επιστροφής/ανταμοιβής» για τις εκβάσεις των εργασιακών εγχειρημάτων του ως μέρος της συνεισφοράς του στη λειτουργία και απόδοση των οργανισμών. Όλα τα προαναφερόμενα, καταδεικνύουν ότι κίνητρα κλειδιά για την ενεργοποίηση του προσωπικού και την πραγματοποίηση των εργασιακών του στόχων, αποτελούν το κλίμα/περιβάλλον της εργασίας και ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα της εκάστοτε ηγεσίας. Στον αντίποδα, διαφαίνεται ότι είναι ελάχιστος σημασίας και ενδιαφέροντος για τους εργαζόμενους των οργανισμών, η δημιουργία και ύπαρξη κοινωνικών συναναστροφών²⁹.

Υπό την έννοια αυτή, διακριβώνεται ότι η ατομική ανάγκη του προσωπικού για την βέλτιστη επίτευξη των υποχρεώσεων και καθηκόντων του έργου του, εδράζεται ελάχιστα σε κληρονομικούς παράγοντες και περισσότερο στο

26 Marlow, S. (2006). Human resource management in smaller firms: A contradiction in terms?. *Human Resources Management Review*, 16, pp. 467-477.

27 Ferris, G.R., Perrewe, P.L., Ranft, A.L., Zinko, R., Stoner, J.S., Brouer, R.L. & Laird, M.D. (2007). Human resources reputation and effectiveness. *Human Resources Management Review*, 17, pp. 117-130.

28 Mayson, S. & Barrett, R. (2006). The science and practice of HRM in small firms. *Human Resources Management Review*, 16, pp. 447-455.

29 Legnick-Hall, M.L., Legnick-Hall, C., Andrade, L.S. & Drake, B. (2009). Strategic human resource management: The evaluation of the field. *Human Resource Management Review*, 19, pp. 64-85.

γνωστικό υπόβαθρο και στις εμπειρίες του. Γενικότερα, καταδεικνύεται ότι οι εργαζόμενοι που έχουν ως κίνητρο την ανάδειξη των ατομικών τους προσόντων και ικανοτήτων, κατατείνουν και προσανατολίζονται αποκλειστικά και μόνο προς την επίτευξη των εργασιακών τους στόχων, ενώ δεν ενδιαφέρονται καθόλου για τις κοινωνικές συναναστροφές και σχέσεις στο χώρο της δραστηριοποίησής τους. Ανάλογα με το πόσο τελέσφορα είναι τα ενεργήματά του, πόσο ελκυστικές είναι οι εργασιακές αρμοδιότητές του και το ποιόν και επίπεδο της ηγεσίας, επομένως, παρατηρείται ότι το ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών συμπεριφέρεται, αποφασίζει και δρα αντίστοιχα κατά τη διάρκεια του εργασιακού του βίου³⁰.

Τούτων δοθέντων, καθίσταται κατανοητό ότι το ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών αντιλαμβάνεται την εργασιακή του λειτουργία βάσει της ανταμοιβής του, της απόδοσής του, των δυνατοτήτων του και των εγχειρημάτων του. Με κάθε τρόπο αναφαίνεται ότι οι παράγοντες που κινητοποιούν και παρακινούν το προσωπικό των οργανισμών δύνανται να είναι άλλοτε ενδογενείς όπως είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ο αυτοσεβασμός, η αυτοεπίγνωση, η αυτοπραγμάτωση και η προσωπική εξέλιξη και, άλλοτε εξωγενείς όπως είναι οι εργασιακές συνθήκες, η προαγωγή και αναβάθμιση αναφορικά με τη θέση και οι οικονομικές απολαβές. Εν τοιαύτη περιπτώσει, επισημαίνεται ότι οι ενδογενείς παράγοντες συνυφαινονται με την καθαυτή εργασιακή ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, ενώ οι εξωγενείς παράγοντες με την τελέσφορη ευόδωση των ατομικών προσδοκιών του³¹. Συνεπαγωγικά υπογραμμίζεται ότι η σαφής, δίκαιη και θετική ενίσχυση των ανεξάρτητων συμπεριφορών και πρωτοβουλιών του ανθρώπινου δυναμικού εν σχέσει με την καθοδήγησή του για την επίτευξη των εργασιακών του στόχων και εκβάσεων, συνιστούν εμπειρικές τεχνικές και στρατηγικές χρήσης και αξιοποίησης της ηγεσίας για την παρακίνηση και κινητροδότησή του.

4. Η συνεισφορά της ηγεσίας στο μετασχηματισμό της εργασιακής συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού

Συνήθως η εργασιακή διαδικασία αλλαγής της κουλτούρας, συμπεριφοράς και ταυτότητας του προσωπικού των οργανισμών, απαιτεί σημαντικό χρονικό διάστημα, καθότι διέρχεται από μια σειρά διάφορων φάσεων και σταδίων. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της αλλαγής αυτής χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, διότι η παράλειψη ορισμένων φάσεων και σταδίων της διαδικασίας, δύναται να έχει ολέθριες συνέπειες και επιπτώσεις στο μετασχηματισμό της εργασιακής

30 Borasnav, M., Ragnekar, S. & Dalpati, A. (2010). Transformational leadership, interim leadership, and employee human capital benefits: an empirical study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, pp. 1037-1042.

31 Tang, S.Y.F. & Choi, P.L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), pp. 380-395.

συμπεριφοράς του προσωπικού. Ανάλογα με τη δεκτικότητα, τη διάθεση και επιθυμία των εργαζόμενων για αλλαγή της συμπεριφοράς τους, συνεπώς, η ηγεσία δύναται να συνδράμει στην αλλαγή της προκείμενης διαδικασίας με τους κάτωθι τρόπους³²:

- Με συντονισμένα βελτιωτικές ενέργειες και πρωτοβουλίες που αυξάνουν αργά αλλά σταθερά την εργασιακή απόδοση και επίδοση του προσωπικού.
- Με τον καθορισμό και την οροθέτηση ενός ελεγχμένα εφαρμοστέου πρότυπου αλλαγής εργασιακής συμπεριφοράς, που θα αναφέρει αναλυτικά και κατανοητά τις μορφές και τις μεθόδους βελτίωσης της παραγωγικότητας των εργαζόμενων.
- Με την εφαρμογή πιλοτικών δοκιμασιών και δραστηριοτήτων που δεν έχουν τελεσφορήσει σε άλλα εργασιακά περιβάλλοντα³³.

Υπό το φως της προρρηθείσας άποψης, αξίζει να σημειωθεί ότι η πιο ανεπίσημη ηγεσία λειτουργεί ριζικά αντίθετα από τις γνωστές, καθεστηκείς και προβλέψιμες, αφού εφαρμόζει εναλλακτικούς μηχανισμούς αλλαγής, ανάπτυξης και ενίσχυσης της ουσιαστικής αναβάθμισης και εξέλιξης της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού. Βάσει της λογικής αυτής, οφείλει η ηγεσία να ορίζει συστηματικά και τεκμηριωμένα τους σκοπούς και στόχους του έργου του προσωπικού και να σκιαγραφεί τον τρόπο και τη μορφή διαχείρισης και επιτέλεσής του, ούτως ώστε να υφίσταται συμμόρφωση και εστίαση στην τελέσφορη πραγμάτωση του ανατιθέμενου έργου. Η αλλαγή της εργασιακής συμπεριφοράς και απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού, επέρχεται μόνο όταν η ηγεσία έχει αποκτήσει τη δέουσα ωριμότητα και εμπειρία να προσαρμόζει στις ικανότητες και δεξιότητες των εργαζόμενων τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του επιτελούμενου έργου του εκάστοτε οργανισμού³⁴.

Εν προκειμένω, είναι συνηθισμένο φαινόμενο η απaráμιλλη ηγεσία να δοκιμάζει όλα τα στάδια και τις φάσεις αλλαγής της εργασιακής νοοτροπίας του προσωπικού, έως ότου καταλήξει σε κάποια ή/και κάποιες αρχές και κανόνες αναφορικά με το προκείμενο ζήτημα. Θεμελιώδης και βασική αρχή της ευέλικτης ηγεσίας όσον αφορά την ορατή και διακριτή προαγωγή της επίδοσης των εργαζόμενων, είναι ο αένας επανασχεδιασμός και η εφαρμογή των επιστημονικών στρατηγικών και μεθόδων των διαδικασιών αλλαγής επί τα βελτίω της εργασιακής συμπεριφοράς τους και της εξάλειψης των φραγμών που προκαλούν ανάσχεση στην ατομική τους εξέλιξη και στο εν γένει έργο τους στους οργανισμούς. Παρά ταύτα, τονίζεται ότι σκοπός της διορατικής ηγεσίας δεν είναι η ακραία και απότομη εργασιακή και επαγγελματική αλλαγή της συμπεριφοράς

32 Σταυροπούλου, Μ. (2004). Αποδοχή, κατανόηση, επικοινωνία: κομβικές σημασίες για την παιδεία και τη διοίκηση. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 10, σ.σ. 138-160.

33 Chen, C.J. & Huang, J.W. (2009). Strategic human resources practices and innovation performance. The mediating role of knowledge management capacity. *Journal of Business Research*, 62, pp. 104-114.

34 Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά η σταδιακή/κλιμακωτή τόσο για τον τρόπο τέλεσης των καθηκόντων του όσο και για την περιστολή και τη μείωση του απαιτούμενου χρόνου των εργασιακών υποχρεώσεών του³⁵.

Ο επανασχεδιασμός καθίσταται εφικτά πραγματοποιήσιμος και μεταδιδόμενος από την ηγεσία προς τους εργαζόμενους, μέσα από την αποτύπωση των διαδικασιών επιτέλεσης των αρμοδιοτήτων τους και αλλαγής της συμπεριφοράς τους, μέσα από την περιστολή των ενδογενών προβλημάτων και παθογενειών του οργανισμού και μέσα από τη δυνατότητα κατανόησης των διαδικασιών και ανάλυσης των τεχνικών υλοποίησης των βελτιωτικών πρακτικών. Υπό το πνεύμα των προρηθέντων απόψεων και παραδοχών, καταδεικνύεται ότι το ζητούμενο για την εννοιακή ηγεσία είναι η ανάπτυξη της αποδοτικότητας του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της εξειδίκευσής του και η αντιμετώπιση της οργανωτικής αταξίας και υπολειτουργίας των οργανισμών. Η ενίσχυση και εξέλιξη της διοίκησης των οργανισμών προς το καλύτερο και παραγωγικότερο, εξάλλου, πρέπει να συνιστά το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και το σημείο εκκίνησης για την ηγεσία^{36, 37}.

Με την έννοια αυτή, διαφαίνεται ότι η ηγεσία καθορίζει –μέσω της εκπόνησης σχεδίου και αντίστοιχων οδηγιών– τα ενεργήματα του ανθρώπινου δυναμικού (ακριβή βήματα και στόχους) για τη μορφή και τον τρόπο εργασίας του και εξασφαλίζει τις ανάλογες εισροές για τη διευκόλυνσή του (μέσα και πόρους) που είναι δομικά αναγκαίες για την οργανωτική και διαδικαστική λειτουργία και απόδοσή του³⁸. Η ιδιότητα αυτοτελώς βαρύνουσα σημαντικότητα της ηγεσίας, ως εκ τούτου, υπεισέρχεται πολυδιάστατα και ποικιλοτρόπως ως ανεξάρτητη μεταβλητή και ως μέρος της διοίκησης του προσωπικού των οργανισμών στη διαδικασία της οργάνωσής του, για την αλλαγή της εργασιακής του συμπεριφοράς και τη βελτίωση της επίδοσής του. Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται η καθοριστική συμβολή της αποτελεσματικής ηγεσίας ως διοικητικού μηχανισμού στην τυποποίηση των διαδικασιών, στον ορισμό των εργασιακών στόχων και στην καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού προς όφελος των οργανισμών και του κοινωνικού συνόλου³⁹.

Εκτός των άλλων, παρατηρείται ότι με την ορθολογική αλλαγή αύξησης της παραγωγικής συμπεριφοράς του προσωπικού των οργανισμών, συνυφαίνονται και παράμετροι όπως είναι ο θόρυβος, η διευθέτηση των αντικειμένων του χώρου

35 Ξηροτόρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

36 Yukl, G. & Van Fleet, D. (1992). Theory and Research on Leadership in Organizations. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo, Alto, Calif: Consulting Psychologists Press, Inc.

37 Ζαβλανός, Μ. (1991). *Οργάνωση και Διοίκηση: Διαδικασίες στη Λειτουργία της Οργάνωσης*, Τόμος Α' (3^η έκδ.). Αθήνα: Έλλην.

38 Weiss, H.M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluation, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, pp. 170-175.

39 White, T.A. Spector, P.E. (1987). An investigation of Age Related Factors in The Age –Job-Satisfaction Relationship. *Psychology and Aging*, 2(3), pp. 261-265.

εργασίας του, τα χρώματα, ο φωτισμός και η ροή των κινήσεων των ανθρώπων που συνυπάρχουν στον ίδιο μέρος κατά την επιτέλεση των ανατιθέμενων δραστηριοτήτων του⁴⁰. Στόχος της ανυπέβλητης ηγεσίας των οργανισμών, συνεπώς, είναι η χρήση προσφών μεθόδων και τεχνικών που αποσκοπούν στην τελέσφορη και ακριβοδίκαιη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού μέσα στον εργασιακό του χώρο, με απώτερο σκοπό το όφελος των οργανισμών και κατ' επέκταση των πολιτών. Υπό το φως της προρρηθείσας σχοινοτενούς παράθεσης, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της ορθής και σωστής διαχείρισης των εργαζόμενων απ' την ηγεσία στην ουσιαστική, ομαλή και αρμονική λειτουργία και απόδοση των οργανισμών⁴¹.

Πλέον, καθίσταται γεγονός ότι η εμπνευσμένη ηγεσία συνυφάνεται άρρηκτα και αναπόδραστα με τη στρατηγική διοίκησης και αντιμετώπισης των παθογενειών και στρεβλώσεων της μεταβλητής των ανθρώπινων πόρων των οργανισμών. Στην ουσία οι αποφάσεις της ηγεσίας εμπεριέχουν ζητήματα όπως είναι η αλλαγή της παραγωγικής συμπεριφοράς του προσωπικού, η δομική λειτουργία των οργανισμών και η οργανωσιακή τους κουλτούρα. Ο ρόλος της ηγεσίας μετασχηματίζεται και διαμορφώνεται υπό μία έννοια σε διαγνωστικό, αφού οφείλει σε βραχυπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο και χρονικό διάστημα να προβλέπει τις μελλοντικές επιθυμίες, προσδοκίες, ανάγκες και εργασιακές δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού και να τις προσαρμόζει και συνταιριάζει αγαστά με το νέο *status* της φιλοσοφίας της, αναφορικά με το νέο και συγκαιρινό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των οργανισμών⁴².

Καταληκτικά, αξίζει να αναφερθεί ότι η χαρισματική ηγεσία μεριμνεί ώστε να ελέγχει για την εφαρμογή των εργασιακών κανονισμών και αρχών από το ανθρώπινο δυναμικό και, αναλόγως, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά της απέναντί του. Επιπρόσθετα, επινοεί και εφαρμόζει πολιτικές και μεθόδους που συντελούν στην αέναη υποκίνηση του προσωπικού για περισσότερη και ποιοτικότερη αποτελεσματικότητα στον τομέα της δραστηριοποίησής του, λειτουργώντας με τον τρόπο αυτό ως μία πηγή αφύπνισης και ανανέωσής του. Γενικότερα, καθίσταται αντιληπτό ότι η ηγεσία πρέπει να γνωρίζει για τη σοβαρότητα της αποστολής της, προκειμένου να αξιολογεί εμπροσθοβαρώς, ορθολογικά και δικαιοκριτικά την αποτελεσματικότητα των εφαρμοστέων και πεπραγμένων στους οργανισμούς. Υπό τη σκοπιά αυτή, διαφαίνεται ότι η τελέσφορη ηγεσία, αφενός αξιοποιεί με μαεστρικό τρόπο τις ικανότητες και δεξιότητες των επιτήδειων και εξαιρετικών εργαζόμενων ώστε να συνεχίσουν να επιτελούν απρόσκοπτα και παραγωγικά το έργο τους, αφετέρου, προβαίνει σε ριζική και καινοτόμο αναθεώρηση των παραδοσιακών μορφών διοίκησης των

40 Χατζηπαντελή, Σ.Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

41 Cascio, W. (1995). *Managing human resources* (4th ed.). London: McGraw Hill.

42 Miner, J.B. (2005). *Organizational Behavior I: Essential Theories of Motivational and Leadership*. Armonk NY: Sharpe.

οργανισμών, ούτως ώστε να καταστούν πλήρως παραγωγικοί και αποδοτικοί σε συνθήκες και περιβάλλοντα άκρως ανταγωνιστικά⁴³.

5. Η επίδραση της ηγεσίας στη διαμόρφωση της οργανωσιακής και συμπεριφορικής κουλτούρας του ανθρώπινου δυναμικού

Οι αρχικές αξίες και οι καταβολές της εκάστοτε ηγεσίας/διοίκησης, είναι γνωστό ότι δημιουργούν την κυρίαρχη κουλτούρα των οργανισμών. Πέραν των άλλων, αποδεικνύεται ότι μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας του ανθρώπινου δυναμικού και της ηγεσίας, υφίσταται μία αέναη και αδιόρατη διαδικασία επενέργειας ετεροκαθορισμού και αλληλεπίδρασης. Τα πιστεύω, οι αρχές και οι πεποιθήσεις της ηγεσίας, επομένως, είναι αυτές που οροθετούν και επηρεάζουν το χαρακτήρα της οργανωσιακής κουλτούρας και λειτουργίας του προσωπικού σε καθημερινή βάση. Η ηγεσία που έχει συγκεκριμένο τρόπο δράσης βάσει της κουλτούρας της, επιλέγει να εδράζει και να υποστηρίζει προσωπικό που έχει την αντίστοιχη διαχειριστική, οργανωσιακή και εκτελεστική κουλτούρα⁴⁴. Υπό το φως της προρρηθείσας συλλογιστικής, διαπιστώνεται ότι συνιστούν κανονιστικό και καθοδηγητικό πλαίσιο για το ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών –οι ηθικές και επαγγελματικές αξίες της ηγεσίας–, συντελώντας κατ' αυτό τον τρόπο στην τελέσφορη και ουσιαστική αντιμετώπιση των δυσχερών καταστάσεων και προβλημάτων που ενσκήπτουν κατά τη διάρκεια άσκησης του επίπνου και περίπλου έργου του⁴⁵.

Με πολύ γλαφυρό τρόπο ο Schein⁴⁶ ισχυρίζεται ότι υφίσταται συσχετισμός μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας της ηγεσίας και της εφαρμογής των επιχειρησιακών στρατηγικών για τη διαρκή ενίσχυση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Υπό την έννοια αυτή, καταφαίνεται ότι σκοπός και αποστολή της χαρισματικής ηγεσίας είναι από τη μια να αναπτύσσει κάποια ιδανική κουλτούρα για την αύξηση της απόδοσης και προαγωγής των εργαζόμενων, απ' την άλλη πρέπει να σέβεται ολοκληρωτικά και να εφαρμόζει τις αρχές και αξίες της κουλτούρας αυτής. Η έμπνευση της ηγεσίας, ως εκ τούτου, δημιουργεί προσφυή κουλτούρα που οδηγεί το προσωπικό σε ανώτερα επίπεδα κατάκτησης των ατομικών του εργασιακών στόχων και ορατή βελτίωση των επιδόσεών του. Σημειωτέον ότι οι συσχετισμοί των επιπέδων και στρατηγικών της κουλτούρας της ηγεσίας, ενέχουν πολλές φορές τόσο δυνατότητες και

43 House, R.J. (1971). A path – goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, pp. 321-338.

44 Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, pp. 230-275.

45 Bono, J.E. & Judge, T.A. (2003). Core Self-Evaluations: A Review of the Trait and its Role in Job Satisfaction and Job Performance. *European Journal of Personality*, 17, pp. 5-18.

46 Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

πλεονεκτήματα όσο και διακυβεύματα εν σχέσει με την οργάνωση, λειτουργία και απόδοση των ανθρώπινων πόρων⁴⁷.

Η ηγεσία του ανοικτού τύπου οργάνωσης και διαχείρισης του προσωπικού, είναι ικανή, αναπτύσσει πάντα ένα όραμα για το μέλλον των οργανισμών και διακατέχεται από ιδεαλισμό και ανάληψη ρίσκου. Εκτός των άλλων, έχει αποδειχθεί ότι η ηγετική κουλτούρα του συγκεκριμένου τύπου, επιθυμεί το προσωπικό να αναλαμβάνει οργανωσιακές πρωτοβουλίες αυτοβούλως, δίχως να έχει το φόβο της επίπληξης ή/και τιμωρίας από πιθανή αποτυχία των εργασιακών του ενεργημάτων και εγχειρημάτων. Κατά συνέπεια, διαπιστώνεται ότι η ηγεσία που είναι προσανατολισμένη στην εφαρμογή μιας πρωτοποριακής κουλτούρας, δεν μετέρχεται αναχρονιστικές κανονιστικές μεθόδους, στρατηγικές και τακτικές διοίκησης. Ανάλογα με τους ρόλους που αναλαμβάνει η ηγεσία όσον αφορά την καθοδήγηση, οργάνωση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στους οργανισμούς, παρατηρείται να αναπτύσσεται και να εφαρμόζεται, πάντα, και άλλος τύπος κουλτούρας⁴⁸.

Λαμβάνοντας υπόψη τις άνωθεν αναφορές, καθίσταται αντιληπτό ότι η ξεχωριστή οργανωσιακή κουλτούρα της ηγεσίας, αναγνωρίζει τη γνωστική ετερότητα και ικανότητα του ανθρώπινου δυναμικού ως παράμετρο αλλαγής και επιτυχίας της. Η οργανωσιακή κουλτούρα που αναπτύσσει η εκάστοτε ηγεσία, άλλωστε, εδράζεται σ' έναν πυλώνα ηθικών αρχών και αξιών που υποστηρίζεται και εφαρμόζεται αποκλειστικά και μόνο από όλους τους εργαζόμενους. Εντούτοις, αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε εργαζόμενος έχει τη δική του κουλτούρα, το δικό του χαρακτήρα και τη δική του ηθική συμπεριφορά και λειτουργία, συμβάλλοντας με τον τρόπο του και από το δικό του πολιτισμικό μετερίζι στην εισαγωγή και εφαρμογή πιονεριστικών πρακτικών και καινούριων ιδεών στους οργανισμούς. Ο σημαντικότερος και πολυτιμότερος παράγοντας –κλειδί– για την οικοδόμηση μιας επιτυχημένης και τελέσφορης οργανωσιακής κουλτούρας, επομένως είναι, η ικανότητα της ηγεσίας να διαχειριστεί και να χειριστεί προσφυώς και έλλογα την πολιτισμική ετερότητα και μοναδικότητα της κάθε προσωπικότητας του ανθρώπινου δυναμικού⁴⁹.

Το βασικότερο δίπτυχο μιας επιτυχημένης οργανωσιακής κουλτούρας συνιστά, ο συνδυασμός της δημιουργικότητας και αποδιοργάνωσης/χάους του ανθρώπινου δυναμικού, όταν αναλαμβάνει να τελέσει τις εργασιακές του υποχρεώσεις και καθήκοντα. Ειδικότερα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι στην περίπτωση της αποδιοργάνωσης/χάους η ηγεσία καλείται να αντιμετωπίσει και να επιλύσει λυσιτελώς ως μέλος του οργανισμού τις ανακύπτουσες εργασιακές

47 Avolio, B.J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

48 Avronen, J. & Ekvall, G. (1991). Change – centered leadership: An extension of the two dimensional models. *Scandinavian Journal of Management*, pp. 17-26.

49 Ghiselli, E.E. (1971). *Exploration in managerial talent*. Pacific Palisades, California: Goodyear.

δυσλειτουργίες και, συγχρόνως, να ελαχιστοποιήσει ή/και να εξαλείψει μέσω του ρόλου της και ως συντονίστρια του ανθρώπινου δυναμικού τις μελλοντικές αβεβαιότητες απ' το έργο του⁵⁰. Ο δρόμος που οδηγεί σε μία μοναδική και επιτυχημένη άσκηση διοίκησης από τη μεριά της ηγεσίας, εν ολίγοις, δυσχεραίνεται όταν δεν υφίσταται η σωστή και ορθολογική προσέγγιση του προσωπικού, δεν αναπτύσσεται και διαμορφώνεται η προσήκουσα εσωτερική κουλτούρα⁵¹, δεν αναγνωρίζεται ο εργασιακός κόπος και μόχθος του ανθρώπινου δυναμικού και δεν υφίσταται ηθική ανταμοιβή ώστε να νιώσει ικανοποίηση και σιγουριά για τα εργασιακά του εγχειρήματα⁵².

Κατόπιν τούτων, διαπιστώνεται ότι η ηγεσία που διαθέτει κουλτούρα τίθεται στην εμπροσθοφυλακή των υπό διοίκηση οργανισμών, για να μετατρέψει τα προσκόμματα και τις απειλές σε ευκαιρίες και ελπίδες για το ανθρώπινο δυναμικό. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στον εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του⁵³. Υπό την έννοια αυτή, αναφαίνεται ότι ακόμη και σε περιπτώσεις δυσχερείς και αδιέξοδα πιεστικές, η ηγεσία που διαθέτει κουλτούρα γνωρίζει ότι ακόμη και σε τέτοιες καταστάσεις και περιβάλλοντα δύναται να προκύψουν νέες ευκαιρίες για την προαγωγή τόσο των εργαζόμενων όσο και των οργανισμών. Η ανάπτυξη και ενίσχυση της δημιουργικότητας του ανθρώπινου δυναμικού, εν ολίγοις, δύναται να αποτελέσει προστιθέμενη αξία για τους οργανισμούς, μόνο εάν υποστηριχθεί παντοιοτρόπως από μια χαρισματική ηγεσία που διαθέτει καινοφανή οργανωσιακή κουλτούρα και νοοτροπία⁵⁴.

Στο πλαίσιο της προρρηθείσας λογικής, καταδεικνύεται ότι η ηγεσία που συνέχεται από διορατική οργανωσιακή κουλτούρα, δύναται να εμπνέει, να καθοδηγεί και να καθοδηγεί το προσωπικό στην πραγμάτωση του εργασιακού του οράματος, συντελώντας στην ωφέλεια είτε της ίδιας (ηγεσίας) είτε των οργανισμών. Η κύρια συνεισφορά της κουλτούρας στην εκάστοτε ηγεσία, ωστόσο, είναι η ανάπτυξη ενός άλλου είδους και ποιότητας επικοινωνιακού λόγου, μέσω του οποίου αλληλεπιδρά, συνδιαλέγεται και συνεργάζεται βάσει άλλου ύφους και επιπέδου με το ανθρώπινο δυναμικό. Δεδομένων τούτων, αναγνωρίζεται ότι η τελέσφορη ηγεσία, εδράζεται σε μια οργανωσιακή κουλτούρα που απ' τη μια, προάγει την εν γένει παρουσία του ανθρώπινου δυναμικού στους οργανισμούς μέσω του έργου του, απ' την άλλη, σέβεται του πολίτες μέσα από την παροχή ανώτερων ποιοτικά υπηρεσιών⁵⁵.

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

51 Kotter, J. & Heskett, J. (1992). *Corporate culture and performance*. New York: The Free Press.

52 Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1990). Developing transformational leadership-1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, pp. 21-27.

53 Παπαϊωάννου, Α. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση/Διαχείριση. Το Κοινωνικό Κεφάλαιο* (2^η έκδ.). Λευκωσία: Αυτοέκδοση, σ.σ. 59-65.

54 Λούτσας, Γ. (2002). *Η Θεωρία της Επιχειρησιακής Επικοινωνίας – Εφαρμογές στην Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Έλλην.

55 Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,

6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Ο ξεχωριστός και μοναδικός χαρακτήρας της εκάστοτε ηγεσίας, καθορίζει την αποτελεσματικότητά της, αναδεικνύει το ρόλο της στη διαχείριση των οργανισμών και επηρεάζει θετικά την εργασιακή συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού. Γενικά, καθίσταται κατανοητό ότι η χαρισματική ηγεσία συνιστά την πιο σημαντική παράμετρο διαμόρφωσης και αλλαγής του τρόπου εργασίας του προσωπικού μέσα από το παράδειγμά της. Κατόπιν τούτων, αναφαίνεται ότι οι αξίες, οι αρχές, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις της ηγεσίας, επηρεάζουν εμπροσθοβαρώς ή/και όχι το οργανωσιακό περιβάλλον και τη συνεργατική κουλτούρα των εργαζόμενων, καθώς συνιστούν βαρύνοντα σύμβολα και πρότυπα γι' αυτούς. Η μετατροπή των αξιών της ηγεσίας σε ορατά τελέσφορες πράξεις, επίσης, συνιστούν στην ουσία και πραγματικότητα την ηθική διάσταση και μορφή της απaráμιλλης ηγεσίας. Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται η εκ των ων ουκ άνευ και αναγκαία ύπαρξη της ηθικής ηγεσίας, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή και τελέσφορη εφαρμογή όλων των οργανωσιακών αρχών και κανόνων λειτουργίας των οργανισμών.

Τα σύγχρονα οργανωσιακά δεδομένα και πρότυπα λειτουργίας, εφεξής, απαιτούν ηγεσία που να υποστηρίζει τη δημιουργική έκφραση των εργαζόμενων και να βελτιώνει τις συνθήκες συμμετοχής τους στα δρώμενα των οργανισμών, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτό τον πραγματικό ποιοτικό εκσυγχρονισμό τους. Η ποιότητα των εργασιακών σχέσεων του ανθρώπινου δυναμικού με την ηγεσία, πέραν των άλλων, είναι κεφαλαιώδους σημασίας στρατηγικό αγαθό για το θετικό εργασιακό κλίμα και για την υψηλή απόδοση και ομαλή λειτουργία των οργανισμών. Βασικό έρεισμα και κριτήριο εκσυγχρονισμού, βιωσιμότητας και αποτελεσματικότητας κάθε οργανισμού, επομένως, είναι η εργασιακή ηρεμία του προσωπικού και η εμπιστοσύνη που επιδεικνύει απέναντι στην ηγεσία. Συνεπαγωγικά, πρέπει να υποστηριχθεί ότι για να μην υφίστανται συνθήκες εργασιακής αποσταθεροποίησης των οργανισμών και υπολειτουργίας του ανθρώπινου δυναμικού αναφορικά με την εργασιακή του απόδοση, επίδοση και υποχρεώσεις, χρειάζεται η ηγεσία να επενδύει στην παρακίνηση και κινητοποίησή του, να μετέρχεται ανάλογα με τις –περιπτώσεις και περιστάσεις– την ηθική ανταμοιβή, να αξιοποιεί στο έπακρο τις κρυμμένες και εν υπνώσει γνώσεις και δεξιότητές του και να βελτιώνει αενάως και ουσιαστικά τους όρους της διαπροσωπικής επικοινωνίας της μαζί του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μακιαβέλλι, Ν. (1991). *Ο Ηγεμόνας* (Ζ. Ζωγραφίδου-Καραχάλιου, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ.σ. 36-109.

1, σ.σ. 172-185.

- Smart, B. (2003). Michel Foucault: υποκείμενα εξουσίας, αντικείμενα γνώσης. Στο Μ. Πετμεζίδου (Επιμ.), *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*, Τόμος Β΄. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ.σ. 167-210.
- Ζαβλανός, Μ. (1991). *Οργάνωση και Διοίκηση: Διαδικασίες στη Λειτουργία της Οργάνωσης*, Τόμος Α΄ (3η έκδ.). Αθήνα: Έλλην.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, σ.σ. 172-185.
- Λούτας, Γ. (2002). *Η Θεωρία της Επιχειρησιακής Επικοινωνίας – Εφαρμογές στην Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Έλλην.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παναγιωτόπουλος, Α. (2000). *Ηγεσία η τέχνη της αλλαγής*. Κρήτη: Καρμανώρ, σ.σ. 120-143.
- Παπαϊωάννου, Α. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση/Διαχείριση. Το Κοινωνικό Κεφάλαιο* (2η έκδ.). Λευκωσία: Αυτοέκδοση, σ.σ. 59-65.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ.σ.160-180.
- Σκίνερ, Κ. (2002). *Μακιαβέλι* (Κ. Αθανασίου, Μετάφρ.). Αθήνα: Νήσος, σ.σ. 50-80.
- Σταυροπούλου, Μ. (2004). Αποδοχή, κατανόηση, επικοινωνία: κομβικές σημασίες για την παιδεία και τη διοίκηση. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 10, σ.σ. 138-160.
- Στρατιωτικό Εγχειρίδιο, ΕΕ 181-1. *Αρχές και Τέχνη Διοίκησης*. Αθήνα: Γενικό Επιτελείο Στρατού, σ.σ. 70-91.
- Φαναριώτη, Π. (1996). *Ανθρώπινες σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον: Εισαγωγή στη σύγχρονη επιχειρησιακή ψυχολογία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Χατζηπαντελή, Σ.Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση

- Ackoff, R.L. (1981). *Creating the corporate future*. New York: John Wiley & Sons.
- Avolio, B.J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Avronen, J. & Ekvall, G. (1991). Change – centered leadership: An extension of the two dimensional models. *Scandinavian Journal of Management*, pp. 17-26.

- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1990). Developing transformational leadership-1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, pp. 21-27.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, pp. 230-275.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Boston: Addison-Wesley.
- Bono, J.E. & Judge, T.A. (2003). Core Self-Evaluations: A Review of the Trait and its Role in Job Satisfaction and Job Performance. *European Journal of Personality*, 17, pp. 5-18.
- Borasnav, M., Ragnekar, S. & Dalpati, A. (2010). Transformational leadership, interim leadership, and employee human capital benefits: an empirical study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, pp. 1037-1042.
- Bowles, G. & Kelly, J.R. (1999). *Value and risk management 1*, Course notes. Edinburg, Scotland, U.K.: Herriot-Watt University.
- Buchanan, D.H. (1997). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cascio, W. (1995). *Managing human resources* (4th ed.). London: McGraw Hill.
- Chen, C.J. & Huang, J.W. (2009). Strategic human resources practices and innovation performance. The mediating role of knowledge management capacity. *Journal of Business Research*, 62, pp. 104-114.
- Ferris, G.R., Perrewe, P.L., Ranft, A.L., Zinko, R., Stoner, J.S., Brouer, R.L. & Laird, M.D. (2007). Human resources reputation and effectiveness. *Human Resources Management Review*, 17, pp. 117-130.
- Flanagan, R. & Norman, G. (1993). *Risk management and construction* (1st ed.). Oxford, U.K.: Blackwell Scientific Publications.
- Ghiselli, E.E. (1971). *Exploration in managerial talent*. Pacific Palisades, California: Goodyear.
- House, R.J. (1971). A path – goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, pp. 321-338.
- Huemman, M., Keegan, A. & Turner, J.R. (2007). Human resource management in the project oriented company: A review. *International Journal of Project Management*, 25, pp. 315-323.
- Jughes, J. (1980). *The philosophy of social research*. London: Longman.
- Kotter, J. & Heskett, J. (1992). *Corporate culture and performance*. New York: The Free Press.
- Legnick-Hall, M.L., Legnick-Hall, C., Andrade, L.S. & Drake, B. (2009). Strategic human resource management: The evaluation of the field. *Human Resource Management Review*, 19, pp. 64-85.

- Marlow, S. (2006). Human resource management in smaller firms: A contradiction in terms?. *Human Resources Management Review*, 16, pp. 467-477.
- Mayson, S. & Barrett, R. (2006). The science and practice of HRM in small firms. *Human Resources Management Review*, 16, pp. 447-455.
- Meggison, L., Mosley, D. & Pietri, P. (1992). *Management: Concept and applications* (4th ed.). New York: Harper Collins Publications.
- Miner, J.B. (2005). *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivational and Leadership*. Armonk NY: Sharpe.
- Robbins, S.P. (1997). *Organizational Behavior* (7th ed.). Beijing: Prantice-Hall International.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), pp. 690-710.
- Spector, L. (2000). *Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Sternberg, R.J. & Dobson, D.M. (1987). Resolving interpersonal conflicts: An analysis of stylistic consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 794-812.
- Tang, S.Y.F. & Choi, P.L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), pp. 380-395.
- Thompson, J. (1999). *Strategic Management-Awareness and Change* (3rd ed.). London: International Thompson Business Press.
- Valenčič, Z.M. & Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), pp. 375-81.
- Van Roy, D.L. & Viswesvaran, C. (2004). Emotional Intelligence: a meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), pp. 70-100.
- Villar, A. & Strong, M. (2007). Is Mentoring Worth the Money? A Benefit-Cost Analysis and Five-Year Rate of Return of Comprehensive Mentoring Program for Beginning Teachers. *Educational Research Service Spectrum*, 25(3), pp. 2-27.
- Warren, R. (1989). *Motivation and productivity in the construction industry* (1st ed.). London: Van Nostrand Reinhold.
- Weiss, H.M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluation, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, pp. 170-175.
- White, T.A. Spector, P.E. (1987). An investigation of Age Related Factors in The

- Age –Job-Satisfaction Relationship. *Psychology and Aging*, 2(3), pp. 261-265.
- Williams, D. (1994). *Leadership for the 21st century: Life insurance leadership study*. Boston: Boston-Hay Group.
- Wong, C.S. & Law, S.K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, pp. 245-270.
- Yukl, G. & Van Fleet, D. (1992). Theory and Research on Leadership in Organizations. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo, Alto, Calif: Consulting Psychologists Press, Inc.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Ιωάννης Νικ. Νοβάκος** είναι ειδικός παιδαγωγός και Προϊστάμενος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λασιθίου. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, πτυχίου κοινωνιολογίας και διδασκαλείου ειδικής αγωγής, όλα αποκτημένα από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τέλος, είναι συγγραφέας τριών επιστημονικών συγγραμμάτων, με τίτλους «**Επισκόπηση της Συμμετοχικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**» εκδόσεων «Θερμαϊκός-Ιανός», «**Διοίκηση Οργανισμών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) διαμέσου της χαρισματικής ηγεσίας**» εκδόσεων «Ζυγός» και «**Η συμβολή της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδασκαλία των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσχέρειες**» εκδόσεων «Ζυγός». Στοιχεία Επικοινωνίας: novakos@sch.gr.

Γαϊτανίδου Αθανασία
Λάιος Αθανάσιος
Δέρρη Βασιλική
Μπεμπέτσος Ευάγγελος

Η Εκπαιδευτική Ηγεσία και η Προσωπικότητα του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας ως Παράγοντες του Αποτελεσματικού Σχολείου

Περίληψη

Το αίτημα για σχολική αποτελεσματικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένο με την κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών και τη λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας, καθώς εστιάζεται στην επιτυχή επίδραση της παρεχόμενης συστηματικής εκπαίδευσης στη διαδικασία μάθησης των μαθητών. Λίγες μελέτες εστιάζουν στο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στην εργασία τους και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η συσχέτιση της ηγεσίας με την προσωπικότητα του διευθυντή στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών δεν έχει διερευνηθεί.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση διεθνών ερευνών που συσχετίζουν τις συμπεριφορές της σχολικής ηγεσίας και της προσωπικότητας του σχολικού ηγέτη με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Οι έρευνες που συμπεριλήφθησαν ήταν της τελευταίας δεκαετίας και ενίσχυσαν την άποψη ότι οι κοινωνικές δεξιότητες του διευθυντή συμβάλλουν στο αποτελεσματικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική ηγεσία, προσωπικότητα ηγέτη, αποτελεσματικότητα σχολείου

The Educational Leadership and the Personality of the School Leader as Factors of the Effective School

Abstract

The demand for school efficiency is directly related to the understanding of the particular needs and functioning of each school unit, as it focuses on the successful impact of the systematic education provided on the learning process of the pupils. Few studies focus on the role played by educational leaders with social and emotional skills in their work and thus on the effectiveness of the school. The association of leadership with the personality of the director in the design and implementation of effective teaching practices has not been explored. The purpose of this study was to present international research that correlated the school leadership and school leader's attitudes to school efficiency. The surveys that were included were of the last decade and reinforced the view that the social skills of the manager contribute to effective school

Keywords: School leadership, leader personality, school efficiency

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε αποσαφήνιση των όρων προσωπικότητα και εκπαιδευτική ηγεσία και αναζητήθηκε η συσχέτισή τους με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε μέσω υπολογιστή στο Σύνδεσμο Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (Σ.Ε.Α.Β.) HEAL-Link (Ηλεκτρονικές Πηγές) και σε ηλεκτρονικά περιοδικά. Η επιλογή των σχετικών ερευνητικών εργασιών βασίστηκε σε κριτήρια όπως, η συσχέτιση της σχολικής ηγεσίας και της προσωπικότητας του διευθυντή με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και η πρόσφατη δημοσίευση των ερευνών. Αναλύθηκαν δέκα διεθνείς έρευνες σε διευθυντές σχολικών μονάδων, σε εκπαιδευτικούς, σε μαθητές και σε γονείς και μια ελληνική σε εκπαιδευτικούς. Συμπεριλήφθησαν τα ευρήματα δύο μεγάλων διεθνών ανασκοπήσεων του Leithwood και Sun. Ως επιμέρους σκοπός τέθηκε η κριτική προσέγγιση των ευρημάτων, ως προς τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των διευθυντών στην υλοποίηση του κοινού οράματος, στις κοινωνικές δεξιότητες που οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης και επίλυσης προβλημάτων στη σχολική κοινότητα, στη δημιουργία κοινού ενδιαφέροντος και αποδοχής και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η ερευνητική υπόθεση της ύπαρξης

και πρακτικής των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των διευθυντών κατά την τελευταία δεκαετία στο αποτελεσματικό σχολείο επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα των μελετών και ερευνητικών ανασκοπήσεων.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Εκπαιδευτική Ηγεσία

Ο καθορισμός των εννοιολογικών μοντέλων ηγεσίας και μάθησης άρχισε από το 1960 όταν οι μελετητές συσχέτισαν την ηγεσία του σχολείου με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας¹, ενώ στη δεκαετία του '80, έρευνες ενίσχυσαν την παράμετρο της ηγεσίας για την αλλαγή, την εξέλιξη, την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού². Η ηγεσία ως μετασχηματιστική και συναλλακτική, βασιζόμενη στο «χάρισμα», χαρακτηρίστηκε για πρώτη φορά από τον Burns θεωρώντας σκοπό της ηγεσίας την εγρήγορση των οπαδών προς υπερβατικούς στόχους αντί για άμεσο συμφέρον και ασφάλεια³. Αργότερα με τροποποιήσεις και επεξεργασίες ο Bass (1985) ανέπτυξε ένα μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας βασιζόμενο στην εξιδανικευμένη επιρροή, στο εμπνευσμένο κίνητρο, στην πνευματική διέγερση και στην εξατομικευμένη φροντίδα⁴. Σε αντίθεση με τον Burns (1978), ο Bass (1999) υποστήριξε ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είναι εννοιολογικά ανεξάρτητες και δεν εκπροσωπούν αντίθετα άκρα ενός ενιαίου συνεχούς άξονα, γεγονός που υποδηλώνει ότι ένας ηγέτης μπορεί να αποδείξει χαμηλά ή υψηλά επίπεδα σε μία ή και στις δύο μορφές ταυτόχρονα⁵. Οι περισσότεροι ηγέτες ασχολούνται με πρακτικές και των δύο ηγεσιών, αλλά τα στοιχεία έχουν δείξει ότι οι μετασχηματιστικές πρακτικές αυξάνουν τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας περισσότερο από την ηγεσία της συναλλαγής⁶. Η έννοια της οραματικής ηγεσίας του Sashkin,

1 Hallinger P, (2003) Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33:3, 329-352, DOI: 10.1080/0305764032000122005

2 Bush, T. & Glover D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34:5, 553-571.

3 Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in School*, 11:418-451.

4 Avolio, B. & Bass B.(1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462

Deinert, Homan, Boerc, Voelpel, Gutermana, (2015). Transformational leadership sub-dimensions and their link to leaders' personality and performance, *The Leadership Quarterly* 26 (2015) 1095-1120

5 Sun, J., & Leithwood, K. (2012). *Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. Leadership and Policy in School*, 11:418-451;

Deinert, Homan, Boerc, Voelpel, Gutermana, (2015). Transformational leadership sub-dimensions and their link to leaders' personality and performance, *The Leadership Quarterly* 26 (2015) 1095-1120 [././././././././././2/Deinert, Homan, Boerc, Voelpel, pdf](#)

6 Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in School*, 11:418-451.

(1988) προσδιόρισε την ηγεσία με συμπεριφορές που προάγουν την επικοινωνία, την οικοδόμηση εμπιστοσύνης⁷, την φροντίδα, την ενδυνάμωση⁸ και οδηγούν στην αυτο-αποτελεσματικότητα των συνεργατών. Η τυπολογία της ηγεσίας που ερευνήθηκε από τον Bush παρείχε ενδείξεις για τις μετασχηματιστικές ηγετικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στη διεύρυνση της ηγεσίας με δέσμευση στους στόχους του σχολείου, μέσω της ανάπτυξης κοινού οράματος του σχολικού ηγέτη, των εκπαιδευτικών και όλων των συνεργατών⁹.

2.2. Προσωπικότητα

Ο όρος *προσωπικότητα* αναφέρεται στα «ψυχολογικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στα σταθερά και ξεχωριστά μοτίβα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς ενός ανθρώπου»¹⁰. Η προσωπικότητα ορίζεται με όρους που επιτρέπουν την παρατήρηση και την ανάλυσή της. Μια δημοφιλής μονάδα ανάλυσης είναι το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας¹¹. Ο Goldberg (1981) ήταν ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που παρατήρησε ότι οι πέντε παράγοντες για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορούν να αντιμετωπίσουν καθολικά ερωτήματα σχετικά με την ανθρώπινη προσαρμογή¹². Η θεωρία των πέντε παραγόντων των χαρακτηριστικών των McCrae και Costa¹³, είναι μια ιεραρχική οργάνωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας σε πέντε βασικές διαστάσεις¹⁴, μια προσπάθεια να εξηγηθεί η προσωπική λειτουργία του ατόμου¹⁵ οργανώνοντας τις ευρείες ατομικές διαφορές στην κοινωνική και συναισθηματική ζωή σε κατηγορίες που προέρχονται από αναλυτικές παραμέτρους παραγόντων¹⁶. Οι πέντε παράγοντες είναι ο νευρωτισμός, η εξωστρέφεια, η δεκτικότητα στην εμπειρία, η προσήνεια, η ευσυνειδησία¹⁷ και παρέχουν ένα

7 Northfield, S., (2014). Multi-Dimensional Trust: how beginning principals build trust with their staff during leader succession. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17:4, 410-441.

8 Hendriks M., A., & Scheerens J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management*, 33:4, 373-394.

9 Bush, T. & Glover D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34:5, 553-571.

10 Cervone & Pervin, (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα, 2013, 43, 46, 353, 350-391.

11 Cervone & Pervin, (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα, 2013, 43, 46, 353, 350-391.

12 McAdams D. P. & Pals J. L. (2006). A New Big Five Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality, *American Psychologist* 61:3, 204-217.

13 John, O. P. & McCrae, P. P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications, *Journal of personality*, Wiley Online Library

Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-

14 John, O. P. & McCrae, P. P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications, *Journal of personality*, Wiley Online Library.

15 Cervone D. Shadel W., & Jencius S. (2001). Social-Cognitive Theory of Personality Assessment. *Personality and Social Psychology*, 5: 1, 33-51.

16 McAdams D. P. & Pals J. L. (2006). A New Big Five Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality, *American Psychologist*. 61: 3, 204-217.

17 John, O. P. & McCrae, P. P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications, *Journal*

γενικό περίγραμμα της ανθρώπινης ατομικότητας, που τείνει να εκφράσει σε μια σειρά από καταστάσεις για σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα¹⁸, το μέσο όρο στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στις ενέργειες του ατόμου¹⁹. Η Μεγάλη Πεντάδα των παραγόντων περιλαμβάνει τις πλευρές της αλληλεπίδρασης που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους ανθρώπους, την εμπιστοσύνη που μπορούμε να έχουμε σε κάποιον ή πιο γενικά, ποιες σχέσεις μπορούμε να περιμένουμε ότι θα δημιουργήσουν οι άνθρωποι²⁰.

Σκοπός της παρούσας ανασκοπικής μελέτης ήταν να εξεταστεί η σχολική ηγεσία και η προσωπικότητα του σχολικού ηγέτη σε σχέση με το αποτελεσματικό σχολείο.

3. Μεθοδολογία

Η επιλογή των σχετικών ερευνητικών εργασιών βασίστηκε σε κριτήρια όπως, α) η συσχέτιση της σχολικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα του σχολείου β) η συσχέτιση της προσωπικότητας του διευθυντή της πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και γ) η δημοσίευση να έχει γίνει την τελευταία δεκαετία. Η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέθηκε με τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, με τις τεχνικές διοίκησης της σχολικής μονάδας, με την διατύπωση ξεκάθαρων στόχων, με την προσαρμογή του σχολείου στις εκάστοτε συνθήκες, με το θετικό σχολικό κλίμα και με την ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής. Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν τελικά 11 ερευνητικές εργασίες και δύο βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις των τελευταίων δύο δεκαετιών. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των εργασιών με βάση το γεωγραφικό προσδιορισμό, τη σύνθεση του ερευνητικού δείγματος και την ερευνητική μεθοδολογία όσον αφορά στο μέσο συλλογής δεδομένων, καθώς και τα σημαντικότερα αποτελέσματα.

Ως προς την πρώτη μεταβλητή, διαπιστώθηκε η εξής γεωγραφική κατανομή: Αυστραλία (2), Ηνωμένο Βασίλειο (3), Αμερική (2), Ινδονησία (1), Χονγκ Κονγκ (1), Ισραήλ (1), Ελλάδα (1). Ως προς τη σύνθεση του ερευνητικού δείγματος, οι τέσσερις έρευνες αφορούσαν σε διευθυντές δημοτικών σχολείων,

of personality, Wiley Online Library; Pervin, L. & John, O. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές*. Εκδόσεις τυπωθήτω, Αθήνα, 348, 351.

Cervone & Pervin, (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα, 2013, 43, 46, 353, 350-391

18 McAdams D. P. & Pals J. L. (2006). A New Big Five Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality, *American Psychologist* 61: 3, 204-217.

19 Cervone D. Shadel W., & Jencius S. (2001). Social-Cognitive Theory of Personality Assessment. *Personality and Social Psychology Review* 5: 1, 33-51.

Kandler, C., Zimmermann J., & McAdams, D.P. (2014). Core and Surface Characteristics for the Description and Theory of Personality Differences and Development. *European Journal of Personality*, Eur. J. Pers. 28: 231-243.

20 Pervin, L. & John, O. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές*. Εκδόσεις τυπωθήτω, Αθήνα, 348, 351.

οι τέσσερις έρευνες αφορούσαν σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς, η μία είχε δείγμα μόνο εκπαιδευτικούς, ενώ οι άλλες δύο ενέπλεκαν τους μαθητές στην έρευνα και μία από αυτές τους γονείς. Επίσης, γίνεται συνοπτική αναφορά στο μέσο συλλογής των δεδομένων και τα αποτελέσματα συνοπτικά.

Πίνακας 1. :Συνοπτικά περιγραφικά χαρακτηριστικά των ερευνών

Συγγραφέας & Έτος	Χώρα	Συμμετέχοντες	Μεθοδολογία- Μέσο Συλλογής Δεδομένων	Σημαντικότερα αποτελέσματα
Nash & Bangert (2014)	Αμερική	Διευθυντές	Ποσοτική- Ερωτηματολόγιο LLI και MLQ	Οι μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών συσχετίστηκαν με τις πρώιμες εργασιακές εμπειρίες τους.
Bisschoff & Watts (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	Διευθυντές	Ποιοτική- Συνεντεύξεις	Η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέθηκε με την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και την συναισθηματική ανθεκτικότητα των διευθυντών.
Reardon (2011)	Αμερική	Διευθυντές	Ποσοτική-VAL-ED	Τα ευρήματα της μελέτης στο δημοτικό έδειξαν ότι η καθοδηγούμενη από τη μάθηση ηγεσία ενισχύει την πρόβλεψη των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
Browning (2014)	Αυστραλία	Διευθυντές,	Μικτή- Ποσοτική και ποιοτική	Αναδείχτηκε μια αναπόσπαστη σχέση μεταξύ εμπιστοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας
Wiyono (2017)	Ινδονησία	Διευθυντές, Εκπαιδευτικοί	Ποσοτική	Τα ευρήματα της έρευνας υποστήριξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει θετικό και σημαντικό αντίκτυπο στην ενδυνάμωση, την απόδοση, στην οργανωτική δέσμευση των εργαζομένων και στη βελτίωση του σχολείου.

Oreg & Berson (2011)	Ισραήλ	Διευθυντές, Εκπαιδευτικοί	Ποσοτική-PVQ και MLQ	Τα χαρακτηριστικά, οι αξίες και οι συμπεριφορές των ηγετών σχετίζονται θετικά με τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.
Hallinger & Lu (2014)	Χονγκ Κονγκ	Διευθυντές, Εκπαιδευτικοί	Ποσοτική	Η μελέτη εντόπισε τον διευθυντή ως βασικό μεσολαβητή του κοινού οράματος με τη μορφή της ευθυγράμμισης όλων των πρακτικών και της συνοχής του σχολείου.
Leithwood & Jantzi (2006)	Ηνωμένο Βασίλειο	Διευθυντές, Εκπαιδευτικοί,	Ποσοτική	Συνδέθηκε η σχολική ηγεσία με τις πρακτικές της τάξης των δασκάλων, αλλά όχι με την επίτευξη των μαθητών.
Alatzoglou, Athanailidis, Laios & Derri, (2016)	Ελλάδα	Εκπαιδευτικοί	Ποσοτική-Principal Instructional Management Rating Scale	Οι ανάγκες βελτίωσης των διευθυντών/τριών με ειδικότητα Φυσικής Αγωγής, συμπεκνώνονται στη δημιουργία οράματος, στη μαθησιακή διαδικασία και στις σχέσεις με τους γονείς.
Odhiambo & Hii (2012)	Αυστραλία	Εκπαιδευτικοί, Μαθητές, Γονείς	Ποιοτική-Ημιδομημένες συνεντεύξεις	Η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέθηκε με τη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας, τις σχέσεις εμπιστοσύνης, το σχολικό κλίμα, την καθοδήγηση, την υπευθυνότητά του διευθυντή.
Male & Palaiologou (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	Εκπαιδευτικοί, Μαθητές	Ποιοτική-Συνεντεύξεις	Η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέθηκε με τη δημιουργία κουλτούρας επιτυχίας, τη διαχείριση προσδοκιών, τη συμπεριφορά του διευθυντή. Τονίστηκε η ύπαρξη αξιών.

4. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

4.1. Έρευνες σε διευθυντές των σχολικών μονάδων

Οι Nash και Bangert²¹, διερεύνησαν την αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου με παράγοντες τις εμπειρίες ζωής των διευθυντών και τις συμπεριφορές της μετασχηματιστικής ηγεσίας που εφαρμόζουν. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 212 σχολικοί ηγέτες από κατάλογο 1.648 εκπαιδευτικών ηγετών από Αλάσκα, Αϊντάχο, Μοντάνα, Νεβάδα, Όρεγκον, Γιούτα και Ουάσιγκτον. Η έρευνα ήταν ποσοτική και χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια LLI (Lifetime Leadership Inventory) και MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των ηγετών των σχολείων για τις εμπειρίες της ζωής τους και τις δεξιότητες ηγεσίας αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δύο κατηγορίες εμπειριών ζωής, οι πρώιμες εμπειρίες εργασίας των ηγετών και οι αλληλεπιδράσεις με τους μέντορες είχαν τις μεγαλύτερες σχέσεις με τις μετασχηματιστικές ηγετικές τους συμπεριφορές.

Οι Bisschoff και Watts²² πραγματοποίησαν ποιοτική έρευνα στην Αγγλία βασιζόμενη στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των διευθυντών του δημοτικού σχολείου. Το δείγμα ήταν έξι διευθυντές και διευθύντριες και το ερευνητικό εργαλείο οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης ανέδειξαν την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και την συναισθηματική ανθεκτικότητα των διευθυντών σημαντικούς παράγοντες της σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας.

Τα ευρήματα της έρευνας του Reardon²³ (2011) υπέδειξαν έντονα τη δυνατότητα βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων εμπλέκοντας σε συνεργασία τους διευθυντές με τους διαχειριστές των περιφερειακών σχολείων. Η έρευνα διεξήχθη σε διευθυντές δημοτικών σχολείων (N = 42) στη Βιρτζίνια. Οι διευθυντές κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη δική τους πρακτική χρησιμοποιώντας το εργαλείο VAL-ED. Διεξήχθησαν τρεις αναλύσεις ιεραρχικής πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (MLR) για να εξεταστεί ο θετικός αντίκτυπος των αντιλήψεων των συμμετεχόντων διευθυντών σχετικά με τις συμπεριφορές ηγεσίας στη δοκιμασία ανάγνωσης των προτύπων μάθησης. Οι διευθυντές ανέπτυξαν πρακτικές προσανατολισμένες γύρω από την επίλυση των προβλημάτων της διδασκαλίας με επίκεντρο τη μάθηση. Η μελέτη παρέχει υποστήριξη για τον

21 Nash, S., & Bangert, A., (2014). Exploring the relationships between principals' life experiences and transformational leadership behaviours, *International Journal of Leadership in Education*, 17:4, 462-480, DOI: 10.1080/13603124.2013.858775

22 Bisschoff, T., & Watts, P., (2013) Leadership for learning: A case of leadership development through challenging situations, *Education as Change*, 17:sup1, S21-S31, DOI: 10.1080/16823206.2014.865987.

23 Reardon, R., M., (2011). Elementary School Principals' Learning-Centered Leadership and Educational Outcomes: Implications for Principals' Professional Development, *Leadership and Policy in Schools*, 10:1, 63-83, DOI: 10.1080/15700760903511798.

άμεσο αντίκτυπο της καθοδηγούμενης από τη μάθηση ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Επιπλέον, η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ανάγει στην αυτοαξιολόγηση της ηγεσίας η οποία οδηγείται στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο Browning²⁴ στην Αυστραλία διερεύνησε την εμπιστοσύνη ως παράγοντα που διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου. Ελήφθησαν υπόψη οι μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν την εμπιστοσύνη και τέθηκαν τα κριτήρια επιλογής των σχολικών ηγετών, αφού όπως υποστηρίζουν οι Bryk και Schneider, (2002) «η εμπιστοσύνη είναι εύκολο να δημιουργηθεί σε μικρότερες κοινότητες, επειδή η εμπιστοσύνη συχνά βασίζεται έμμεσα στην ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων». Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση ήταν ο εντοπισμός των τεσσάρων περιπτώσεων που έπρεπε να μελετηθούν με άκρως αξιόπιστες μετασχηματιστικές ηγεσίες. Τα ερευνητικά εργαλεία στην πρώτη φάση ήταν το TLM (Transformational Leadership Measurement) σχετικά με την εμπιστοσύνη που βασίζεται στη γνώση του ηγέτη και το OTI (Organizational Trust Inventory) που αναπτύχθηκε για να μετρήσει την εμπιστοσύνη ενός ατόμου στην εποπτεία και την οργάνωση της εργασίας του. Η δεύτερη φάση ήταν η πολυκεντρική μελέτη των τεσσάρων άκρως αξιόπιστων ηγετών. Ο ερευνητής επισκέφθηκε καθεμία από τις τέσσερις σχολές για μια εβδομάδα για να κατανοήσει το πλαίσιο και να συγκεντρώσει δεδομένα. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω συνεντεύξεων και παρατήρησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν βασικές πρακτικές οικοδόμησης εμπιστοσύνης που ήταν ανεξάρτητες από τις προσωπικές ιδιότητες του ηγέτη. Η μελέτη αποκάλυψε επίσης μια αναπόσπαστη σχέση μεταξύ εμπιστοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Συνοψίζοντας, από τις παραπάνω έρευνες συνάγεται ότι συσχετίζονται η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών, οι κοινωνικές δεξιότητες στην επίλυση κρίσεων, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, η συναισθηματική ανθεκτικότητα των διευθυντών με την αποτελεσματική μετασχηματιστική ηγεσία.

4.2 Έρευνες σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων

Ο Wiyono²⁵ διερεύνησε την αυτοαξιολόγηση ως τεχνική της αυτο-ανάπτυξης της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών και την επίδρασή της στο κίνητρο των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας και στη βελτίωση του σχολείου. Η μελέτη διεξήχθη για έξι μήνες στα δημοτικά σχολεία στην Ινδονησία,

24 Browning, P., (2014). Why trust the head? Key practices for transformational school leaders to build a purposeful relationship of trust, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17:4, p. 388-409, DOI: 10.1080/13603124.2013.844275.

25 Wiyono, B., B., (2017). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2017.1318960.

σε 40 διευθυντές και 240 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα για κάθε πειραματική και ελεγχόμενη ομάδα. Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν τα ερωτηματολόγια. Η βασική αυτοαξιολόγηση περιελάμβανε την αυτοεκτίμηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική σταθερότητα. Τα ευρήματα της έρευνας υποστήριξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει θετικό και σημαντικό αντίκτυπο στην ενδυνάμωση και την απόδοση των εργαζομένων. Η οργανωτική δέσμευση είναι μια διαμεσολαβητική μεταβλητή μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της απόδοσης των εργαζομένων. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική επίδραση της βελτίωσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών στη βελτίωση του σχολείου.

Οι Oreg και Berson²⁶ διερεύνησαν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε μια οργανωτική αλλαγή μεγάλης κλίμακας για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η έρευνα διεξήχθη στο Ισραήλ, συμμετείχαν 75 διευθυντές σχολείων και 586 εκπαιδευτικοί. Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν ερωτηματολόγια, με το PVQ (Portrait Value Questionnaire) μετρήθηκαν οι προσωπικές αξίες, ενώ οι συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας μετρήθηκαν με το ερωτηματολόγιο MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire). Οι ηγέτες μπορούσαν να εντοπίσουν τους εκπαιδευτικούς που δέχονταν πιο εύκολα την αλλαγή, να τους ενθαρρύνουν και να τους υποστηρίξουν. Τα ευρήματα υποστήριξαν τους ισχυρισμούς ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι αξίες και οι συμπεριφορές των ηγετών αντικατοπτρίζονται στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών.

Οι Hallinger και Lu²⁷ εστίασαν την έρευνα στον εντοπισμό των διαδρομών μέσω των οποίων η ηγεσία επηρεάζει την μάθηση. Η έρευνα διεξήχθη σε 32 δημοτικά σχολεία του Χονγκ Κονγκ, μέσω ενός ηλεκτρονικού συστήματος, το σχολικό έτος 2011-12. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στα ερωτηματολόγια σχετικά με το κοινό όραμα και τους στόχους που υιοθετούνται από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του οράματος και στην επίτευξη των στόχων. Η μελέτη εντόπισε έναν βασικό μεσολαβητή του κοινού οράματος, με τη μορφή της κοινής κατεύθυνσης των πρακτικών των εκπαιδευτικών προς την υλοποίηση του οράματος και της συνοχής όλων των παραγόντων του σχολείου.

Οι Leithwood και Jantzi²⁸ ερεύνησαν στην Αγγλία σε 2.290 εκπαιδευτικούς από 655 δημοτικά σχολεία, τα επιτεύγματα των μαθητών στον

26 Odhiambo, G., & Hii, A., (2012). Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 40:2, p. 232-247. Sage, DOI: 10.1177/1741143211432412.

27 Hallinger, P., & Lu, J., (2014) Modelling the effects of principal leadership and school capacity on teacher professional learning in Hong Kong primary schools, *School Leadership & Management*, 34:5, 481-501, DOI: 10.1080/13632434.2014.938039.

28 Leithwood, K., & Jantzi, D., (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices, *School Effectiveness and School Improvement*, 17:2, 201-227, DOI: 10.1080/09243450600565829.

γραμματισμό και την αριθμητική. Στόχος της μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι επιπτώσεις ενός μοντέλου μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς, στις πρακτικές της τάξης και στη μάθηση των μαθητών. Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν ερωτηματολόγια δοκιμασμένα και επιλεγμένα σε διάφορα στάδια και περιελάμβαναν μια κλίμακα απόκρισης 5 σημείων για τα περισσότερα ερωτήματα. Η ανάλυση των δεδομένων τόσο σε ατομικό όσο και σε σχολικό επίπεδο έγινε με το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS), ενώ το LISREL χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογήσει τις άμεσες και έμμεσες επιδράσεις της ηγεσίας στα κίνητρα, στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και τις επιπτώσεις όλων αυτών των μεταβλητών στις μεταβαλλόμενες πρακτικές τους. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν αξιοσημείωτα αποτελέσματα της σχολικής ηγεσίας στις πρακτικές της τάξης των δασκάλων αλλά όχι στην επίτευξη των στόχων των μαθητών.

Η έρευνα του Αλατζόγλου στην Κεντρική Μακεδονία σε 992 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διερεύνησε τις ανάγκες βελτίωσης των διευθυντών/ντριών με ειδικότητα Φυσικής Αγωγής, στους παράγοντες: α) εμπλοκής γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, β) διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (μέντορα), γ) προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, δ) παρακολούθησης προόδου - αξιολόγησης μαθητή και ε) προσδιορισμού και διάχυσης των εκπαιδευτικών στόχων. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο (Principal Instructional Management Rating Scale) προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα²⁹.

Συνοψίζοντας, από τις παραπάνω έρευνες, συνάγεται η συσχέτιση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, των αξιών του διευθυντή στην υλοποίηση του οράματος, καθώς και τις θετικές επιδράσεις της σχολικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση των σχέσεων, στην υλοποίηση του κοινού οράματος, στη βελτίωση των πρακτικών στην τάξη των δασκάλων, αλλά όχι στην επίτευξη των στόχων των μαθητών.

4.3. Έρευνες σε εκπαιδευτικούς γονείς και μαθητές των σχολικών μονάδων

Οι Odhiambo και Hii³⁰ διεξήγαγαν έρευνα στο Σύδνεϋ της Αυστραλίας, σε 26 εκπαιδευτικούς, 12 μαθητές και 12 γονείς (δύο γονείς από κάθε έτος). Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσουν τις βασικές αντιλήψεις των ενδιαφερομένων για την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου και την κατανόηση του ρόλου των σχολικών ηγετών. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν ως τεχνική συλλογής δεδομένων. Ο ευέλικτος χαρακτήρας των ημιδομημένων

29 Alatzoglou, A., Athanailidis, I., Laios, A., & Derri, V. (2017). The managerial capacity of physical education teachers - principals. The case of Greece. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(3), 742-752. doi:https://doi.org/10.14198/jhse.2017.123.18

30 Odhiambo, G., & Hii, A., (2012). Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 40:2, 232-247. Sage, DOI: 10.1177/1741143211432412.

συνεντεύξεων έδωσε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να μοιραστούν εύκολα τα διερευνητικά δεδομένα και να προκύψουν αβίαστα νέες πληροφορίες. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την σύγκλιση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, η οποία συνδέθηκε άμεσα με τις οργανωτικές ικανότητες του σχολικού ηγέτη. Ανέδειξαν, ως παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας, τη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας, τις σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς, το καλό σχολικό κλίμα, την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την υπευθυνότητά του διευθυντή και τις θετικές εργασιακές σχέσεις.

Η πρώτη έρευνα από τους Male και Palaiologou³¹(2016) στην Αγγλία για πιθανούς παιδαγωγικούς ηγέτες στις αρχές του 2012, εντόπισε δύο σχολικούς ηγέτες οι οποίοι ασκούσαν παιδαγωγική ηγεσία, την ηγεσία με επίκεντρο τον μαθητή. Ακολούθησε η ποιοτική έρευνα με 11 ατομικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μία συνάντηση με επιλεγμένη ομάδα μαθητών. Οι παράγοντες που διερευνήθηκαν ήταν η δημιουργία μιας κουλτούρας επιτυχίας, η διαχείριση των εξωτερικών προσδοκιών, η επιλογή και η πρόσληψη προσωπικού, η διαχείριση ενός ισχυρού υποστηρικτικού περιβάλλοντος, η διατήρηση αποτελεσματικών εσωτερικών σχέσεων και η συμπεριφορά του διευθυντή. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ως ειδοποιό διαφορά των δύο ηγετών τις αξίες που κατεύθυναν τις συμπεριφορές τους και καθιέρωσαν ένα ισχυρό υποστηρικτικό περιβάλλον διατηρώντας αποτελεσματικές εσωτερικές σχέσεις. Η έρευνα ανέδειξε την πρακτική με αποφασιστικότητα και τη συμπεριφορά με ταπεινότητα. Η εστίαση στην επιτυχία μεμονωμένων μαθητών ήταν εξίσου σημαντική, ή ακόμη μεγαλύτερη, με την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνοψίζοντας, από τις παραπάνω έρευνες που αφορούσαν διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς των σχολικών μονάδων, συνάγεται η έμμεση σημαντικότητα της σχολικής ηγεσίας με συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας σε αλλαγές για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέθηκε με τη δημιουργία οργανωσιακής κουλτούρας, τη διαχείριση των εξωτερικών προσδοκιών, τη διατήρηση αποτελεσματικών εσωτερικών σχέσεων, την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και την ύπαρξη αξιών που κατευθύνουν τη συμπεριφορά των διευθυντών.

4.4 Ομαδοποιημένες ανασκοπήσεις ερευνών

Σε συστηματικές ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας, ο Leithwood και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, στα συναισθήματα, στις πεποιθήσεις και στις δεσμεύσεις τους για αλλαγή³², στην οργανωτική βελτίωση, στην κουλτούρα,

31 Male, T., & Palaiologou, I., (2016). Pedagogical leadership in action: two case studies in English schools, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2016.1174310.

32 Sun, J.& Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement.

στο κλίμα του οργανισμού, στην ενθάρρυνση υψηλών προσδοκιών τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς³³, στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης έμμεσα και πιο δυναμικά μέσω της επιρροής τους στο κίνητρο, στη δέσμευση και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών³⁴. Η έκθεση του Leithwood για τα ευεργετικά αποτελέσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας συμπεριλαμβανομένης της μάθησης των μαθητών ανέδειξε τον αντίκτυπο της ηγεσίας του διευθυντή σε 5-7% και της συνολικής ηγεσίας σε 27%. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι πολύ μεγαλύτερα από εκείνα άλλων μοντέλων ηγεσίας³⁵. Η εκπαιδευτική ηγεσία συσχετίστηκε με τα επιτεύγματα των μαθητών με δείκτη συσχέτισης 0.25 στην ανάλυση των Marzano, Waters και McNulty³⁶, σε έρευνες που δημοσιεύθηκαν από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 μέχρι το 2000 και μελέτησαν τις επιπτώσεις της σχολικής ηγεσίας στα επιτεύγματα των μαθητών στις ΗΠΑ. Οι Sun και Leithwood³⁷ διεξήγαγαν ανασκόπηση σε 107 μελέτες που αφορούσαν τη μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση από το 1996 μέχρι το 2008. Διερευνήθηκαν οι θετικές σχέσεις των ηγετικών πρακτικών των διευθυντών στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση στη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών τους. Οι πρακτικές που διερευνήθηκαν ήταν η εξατομικευμένη υποστήριξη, η πνευματική διέγερση και η μοντελοποίηση των επιθυμητών πρακτικών, ενώ τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών ήταν η δέσμευση, η συλλογική αποτελεσματικότητα, η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών σε άλλους.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Ανατρέχοντας στα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω μπορεί κανείς να εστιάσει στα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητα ένα σχολείο. Η διαμόρφωση διδακτικών πρακτικών που είχαν θετικές επιπτώσεις στη μάθηση, ανέδειξαν πως η εκπαιδευτική ηγεσία απαιτεί ηγέτες που γνωρίζουν τον χειρισμό των διοικητικών διαδικασιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας, είναι γνώστες

Leadership and Policy in School, 11 p. 418–451.

33 Oterkiil, C., and Ertesvag, S. K. (2014). Development of a measurement for transformational and transactional leadership in schools taking on a school-based intervention. *Educational Management Administration & Leadership*, 42:4S p.5–27.

34 Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership & Management*, 28:1 p. 27-42.

35 Bush, T. & Glover D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34:5, p.553-571.

36 Waters, T., Marzano, R.J., McNulty, B. (2004). McREL's Balanced Leadership Framework: Developing the Science of Educational Leadership. *Journal of research and information for K-12 public educators*.

37 Sun, J. & Leithwood, k., (2017). Calculating the power of alternative choices by school leaders for improving student achievement. *School Leadership & Management*, 37:1-2, p. 80-93, DOI: 10.1080/13632434.2017.12936350

των αντικειμένων της μάθησης, κατέχουν δεξιότητες που οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης και επίλυσης προβλημάτων στη σχολική κοινότητα³⁸. Επίσης, το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο και το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας δε φάνηκε να διαφοροποιεί τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Βασικός πυλώνας της λειτουργίας της σχολικής μονάδας που διερευνήθηκε ήταν η ανάπτυξη οράματος, η σύλληψη ενός πολιτιστικού ιδανικού³⁹, το οποίο με την καθοδήγηση του ηγέτη και τη δημιουργία κοινού ενδιαφέροντος και αποδοχής οδηγεί στον επανασχεδιασμό του οργανισμού στις συνεργατικές διαδικασίες, στη δημιουργία και διατήρηση παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα, στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η αποτελεσματική ηγεσία με τη δημιουργία ενός παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, εξασφαλίζει την εφαρμογή του καθολικού προγράμματος σπουδών με παρακολούθηση των σχολικών δραστηριοτήτων και επιδόσεων⁴⁰. Οι αξίες του σχολικού ηγέτη μπορούν να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργήσουν συναίνεση και ευθυγράμμιση στους στόχους της σχολικής μονάδας.

Από τα παραπάνω, καθίσταται προφανές ότι οι κοινωνικές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας που οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης και επίλυσης προβλημάτων⁴¹, οι συνεργατικές διαδικασίες στη δημιουργία και διατήρηση παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα⁴², το όραμα που οδηγεί στον επανασχεδιασμό του οργανισμού⁴³, η υιοθέτηση των αξιών του διευθυντή⁴⁴, η διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας, η υπευθυνότητά του διευθυντή⁴⁵, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι αξίες και οι συμπεριφορές των ηγετών⁴⁶, είναι παράγοντες της σχολικής ηγεσίας και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Συμπερασματικά, το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας και τις κοινωνικές δεξιότητες της προσωπικότητας των σχολικών διευθυντών παρέχουν την ευκαιρία να

38 Robinson, V., (2010) From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges, *Leadership and Policy in Schools*, 9:1, p. 1-26.

39 Sashkin, M., (1988). The Visionary Principal School Leadership for the Next Century. *Education and Urban Society*, Sage Publications, Inc. 20: 3, 239-249

40 Hendriks M., A., & Scheerens J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management*, 33:4, p. 373-394.

41 Robinson, V., (2010) From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges, *Leadership and Policy in Schools*, 9:1, 1-26.

42 Sashkin, M., (1988). The Visionary Principal School Leadership for the Next Century.

43 Hendriks M., A., & Scheerens J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management*, 33:4, p. 373-394.

44 Male, T., & Palaiologou, I., (2016). Pedagogical leadership in action: two case studies in English schools, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2016.1174310.

45 Odhiambo, G., & Hii, A., (2012). Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 40:2, p. 232-247. Sage, DOI: 10.1177/1741143211432412.

46 Odhiambo, G., & Hii, A., (2012). Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 40:2, p. 232-247. Sage, DOI: 10.1177/1741143211432412.

προσδιοριστούν, ώστε να συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Προτείνεται οι μελλοντικές έρευνες σχετικά με την ηγεσία και την προσωπικότητα να αναλύουν τις περίπλοκες έννοιες των σχολείων ως θεσμών και των ηγετών ως πολύπλοκων ανθρώπων. Οι αλληλεπιδράσεις είναι πολύπλευρες και πολυδιάστατες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Cervone & Pervin, (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα., σ.σ. 43, 46, 353, 350-391.
- Pervin, L. & John, O. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές*. Εκδόσεις τυπωθήτω, Αθήνα, σ.σ. 348, 351.

Ξενόγλωσση

- Alatzoglou, A., Athanailidis, I., Laios, A., & Derri, V. (2017). The managerial capacity of physical education teachers - principals. The case of Greece. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12:3, p.742-752.
- Avolio, B. & Bass B.(1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, p. 441-462
- Bisschoff, T., & Watts, P., (2013) Leadership for learning: A case of leadership development through challenging situations, *Education as Change*, 17: sup1, S21-S31, DOI: 10.1080/16823206.2014.865987.
- Browning, P., (2014). Why trust the head? Key practices for transformational school leaders to build a purposeful relationship of trust, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17:4, p. 388-409, DOI: 10.1080/13603124.2013.844275.
- Bush, T. & Glover D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34:5, p.553-571.
- Cervone D. Shadel W.,& Jencius S.(2001). Social-Cognitive Theory of Personality Assessment. *Personality and Social Psychology Review*, 5:1, p. 33, 51.
- Deinert, Homan, Boerc, Voelpel, Gutermanna, (2015). Transformational leadership sub-dimensions and their link to leaders' personality and performance, *The Leadership Quarterly* 26, p. 1095-1120
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, p. 48, 26-34.
- Hallinger P. (2003) Leading Educational Change: reflections on the practice of

- instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33:3, p. 329-352, DOI: 10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P., Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30:2, p. 95-110
- Hallinger, P., & Lu, J., (2014) Modelling the effects of principal leadership and school capacity on teacher professional learning in Hong Kong primary schools, *School Leadership & Management*, 34:5, p. 481-501, DOI: 10.1080/13632434.2014.938039.
- Hendriks M., A., & Scheerens J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management*, 33:4, p.373-394.
- John, O. P. & McCrae, P. P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications, *Journal of personality*.
- Kandler, C., Zimmermann J., & McAdams, D.P. (2014). Core and Surface Characteristics for the Description and Theory of Personality Differences and Development. *European Journal of Personality*,. 28:3, p. 231–243.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership & Management*, 28:1 p. 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D., (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices, *School Effectiveness and School Improvement*, 17:2, p. 201-227, DOI: 10.1080/09243450600565829.
- Male, T., & Palaiologou, I., (2016). Pedagogical leadership in action: two case studies in English schools, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2016.1174310.
- McAdams D. P. & Pals J. L.(2006). A New Big Five Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality, *American Psychologist* 61:3, p. 204–217.
- Nash, S., & Bangert, A., (2014). Exploring the relationships between principals' life experiences and transformational leadership behaviours, *International Journal of Leadership in Education*, 17:4, p. 462-480, DOI: 10.1080/13603124.2013.858775
- Northfield, S., (2014). Multi-Dimensional Trust: how beginning principals build trust with their staff during leader succession. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17:4, p.410-441.
- Odhiambo, G., & Hii, A., (2012). Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 40:2, p. 232–247., DOI: 10.1177/1741143211432412.
- Oreg, S., & Berson, Y., (2011). Leadership and Employees' Reactions to Change:

- the Role of Leaders' Personal Attributes and Transformational Leadership Style. *Personnel Psychology*, 64, p. 627–659.
- Oterkiil, C., and Ertesvag, S. K. (2014). Development of a measurement for transformational and transactional leadership in schools taking on a school-based intervention. *Educational Management Administration & Leadership*, 42:4S p.p. 5–27.
- Reardon, R., M., (2011). Elementary School Principals' Learning-Centered Leadership and Educational Outcomes: Implications for Principals' Professional Development, *Leadership and Policy in Schools*, 10:1, p. 63-83, DOI: 10.1080/15700760903511798.
- Robinson, V., (2010) From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges, *Leadership and Policy in Schools*, 9:1, p.1-26.
- Sashkin, M., (1988). The Visionary Principal School Leadership for the Next Century. *Education and Urban Society*, 20:3, p.239-249.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in School*, 11, p. 418–451.
- Sun, J. & Leithwood, k., (2017). Calculating the power of alternative choices by school leaders for improving student achievement. *School Leadership & Management*, 37:1-2, p. 80-93, DOI: 10.1080/13632434.2017.1293635.
- Waters, T., Marzano, R.J., McNulty, B. (2004). McREL's Balanced Leadership Framework: Developing the Science of Educational Leadership. *Journal of research and information for K-12 public educators*.
- Wiyono, B., B., (2017). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2017.1318960.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Γαϊτανίδου Αθανασία** είναι. υποψήφια Διδάκτωρ στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α). του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Εργάζεται ως Διευθύντρια σε Δημοτικό Σχολείο της Καβάλας. Είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Αλεξανδρούπολης και έχει μεταπτυχιακό στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης καθώς και στη Σχολική Ψυχολογία. Έχει συγγραφή τεσσάρων βιβλίων και πέντε δημοσιεύσεις σε περιοδικά με κριτές. Στοιχεία Επικοινωνίας: athanagaitan@gmail.com

Ο κ. **Λάιος Αθανάσιος** είναι ΔΕΠ Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α). του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. με μεγάλη Επιστημονική εμπειρία, διδασκαλία σε σεμινάρια – σχολές, συγγραφή

πανεπιστημιακών βιβλίων και σημειώσεων, μέλος ελληνικών επιστημονικών οργανώσεων, κριτής του επιστημονικού περιοδικού Άθληση και Γυναίκα (2001-2006), μέλος της συντακτικής επιτροπής του CYPRUS SCIENCE (2004-2012) κ.ά. Στοιχεία Επικοινωνίας: alaios@phyed.duth.gr.

Η κ. **Δέρρη Βασιλική** είναι ΔΕΠ Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης με Επιστημονική εμπειρία, ως κεντρική ομιλήτρια σε είκοσι τρία επιστημονικά συνέδρια, συγγραφή και επιμέλεια σε οχτώ βιβλία, κριτής σε επιστημονικά περιοδικά στην Ελλάδα και το Εξωτερικό: α) Άθληση και Κοινωνία, β) Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, κ. ά. Στοιχεία Επικοινωνίας: vaderri@phyed.duth.gr.

Ο κ. **Μπεμπέτσος Ευάγγελος** είναι ΔΕΠ Επίκουρος Καθηγητής με αντικείμενο την Αθλητική Ψυχολογία, Εφαρμοσμένη Αθλητική Ψυχολογία, Badminton. Έχει πλούσιο ερευνητικό και συγγραφικό έργο με πολλές δημοσιεύσεις σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά, επιστημονικές ανακοινώσεις, συμμετοχή σε σεμινάρια και συνέδρια, -Παρακολούθηση και συμμετοχή στο: Online Course, #SPO653, “Approaches to Performance Enhancement”. Instructor: Bruce Ogivlie, Ph.D., San Diego University. Στοιχεία Επικοινωνίας: empempet@phyed.duth.gr.

Κατσίμπρας Απόστολος

Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας ως ‘Ενορχηστρωτής’ μιας Μανθάνουσας Κοινότητας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αναδείξει τον ρόλο και τη συμβολή του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας στη διαμόρφωσή της σε ‘μανθάνουσα κοινότητα’, δηλ. σε μια συνεκτική ομάδα με κοινή στοχοθεσία και αποστολή. Ο Διευθυντής επικαλούμενος τις κοινωνικές και ενσυναισθητικές του δεξιότητες και εφαρμόζοντας τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων προπαγανδίζει τον προβληματισμό και τον διάλογο καθώς και την ερευνητική και δημιουργική διάθεση. Παράλληλα καλείται να διαχειρισθεί την κρίση στο πλαίσιο της ομάδας, ώστε να εξασφαλίσει την ομαλή λειτουργία της. Οι διαφωνίες και οι αμφισβητήσεις αξιοποιούνται από τον Διευθυντή εντασσόμενες στο έργο της ομάδας. Οι δεσμεύσεις επιβαλλόμενες από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργούν ανασταλτικά απέναντι στην ευελιξία και στην εφαρμογή καινοτομικών προτάσεων.

The School Director as “Orchestrator” of a learning Community

Abstract

This paper attempts to highlight the role and contribution of the School Director

in shaping the school unit into a 'learning community', i.e. a coherent group with a common goal and mission. The School Director, relying on his social and empathetic skills and applying the principles of adult education, propagates reflection and dialogue as well as research attitude and innovative-creative thinking. At the same time, he is called upon to manage any emerging crisis within the group in order to ensure its smooth functioning. Disagreements and disputes are evaluated by the Director and become part of the discussion during the group's work. The commitments imposed by the institutional framework are inhibiting flexibility and the implementation of innovative proposals.

1. Εισαγωγή

Το σχολείο ως 'μανθάνουσα κοινότητα' (learning community) προπαγανδίσθηκε στην Αμερική ήδη από τα τέλη του 20^{ου} αιώνας. Θεωρήθηκε ότι το σχολείο είναι μια σχολική μονάδα με ενιαίο και κοινό σκοπό, ο οποίος ενώνει τα μέλη της και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση του ρόλου των μελών της αλλά και των αποτελεσμάτων τα οποία πετυχαίνει. Αυτή η οπτική δίνει στο σχολείο τη μορφή μιας 'κοινότητας', η οποία καλείται να ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και στην αντιμετώπιση ποικίλων και συνεχώς αναδυομένων προβλημάτων. Διαπιστώθηκε ότι το σχολείο με την παραδοσιακή δομή και οργάνωσή του δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις συνεχείς αλλαγές, στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα, στην επιθετικότητα και γενικότερα στις συγκρουσιακές καταστάσεις που επικρατούν στο σχολείο, στα ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών αλλά και στη διαχείριση προβλημάτων που αφορούν στους γονείς. Λειτουργώντας το σχολείο μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον δεν μπορεί να παραμένει στατικό και αποστασιοποιημένο από τα προεκτεθέντα προβλήματα. Απαιτείται η αλλαγή της φυσιογνωμίας του και η ανάληψη από μέρους του μιας ευέλικτης και ευπροσάρμοστης συμπεριφοράς. Πρωτεύοντα ρόλο ασφαλώς στην αλλαγή ρότας του σχολείου θα διαδραματίσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Είναι δεδομένο ότι κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της κουλτούρα, η οποία είναι το αποτέλεσμα και το απαύγασμα των διαπροσωπικών σχέσεων, των αξιών και των ηθικών αρχών καθώς και της λειτουργίας των θεσμών ως συμβόλων από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Για τη δημιουργία αυτής της σχολικής κουλτούρας καθοριστικό ρόλο αναλαμβάνει και παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Αντιστοίχως η ευθύνη, η οποία βαρύνει τον διευθυντή για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας είναι δυσανάλογα μεγαλύτερη από αυτήν των εκπαιδευτικών και εν γένει των μελών της σχολικής μονάδας¹. Αυτό δεν σημαίνει ωστόσο ότι ο διευθυντής θα είναι ενταγμένος και

1 Ματσαγγούρας, Ηλ. (2003). Η Σχολική Τάξη. Τόμ. Α: Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος. Αθήνα, σ. 172.

θα λειτουργεί σε μian κάθετη διοικητική δομή χωρίς διευρυμένες αρμοδιότητες και χωρίς τη δυνατότητα να λάβει από κοινού με τα μέλη της σχολικής μονάδας αναμορφωτικές και καινοτομικές αποφάσεις ασφαλώς μέσα στο πλαίσιο της ισχύουσας νομοθεσίας, η οποία θα τους παρέχει αυτήν τη δυνατότητα.

Μια τέτοια θέαση του ρόλου και της αποστολής του διευθυντή της σχολικής μονάδας τον καθιστά βασικό παράγοντα ανάληψης πρωτοβουλιών και υλοποίησης μεταρρυθμιστικών μέτρων ασφαλώς στο πλαίσιο της 'μανθάνουσα κοινότητα'. Λέγοντας 'μανθάνουσα κοινότητα' εννοούμε μian 'κλειστή' ομάδα που όμως είναι ανοικτή στην κοινωνία, σε νέους προβληματισμούς και καινοτόμες ιδέες. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μia οικογένεια, η οποία ενδιαφέρεται για την επίτευξη των σκοπών της αλλά και που είναι υπερήφανη για τις ενέργειές της, οι οποίες ανταποκρίνονται στις υψηλές προσδοκίες των μελών της. Η λυδία λίθος μias τέτοιας κοινότητας είναι η συλλογικότητα, η λήψη από κοινού των αποφάσεων, η συνεργασία και η αυταπάρνηση, με λίγα λόγια η εμπιστοσύνη και ο διάλογος. Ασφαλώς δεν χάνεται η ατομικότητα και η προσωπικότητα του κάθε μέλους, αλλά το συλλογικό και το ατομικό συμπλέουν, συμπλέκονται δημιουργικά και αυτοπραγματώνονται. Παράλληλα με τον διάλογο προωθείται και ο αναστοχασμός πάνω στις αποφάσεις και στις πρακτικές που ακολουθήθηκαν, ώστε να προκύψει η αναθεώρηση και η αναγκαία βελτίωσή τους. Μια τέτοια κοινότητα απαιτεί την αξιολόγηση, αλλά παράλληλα πιστεύει ότι δεν την χρειάζεται, εφόσον η αξιολόγηση τόσο από κάθε άτομο χωριστά όσο και από την ομάδα ως σύνολο, ευθυγραμμίζεται με τους σκοπούς και τις προσδοκίες τόσο του κάθε μέλους χωριστά όσο και της ομάδας ως συνόλου. Το αίσθημα της κοινής ευθύνης δένει τα μέλη της ομάδας, τα δραστηριοποιεί για την ευόδωση των επιδιώξεών της και προκαλεί βιώματα επιτυχίας. Ο αναστοχασμός λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας, με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση που απαιτεί και προωθεί.

2. Η μανθάνουσα κοινότητα ως ομάδα μάθησης

Η 'μανθάνουσα κοινότητα' είναι μia ομάδα μάθησης, η οποία λειτουργεί ως ολότητα. Τα μέλη της δεν ισοπεδώνονται ωστόσο ως προσωπικότητες, αλλά συμβάλλουν το καθένα χωριστά με τις απόψεις και τις στάσεις τους στην ανανέωση, αναθεώρηση και αναμόρφωση του πλαισίου λειτουργίας της, των αποφάσεων που λαμβάνονται και των πρακτικών που εφαρμόζονται. Για να αποκαλείται ομάδα μάθησης πρέπει να κυριαρχεί στους κόλπους της η συνεργασία των μελών της στο όνομα κοινών σκοπών και από μia δυναμική προοπτική αυτής της συνεργασίας². Ομάδα μάθησης ως κοινωνική ομάδα δεν νοείται μia 'ομάδα', στην οποία το ένα μέλος-ο εκπαιδευτικός- λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών

2 Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). *Ο Διευθυντής-Ηγέτης*. Στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 10, σ.121

τις οποίες μεταβιβάζει με τη μορφή εισήγησης, ούτε μια ‘ομάδα’, στην οποία υπάρχει μονόδρομος επικοινωνίας μεταξύ ενός μέλους-του εκπαιδευτικού με τα άλλα μέλη-μαθητές, χωρίς να υπάρχει επικοινωνία και των μελών μεταξύ τους. Και ασφαλώς δεν νοείται μανθάνουσα κοινότητα χωρίς τη συνεργασία και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον διευθυντή. Έχει αποδειχθεί ότι τα αποτελέσματα της ομάδας, η οποία λειτουργεί ως κοινωνική ομάδα, στην οποία επικοινωνούν όλα τα μέλη μεταξύ τους, είναι θετικότερα σε σύγκριση με την ομάδα στην οποία κυριαρχεί ο εκπαιδευτικός και ακόμη με την ομάδα στην οποία υπάρχει μονόδρομος επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών³. Ο Kurt Lewin και οι συνεργάτες του απέδειξαν ότι το άτομο ως μέλος της ομάδας αναθεωρεί και μεταβάλλει ευκολότερα τη συμπεριφορά του από ό,τι ως μεμονωμένο άτομο. Μάλιστα αν η ομάδα είναι καλά οργανωμένη, το κάθε μέλος της αναγνωρίζει τους σκοπούς της ως δικούς του σκοπούς και ενεργοποιείται για την επίτευξη αυτών των σκοπών. Ακριβώς αυτή η δημιουργική συνύπαρξη ατόμων με κοινούς σκοπούς και κοινές αξίες, τα οποία ευρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση, αφήνει πολλά περιθώρια αναθεώρησης, ανανέωσης και συνεχούς επαναξιολόγησης της πορείας της ομάδας. Αυτή η δυναμική της ομάδας την αναδεικνύει σε ρυθμιστή του τρόπου που εργάζεται στην πράξη και του αποτελέσματος της εργασίας της. Με άλλα λόγια η ομάδα είναι μια ζωντανή κοινωνική συνύπαρξη ατόμων που σχεδιάζουν τους σκοπούς και τον τρόπο με τον οποίο θα κινηθούν, αλλά και που στην πορεία μπορούν να επανέλθουν και στην πράξη να κρίνουν τις κινήσεις τους. Τον εκ των προτέρων σχεδιασμό των κινήσεων και των ενεργειών της ομάδας τον αποδίδουμε συνήθως με τον όρο ‘διαδικασία’, ενώ την πραγματική λειτουργία της ομάδας στην πράξη με τον όρο ‘διεργασία’. Με άλλα λόγια διεργασία είναι όλα όσα συμβαίνουν μέσα στην ομάδα κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης του έργου το οποίο έχει αναλάβει.

Μπορεί η ομάδα να κινείται με προδιαγεγραμμένους σκοπούς, αλλά παύει να θεωρείται ομάδα, αν δεν θέσει η ίδια τους δικούς της σκοπούς και δεν λειτουργήσει ως ομάδα για την επίτευξή τους. Τα μέλη της ομάδας θα ενδιαφερθούν για το αντικείμενο εργασίας της και θα αναπτύξουν μεγαλύτερο αίσθημα ευθύνης, όταν τα ίδια συγκαθορίσουν τους σκοπούς της ομάδας. Αυτοί οι σκοποί πρέπει να εκφράζουν όλα τα μέλη της ομάδας. Πέρα από τον καθορισμό αυτών των σκοπών πρέπει να συναποφασισθούν τόσο ο τρόπος όσο και τα μέσα με τα οποία αυτοί θα επιτευχθούν. Οι κοινοί σκοποί δεν είναι οπωσδήποτε από πριν δεδομένοι και αυτονόητοι, αλλά προκύπτουν μέσα από δημοκρατική διαδικασία ανταλλαγής απόψεων. Ασφαλώς το κάθε μέλος μπορεί να έχει τους δικούς του σκοπούς, αλλά αυτοί οι ατομικοί σκοποί πρέπει να βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση με τους σκοπούς της ομάδας. Οι σκοποί της ομάδας δεν πρέπει να αντιστρατεύονται τους

3 Δεγεμεντζίδης, Σ. (2005). *Προς τη συγκρότηση διευθυντών-μάντζερ σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: κίνδυνοι και προοπτικές*. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, τόμ. 1., Πάτρα, σ. 41

σκοπούς του προγράμματος, στο πλαίσιο του οποίου λειτουργεί η ομάδα. Αυτό το πλαίσιο πρέπει να αφήνει περιθώρια ευελιξίας και ελευθερίας στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευόμενους, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα και να μην είναι δέσμια ρητών και απαρέγκλιτων οδηγιών.

Παράλληλα με τους σκοπούς η ομάδα λειτουργεί με γνώμονα συγκεκριμένες αξίες, οι οποίες δίνουν και το στίγμα για τη συμπεριφορά των μελών της. Βέβαια το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο καθορίζει τις αξίες, αλλά και το κάθε μέλος έχει τις δικές του αξίες. Το σύνολο των αξιών των μελών διαμορφώνει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς της ομάδας. Ωστόσο είναι δυνατόν ορισμένα μέλη να μη συμφωνούν με τις αξίες της ομάδας. Όταν τα περισσότερα μέλη αποδέχονται συγκεκριμένες αξίες και δεν τις αμφισβητούν, αλλά ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με αυτές, τότε δεν υπάρχουν σημαντικά προβλήματα στην ανάπτυξη και λειτουργία της ομάδας. Η αμφισβήτηση ως προβληματισμός είναι μια υγιής διαδικασία συζήτησης και ελέγχου των αξιών που πρεσβεύει η ομάδα.

Όσο οι σκοποί και οι αξίες 'συγκλίνουν' και δημιουργούν κατά το δυνατόν μιαν κοινή βάση, τόσο και 'δένει' περισσότερο η ομάδα. Μέσα στην ομάδα τα μεμονωμένα άτομα αναπτύσσονται και αποκτούν κοινή συνείδηση της αποστολής τους. Αυτή η κοινή συνείδηση εξασφαλίζει τη συνοχή της ομάδας ως συνόλου. Ενώ κατά την εναρκτήρια συνάντηση των μελών της ομάδας μπορεί τα μεμονωμένα άτομα να έχουν διαφορετικούς σκοπούς, άλλη άποψη για τις αξίες και να λειτουργούν με πρόταξη του 'εγώ', με την πάροδο του χρόνου ενστερνίζονται τις κοινές αξίες και τον κοινό τρόπο σκέψης της ομάδας και λειτουργούν σταδιακά ως 'εμείς', ως ομάδα. Αν εξασφαλισθεί η συνοχή, για την επίτευξη της οποίας σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτής, τότε η ομάδα έχει περισσότερο χρόνο για παραγωγική και δημιουργική εργασία, αφού δεν θα επηρεάζεται ιδιαίτερα από την προσπάθεια για αντιμετώπιση συγκρούσεων. Ασφαλώς ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των μελών, όπως και το στυλ ηγεσίας, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συνοχή της ομάδας. Η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και συνάμα ο δημοκρατικός εκπαιδευτής ενισχύουν τη συνοχή της ομάδας. Είναι ωστόσο δυνατόν και ένας εξωτερικός κίνδυνος να συντελέσει στη συνοχή της ομάδας. Αυτό ισχύει τόσο για μια μεγάλη ομάδα, π.χ. για μια χώρα, η οποία απειλείται από τον εχθρό, όσο και για μια μικρή ομάδα, π.χ. μια ομάδα μάθησης η οποία βιώνει την καταπίεση από έναν αυταρχικό εκπαιδευτή. Στην τελευταία περίπτωση η ομάδα μάθησης αναπτύσσει συνεκτικούς δεσμούς και μετατρέπεται σε συνεκτική ομάδα, η οποία ασφαλώς αποκλείει τον εκπαιδευτή. Η έλλειψη συνοχής έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται 'κλίκες' και υποομάδες με διαφορετικές αξίες και άλλους σκοπούς από αυτούς της ομάδας⁴.

Βέβαια η αμφισβήτηση είναι καλοδεχούμενη και ο προβληματισμός πάνω σε συγκεκριμένα πεδία λειτουργίας της ομάδας αναγκαίος. Με αυτόν τον τρόπο

4 Gunter, H. M. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London: Sage, p. 46.

ελέγχονται η αποστολή και η λειτουργία της ομάδας και δημιουργούνται θετικότερες προϋποθέσεις για τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας.

3. Ο Διευθυντής ... δεν διευθύνει

Το όραμα του διευθυντή πρέπει να γίνει και κοινό όραμα όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Αν και ένα μέλος υπονομεύει αυτό το κοινό όραμα και αντιδρά αρνητικά, τότε δημιουργούνται προβλήματα και ρήγματα στο ομαδικό πνεύμα. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο διευθυντής θα αγνοεί ή θα αντιδρά και ο ίδιος αρνητικά στις διαφωνίες και αντιρρήσεις. Αντίθετα θα πρέπει να έχει την ευαισθησία να αναγνωρίσει και να ερμηνεύσει τις διαφωνίες και να τις εντάξει δημιουργικά στη σκέψη και δράση του. Προκειμένου να λειτουργήσει συλλογικά, αλλά και να μη 'χαλαρώσει' το κλίμα της ομάδας στο όνομα της χαλαρής διοίκησης, θα πρέπει να επιδείξει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, να αναπτύξει την αίσθηση σε όλους του 'ανήκειν' στην ομάδα. Σημασία δεν έχει η επιβολή πειθαρχικών ποινών αλλά η ανάπτυξη σε όλα τα μέλη της αυτοπειθαρχίας και της υπακοής σε από κοινού θεσπισμένους κανόνες και συμφωνημένες αρχές.

Η 'αυθεντία' του εκπαιδευτικού σε μian τέτοια κοινότητα δεν επιβάλλεται, αλλά κερδίζεται. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να πείσει τους μαθητές του ότι είναι σε θέση να τους στηρίξει στην προσπάθειά τους όχι μόνο για μάθηση αλλά και για αντιμετώπιση προβλημάτων και προκλήσεων. Λέγεται μερικές φορές ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ίσος με τον μαθητή, να είναι εταίροι στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής επιθυμεί ωστόσο έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος διαθέτει όχι μόνον εμπειρίες και γνώσεις αλλά και ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορεί να του συμπαρασταθεί στα προβλήματά του. Ο Διευθυντής του σχολείου δοκιμάζεται με γνώμονα και κριτήριο αυτές κυρίως τις ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Ασφαλώς απαιτείται να προωθεί πρωτοβουλίες και δράσεις που σχετίζονται με επιστημονικά θέματα και να αξιοποιεί τα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων της καθημερινότητας. Συνήθως δεν προβάλλεται αυτή η πλευρά των προϋποθέσεων που πρέπει να πληροί ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναλαμβάνει ο ίδιος αλλά και να προωθεί πρωτοβουλίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διοργάνωση ημερίδων και βιωματικών δραστηριοτήτων, στις οποίες θα συμμετέχουν ως εισηγητές όχι μόνον οι σχολικοί σύμβουλοι και προσκεκλημένοι επιστήμονες αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και ασφαλώς και ο ίδιος ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας.

4. Ιεραρχία και Ρόλοι στην ομάδα μάθησης

Είναι ευνόητο ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επικοινωνία και το θετικό συναισθηματικό κλίμα μέσα στην ομάδα μάθησης παίζουν σημαντικό ρόλο

για τη συνοχή και την αποτελεσματικότητά της. Ωστόσο μια ομάδα είναι ένας ζωντανός οργανισμός, ο οποίος αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Σε οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα ισχύει η ιεραρχία των μελών, η οποία καθορίζεται από διάφορους παράγοντες: επιδόσεις, κοινωνική προέλευση, νοημοσύνη κλπ. Η ιεραρχία δεν είναι δεδομένη, αλλά ποικίλλει και εξαρτάται από τις νόρμες και τις αξίες μιας συγκεκριμένης ομάδας. Οι προτιμήσεις των εκπαιδευομένων προς συγκεκριμένα άτομα μέσα στην ομάδα σχετίζεται συνήθως με την ιεράρχησή τους μέσα στην ομάδα.

4.1. Η συμπεριφορά του ηγέτη και η ομάδα

Είναι γνωστές οι έρευνες του Kurt Lewin και των συνεργατών του, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν έχοντας ως βάση και αφετηρία την άνοδο του ναζισμού στη Γερμανία. Απετέλεσαν αντικείμενο έρευνας δύο μορφές ηγεσίας, δηλ. της συμπεριφοράς του ηγέτη, την αυταρχική και την αντιαυταρχική. Εξετάστηκε ποιες ήταν οι επιδράσεις και οι επιπτώσεις αυτών των δύο μορφών συμπεριφοράς στις επιδόσεις και στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας καθώς και στο γενικότερο συναισθηματικό κλίμα της ομάδας. Ο 'ηγέτης' με αυταρχική συμπεριφορά ελέγχει όλη τη διαδικασία της μάθησης, καθορίζει ο ίδιος τους στόχους και τον τρόπο εργασίας των μελών, παίρνει αποφάσεις χωρίς να επιτρέπει τη συμμετοχή των μελών και έχει ολόκληρη την ευθύνη. Κρατάει συναισθηματική απόσταση από τα μέλη της ομάδας, δεν επιτρέπει και δεν προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο αντιαυταρχικός ηγέτης αποφασίζει από κοινού με τα μέλη της ομάδας και μετά από διάλογο για τους στόχους και τον τρόπο εργασίας της ομάδας, προωθεί και διευκολύνει την επικοινωνία του με τα μέλη καθώς και των μελών μεταξύ τους. Ανοίγει διόδους στη σκέψη, προκαλεί προβληματισμούς, την κριτική σκέψη και τον διάλογο. Τα αποτελέσματα της εργασίας πιστώνονται κυρίως στην ομάδα και στις προσπάθειές της. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η συμπεριφορά των μελών της ομάδας αλλάζει ανάλογα με τη συμπεριφορά της ηγεσίας. Από τις σχετικές έρευνες προέκυψε ότι η συμπεριφορά και οι επιδόσεις των μελών της ομάδας αλλάζουν ανάλογα με τη συμπεριφορά του 'ηγέτη'. Σε ό,τι αφορά στην ομάδα με την αυταρχική ηγεσία, οι επιδόσεις των μελών της ήταν λίγο καλύτερες από αυτές της ομάδας με τον δημοκρατικό ηγέτη, αλλά η ποιότητα της συμπεριφοράς ήταν πολύ χαμηλή σε σύγκριση με αυτήν της ομάδας που είχε αντιαυταρχική ηγεσία. Τα μέλη της ομάδας με αυταρχική ηγεσία διακρίνονταν για την επιθετικότητά τους, ενώ προκαλούσαν συγκρούσεις και προβλήματα και οι σχέσεις ήταν τεταμένες και φορτισμένες αρνητικά. Δεν υπήρχε ομαδικό πνεύμα, αλλά κυριαρχούσε η ατομικότητα και ο ανταγωνισμός. Η εργασία έπαυε, αν απουσίαζε ο ηγέτης. Αντίθετα στην ομάδα με αντιαυταρχική ηγεσία κυριαρχούσε πολύ θετικό συναισθηματικό κλίμα και η εργασία δεν εξαρτιόταν από την παρουσία του

ηγέτη. Τα ποσοτικά αποτελέσματα της εργασίας της ομάδας με αντιαυταρχικό ηγέτη βελτιώθηκαν κατακόρυφα. Το σημαντικό ωστόσο είναι το ηθικό κλίμα μέσα στους κόλπους της ομάδας καθώς και η ηθική στάση απέναντι στην εργασία και στην αποστολή της ομάδας.

4.2. Οι ρόλοι μέσα στην ομάδα μάθησης

Μέσω της Κοινωνιομετρίας εξετάζουμε τις σχέσεις και την επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Με απλές ερωτήσεις (με ποιον ή ποια θα ήθελες να συνεργασθείς; Με ποιον ή ποια να μείνετε στον ίδιο χώρο κλπ ή σε περιπτώσεις που η σχέση με τον εκπαιδευτή είναι πολύ καλή: με ποιον ή ποια δεν θα ήθελες να συνεργασθείς) αποκτά ο εκπαιδευτής μιαν εικόνα των προτιμήσεων και των επιλογών των εκπαιδευομένων. Τα σχετικά κοινωνιογράμματα αποτυπώνουν συνήθως τις επιλογές των εκπαιδευομένων αλλά όχι και τα κίνητρα που οδηγούν σε αυτές τις επιλογές. Η προτίμηση συγκεκριμένων ατόμων και η απόρριψη άλλων σχετίζεται συνήθως με τον τόπο καταγωγής ή την ίδια γειτονιά, την κοινωνική προέλευση, τον ίδιο τρόπο σκέψης, τις ίδιες αξίες και αρχές, την ίδια φιλοσοφία ζωής αλλά και τον θαυμασμό τους για άτομα τα οποία διαθέτουν χαρακτηριστικά και ιδιότητες ή δεξιότητες που λείπουν από τα ίδια. Τέλος επιλέγουν άτομα που υιοθετούν την ίδια άποψη που τα ίδια έχουν για τον εαυτό τους, δηλ. που αναγνωρίζουν την προσωπικότητά τους, δεν δυστροπούν και δεν απορρίπτουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Κάθε μέλος της ομάδας μάθησης εκδηλώνει συνήθως μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο ρόλο ή μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και ιδιότητές του. Είναι δυνατόν ωστόσο να εκδηλώνει ποικίλους ρόλους⁵. Ο ρόλος αποδίδει τις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευόμενος ή για μια συγκεκριμένη περίπτωση ή για τις αντιδράσεις των υπολοίπων μελών της ομάδας ή τέλος τον τρόπο που αντιμετωπίζει μιαν κατάσταση. Σύμφωνα με έρευνες ο 'αστέρας' είναι το άτομο που έχει υψηλές επιδόσεις, διακρίνεται από κοινωνική αναγνώριση, η συμπεριφορά του υιοθετείται και επιβραβεύεται από τα άλλα μέλη και έχει υψηλή αυτοπεποίθηση. Αυτό το μέλος κατέχει κεντρική θέση μέσα στην ομάδα, η οποία και του επιτρέπει να διαχειρίζεται και να ερμηνεύει τους κανόνες και τις αρχές με τις οποίες λειτουργεί η ομάδα.

Ο περιθωριακός δεν γίνεται αποδεκτός από την ομάδα, η οποία κατά κανόνα τον αγνοεί και τον αντιμετωπίζει ως αποδιοπομπαίο τράγο. Αυτά τα άτομα έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις και διακρίνονται από υψηλό βαθμό άγχους και είναι συναισθηματικά ασταθή.

5 Μιχόπουλος, Α. (2004). Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο, στο: *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: τυπωθήτω, σ.51

Ωστόσο είναι σημαντική η συμβολή του στη συνοχή της ομάδας, καθώς συνειδητοποιούν τα άλλα μέλη ότι τα λάθη όχι μόνον είναι αναμενόμενα αλλά και χρήσιμα για τον επαναπροσδιορισμό σκοπών και τρόπων επίτευξής τους⁶. Ο ευαίσθητος είναι ευερέθιστος και πληγώνεται εύκολα, ενώ έχει την εντύπωση ότι ό,τι λέγεται απευθύνεται προς αυτόν και αφορά τον ίδιο. Ο γελωτοποιός είναι ο κυματοθραύστης των συγκρούσεων, χαλαρώνει την ομάδα, ιδιαίτερα όταν αυτή πιέζεται και βρίσκεται σε δύσκολη κατάσταση. Ο εμψυχωτής στηρίζει συναισθηματικά την ομάδα και επιβραβεύει τη προσπάθεια και τις επιδόσεις της. Τέλος ο αμφισβητίας δεν υιοθετεί εύκολα αυτά τα οποία λέγονται και μάλιστα αμφισβητεί πολλές φορές τη σκοπιμότητά τους. Λειτουργεί με προσωπικά κριτήρια και έχει τη δική του άποψη για τα πράγματα, η οποία άλλοτε οδηγεί στην αξιοποίηση της άλλης άποψης από την ομάδα και άλλοτε τον καταδικάζει σε απραξία και τον οδηγεί στο περιθώριο.

4.3. Συμμόρφωση και υπακοή

Είναι επόμενο η μανθάνουσα κοινότητα να διαμορφώσει τις δικές της αξίες και αρχές και να απαιτήσει την αναγνώριση αυτών των αξιών και την τήρηση αυτών των κανόνων από όλα τα μέλη της. Όσο μάλιστα η συνοχή των μελών είναι μεγαλύτερη τόσο και αυξάνει και η πίεση για αποδοχή και για συμμόρφωση προς αυτές τις αξίες και τις αρχές. Ενορχηστρωτής και θεματοφύλακας αναδεικνύεται κατά τεκμήριον ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Το 'ανήκειν' σε μian ομάδα επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου, το οποίο υπό άλλες συνθήκες μπορεί να συμπεριφέρεται διαφορετικά (Δ. Μπουραντάς, 2001,78). Φέρεται λοιπόν, όπως φέρονται οι άλλοι, δηλ. συμπεριφέρεται όπως οι άλλοι περιμένουν να συμπεριφερθεί. Ενώ στην αρχή το κάθε μέλος μπορεί να έχει τη δική του άποψη, με την πάροδο του χρόνου δημιουργείται πολλές φορές μια ενιαία γραμμή πλεύσης, μια κοινή νόρμα. Με άλλα λόγια συμμορφώνονται τα μέλη της ομάδας προς αυτήν, παρόλο που διαφοροποιούνται στην πραγματικότητα από αυτήν. Το αξιοσημείωτο είναι ότι το άτομο εξακολουθεί συνήθως και εκτός ομάδας να συμμορφώνεται προς αυτήν την κοινή νόρμα.

Είναι γνωστά τα πειράματα των M. Sherif⁷(1988), S. Asch⁸ (1987) και S. Milgram⁹ (1974) σχετικά με τη συμμόρφωση ενός μέλους προς τις νόρμες της ομάδας. Από τις σχετικές έρευνες προκύπτει ότι η αυτονομία και ελευθερία του ατόμου ως μέλους μιας ομάδας είναι ψευδαίσθηση περισσότερο και επιθυμία

6 Μπρίντα, Βασ. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης, σελ. 78

7 Sherif, M. (1988), *The Robbers Cave Experiment. Intergroup Conflict and Cooperation*, Middletown, Connecticut: Westleyan University Press

8 Asch, S. E. (1987). *Social Psychology*. Oxford: Oxford Univ. Press

9 Milgram, S. (1974). *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsambereitschaft gegenueber Autoritaet*. Uebers. V. R. Fleissner. Reinbek: Rohwohlt

παρά μια πραγματικότητα. Όσο μάλιστα ένα μέλος δεν κατέχει τις απαιτούμενες γνώσεις και εμπειρίες είναι και σε μεγαλύτερο βαθμό έρμαιο των απόψεων της ‘αυθεντίας’. Θέλοντας το άτομο να ανήκει στην ομάδα και φοβούμενο να μείνει μόνο του αποβάλλει και αρνείται τον ‘εαυτό’ του, αποκηρύσσει τα δικά του ‘θέλω’ και υποτάσσεται σε αυτά της ομάδας. Βέβαια ορισμένα μέλη μπορεί να ακυρώνουν τον εαυτό τους για να αποφύγουν την απόρριψη, αλλά εξακολουθούν να έχουν τη δική τους φιλοσοφία και θέση πάνω στα πράγματα, την οποία ωστόσο κρατούν για τον εαυτό τους. Είναι επίσης γνωστά τα πειράματα του P. Zimbardo, κατά τα οποία με την κατάλληλη από τον ίδιο ρύθμιση των συνθηκών οδήγησε πολλά από τα υποκείμενα της έρευνας να εκδηλώσουν επιθετική έως και απάνθρωπη συμπεριφορά εναντίον άλλων και να κάνουν πράγματα, τα οποία δεν εναρμονίζονταν με τις ηθικές τους αρχές και αξίες. Τα πειράματα αυτά προκάλεσαν έντονη κριτική από ηθικής πλευράς, υπογράμμισαν ωστόσο την ανάγκη πολλών ατόμων για υποταγή στο γενικότερο κλίμα και στο ρεύμα της ομάδας προς αποφυγή της απόρριψης και της μοναξιάς. Αυτό μάλιστα ισχύει ιδιαίτερα τα άτομα τα οποία έχουν μεγαλώσει σε αυταρχικό περιβάλλον και έχουν μάθει να υποτάσσονται και να πειθαρχούν ασυζητητί. Τέτοια άτομα πολλές φορές δεν αντιδρούν, γιατί βολεύονται με την υποταγή, καθώς δεν χρειάζεται να αναλάβουν καμιά πρωτοβουλία ¹⁰.

Για την αντιμετώπιση της τυφλής συμμόρφωσης στο ρεύμα, το άτομο πρέπει να σκέπτεται κριτικά, να αμφισβητεί και να κρίνει αντικειμενικά τα πράγματα. Προς τούτο απαιτείται ωστόσο μια ισχυρή προσωπικότητα, η οποία δεν θα παρασύρεται από τις νόρμες της ομάδας, αλλά θα συμπεριφέρεται ως ανεξάρτητη προσωπικότητα. Η ορθότητα μιας θέσης δεν κρίνεται με ποσοτικά αλλά με ποιοτικά κριτήρια, δηλ. μια άποψη δεν είναι ορθή επειδή την υποστηρίζουν οι περισσότεροι.

5. Ο Διευθυντής ως ‘εκπαιδευτής ενηλίκων’

Αναφέρθηκε ήδη ότι ο Διευθυντής θα πρέπει να λειτουργεί τόσο σε επιστημονικό όσο και σε ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Πολλές φορές ο Διευθυντής αναλαμβάνοντας ηγετικό ρόλο περιορίζεται στην αντιμετώπιση τρεχουσών διοικητικών υποθέσεων και διεκπεραίωση τυπικών καθημερινών προβλημάτων που τον εξαντλούν, καθώς δεν λειτουργούν συνήθως ως κίνητρα που θα τον δραστηριοποιούν και θα του προσφέρουν εσωτερική ικανοποίηση¹¹. Για να λειτουργήσει ο Διευθυντής ως επιστήμονας και σύμβουλος, τότε θα έχει γνώσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι τόσο σε διαπροσωπικό και σε ψυχοσυναισθηματικό αλλά και σε επιστημονικό

10 Σαΐτης, Χρ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα, σ. 79

11 Day, C., Harris, A.& Hadfield (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. In : *International Journal of Leadership in Education*, 4,1, p. 39.

επίπεδο θα πρέπει να συμπεριφέρεται ως εκπαιδευτής ενηλίκων, αλλά και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε να αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι. Πρωτίστως πρέπει να γνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν στάσεις και συμπεριφορά στην καθημερινή τους πρακτική και επικοινωνία, οι οποίες ανάγονται στις εμπειρίες τους και στον μέχρι τώρα τρόπο σκέψης και δράσης. Ένας διεκπεραιωτικός και διαχειριστικός διευθυντής, με βάση την τυπολογία του Burns, (1998), είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη και διεκπεραίωση του αναληφθέντος έργου και ενδιαφέρεται πρωτίστως για την επίτευξη του σκοπού επιστρατεύοντας την επικοινωνία σε προσωπικό επίπεδο. Μια τέτοια ατομική επικοινωνία δεν συνάδει ωστόσο με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μάλιστα ενισχύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και ως εκ τούτου δεν ενδείκνυται για τη λειτουργική αποτελεσματικότητα της μονάδας. Αντίθετα ο 'μετασχηματιστικός' διευθυντής λειτουργεί πρωτίστως ομαδικά, γνωρίζοντας ότι οι θέσεις που διατυπώνονται κατά τον διάλογο στο πλαίσιο της ομάδας αμβλύνουν τις διαφορές και μπορούν να εξουδετερώσουν τις στερεοτυπικές παραδοχές που εμποδίζουν την επίτευξη του έργου. Με άλλα λόγια ο μετασχηματιστικός διευθυντής, ακολουθώντας τις αρχές της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezitow, αξιοποιεί τα 'αποπροσανατολιστικά διλήμματα' των εκπαιδευτικών και γενικότερα των μελών της σχολικής μονάδας, ώστε να προκαλέσει προβληματισμό και να προωθήσει τον διάλογο. Προκαλεί μάλιστα ο ίδιος τέτοια διλήμματα, ώστε να δημιουργήσει προϋποθέσεις αναθεώρησης πάγιων και αποκρυσταλλωμένων απόψεων. Ο διευθυντής λοιπόν είναι ο προ-ϊστάμενος όχι με διοικητικά αλλά με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά, ο οποίος ασκεί μεν ομαδικά και συλλογικά την εξουσία, αλλά έχει την κύρια ευθύνη, μέσα από την έμπνευση και τον ενθουσιασμό καθώς και την ανάπτυξη θετικού κλίματος μεταξύ των μελών της ομάδας, για τη διεκπεραίωση του έργου της σχολικής μονάδας.

Μια καίρια, κατά την εκτίμησή μας, αποστολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι η με τη μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης πραγματοποίηση ημερίδων και βιωματικών δραστηριοτήτων, κατά τις οποίες θα πρέπει να ενεργοποιούνται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Τα θέματα θα πρέπει να προσεγγίζονται με την εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Με άλλα λόγια στο πλαίσιο ημερίδων θα πρέπει να αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί όχι ως μαθητές αλλά ως μανθάνοντες ενήλικοι, οι οποίοι θα διαθέτουν και θα μεταφέρουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους αλλά και τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπά τους, ώστε αυτά έμμεσα να αποτελέσουν έναυσμα και πεδίο προβληματισμού και διαλόγου μεταξύ των μελών της ομάδας. Με την εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων όχι μόνο θα αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές παραδοχές και θα αναθεωρηθούν θέσεις και απόψεις, αλλά και θα αποκτηθούν σημαντικές γνώσεις,

οι οποίες, όπως διαπιστώνεται, μπορούν να εφαρμοσθούν με επιτυχία¹². Η παθητική ακρόαση είναι ανούσια και αναποτελεσματική, καθώς κατά κανόνα δεν έχει επίδραση στη συμπεριφορά και στις σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να λειτουργήσει ως γέφυρα που θα φέρει σε επικοινωνία τον σύλλογο των διδασκόντων με τους γονείς. Πολλές είναι οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών για μια τέτοια συνεργασία αλλά και πολλές οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών για παρέμβαση στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού. Σημειωτέον ότι στα σχολεία άλλων χωρών οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου αναλαμβάνοντας ακόμη και τον ρόλο βοηθών του εκπαιδευτικού¹³. Απουσιάζει ωστόσο στη χώρα μας ένα δεσμευτικό νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο θα λειάνει τις διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και θα προετοιμάσει τουλάχιστον σε ψυχολογικό επίπεδο το έδαφος για μίαν τέτοια συνεργασία.

6. Συνοπτική Παρατήρηση και Πρόταση

Η ομάδα μάθησης συνίσταται από ένα πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων, από τις οποίες εξαρτώνται η συνοχή και η αποτελεσματικότητα της ομάδας. Αυτό δεν σημαίνει ισοπέδωση του 'εγώ' και της προσωπικότητας του κάθε μέλους στο όνομα της συνοχής της ομάδας, αλλά η προσφορά σκέψεων και κατάθεση απόψεων, οι οποίες θα αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης και θα βελτιώσουν τις σχέσεις μέσα στην ομάδα. Ομάδα και 'εγώ' είναι δύο πόλοι, οι οποίοι συνεργάζονται και ανατροφοδοτούν ο ένας τον άλλον.

Μέσα στην ομάδα αναπτύσσονται σχέσεις και καθορίζονται αρχές και κανόνες. Ο ηγέτης της ομάδας παίζει καθοριστικό ρόλο για τη συμπεριφορά των μελών της. Ο αντιαυταρχικός ηγέτης, σε αντιδιαστολή προς τον αυταρχικό, προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα στους κόλπους της ομάδας. Από το άλλο μέρος οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την καλώς εννοούμενη 'αυθεντία' του διευθυντή. Οι διαμόρφωση κοινών αρχών και κανόνων δημιουργεί θετικές προϋποθέσεις για την επίτευξη των σκοπών της μανθάνουσας κοινότητας. Σε κάθε ομάδα εμφανίζονται διάφοροι ρόλοι, μερικοί από τους οποίους με την πρώτη ματιά αποτελούν κίνδυνο για τη συνοχή της ομάδας ή προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στον εκπαιδευτή. Όλοι οι ρόλοι έχουν ωστόσο τη σημασία τους και όλοι είναι απαραίτητοι μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας.

Για να μπορέσει ωστόσο να λειτουργήσει το σχολείο ως μανθάνουσα κοινότητα, θα πρέπει να έχει ελευθερία κινήσεων πάντοτε υπό το δεσμευτικό πλαίσιο, το οποίο θα θέτει το Υπουργείο Παιδείας. Η σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα και την ελευθερία να εισάγει καινοτομίες και να εφαρμόζει

12 Κοντάκος, Αν. & Γκόβαρης, Χρ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα, σ. 55.

13 Μπαμπάλης, Θ. & Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σ. 159.

καινοτομικές ιδέες. Ο διευθυντής καλείται από το ένα μέρος να προωθεί αυτές τις καινοτομίες και από το άλλο να εγγυάται την εφαρμογή τους. Ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή των καινοτομιών είναι καταλυτικός, καθώς προκαλούνται προβλήματα και αντιδράσεις στους κόλπους της 'μανθάνουσας κοινότητας' με απρόβλεπτες εξελίξεις. Για αυτόν τον λόγο ο διευθυντής θα πρέπει να εξασφαλίσει την ισορροπία ξεπερνώντας τις αντιστάσεις και τα εμπόδια.

Ο διευθυντής πέρα από την εμπειρία πρέπει να διαθέτει όχι μόνο γνώσεις σχετικά με τη διαχείριση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας αλλά και επικοινωνιακές δεξιότητες, να διακρίνεται από ενθουσιασμό για την εφαρμογή των καινοτομιών και να πείθει και να παρωθεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη προσπάθειας για την υλοποίησή τους. Η μανθάνουσα κοινότητα δεν είναι δεδομένη, αλλά σφυρηλατείται καθημερινά με την τήρηση κανόνων και αρχών και σε πνεύμα σύμπνοιας και αλληλοκατανόησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). *Ο Διευθυντής-Ηγέτης*. Στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 10, σ.σ. 121-129.
- Δεγεμεντζίδης, Σ. (2005). *Προς τη συγκρότηση διευθυντών-μάνατζερ σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: κίνδυνοι και προοπτικές*. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, τόμ. 1., Πάτρα, σ.σ. 41-53.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντάκος, Αν. & Γκόβαρης, Χρ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Τόμ. Α: Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος. Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Α. (2004). Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο, στο: *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: τυπωθήτω, σ.σ. 51-68.
- Μπαμπάλης, Θ. & Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σ.σ. 159-174.
- Μπρίνια, Βασ. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένοσ.

Σαϊτης, Χρ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Asch, S. E. (1987). *Social Psychology*. Oxford: Oxford Univ. Press.

Berns, M (1998). *Leadership*. New York: Harper a. Row.

Day, C., Harris, A.& Hadfield (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. In : *International Journal of Leadership in Education*, 4,1, p.p. 39-56.

Gunter, H. M. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London: Sage.

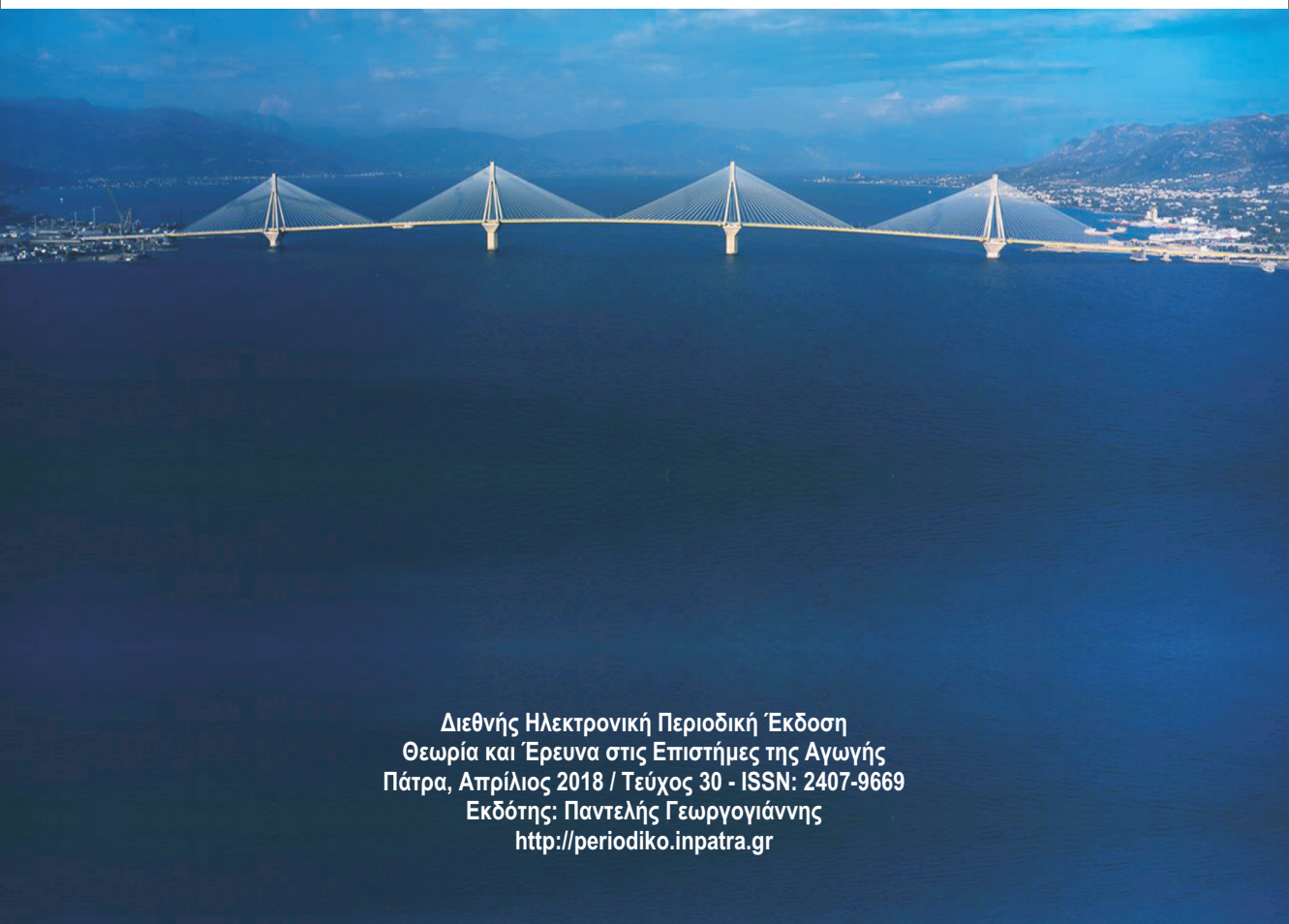
Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created “social climates, in: *Journal of Social Psychology*, 10, p.p. 271-99.

Milgram, S. (1974). *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsambereitschaft gegenueber Autoritaet*. Uebers. V. R. Fleissner. Reinbek: Rohwohlt.

Sherif, M. (1988), *The Robbers Cave Experiment. Intergroup Conflict and Cooperation*, Middletown, Connecticut: Westleyan University Press.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Κατσιμπρας Απόστολος** είναι εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διετέλεσε συντονιστής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Πρεσβεία στο Βερολίνο. Διδάκτωρ των Επιστημών της Αγωγής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τίτλος της διδακτορικής διατριβής: «Το πρόβλημα των αξιών στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: αναζητώντας τον εκπαιδευτή εκπαιδευτικών».



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Απρίλιος 2018 / Τεύχος 30 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>