

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**"Η ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ"**

Νεκταρία Λεμπέση

Επιβλέπων Καθηγητής: Βρεττός Ιωάννης

Ακαδημαϊκό έτος: 2017-2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	σελ. 1
Θεωρητικό Μέρος	σελ. 3
Κεφάλαιο Πρώτο: Λεκτική και Μη Λεκτική Επικοινωνία	σελ. 3
1.1 Η Επικοινωνία	σελ. 3
1.1.1 Ορισμός	σελ. 3
1.1.2 Σκοποί της επικοινωνίας.....	σελ. 4
1.1.3 Διαδικασία της επικοινωνίας.....	σελ. 5
1.1.4 Μέσα και μορφές επικοινωνίας.....	σελ. 6
1.2 Η Λεκτική Επικοινωνία	σελ. 7
1.2.1 Ανάλυση του όρου	σελ. 7
1.2.2 Κατηγοριοποίηση.....	σελ. 8
1.2.3 Η Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική μονάδα	σελ. 13
1.3 Η Μη Λεκτική Επικοινωνία	σελ. 18
1.3.1 Ιστορική Αναδρομή	σελ. 18
1.3.2 Ανάλυση του όρου	σελ. 21
1.3.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα	σελ. 24
1.3.4 Χρησιμότητα ανάλυσης της Μη Λεκτικής Συμπεριφοράς ..	σελ. 27
1.3.5 Παραδείγματα Μη Λεκτικής Συμπεριφοράς	σελ. 29
1.3.6 Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική μονάδα	σελ. 43
1.4 Διαφορές Λεκτικής και Μη Λεκτικής Επικοινωνίας.....	σελ. 47
1.5 Η σημασία της Επικοινωνίας στις σχολικές μονάδες	σελ. 48
Κεφάλαιο Δεύτερο: Ο Διευθυντής - Ηγέτης της σχολικής μονάδας	σελ. 52
2.1 Η Ηγεσία.....	σελ. 52
2.1.1 Ενωσιολογική αποσαφήνιση του όρου.....	σελ. 52
2.1.2 Ο ρόλος του Ηγέτη	σελ. 55

2.1.3 Σχέση Ηγεσίας – Διοίκησης	σελ. 59
2.1.4 Ο Ηγέτης σε αντιδιαστολή με τον Manager	σελ. 64
2.1.5 Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση	σελ. 68
2.2 Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας	σελ. 74
2.2.1 Η ανάδειξη του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας.....	σελ. 74
2.2.2 Το θεσμικό πλαίσιο – Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας.....	σελ. 77
2.2.3 Το έργο του Διευθυντή – Ηγέτη στις Σχολικής Μονάδας ...	σελ. 81
Κεφάλαιο Τρίτο: Το σχολικό κλίμα	σελ. 86
3.1 Ορισμός.....	σελ. 86
3.2 Σημασία του σχολικού κλίματος	σελ. 87
3.3 Κατηγορίες σχολικού κλίματος.....	σελ. 88
3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.....	σελ. 91
3.5 Παράγοντες διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος	σελ. 92
Πρακτικό Μέρος	σελ. 96
Κεφάλαιο Τέταρτο: Μεθοδολογία Έρευνας	σελ. 96
4.1 Περί Έρευνας	σελ. 96
4.2 Μέθοδοι Έρευνας	σελ. 97
4.3 Το Ερωτηματολόγιο	σελ. 98
Βιβλιογραφία	σελ. 111
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	σελ. 111
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	σελ. 111
Ευχαριστίες	σελ. 119

Εισαγωγή

«Το πιο σημαντικό στην επικοινωνία είναι να ακούς εκείνο που δε λέγεται»

(Πίτερ Φ. Ντρούκερ, σύμβουλος επιχειρήσεων και συγγραφέας)

Όλοι οι άνθρωποι κατέχουν την ικανότητα να επικοινωνούν. Η επικοινωνία ικανοποιεί εσωτερικές μας ανάγκες, τη φυσική και την κοινωνική μας επιβίωση. Μέσα από την επικοινωνία, προσπαθούμε να έχουμε αξία για τους άλλους, να σχετιστούμε, να δώσουμε και να πάρουμε πληροφορίες, να εκφραστούμε, να κατανοήσουμε τον κόσμο.

Η γλώσσα του σώματος ως μορφή επικοινωνίας έχει χαρακτηριστικό να μεταβιβάζει μηνύματα μέσω της έκφρασης και της χρήσης του σώματος, των αισθήσεων, των εκφράσεων του προσώπου, των ματιών και των χειρονομιών. Τα μη λεκτικά σήματα, τα οποία είναι υπεύθυνα για τη μετάδοση των μη λεκτικών μηνυμάτων μπορεί να είναι είτε συνειδητά, είτε ασυνειδητά.

Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί κεντρικό στοιχείο της κοινωνικής συμπεριφοράς όχι μόνο των ανθρώπων αλλά και των ζώων. Τα βασικά μη λεκτικά σήματα του ανθρώπου είναι εξέλιξη των σημάτων των ζώων και αυτά μπορεί να είναι έμφυτα, ή επίκτητα. Η μη λεκτική οδός η οποία μεταβιβάζει συνεχώς μηνύματα στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, απορρέει από το συναίσθημα, τη σκέψη και την παρόρμηση του ατόμου. Το πρόσωπο, η χροιά της φωνής, η εμφάνιση και οι χειρονομίες του ατόμου, είναι στοιχεία που δίνουν πληροφορίες σχετικά με τα συναισθήματα και την προσωπικότητα του.

Ιδιαίτερα η εμφάνιση είναι από τις σημαντικότερες πηγές μη λεκτικών σημάτων και επηρεάζεται από τη φυσική έλξη του προσώπου και του σώματος και φυσικά από την ενδυμασία, η οποία είναι βασικός παράγοντας επηρεασμού σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου. Τα σημαντικότερα στοιχεία της εμφάνισης του σώματος είναι το σχήμα του, το βάρος και το ύψος του. Η ενδυμασία είναι πολύ σημαντικό στοιχείο για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων στην πρώτη επαφή με κάποιο άλλο άτομο. Μπορεί επίσης να καταστεί ένα στοιχείο του επικοινωνιακού ύφους, να δηλώσει τη μοναδικότητα, την ένταξη και την προσωπικότητα.

Οι σχέσεις που δημιουργούν οι άνθρωποι χωρίζονται σε τυπικές και διαπροσωπικές. Στις τυπικές η ανταλλαγή είναι κατά βάση υπηρεσιών και πληροφοριών, σε αντίθεση με τις διαπροσωπικές που χαρακτηρίζονται από συναισθηματική ανταλλαγή.

Για να δημιουργήσουν σχέσεις οι άνθρωποι θα πρέπει να κατέχουν μη λεκτικές κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να ικανοποιούν τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις τους σε λογικό βαθμό, χωρίς να θίγονται τα ανάλογα δικαιώματα, υποχρεώσεις και απαιτήσεις των άλλων. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να έχουν ικανότητα προσαρμογής των προσωπικοτήτων και αυτό επιτυγχάνεται με τα μη λεκτικά διαπραγματευτικά σήματα τα οποία περιλαμβάνουν λεπτές και διακριτικές κινήσεις, οι οποίες συνήθως μεταδίδονται δοκιμαστικά για να διερευνηθούν οι πιθανότητες διαμόρφωσης, ή εξέλιξης του δεσμού.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Λεκτική και μη Λεκτική Επικοινωνία

«Η λέγε τι σιγής κρείττον, ή σιγήν έχει»

(Ευρυπίδης)

1.1. Η Επικοινωνία

1.1.1. Ορισμός

Η ικανότητα που έχουμε να επικοινωνούμε μεταξύ μας, να μεταφέρουμε πληροφορίες και συναισθήματα, μας ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα είδη του πλανήτη μας. Αυτό ασφαλώς είναι συνέπεια της νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο είδος και η οποία με τη σειρά της αποδίδεται στον αρκετά εξελιγμένο εγκέφαλο που διαθέτει.

Αξίζει να σημειωθεί, πως όλα σχεδόν τα έμβια όντα έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν μεταξύ τους, καθώς αυτό είναι απαραίτητο για την επιβίωσή τους. Αυτή η επικοινωνία είναι δυνατή, είτε δια μέσου φωνητικών ήχων και κραυγών (όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στα ζώα της ζούγκλας και στα πουλιά), είτε με τη χρήση κάποιας νοηματικής γλώσσας (όπως αυτή που χαρακτηρίζει τον τρόπο ζωής των πιθήκων). Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις, οι διαφορετικές αυτές μορφές επικοινωνίας, έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: τη μετάδοση κάποιου μηνύματος από μια πηγή προς έναν προορισμό, ή ισοδύναμα, από έναν αποστολέα προς έναν παραλήπτη.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, πως ένας καθολικός και γενικός ορισμός της επικοινωνίας δεν είναι δυνατό να δοθεί και κάθε φορά θα χρησιμοποιούμε αυτόν που περιγράφει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την αλληλεπίδραση των οντοτήτων του συστήματος που μελετούμε. Τι είναι όμως η επικοινωνία;

Σύμφωνα με τον Birdwhistell, επικοινωνία είναι: η αποστολή και λήψη σκέψεων, δεδομένων, πιστεύω, συμπεριφορών και συναισθημάτων – μέσω ενός ή περισσοτέρων μέσων – που προκαλούν αντίδραση (Birdwhistell, 1970).

Επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία ένας πομπός A (άνθρωπος, ομάδα) μεταβιβάζει πληροφορίες, σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και ακόμη ενέργεια, σε ένα δέκτη B (άνθρωπος, ομάδα) με στόχο να ενεργήσει πάνω του με τρόπο ώστε

να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων, συναισθημάτων, ενέργειας και σε τελική ανάλυση να επηρεάσει την κατάσταση του και τη συμπεριφορά του (Μπουραντάς, 1992).

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται φανερό ότι η επικοινωνία, δεν είναι μια απλή μεταβίβαση πληροφοριών ή νοημάτων. Είναι επίσης διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλοεπηρεασμού μεταξύ των ανθρώπων ή ομάδων, διαδικασία που την καθιστά ζωτικής σημασίας για τους οργανισμούς (Josien, 1995). Χωρίς αυτήν δεν μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία και ο συντονισμός των μελών μιας ομάδας ή μιας οργάνωσης. Η καθοδήγηση, η ηγεσία, η υποκίνηση, οι καλές σχέσεις προϊστάμενου-υφισταμένου, γενικά οι ανθρώπινες σχέσεις και το κοινωνικό κλίμα στους οργανισμούς και επιχειρήσεις δεν είναι ποτέ δυνατό να επιτευχθούν χωρίς αποτελεσματική επικοινωνία.

1.1.2. Σκοποί της επικοινωνίας

Τρεις είναι οι βασικότεροι σκοποί της επικοινωνίας:

1. Η επίτευξη συντονισμένης δράσης.

Χωρίς επικοινωνία ένας οργανισμός θα ήταν απλά μια συλλογή από εργαζόμενους που θα παρίστατο σε ξεχωριστά καθήκοντα. Ο προϊστάμενος είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφιστάμενων.

2. Η διανομή της πληροφορίας.

Η πιο σημαντική πληροφορία σχετίζεται με τους στόχους του οργανισμού, κάτι που δίνει στους εργαζόμενους την αίσθηση του σκοπού και της κατεύθυνσης που καλούνται να υπηρετήσουν. Γίνονται γνωστοί και κατανοούνται από τους υφιστάμενους οι στόχοι, οι πολιτικές, οι διαδικασίες και οι πρακτικές της οργάνωσης.

Η επικοινωνία που σχετίζεται με την πληροφόρηση που αφορά στην ανάθεση καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων είναι επίσης σημαντική, μιας και ο κάθε εργαζόμενος πρέπει να έχει κατανοήσει τους στόχους, τις πολιτικές, τις διαδικασίες και τις πρακτικές της οργάνωσης. Όπως επίσης ο τελευταίος οφείλει να λάβει ενημέρωση σχετικά με τα αποτελέσματα των εργασιών του, την απόδοση του καθώς και επιβράβευση γι' αυτήν.

Η επικοινωνία είναι ουσιαστικής σημασίας και στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Η πληροφόρηση και κυρίως η διανομή της είναι απαραίτητη για να

διευκρινίζονται τα προβλήματα, να διαμορφώνονται και ν' αξιολογούνται οι εναλλακτικές λύσεις, οι αποφάσεις των οργάνων, να ελέγχονται και να αξιολογούνται τα αποτελέσματα (Μπουραντάς,1992).

3. Τέλος, η επικοινωνία είναι ένας τρόπος έκφρασης συναισθημάτων.

Οι άνθρωποι που δουλεύουν σε οργανισμούς συχνά νιώθουν την ανάγκη να εκφράζουν συναισθήματα όπως χαρά, θυμό, εμπιστοσύνη, απογοήτευση, φόβο (Moorhead, Griffin, 1995).

Καθοριστικός είναι ο ρόλος της επικοινωνίας όσον αφορά στην ανάπτυξη καλών σχέσεων και ομαδικού πνεύματος καθώς και στην επίλυση διαφορών και στην καλλιέργεια κλίματος συναίνεσης και συνεργασίας. Από τον ορισμό καταλαβαίνουμε ότι η επικοινωνία έχει αμφίδρομη δράση.

Η διαδικασία της επικοινωνίας αρχίζει από τη στιγμή που ένας πομπός ή πηγή (άνθρωπος - ομάδα) έχει την επιθυμία να μεταβιβάσει μια πληροφορία, μια σκέψη. Στη συνέχεια ο πομπός κωδικοποιεί αυτό που θέλει να μεταβιβάσει, με τη χρήση ενός κώδικα λέξεων, συμβόλων, κινήσεων, σχηματίζοντας ένα μήνυμα. Με τη βοήθεια καναλιών (ή δικτύων) μεταβιβάζει το μήνυμα στο δέκτη. Ο δέκτης λαμβάνει το μήνυμα, το αποκωδικοποιεί, το ερμηνεύει και τελικά γνωρίζει, αντιλαμβάνεται, κατανοεί, αισθάνεται αυτό που ο πομπός επιθυμούσε να του μεταβιβάσει.

Η επικοινωνία συνήθως επιφέρει αποτελέσματα, δηλ. επηρεάζει τη γνώση, τη σκέψη, την ιδεολογία, τα αισθήματα, τη συμπεριφορά του παραλήπτη. Τέλος, με το μηχανισμό ελέγχου (feed - back) ο πομπός πληροφορείται για τη τύχη του μηνύματός του.

1.1.3. Διαδικασία της επικοινωνίας

Τα βασικά στοιχεία της διαδικασίας της επικοινωνίας είναι:

- 1) Η πηγή (πομπός).**
- 2) Ο κώδικας του πομπού-κωδικοποίηση:** Είναι η διαδικασία με την οποία ο πομπός μετατρέπει αυτό που θέλει να μεταβιβάσει σε ένα νόημα με την μορφή του μηνύματος, είναι δηλαδή κατά βάση μια διανοητική διαδικασία.
- 3) Το μήνυμα:** Είναι η φυσική έκφραση του νοήματος. Αποτελείται από γραπτές ή προφορικές λέξεις, κινήσεις ή στάσεις του σώματος, γραφικές παραστάσεις και σύμβολα που μπορεί να είναι αντικείμενα, χρώματα, ήχοι.

- 4) **Τα κανάλια ή δίκτυα μεταβίβασης:** Πρόκειται για τα μέσα με τα οποία το μήνυμα μεταφέρεται στο δέκτη, όπως τα αντικείμενα, τα μέσα τηλεπικοινωνιών.
- 5) **Ο δέκτης:** Ο δέκτης μπορεί να είναι ένα άτομο, μια ομάδα, ένας οργανισμός ή ένα άτομο που δρα ως αντιπρόσωπος μιας ομάδας. Αυτός αποφασίζει πότε θα αποκωδικοποιήσει το μήνυμα, πότε θα κάνει προσπάθεια να το κατανοήσει και πότε θα ανταποκριθεί σ' αυτό ή όχι (Moorehead, Griffin, 1995).
- 6) **Αποκωδικοποίηση:** Ο δέκτης με το δικό του κώδικα και τη διανοητική διεργασία αποκωδικοποιεί το μήνυμα, το μετατρέπει δηλαδή σε νόημα.
- 7) **Κατανόηση του μηνύματος-αποτέλεσμα:** Ο δέκτης μετά την αποκωδικοποίηση του μηνύματος, πληροφορείται, κατανοεί, αισθάνεται, αλλάζει ιδέες, γνωρίζει γεγονότα, που είναι βέβαια το αποτέλεσμα της επικοινωνίας.
- 8) **Έλεγχος:** Τέλος, το αποτέλεσμα που έχει επιφέρει το μήνυμα στο δέκτη με την επανάληψη της διαδικασίας, μεταφέρεται στον πομπό, με τον μηχανισμό ελέγχου της επαναπληροφοριοδότησης και εδώ τελειώνει η διαδικασία (Μπουραντάς, 1992).

1.1.4. Μέσα και μορφές επικοινωνίας

Ως "μέσο" επικοινωνίας νοείται κάθε φορέας μεταβίβασης ενός μηνύματος από τον αποστολέα-πομπό προς στον παραλήπτη-δέκτη. Τα μέσα με τα οποία μεταδίδονται τα μηνύματα είναι απεριόριστα και μπορεί να είναι οι ήχοι, ο προφορικός λόγος, το γραπτό κείμενο, η ομιλία, οι χειρονομίες, ο τεχνολογικός εξοπλισμός. (Σαΐτης, 1994).

Η επικοινωνία, με βάση το **μέσο** που χρησιμοποιείται, έχει δύο βασικές μορφές:

- **Λεκτική Επικοινωνία:** Είναι κάθε προσπάθεια επικοινωνίας με τη χρήση λεκτικών συμβόλων (λέξεις και προτάσεις). Πραγματοποιείται με προφορικά και γραπτά μηνύματα.
- **Μη Λεκτική Επικοινωνία:** Είναι ο τρόπος αλληλεπίδρασης με μη λεκτικά σήματα, όπως είναι η έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, η στάση του κεφαλιού και του σώματος. (Μαλικιόση-Λοϊζου, 1993)

1.2. Η Λεκτική Επικοινωνία

1.2.1. Ανάλυση του όρου

Με τον όρο «λεκτική επικοινωνία» (verbal communication) εννοούμε την επικοινωνία που πραγματώνεται στον άνθρωπο δια της «λεκτικής οδού», δηλαδή πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός γλωσσικού κώδικα που εδράζεται σε έννοιες-προϊόντα μιας συμβατικής αποδοχής ονοματοθεσίας στα αντικείμενα του περιβάλλοντος, στις καταστάσεις, στις ενέργειες και στις αφηρημένες έννοιες που πραγματοποιούνται για τη δημιουργία συγκεκριμένου έργου και παίρνουν τη μορφή λέξεων-συμβόλων. Επίσης ορίζεται ως εκείνος ο τύπος της επικοινωνίας στην οποία το μήνυμα από τον αποστολέα προς τον παραλήπτη μεταδίδεται με τη μορφή λέξεων και φράσεων που εκπέμπονται από το φωνητικό σύστημα του ομιλητή και συλλαμβάνονται από το ακουστικό σύστημα του ακροατή. (Chomsky, 1964, στο Σταμάτης, 2005:101)

Οι λέξεις, υπακούοντας σε νοητικές νόρμες, οι οποίες καθορίζονται από συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες, συντίθενται και με τη βοήθεια των φωνητικών οργάνων αρθρώνονται και εκφέρονται κάθε φορά που κρίνεται σκόπιμο να συντελεστεί η εκπομπή κάποιου μηνύματος (Beal & Manstead, 1991). Το μήνυμα έχει συγκεκριμένο παραλήπτη, ο οποίος, αφού το λάβει και το κατανοήσει, θα αντιδράσει ανάλογα απαντώντας ή ενεργώντας. Στην πραγματικότητα βέβαια, αυτό αφορά την προφορική επικοινωνία, αφού ως λεκτική επικοινωνία θεωρείται και εκείνη που στηρίζεται στη χρήση του γραπτού λόγου. Η λεκτική επικοινωνία είναι ο πιο πολύπλοκος τύπος επικοινωνίας καθώς τα μηνύματα δημιουργούνται και εκπορεύονται από τον εγκέφαλο ενώ η μετάδοσή τους στηρίζεται στη χρήση κάποιας φυσικής γλώσσας.

Η λεκτική επικοινωνία γίνεται μέσω της χρήσης των λέξεων. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η επικοινωνία εξαρτάται από τη γλώσσα που έχει σχεδιαστεί, αναπτυχθεί και διαδοθεί από τον άνθρωπο. Ως αποτέλεσμα, η λεκτική επικοινωνία μπορεί να πάσχει από πολλούς περιορισμούς, παρά το γεγονός ότι μερικές γλώσσες του κόσμου είναι πολύ ανεπτυγμένες και έχουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο. (Ζερβός, 2008)

1.2.2. Κατηγοριοποίηση

Η λεκτική επικοινωνία μπορεί να διαιρεθεί όπως παρακάτω σε δύο κατηγορίες:

i. Προφορική επικοινωνία

Προφορικές επικοινωνίες είναι τα μηνύματα που προέρχονται μέσα από τις λέξεις, φράσεις και από διάφορους ιδιωματισμούς από το στόμα του ομιλητή. Ωστόσο, η εμφάνισή του, η γλώσσα του σώματος και ο τρόπος που ακούγεται η φωνή του μπορεί να διαφοροποιήσει την επαφή με τον ακροατή του και να επηρεάσει την στάση του και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Είναι η πιο στιγμιαία, γρήγορη και λιγότερο δαπανηρή μορφή επικοινωνίας. (Παυλίδου, 2015)

Τα χαρακτηριστικά της προφορικής επικοινωνίας είναι τα εξής:

- Έχει ταχύτητα και αμεσότητα.
- Προκαλεί το ενδιαφέρον των άλλων.
- Είναι λιγότερο χρονοβόρα και έχει μικρότερο κόστος.
- Επιτρέπει την άμεση επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης.
- Επιτρέπει την τροποποίηση και προσαρμογή των μηνυμάτων στις απαιτήσεις της εκάστοτε συζήτησης.
- Προσαρμόζεται στις ανάγκες των ακροατών-παραληπτών.
- Συμπληρώνεται με μη λεκτικά μηνύματα.
- Προσφέρει ευελιξία στην επικοινωνία.
- Είναι στιγμιαία και δεν διαρκεί στο χρόνο.
- Είναι δύσκολη η αρχειοθέτηση των συζητήσεων (π.χ. απομαγνητοφώνηση, πρακτικά συνεδριάσεων κ.λπ.)
(Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδη, 2002).

Η προφορική επικοινωνία δεν είναι επαρκής στο επαγγελματικό περιβάλλον, καθώς απαιτείται μια πιο επίσημη, τυπική, και οργανωμένη μορφή επικοινωνίας. Παρ' όλο που οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις χαρακτηρίζονται από εξοικονόμηση χρόνου, δεν συμβαίνει το ίδιο στην περίπτωση επαγγελματικών συναντήσεων, καθώς οι μακροσκελείς ομιλίες συνήθως απαιτούν πολύ χρόνο και είναι μη παραγωγικές .

ii. Γραπτή επικοινωνία

Αυτή η μορφή επικοινωνίας απαιτεί σωστή προετοιμασία και έλεγχο. Απαιτεί περισσότερο χρόνο από την προφορική και ίσως είναι και περισσότερο δαπανηρή, καθώς χρησιμοποιεί συγκεκριμένα εργαλεία και ενδεχομένως και διάφορα υλικά για να ολοκληρωθεί. Ωστόσο, είναι η πιο ακριβής μορφή επικοινωνίας και εφαρμόζεται ευρέως σε διάφορες επιστήμες και εργασίες.

Με την αύξηση του μεγέθους των οργανώσεων και την πολυπλοκότητα λειτουργίας τους, πολλές φορές η γραπτή επικοινωνία είναι ο μόνος τρόπος για να επικοινωνούν τα μέλη τους μεταξύ τους. Με την τεχνολογική πρόοδο δόθηκε η δυνατότητα για αποστολή / λήψη e-mail, μηνυμάτων φαξ, σύντομων γραπτών μηνυμάτων (SMS) σε κινητά τηλέφωνα, instant messaging, κ.λ.π. Άλλωστε, τα γραπτά μηνύματα έχουν γίνει η πιο συνηθισμένη και δημοφιλής μορφή επικοινωνίας στις οργανώσεις.

Τα χαρακτηριστικά της γραπτής επικοινωνίας είναι τα εξής:

- Είναι σαφής και περιεκτική.
- Δίνει επισημότητα και κύρος στην επικοινωνία.
- Το μεταδιδόμενο μήνυμα είναι «μόνιμο» (scripta manent) και διατηρείται αμετάβλητο στον χρόνο.
- Μπορεί να προετοιμαστεί προσεκτικά πριν να μεταβιβαστεί.
- Επιτρέπει την επισήμανση και διόρθωση λαθών πριν τη μετάδοση.
- Το μεταδιδόμενο μήνυμα μπορεί να αποθηκευθεί και να «διαβαστεί» οποιαδήποτε στιγμή από τον παραλήπτη.
- Δεν είναι ευέλικτη μορφή επικοινωνίας.
- Έχει υψηλότερο κόστος και είναι περισσότερο χρονοβόρα (σε σχέση με την προφορική).
- Το μήνυμα δεν μπορεί να συμπληρωθεί με μη λεκτικά μηνύματα.
- Η ανατροφοδότηση είναι αργή ή και ανύπαρκτη.

(Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδη, 2002).

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος διαφέρουν πολύ ως επικοινωνιακές δραστηριότητες: ο πρώτος έχει στο δυναμικό του το πλούσιο φορτίο της ομιλίας για

τη μετάδοση των πληροφοριών, ενώ ο δεύτερος μόνο τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη στίξη. (Πολίτης, 2008)

Ο επιτονισμός και το ύψος της φωνής του ομιλητή κάνουν ένα εκφώνημα να υπερβαίνει την "ονομαστική αξία" του νοήματός του. Και όταν οι συνομιλητές έχουν οπτική επαφή και βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους, όπως συμβαίνει κατά κανόνα, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, τα βλέμματα, ακόμη και οι σιωπές συστήνουν ένα ολόκληρο δίκτυο παράλληλων σημασιών δίπλα στις εκφρασμένες, που βοηθά και τους συνομιλητές ή ακροατές να ερμηνεύσουν κατάλληλα το περιεχόμενο των λόγων του τρέχοντος ομιλητή.

Μάλιστα είναι φορές που το κύριο βάρος της σημασίας ενός εκφώνηματος φέρουν τα παραγλωσσικά του στοιχεία και όχι το προτασιακό του περιεχόμενο. Αυτό είναι αδύνατο να συμβεί με τον γραπτό λόγο, όπου όλα πρέπει να λέγονται "ανοιχτά", με την εξαίρεση της "μουσικής" στίξης (αποσιωπητικά, θαυμαστικό, εισαγωγικά, ερωτηματικό), η οποία εισάγει, με τρόπο μάλλον συμβατικό, σημασίες δευτέρου επιπέδου (υπονοήματα, ειρωνεία, συναισθηματικές σημασίες κ.ά.) (Brown & Yule 1983).

Αν η ιδιοσυστασία της ομιλίας εξασφαλίζει στον προφορικό λόγο υπεροχή έναντι του γραπτού σε ό, τι αφορά τον τρόπο μετάδοσης των πληροφοριών, ο χρόνος παραγωγής του λόγου είναι αντίπαλος του ομιλητή. Ο τελευταίος, εξαιτίας της ταχείας εκφοράς του λόγου και των περιορισμένων δυνατοτήτων της βραχυπρόθεσμης μνήμης του ανθρώπου, υποχρεώνεται τη στιγμή ακριβώς της εκφοράς να ελέγχει προς τα πίσω τον λόγο του -αν οι προθέσεις του εκπληρώθηκαν στη συνέχεια των λεγομένων- και ταυτόχρονα να τον οργανώνει προς τα εμπρός, εν σειρά προς ό, τι έχει προηγηθεί αλλά και σε σχέση με το οργανωτικό σχέδιο όλου του λόγου. Παράλληλα, ο ομιλητής αγωνιά όχι μόνο για τη συγκρότηση του μηνύματός του αλλά και για το αν αυτό φθάνει με τον κατάλληλο τρόπο στον αποδέκτη του. Επιπλέον, ελλοχεύει και η πιθανότητα απώλειας του δικαιώματος του λόγου. (Πολίτης, 2008)

Αντίθετα, ο συγγραφέας παράγει τον λόγο του μέσα σε αφθονία χρόνου. Γι' αυτό και το γράψιμο είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, που δυσκολεύεται να παρακολουθήσει τους ρυθμούς της καθημερινής ζωής. Συχνά παρακολουθεί τους

χρόνους της "μεγάλης διάρκειας", τον χρόνο των νόμων και των κανονισμών, των θρησκευτικών κειμένων, της επιστημονικής σκέψης και της λογοτεχνίας.

Ο γραπτός λόγος έχει την ιδιότητα να αποκρύπτει τα διαδοχικά στάδια της συγκρότησής του και έτσι ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με το τελειωμένο προϊόν, ενώ ο προφορικός λόγος αυτά ακριβώς τα στάδια αποκαλύπτει. Τα δύο "είδη" λόγου, δηλαδή, έχουν "διαφορά φάσης" μεταξύ τους. Η εντέλεια του γραπτού λόγου -σε αντιδιαστολή προς την κατάτμηση του προφορικού- είναι συνέπεια της περίσσειας χρόνου. Ο συγγραφέας, απαλλαγμένος από τον φόβο της διακοπής ή άλλων "παρασίτων" που χαρακτηρίζουν την προφορική συνομιλία, έχει όλη την άνεση να συγκεντρώσει πληροφορίες, για να τις "αποθηκεύσει" στο κείμενό του, να το σχεδιάσει με προσοχή, ώστε να είναι συνεκτικό, να το αναθεωρεί σε όλες τις φάσεις της παραγωγής του, ώστε να πετύχει την ολοκλήρωσή του στον επιθυμητό βαθμό, να προσφεύγει σε λεξικά για την καταλληλότερη λέξη και να δοκιμάζει περίπλοκες συντακτικές δομές, με στόχο ένα κείμενο πυκνής διατύπωσης και εκφραστικής στιλπνότητας. (Cook 1989).

Ο τρίτος παράγοντας που διαφοροποιεί τις δύο επικοινωνιακές δραστηριότητες είναι η παρουσία του συνομιλητή -απουσία στην περίπτωση του γραπτού λόγου- στην πλειονότητα των χρήσεων του προφορικού λόγου. Ο ομιλητής, σε αντίθεση με τον συγγραφέα (ο οποίος πρέπει να μαντεύει τις αντιδράσεις του αναγνωστικού του κοινού, καθώς στερείται άμεσης ανατροφοδότησης) είναι υποχρεωμένος να ελέγχει διαρκώς τις αντιδράσεις των συνομιλητών του, να μοιράζεται μαζί τους τα ίδια συνομιλιακά συμφραζόμενα και να τροποποιεί "on-line" τον λόγο του, όταν χρειάζεται, για να γίνει πιο κατανοητός και αποτελεσματικός. Αν η παρουσία του συνομιλητή "απειλεί" την απρόσκοπτη ροή του λόγου του τρέχοντος ομιλητή, αφού κάθε συνομιλία είναι και μια διαπραγμάτευση με απρόβλεπτη έκβαση, ωστόσο αποτελεί ταυτόχρονα και εγγύηση για την κατανόηση του λόγου, εγγύηση που ποτέ δεν έχει ένας συγγραφέας, όσο καλά κι αν γνωρίζει το κοινό του. (Georgakopoulou & Goutsos 1997).

Από το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος είναι λόγος μονής κατεύθυνσης, ενώ ο προφορικός λόγος αμφίδρομος προκύπτει και η διαφορετική κοινωνική λειτουργία τους.

Ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος μέσω του οποίου οι ομιλητές συγκροτούν την κοινωνική τους ταυτότητα και παίζουν τους κοινωνικούς τους ρόλους στο πλαίσιο κάθε συνομιλιακής αλληλεπίδρασης, με αποτέλεσμα να θεμελιώνονται και να διατηρούνται (ή να υπονομεύονται) οι διανθρώπινες σχέσεις. Ο προφορικός λόγος δεν είναι μόνον ο λόγος των διακοπών, των επικαλύψεων, των διορθώσεων, των δισταγμών και των παύσεων, των επαναλήψεων και των υστερόχρονων προσθηκών, των στερεότυπων και χωρίς συγκεκριμένη σημασία φράσεων που "καλύπτουν τα κενά της αμηχανίας του ομιλητή". Δεν είναι μόνον ο λόγος της συντακτικής ακαταστασίας και έλλειψης, του πλήθους των υπονοημάτων και της "απλοϊκής" δείξης των προσώπων και των πραγμάτων που ανήκουν στο πλαίσιο των συμφραζομένων. Είναι και ο λόγος της φατικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας όπου υποχωρεί το κυριολεκτικό νόημά του, για να διευκολυνθεί η γνωριμία των συνομιλητών και να διευρυνθεί η μεταξύ τους οικειότητα. Πάνω απ' όλα, όμως, ο προφορικός λόγος είναι ο κατεξοχήν λόγος της διατύπωσης και διαπραγμάτευσης γνώμων, και της έκφρασης και ανταλλαγής συναισθημάτων, που αποτελούν το θεμέλιο κάθε επικοινωνιακής πράξης. (Πολίτης, 2008)

Ο γραπτός λόγος, αντίθετα, έχει κατεξοχήν "αποθηκευτική" λειτουργία, στηρίζεται δηλαδή στην προγραμματισμένη καταχώριση πληροφοριών μέσα στο κείμενο, πράγμα που διαστέλλει την ανθρώπινη επικοινωνία έξω από τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου. Αυτό έχει ως συνέπεια να μπορεί ο γραπτός λόγος να αποσπάται από τα χωροχρονικά συμφραζόμενα της παραγωγής του και να αποκτά ένα χαρακτήρα αυτονομίας μέσα στη διαδρομή του ιστορικού χρόνου.

Θα υποστηρίξαμε, λοιπόν, ότι ο γραπτός λόγος είναι ο λόγος της διανομής πληροφοριών, που καταξιώνεται κοινωνικά, επειδή ξεπερνά το "εδώ και τώρα" και γίνεται λόγος της "μεγάλης διάρκειας", ενώ ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος της συνομιλιακής αλληλεπίδρασης, ο λόγος του "εδώ και τώρα", λόγος φευγαλέος, λόγος της "μικρής διάρκειας". (Πολίτης, 2008)

Εξάλλου, αν ο προφορικός λόγος είναι ο λόγος της διαπροσωπικής επικοινωνίας, ο γραπτός λόγος είναι ο λόγος της κοινωνικής χρησιμότητας. Επιτρέπει στους ακροατές και τους αναγνώστες να καταγράφουν τις πιο χρήσιμες από τις πληροφορίες που δέχονται και, επιπλέον, επιτρέπει στην κοινωνία ή το έθνος να μην ξεχνούν κείμενα καταστατικού χαρακτήρα και ιστορικής σημασίας. (Halliday, 1985)

1.2.3. Η Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική μονάδα

Το σχολικό περιβάλλον αποτελείται από το φυσικό περιβάλλον και από το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι οι σχέσεις που αναπτύσσει ένα άτομο με τους «άλλους» (Βίθυνος και συν., 1999) και στην περίπτωση εκπαιδευτικού μαθητών είναι ουσιώδεις και για τους δύο. Οι μαθητές χρειάζονται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα που να ευνοεί τη μάθηση, ενώ ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εργάζεται και να δημιουργεί σε μια φιλική και ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι σημαντικός, διότι αυτές εξαρτώνται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από το επίπεδο ελέγχου που επιθυμεί να ασκεί στους μαθητές του. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αρέσκονται σε ένα αυστηρό και πειθαρχημένο περιβάλλον, ενώ άλλοι σε ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές, στο οποίο μπορούν άνετα να εργαστούν και να διακινδυνεύσουν λάθη.

Στις επιλογές αυτές παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες όπως το φύλο, οι εμπειρίες και οι γνώσεις.

Έρευνες στον διεθνή και ελληνικό χώρο (Gold, 1999, Μπρούζος, 1993) έδειξαν ότι οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι είναι αυστηροί, άδικοι, αδιάλλακτοι και αδιάφοροι για εκείνους. Έρευνα των Στογιαννίδου και Σπυριδωνίδη (2002) αποτύπωσε δυσαρέσκεια των μαθητών για τη σχέση τους με τους καθηγητές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική εικόνα για τις σχέσεις τους με τους μαθητές. (Brekelmans, 1989).

Η επικοινωνία, είναι μια αμφίδρομη διαδικασία στην οποία λαμβάνει μέρος και ο μαθητής. Σύμφωνα με τον Dillon (1994) σημαντικά στοιχεία της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ο αμοιβαίος σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αμοιβαία συμπάθεια. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι αναπόφευκτη, αφού οποιαδήποτε συμπεριφορά τους μεταδίδει ένα μήνυμα. (Γκότοβος, 1997).

Το ζητούμενο είναι η αποτελεσματικότητα αυτής της επικοινωνίας, δηλαδή κατά πόσο αποκωδικοποιούνται σωστά τα μηνύματα του πομπού από τον δέκτη, η οποία επηρεάζει θετικά το εκπαιδευτικό κλίμα, καθώς δημιουργεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που επιτρέπει το πλησίασμα εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο. Στη σχολική μονάδα, η λεκτική επικοινωνία είναι μια μορφή επικοινωνίας με ορισμένο περιεχόμενο και στόχους (Ευαγγελόπουλος, 1998). Το πιο ισχυρό στοιχείο της αλληλεπίδρασης είναι ο λόγος, ο οποίος καθορίζει τις ενέργειες και τις συνέπειες των ενεργειών που διαδραματίζονται.

Τα στοιχεία που συνθέτουν τη λεκτική επικοινωνία είναι:

- η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών.
- ο βαθμός ωριμότητας των μαθητών και
- η φύση των διδακτικών δραστηριοτήτων. (Argyle, 1972 στο Κωνσταντίνου, 2004: 17)

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

- 1) **Αποδοχή συναισθημάτων**: ο/η εκπαιδευτικός αποδέχεται τις συναισθηματικές αντιδράσεις/ εκφράσεις (θετικές ή αρνητικές) των παιδιών με φιλικό και μη απειλητικό τρόπο.
- 2) **Έπαινος και ενθάρρυνση**: ο/η εκπαιδευτικός επαινεί και ενθαρρύνει τη συμπεριφορά και/ή τις πράξεις των παιδιών, κάνει χρήση αστείων που μειώνουν την ένταση.
- 3) **Αποδοχή και χρήση ιδεών που προέρχονται από τα παιδιά**: ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και αναπτύσσει ιδέες και/ή εισηγήσεις που προέρχονται από τα παιδιά.

- 4) **Ερωτήσεις**: ο/η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις για το περιεχόμενο ή τις διαδικασίες του μαθήματος με πρόθεση να πάρει απάντηση από τα παιδιά.
- 5) **Παράδοση**: ο/η εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα - παρουσιάζει γεγονότα και απόψεις για το περιεχόμενο και τις διαδικασίες του μαθήματος, εκφράζει την γνώμη του και επεξεργάζεται τις ιδέες του, χρησιμοποιεί ρητορικές ερωτήσεις.
- 6) **Οδηγίες**: ο/η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες, εντολές και κατευθύνσεις που αναμένει να ακολουθήσουν τα παιδιά στην εργασία τους.
- 7) **Κριτική - αιτιολόγηση χρήσης εξουσίας**: ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με σκοπό την τροποποίηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών - εξηγεί τους λόγους για τους οποίους κάνει αυτό που κάνει - εκτενής αναφορά στον ρόλο του/της ως εκπαιδευτικού.
- 8) **Ανταπόκριση παιδιών**: χρήση λόγου από πλευράς των παιδιών ως άμεση ανταπόκριση στον/στην εκπαιδευτικό.
- 9) **Πρωτοβουλία παιδιών**: χρήση λόγου από πλευράς των παιδιών με δική τους πρωτοβουλία.
- 10) **Ησυχία ή σύγχυση**: περίοδοι ησυχίας ή/και σύγχυσης, κατά τις οποίες ο παρατηρητής δεν μπορεί να αντιληφθεί/εντοπίσει οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας. (Amidon & Flanders, στο Θρασυβούλου, 1985)

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με βάση το σύστημα παρατήρησης του Flanders, έδειξαν ότι, στη σχολική τάξη, το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου της λεκτικής επικοινωνίας καλύπτει ο εκπαιδευτικός. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική. (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 1985)

Σύμφωνα με τους Galton, Simon και Croll (1980), ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τη σκέψη και τη δράση των μαθητών μέσα από έναν τυποποιημένο μονόλογο.

Υπεύθυνοι γι' αυτή τη μορφή επικοινωνιακής δομής είναι:

- ο περιορισμένος χρόνος της διδακτικής ώρας
- η τεράστια ύλη που πρέπει να καλυφθεί, καθώς και
- η διασπορά του εκπαιδευτικού στο σύνολο των 20 ή 30 μαθητών.

(Morrisson & McIntyre, 1975)

Όταν ο λόγος του εκπαιδευτικού κυριαρχεί, γεγονός που σημαίνει ότι ο κατευθυνόμενος λόγος περιορίζει τις επικοινωνιακές δυνατότητες των μαθητών, τότε η επικοινωνία έχει μορφή τροχού, το κέντρο του οποίου είναι ο δάσκαλος και οι ακτίνες οι μαθητές. (Αναγνωστοπούλου, 2005)

Στη μονόδρομη επικοινωνία, οι μαθητές δεν μπορούν να υποστηρίξουν τη γνώμη τους, να δηλώσουν την αντίθεσή τους, να χρησιμοποιήσουν εκφράσεις που σχετίζονται με εξωσχολικές καταστάσεις. (Tiberious, 1990. Κωνσταντινίδης, 1997) Αλλά και ο διάλογος της μορφής τυποποιημένων ερωταποκρίσεων, όπου ο εκπαιδευτικός ρωτά με σκοπό να αποσπάσει πληροφορίες, τις οποίες ήδη κατέχει, διαθρώνει μια, αμφίδρομη μεν, αλλά προσχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό κάθετη επικοινωνία. (Θρασυβούλου, 1985).

Αρκετά συχνό είναι το φαινόμενο ο εκπαιδευτικός να υποβάλει συνεχώς στον μαθητή ερωτήσεις κλειστού τύπου, που οδηγούν σε ελλιπή και ποιοτικά υποβαθμισμένη επικοινωνία και να διαθέτει ελάχιστο χρόνο για ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. (Ευαγγελόπουλος, 1998). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός είναι συνήθως χαμηλού επιπέδου και δεν ενεργοποιούν την κριτική σκέψη των μαθητών.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι, η συχνότερη αντίδραση του εκπαιδευτικού σε μια σωστή απάντηση του μαθητή, είναι απλά η αποδοχή της απάντησης. Σε περίπτωση, όμως, που ο μαθητής δεν απαντά στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, ή απαντά λανθασμένα, ο εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο σε άλλο μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιδεινώνει, την ήδη αυτοτραυματισμένη αντίληψη των αδύνατων μαθητών και να παρεμποδίζει την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μαζί τους. (Ματσαγγούρας, 1987)

Όταν όμως στη σχολική τάξη πραγματοποιείται ελεύθερη, ανοιχτή συζήτηση, τότε ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές γνωρίζονται καλύτερα, μοιράζονται ενδιαφέροντα και όλα τα μέλη της τάξης καταθέτουν τη γνώμη τους. Οι μαθητές ασκούν κριτική στον εκπαιδευτικό, αντί να τον σχολιάζουν εν τη απουσία του, αλλά και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δικαιολογήσει κάποιες ενέργειές τους. Η ομαδική συζήτηση εξασκεί τους μαθητές σε επικοινωνιακές δεξιότητες, ενισχύει τη συνοχή της ομάδας της τάξης και δημιουργεί ατμόσφαιρα αμοιβαίας συμπάθειας και αποδοχής. (Muijs & Reynolds, 2001)

Σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία παίζουν οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός καθώς και το συναισθηματικό περιεχόμενο που αυτές

εκπέμπουν. Επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει όταν ο εκπαιδευτικός τονίζει συνεχώς στους μαθητές του τις λανθασμένες ενέργειές τους, αντί να προσδιορίζει πως αισθάνεται ο ίδιος από το αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών. Εκφράσεις του εκπαιδευτικού, παραδείγματος χάριν, «μη μιλάς», «πάλι άργησες», έχουν επιθετικό περιεχόμενο για τον μαθητή. Αντίθετα, εκφράσεις όπως «αισθάνομαι άσχημα όταν μιλάς» ή «ανησυχώ όταν αργείς», δίνουν στον μαθητή τη δυνατότητα να συναισθανθεί την επίδραση που έχει η συμπεριφορά του στον εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα του προσφέρουν την ευκαιρία να ευαισθητοποιηθεί, με σκοπό να βελτιώσει τη συμπεριφορά του. (Curwin & Fuhrmann, στο Αναγνωστοπούλου, 2005)

Το περιεχόμενο μιας λεκτικής διατύπωσης επηρεάζεται από τις διακυμάνσεις του ύψους, της έντασης και της χροιάς της φωνής του ομιλητή. Έχει αποδειχθεί ότι, η πολύ δυνατή φωνή του εκπαιδευτικού δείχνει έλλειψη αυτοελέγχου καθώς και ψυχική ένταση. Από την άλλη πλευρά, η πολύ χαμηλή και αδύναμη φωνή φανερώνει επιφυλακτικότητα και ανασφάλεια. Η βαθιά φωνή εξωτερικεύει άνεση και διάθεση για ανάπτυξη ευχάριστου κλίματος, η απαλή φωνή εκφράζει οικειότητα και, τέλος, η ψιλή φωνή προκαλεί στους μαθητές γέλιο, εκνευρισμό και, σε ορισμένες περιπτώσεις, άγχος. Ανάλογα με τον τόνο της φωνής, το περιεχόμενο των λεκτικών μηνυμάτων που απευθύνει ο δάσκαλος στους μαθητές παίρνει γι' αυτούς διαφορετική σημασία. Έτσι, με τον τόνο της φωνής του, ο εκπαιδευτικός εκφράζει, χωρίς να το συνειδητοποιεί, την ευγένεια, την ειρωνεία, την τάση για κυριαρχία, τον δισταγμό. (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Ακόμα, ανάλογα με τη συγκίνηση του λόγου του εκπαιδευτικού, υπάρχουν προσωδιακές μελωδικές διακρίσεις των φωνημάτων. Αν απουσιάζει η συγκίνηση, η φωνή δεν είναι γνήσια και αυθόρμητη και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συλλάβουν την επιτήδευσή της. Όσο πιο έντονη είναι η συγκινησιακή φόρτιση του εκπαιδευτικού, τόσο πιο έντονα μεταφράζεται στη φωνητική συμπεριφορά του. Όταν ο εκπαιδευτικός παραδείγματος χάριν, είναι χαρούμενος, μιλά γρήγορα, αλλά και φυσικά, όταν είναι οργισμένος, μιλά πυκνά και σφοδρά, όταν δίνει συμβουλές, μιλά βαριά και σεμνά, ενώ όταν δίνει εντολές, μιλά κατηγορηματικά και δυνατά. (Θρασυβούλου, 1985).

Η λεκτική επικοινωνία συμπληρώνει τη μη λεκτική ακριβώς, γιατί κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνίας, τα μη λεκτικά σήματα υπερτερούν σημαντικά. (Ammudson, 1993, στο Σταμάτης, 2005).

1.3. Η Μη Λεκτική Επικοινωνία

«Όποιος έχει μάτια να δει και αυτιά να ακούσει, θα πειστεί ότι δεν υπάρχει θνητός που να μπορεί να κρατήσει μυστικό. Αν τα χείλη του είναι σιωπηλά, τότε φλυαρεί με τα δάχτυλά του. Η αποκάλυψη διαρρέει από όλους τους πόρους του σώματός του.» (Freud)

1.3.1. Ιστορική Αναδρομή

Ο όρος «μη λεκτική επικοινωνία» καθιερώθηκε επίσημα το 1956 από τους Ruesch, & Weldon (Knapp, 1990). Αναφέρεται στην επικοινωνία που συντελείται μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς των επικοινωνούντων προσώπων και η οποία κατέχει σημαντική θέση, διότι, αν και είναι αναπόσπαστα δεμένη με τη λεκτική, εκφράζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό της ασυνείδητα.

Παράλληλα, πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ορίσουν τη μη λεκτική επικοινωνία, είτε αντιμετωπίζοντάς την ως καθολικό φαινόμενο, είτε, ο καθένας από την προσωπική του οπτική γωνία.

Ο Schefflen (1968) περιέγραψε την κίνηση και τις θέσεις, τις στάσεις και τα όργανα αφής, τα εδαφικά όρια, τις μη γλωσσικές δυνατότητες επιπρόσθετα με τις μη λεκτικές φωνητικές δυνατότητες και την παραγλωσσική συμπεριφορά. Σύμφωνα, όμως, με τη θεωρία του, ο άνθρωπος για να μπορεί να επικοινωνήσει, πρέπει πρώτα να μάθει τον κώδικα συμπεριφοράς. (Sigman, 2013)

Ο Duncan (1969), εκτός των άλλων, επισήμανε την ευαισθησία, τη θερμοκρασία και την επαφή (άγγιγμα). Ο Argyle (1969) διαχώρισε τη μη λεκτική συμπεριφορά στις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, τις χειρονομίες και τις άλλες κινήσεις του σώματος, όπως τη στάση του σώματος, τη σωματική επαφή, τη φυσική εμφάνιση και τη συμπεριφορά στο χώρο. (Sigman, 2013)

Σύμφωνα με τη γλωσσολόγο Key (1972): «η εμφάνιση της μη λεκτικής επικοινωνίας που ενεργεί στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπινων όντων και στο επακόλουθο αποτέλεσμα, στη σύνταξη, έχει προ καιρού καλυφθεί από τους γλωσσολόγους, οι οποίοι προσεγγίζουν την παραδοχή της εξάρτησης του νοήματος από τη σύνταξη. Αν η σύνταξη δεν είναι αποκρυπτογραφώσιμη χωρίς αναφορά στο νόημα, τότε πρέπει να σκεφτούμε ότι η κατανόηση του νοήματος είναι, επίσης, μη

αποκρυπτογραφήσιμη χωρίς αναφορά στα μη λεκτικά συστατικά του επικοινωνιακού είδους». (Hartland, 2009). Ισχυρίζεται, μάλιστα, ότι η επικοινωνιακή εξωτερίκευση περιλαμβάνει, αλλά ίσως και να μην περιλαμβάνει, λεκτική συμπεριφορά. Ωστόσο, το μη λεκτικό στοιχείο είναι πάντα παρόν. Σε κάθε περίπτωση λεκτικής πράξης, το μη λεκτικό στοιχείο βρίσκεται σε συμφωνία ή σε αντιδιαστολή με το λεκτικό.

Σε μια εποχή όπου η έρευνα στη μη λεκτική επικοινωνία έκανε τα πρώτα της βήματα, ο Argyle (1975) δήλωσε πως, εάν θέλουμε να κατανοήσουμε την ανθρώπινη κοινωνική συμπεριφορά, θα πρέπει να ξεδιαλύνουμε το μη λεκτικό σύστημα. Η μη λεκτική συμπεριφορά παίζει σπουδαίο ρόλο στην υποδοχή, την επεξεργασία και την αποθήκευση των πληροφοριών, γι' αυτό και είναι αναπόσπαστα δεμένη με την ανθρώπινη επικοινωνία. (Boucher & Ekman, 1975)

Ο Knapp (1978) διαχώρισε την κινητική συμπεριφορά, την έκφραση του προσώπου, τα φυσικά χαρακτηριστικά, την οπτική συμπεριφορά, την απτική συμπεριφορά, την παραγλώσσα, τη γειτνιαστική και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η μη λεκτική συμπεριφορά αναφέρεται στην εξωτερίκευση του εσωτερικού μας κόσμου μέσω του σώματος. Ο άνθρωπος μιλά με τα φωνητικά του όργανα, αλλά επικοινωνεί με όλο του το σώμα, με το βλέμμα, τις κινήσεις των χεριών, την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματός του. (Kendon, 1981).

Υπάρχει μια τάση να χρησιμοποιούμε τον όρο μη λεκτική επικοινωνία συνώνυμα με τον όρο μη λεκτική συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει γιατί η μη λεκτική συμπεριφορά ουσιαστικά είναι επικοινωνία (Frey, 1984). Οι μορφές της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι το μέσο ρύθμισης των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Ο τρόπος με τον οποίο κινούμαστε, οι στάσεις που παίρνουμε κατά τη συνομιλία, η έκφραση του προσώπου, αποτελούν μη λεκτικούς παράγοντες που έχουν διαφορετικές συνέπειες στη διάρκεια και στα αποτελέσματα των επικοινωνιακών μας προσπαθειών.

Ο καθηγητής κ. Ι. Βρεττός (2003,68) αναφέρει ότι οι κινήσεις των χεριών διακρίνονται σε αυτές που συνοδεύουν την ομιλία και σε αυτές που κατευθύνουν τη συμπεριφορά. Όσες συνοδεύουν την ομιλία, δίνουν έμφαση, υπογραμμίζουν τα λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας, δίνουν ένα νοερό σχήμα αυτών που λέγονται ή περιγράφουν σχηματικά όσα εκφράζονται λεκτικά. Από την άλλη, οι κινήσεις που κατευθύνουν τη συμπεριφορά, δεν εξαρτώνται από το λεκτικό μέρος της επικοινωνίας

αλλά εκφράζουν τις εσωτερικές διαθέσεις και τον συναισθηματικό κόσμο του υποκειμένου.

Η έρευνα στον τομέα της μη λεκτικής επικοινωνίας γίνεται όλο και πιο ενδιαφέρουσα σε όλο τον κόσμο και αυτό αποδεικνύεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στον τομέα της εκπαίδευσης αυξάνεται σταδιακά η συμμετοχή της στην αξιολόγηση των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα στη διαδικασία της διδασκαλίας, αξιοποιώντας τις πτυχές της μη λεκτικής επικοινωνίας και την ένταξή τους σε μια σύγχρονη και αποτελεσματική διδασκαλία. Τέτοιες παράμετροι είναι οι εκφράσεις του προσώπου, η γλώσσα του σώματος, το συγκινησιακό περιβάλλον και οι διαπροσωπικές προσεγγίσεις, η χρήση της φωνής κ.λ.π. (Σταμάτης, 2005).

Στην Ελλάδα, η έρευνα σχετικά με θέματα της μη λεκτικής επικοινωνίας καθυστέρησε σε σύγκριση με τις δυτικές χώρες. Η σπανιότητα και η ασυνέχεια των ερευνητικών προσπαθειών που καταβάλλονται, είτε από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, είτε από νέους ερευνητές που δημοσιεύουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους σε περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων με ποικίλο περιεχόμενο, έχει στόχο την εισαγωγή της μη λεκτικής επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως συνέβη στα πιο αξιόλογα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού. Οι αναφορές υποστηρίζουν ότι η συστηματική εισαγωγή της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση, διευκολύνει, κυρίως, τον δάσκαλο σε μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία, αφού τους προσδίδει τη δυνατότητα να διδάξει το μάθημα με τρόπο πιο ζωντανό και συνεπώς πιο ελκυστικό, πιο ευχάριστο, πιο εύκολο και κατανοητό (Simonds & Cooper, 2011).

Στο πλαίσιο της ιστορικής ανασκόπησης παρατηρείται ότι, ακόμη και σε διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αρχική έρευνα σχετικά με θέματα μη λεκτικής συμπεριφοράς δεν σχετίζεται με τον τομέα της εκπαιδευτικής επιστήμης. Ωστόσο, συστηματικά από το 1970, έχει γίνει ένας από τους σημαντικότερους τομείς της έρευνας, καθώς εστιάζει σε σημεία, όπως η έρευνα για μικροδιδασκαλία, έρευνα σχετικά με τους εκφραστικούς παράγοντες που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, σχετικά με τα στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας, με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους και τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών ή ακόμα και των συναδέλφων τους.

1.3.2. Ανάλυση του όρου

Οι περισσότεροι αποκαλούν "γλώσσα του σώματος" όλα εκείνα τα στοιχεία που αφορούν το νόημα και την πρόθεση της επικοινωνίας με τους άλλους, τα οποία παίρνουμε από κάποιες χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου καθώς και από τη στάση του σώματος, οτιδήποτε δηλαδή δεν συμπεριλαμβάνει λεκτική επικοινωνία.

Ο Δαρβίνος τα είπε όλα πριν από 132 χρόνια: είμαστε αυτό που φαινόμαστε, όχι αυτό που λέμε. Το 1872 κυκλοφόρησε το έργο του «Η έκφραση των συναισθημάτων στον άνθρωπο και τα ζώα» και άλλαξε τον τρόπο που βλέπουμε τα πράγματα.

Σύμφωνα με τους Κοντάκο και Πολεμικό (2000), με τον όρο μη λεκτική επικοινωνία (non verbal communication) εννοούμε τη μετάδοση σκέψεων, δεδομένων, πιστεύω, συμπεριφορών και συναισθημάτων χωρίς τη χρήση λέξεων. Ειδικότερα, με τον όρο «μη λεκτική επικοινωνία» εννοούμε βασικά κάθε μορφή μη γλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων και επηρεάζει τη διαδικασία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, αφού έγκειται στην ιδιαίτερη ικανότητα των ανθρώπων να «επικοινωνούν» και απόκρυφες συναισθηματικές διαθέσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να εκφραστούν με λέξεις.

Κανένας λόγος δε δημιουργείται σε απόλυτο εννοιολογικό κενό και πολύ περισσότερο δεν εκφέρεται χωρίς κάποια ψυχοσυναισθηματική παρόρμηση. Οι λέξεις από μόνες τους δεν είναι ικανές να αποδώσουν πλήρως το νόημα όσων θέλουμε να εξωτερικεύσουμε αν δεν εμποτιστούν κυρίως με τα «ψυχικά φίλτρα». Οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εκπέμπουν μηνύματα και όταν δεν μιλάνε, ακόμη και μόνο με το παρουσιαστικό ή την εμφάνισή τους (Rosenfeld-Plax, 1977).

Αντί της ομιλίας χρησιμοποιούν, τις περισσότερες φορές, κατά την επικοινωνιακή τους διαδικασία, όργανα ή μέλη του σώματος, τα οποία πλέον καθίστανται όργανα μη λεκτικής επικοινωνίας ή κυριολεκτικά δίαυλοι επικοινωνίας (Argyle, 2013). Τα όργανα αυτά είναι τα μέλη του προσώπου (μάτια, φρύδια, χείλη), τα χέρια και το σώμα γενικότερα με τις διάφορες στάσεις τις οποίες παίρνει ή βρίσκεται.

Έτσι, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν αξιοποιώντας μια σειρά από επικοινωνιακούς δίαυλους (Kotzman, 1989), όπως τους κινητικούς (μιμική,

χειρονομίες, βλέμμα, κινήσεις και στάσεις του σώματος), τους φυσικοχημικούς (όσφρηση, γεύση, σωματική επαφή, θερμικά ερεθίσματα) και τους οικολογικούς (συμπεριφορά στο χώρο, διαπροσωπική απόσταση, διευθέτηση αντικειμένων) (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Η μη λεκτική επικοινωνία έχει μεγάλο αντίκτυπο στις σχέσεις μεταξύ δικαστή-ενόχου, ιατρού-ασθενή ή καθηγητή-μαθητή. Οι προσδοκίες ανάμεσα ενός ατόμου και ενός άλλου βρίσκονται σε πολλές περιπτώσεις στη μη λεκτική επικοινωνία (Μπουραντάς, 1992). Ο τρόπος με τον οποίο ένας δικαστής δίνει οδηγίες σε έναν κατηγορούμενο συμβάλει διπλασιάζοντας την πιθανότητα η ετυμηγορία να είναι ένοχος ή αθώος ανάλογα με τη συμπεριφορά του δικαστή, το ίδιο συμβαίνει και στη σχέση ιατρού-ασθενή. Η συμπεριφορά του ιατρού συμβάλει στην πορεία που θα ακολουθήσει η ασθένεια του ασθενή και τέλος η συμπεριφορά του καθηγητή μπορεί να επηρεάσει τη διανοητική εξέλιξη του μαθητή. Όσον αφορά στους δικαστές, όταν αναλύθηκαν βιντεοκασέτες από ανεξάρτητους αναλυτές, ανακάλυψαν ότι ο τόνος της φωνής των δικαστών, παρά οτιδήποτε άλλο στις λέξεις ή στη συμπεριφορά τους, μετέδιδε τα πιο αρνητικά μηνύματα (Rosenthal 1969).

Να μην ξεχνάμε ότι στην επικοινωνία ισχύει ο παρακάτω κανόνας:

- 7% των μηνυμάτων μεταδίδονται με το λόγο.
- 38% με τον τόνο και το χρώμα της φωνής.
- 55% με τη δύναμη της εικόνας και τη γλώσσα του σώματος.

Η εικόνα και η γλώσσα του σώματος, ο τόνος και το χρώμα της φωνής ανήκουν στη κατηγορία της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η εικόνα έχει τη δύναμη της επιβολής και αυτό προϋποθέτει τη χρήση επικοινωνιακών δραματικών και φυσικών στοιχείων, ζωτικότητα, ευθύτητα, αποφασιστικότητα και αρμονία λόγου. Η γλώσσα του σώματος σύμφωνα με τον Rosenthal περιλαμβάνει:

- **Εκφράσεις του προσώπου:** Τα χείλη, τα μάτια, τα βλέφαρα, τα φρύδια, το στόμα, το μέτωπο, αποτελούν ανεξάντλητη πηγή πληροφοριών για τα συναισθήματα των ανθρώπων (ενδιαφέρον, έξαψη, απόλαυση, χαρά, έκπληξη, αγωνία, οδύνη, φόβος, ντροπή, περιφρόνηση, θυμός).

- **Οι αποχρώσεις της φωνής:** Χροιά, Ταχύτητα, Οξύτητα, Τρεμούλιασμα, Θέρμη, Στόμος, Σύρσιμο, δείχνουν συναισθήματα ή τυχόν ανακολουθίες μεταξύ μηνύματος και φωνής και προκαλούν δυσμενή προδιάθεση.
- **Η εμφάνιση:** αναμφισβήτητα μεταφέρει μηνύματα και προδιαθέτει θετικά ή αρνητικά.

Όπως κάθε γλώσσα, η γλώσσα του σώματος αποτελείται από λέξεις, προτάσεις και στίξη. Κάθε χειρονομία είναι σαν μια ξεχωριστή λέξη και μια λέξη μπορεί από μόνη της να έχει πολλές σημασίες. Μόνο όταν τη βάλλεις μέσα σε μια πρόταση μαζί με άλλες λέξεις μπορείς να καταλάβεις πλήρως το νόημά της (Rosenthal, 1969). Οι χειρονομίες έρχονται οργανωμένες σε «προτάσεις» και λένε συνεχώς την αλήθεια για τα συναισθήματα ή τη διάθεση του ατόμου. Το «διαισθητικό» άτομο είναι εκείνο που μπορεί να διαβάζει τις σιωπηλές προτάσεις και να τις παραβάλλει με ακρίβεια, με τις προφορικές προτάσεις του άλλου ατόμου.

Οι ειδικοί την ονομάζουν "σιωπηλή επικοινωνία", αλλά αφορά το ίδιο πράγμα: μια δεύτερη πηγή ανθρώπινης επικοινωνίας, η οποία συχνά είναι πολύ πιο αποτελεσματική και αξιόπιστη στο να κατανοήσει κανείς τι συμβαίνει γύρω του, από ότι οι ίδιες οι λέξεις.

Το να γνωρίζει κανείς καλά τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της γλώσσας του σώματος και να μπορεί να εξάγει σωστά συμπεράσματα είναι ένα μεγάλο πλεονέκτημα διότι μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να καταλάβει τι σκέφτεται το άτομο που βρίσκεται απέναντί του, πότε του λέει ψέματα, τι αισθήματα κρύβει κ.α.

Το μόνο που χρειάζεται για να βελτιώσει κάποιος τις ικανότητες του στο να κατανοεί τη γλώσσα του σώματος και να εξάγει σωστά συμπεράσματα είναι η εξάσκηση. Σε οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας μπορεί κάποιος να προσπαθεί από τις κινήσεις, τις εκφράσεις και όλα εκείνα τα στοιχεία που προαναφέραμε να εξάγει συμπεράσματα για τα άτομα γύρω του και να διαπιστώσει αν τα συμπεράσματα αυτά είναι σωστά ή όχι. Όμως δε πρέπει να εξασκηθεί μόνο στο να μπορεί να εξάγει επιτυχή συμπεράσματα από τους γύρω του, αλλά να μπορεί με επιτυχία να κρύψει ή να μειώσει τη μετάδοση των δικών του μηνυμάτων, που προέρχονται από τα στοιχεία της γλώσσας του σώματός του.

1.3.3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα

Σύμφωνα με τους Burgoon, Guerrero και Floyd, (1989) η μη λεκτική επικοινωνία έχει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία καθιστούν το ρόλο της ιδιαίτερα σημαντικό.

- Η μη λεκτική επικοινωνία σε σχέση με τη λεκτική έχει **φυλογενετική προτεραιότητα**. Αυτό σημαίνει ότι στην πορεία της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους η μη λεκτική επικοινωνία προϋπήρξε της λεκτικής. Για αυτό το λόγο, συχνά ασυνείδητα, σε καταστάσεις έντονου στρες και συναισθηματισμού, οι άνθρωποι παλινδρομούν σε πρωτόγονους τύπους αντίδρασης και στηρίζονται λιγότερο στη λεκτική και περισσότερο στη μη λεκτική οδό.
- Η μη λεκτική επικοινωνία έχει **οντογενετική προτεραιότητα**. Αυτό σημαίνει ότι, κάθε άνθρωπος, στην αρχή της ζωής του, επικοινωνεί με το περιβάλλον του αποκλειστικά με μη λεκτικό τρόπο.
- Η αρχική επικοινωνία σε όλες τις μορφές των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων είναι μη λεκτική. Πάντα, πριν δράσει η λεκτική επικοινωνία, προηγείται η αποκωδικοποίηση και αξιολόγηση μιας πληθώρας πληροφοριών που μεταδίδονται μέσω της μη λεκτικής οδού, και κυρίως μέσω της εμφάνισης των ατόμων.
- Μη λεκτικά σήματα ανταλλάσσονται παντού και πάντα, σε όλες τις μορφές των αλληλεπιδράσεων, είτε είναι διαπροσωπικές είτε είναι ομαδικές. Ακόμα και στις τηλεφωνικές αλληλεπιδράσεις. Μη λεκτικά σήματα μεταδίδονται μέσω της αλληλογραφίας, μέσω του ύπνου. Αποκλείεται να υπάρχουν στον ίδιο χώρο περισσότερα του ενός άτομα και να μην επικοινωνούν. Ακόμα και αν δεν θέλουν να αλληλεπιδράσουν, μεταδίδουν μέσω της μη λεκτικής τους οδού, το μήνυμα της απροθυμίας για αλληλεπίδραση.
- Πολλά αυθόρμητα μη λεκτικά σήματα έχουν **αξία οικουμενική** και συνιστούν ένα απλό σύστημα επικοινωνίας. Συμπεριφορές όπως το χαμόγελο, το χάδι, το κλάμα είναι κατανοητές σε όλο τον κόσμο, άσχετα με την κουλτούρα και τη γλώσσα.

Σε αντίθεση με τη λεκτική επικοινωνία η οποία στηρίζεται στη χρήση λέξεων και φράσεων που μεταδίδονται είτε ως φωνητικό σήμα είτε με τη μορφή γραπτού κειμένου, η μη λεκτική επικοινωνία, γνωστή και ως γλώσσα του σώματος, στηρίζεται στην εκούσια ή ακούσια μετάδοση μηνυμάτων που εκπορεύονται από το ίδιο το σώμα του ομιλητή δια μέσου διαδικασιών όπως είναι οι κινήσεις των ματιών ή των χεριών του ή ακόμη το βάδισμα και η στάση του.

Η καθημερινή εμπειρία έχει δείξει πως τα μηνύματα που μεταδίδονται δια της χρήσεως της γλώσσας του σώματος συνήθως είναι πολύ πιο αξιόπιστα σε σχέση με εκείνα που προέρχονται από την ομιλία. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ένας ομιλητής ψεύδεται εσκεμμένα για κάποιο θέμα. Στην περίπτωση αυτή αν και γενικά καταφέρνει να ελέγξει τον τόνο, το ρυθμό και το ύφος της φωνής του έτσι ώστε να μην προδίδουν πως ο ομιλητής πιστεύει άλλα πράγματα από εκείνα που λέει, στην πράξη ένας έμπειρος ακροατής μπορεί να ανακαλύψει την απάτη παρατηρώντας προσεκτικά τις κινήσεις των ματιών του και τις εκφράσεις του προσώπου του. Ο ακροατής μπορεί να καταλάβει πάρα πολύ εύκολα πως ο συνομιλητής του ψεύδεται, καθώς δεν εντοπίζει συμφωνία ανάμεσα στο μήνυμα που μεταδίδει και σε εκείνο που πηγάζει αυθόρμητα από τη γλώσσα του σώματός του. (Βρεττός, 2002)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας ασυμφωνίας είναι εκείνο στο οποίο ο συνομιλητής πλησιάζει τον ακροατή με εξαιρετικά μεγάλη οικειότητα και του σφίγγει εγκάρδια το χέρι χαμογελώντας του αλλά αποφεύγοντας να τον κοιτάξει στα μάτια – το τελευταίο γεγονός αποκαλύπτει με σαφή και κατηγορηματικό τρόπο πως όλη αυτή η εγκαρδιότητα και η οικειότητα είναι στην πραγματικότητα προσποιητή. Μιλώντας γενικά, η ταυτοποίηση ασυμφωνίας ανάμεσα στα λεκτικά και στα μη λεκτικά μηνύματα μπορεί να οδηγήσουν σε πολύ αξιόλογες επικοινωνιακές επιδόσεις. Είναι προφανές πως οι κινήσεις του σώματος δεν είναι επίκτητες αλλά κληρονομικές υπό την έννοια πως μεταφέρονται από τη μία γενεά στην επόμενη χωρίς κάποια ιδιαίτερη διαδικασία εκπαίδευσης: τα παιδιά πραγματοποιούν σχεδόν πάντα τις ίδιες κινήσεις με τους γονείς τους με το περιεχόμενο αυτών των κινήσεων να συναρτάται άμεσα από το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζει το χώρο καταγωγής του ατόμου. Ωστόσο ακόμα και μέσα στο ίδιο το περιβάλλον είναι δυνατόν να υπάρξουν αποκλίσεις ανάμεσα στις κινήσεις του σώματος και το νόημα που μεταφέρονται από αυτές καθώς εξαρτώνται εκτός των άλλων και από το βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο του ατόμου που συνομιλεί.

Οι κινήσεις του σώματος εξυπηρετούν πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς επικοινωνίας. Εκτός από την αποκάλυψη των συναισθημάτων και την κατάδειξη του τρόπου συμπεριφοράς του ομιλητή, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ακόμη και για τη μεταφορά επεξηγήσεων ή αποφάσεων. Για παράδειγμα, η κίνηση του κεφαλιού αρχικά προς τα πάνω και έπειτα προς τα κάτω υποδηλώνει κατάφαση ή αποδοκιμασία, ενώ αντίθετα η κίνηση αρχικά προς τα αριστερά και έπειτα προς τα δεξιά παραπέμπει σε άρνηση ή αποδοκιμασία. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, ο ομιλητής μπορεί να γίνει περισσότερο επεξηγηματικός σχεδιάζοντας στον αέρα με τα χέρια του σχήματα και εικόνες προκειμένου να περιγράψει με παραστατικό τρόπο αυτό που θέλει να πει. (Birdwhistell, 1970)

Η μη λεκτική επικοινωνία έχει τα εξής γνωρίσματα:

- Προηγείται της ομιλίας.
- Αντικαθιστά την ομιλία. (Ακόμα και σήμερα, σε πολλές περιπτώσεις, προτιμούμε τις κινήσεις από τις λέξεις.)
- Συνδέει άτομα που εργάζονται στον ίδιο χώρο ή γνωρίζονται χρόνια. (Μη λεκτικές νύξεις)
- Συμπληρώνει την ομιλία. Μεταδίδει συναισθήματα και μάλιστα, πολλά από αυτά που δεν είναι εύκολο να εκφραστούν με τις λέξεις.
- Είναι πολιτισμικό προϊόν. (Υπάρχει συνεχώς και παντού γύρω μας.)
- Έχει ιδιαίτερο ρόλο στην πρώτη γνωριμία.
- Αποκαλύπτει την αλήθεια όταν τα άτομα προσπαθούν να κρυφτούν.
- Προκαλεί τη διαίσθησή μας για να καταλάβουμε τι δεν πάει καλά.
- Βοηθά τη ροή της ομιλίας ή αλλιώς τον έλεγχο της επικοινωνίας.
- Αποδεικνύει πόσο συμφωνεί κάποιος ή διαφωνεί με μας.
- Δείχνει πόσο καλά ξέρουμε το συνομιλητή μας, αφού συνήθως ταυτιζόμαστε μαζί του, μοιραζόμενοι ίδιες κινήσεις και στάσεις
- Είναι αυθόρμητη και λιγότερο σαφής
- Ειδικά για τον εργασιακό χώρο, η γλώσσα του σώματος γίνεται πιο επιτηδευμένη και υπακούει σε κανόνες κατά την επικοινωνία με προϊστάμενους και συναδέλφους. (Σαμαράκη, 2008)

1.3.4. Χρησιμότητα ανάλυσης της Μη Λεκτικής Συμπεριφοράς

Η μη λεκτική επικοινωνία γίνεται αντικείμενο ερμηνείας από τους γύρω μας και αυτό απαιτεί παρατηρητικότητα και γνώσεις, απαραίτητες ακόμα και για έναν υπεύθυνο δημοσίων σχέσεων μιας μεγάλης επιχείρησης.

Η χρησιμότητα της μη λεκτικής συμπεριφοράς στις καθημερινές διαπροσωπικές μας σχέσεις αλλά και στις επαγγελματικές συναναστροφές μας, έγκειται στα εξής:

- Επιτρέπει την ανταλλαγή μηνυμάτων με συναδέλφους και ανώτερους.
- Εξυπηρετεί στο να τονίσουμε, να συμπληρώσουμε, να κατανοήσουμε καλύτερα ακόμα και να ελέγξουμε ένα μήνυμα.
- Βοηθάει στην ανατροφοδότηση (feedback)
- Είναι αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης.
- Αποκαλύπτει κρυμμένα μηνύματα.
- Εμπνέει εργαζόμενους.
- Υποκινεί εργαζόμενους.
- Σέβεται και αποδέχεται άλλους εργαζόμενους.
- Εκτιμά τους εργαζόμενους, τους επιβραβεύει και γενικά βρίσκεται κοντά τους.
- Αυτός που μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά τη γλώσσα του σώματός του δείχνει σίγουρος, έχει αυτοπεποίθηση και είναι κυρίαρχος των καταστάσεων. (Κομνηνάκης, 1996).

Η ανάλυση της μη λεκτικής συμπεριφοράς έγκειται στους παρακάτω παράγοντες:

- Παρατήρηση του συνόλου των κινήσεων του ατόμου.
- Αποτύπωση των συνθηκών. (καιρικές, πολιτιστικές, τοπικές κλπ)
- Συνέπεια - Συνάφεια ομιλίας και γλώσσας του σώματος.
- Υγεία του ομιλητή.
- Ηλικία.
- Μορφωτικό επίπεδο.
- Οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. (Βρεττός, 2002)

Αναλυτικότερα, κοιτάμε μια κίνηση όχι μεμονωμένα, αλλά σε σχέση με άλλα στοιχεία της γλώσσας του σώματος του ατόμου. Δεν απομονώνουμε δηλαδή μια κίνηση, αλλά τη βλέπουμε συνολικά σε σχέση με άλλες κινήσεις ώστε να εξακριβώσουμε το σωστό νόημα. Ακόμα, ψάχνουμε για κινήσεις που μοιάζουν μεταξύ τους ή που αντικρούουν η μία την άλλη. Τέλος, ψάχνουμε την εξέλιξη των κινήσεων στον χρόνο.

Οι συνθήκες αναφέρονται στο φως, στο κρύο, τη ζέστη αλλά και στο χώρο που βρίσκεται κανείς, δηλαδή αν πρόκειται για εργασιακό ή οικείο χώρο. Είναι απόλυτα κατανοητό ότι τόσο η λεκτική, ακόμα περισσότερο η μη λεκτική συμπεριφορά διαφέρει χαρακτηριστικά στο εργασιακό περιβάλλον, από ότι σε έναν χώρο με τον οποίο το άτομο είναι σαφώς πιο εξοικειωμένο, όπως είναι το σπίτι του. Επιπλέον, το φως ή το σκοτάδι, οι υψηλές ή οι χαμηλές θερμοκρασίες, μπορούν να προκαλέσουν αισθήματα δυσφορίας και να ωθήσουν το άτομο σε συμπεριφορές και μηνύματα, στα οποία δεν θα προέβαινε υπό διαφορετικές συνθήκες.

Η συνέπεια/ασυνέπεια μεταξύ ομιλίας και κινήσεων μας επιτρέπει να γνωρίζουμε τα μηνύματα που αποκρύπτονται πίσω από τη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου. Ειδικά η ασυνέπεια μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι πολύ σημαντική για την ανακάλυψη κρυμμένων μηνυμάτων.

Η υγεία και η αρτιμέλεια είναι καθοριστικοί παράγοντες, ακόμα και αν φαινομενικά θα έμοιαζαν ανούσιοι, αφού επηρεάζουν τη χρήση μελών του σώματος.

Η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, τα παιδιά είναι πιο αυθόρμητα στις κινήσεις τους, ενώ οι ενήλικες πιο συγκρατημένοι και εξοικειωμένοι στο να κρύβουν στοιχεία.

Τέλος, όσο πιο ψηλό είναι το μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο κάποιου, τόσο πιο προσεγμένες είναι οι κινήσεις του.

Να συμπληρώσουμε ότι, όσον αφορά στο πολιτισμικό επίπεδο που αναφέραμε και παραπάνω, τα στελέχη μιας εταιρείας πρέπει να το γνωρίζουν για συναδέλφους ή συνεργάτες που έρχονται από άλλη χώρα. Παράλληλα οφείλουν να σέβονται τις διαφορές στις κινήσεις και την ερμηνεία τους.

1.3.5. Παραδείγματα Μη Λεκτικής Συμπεριφοράς

Τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μεταφορά ενός μη λεκτικού μηνύματος είναι παρά πολλά. Για τη καλύτερη ερμηνεία τους θα τα απομονώσουμε, για να μπορέσουμε να αποδώσουμε καλύτερα τη σημασία τους.

A. Εκφράσεις του προσώπου

Σύμφωνα με τον Δαρβίνο, το πρόσωπο είναι το πιο αποκαλυπτικό κανάλι της μη λεκτικής επικοινωνίας και το κέντρο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ο Δαρβίνος επικέντρωσε τη προσοχή του στη μελέτη των εκφράσεων, οι οποίες δημιουργούνται από τις κινήσεις των μυών του προσώπου. Η θεωρία του, διατυπώνει ότι οι εκφράσεις του προσώπου αποτελούν βασικό μηχανισμό επιβίωσης των ειδών, αναπτύχθηκαν με τη μέθοδο της φυσικής επιλογής και στοχεύουν στη δημιουργία επιτυχών αλληλεπιδράσεων μέσα στην ομάδα. Έχει αποδειχθεί, πλέον ότι τόσο τα ζώα όσο και οι άνθρωποι, όταν δεν καταφέρνουν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους στην περιοχή του προσώπου, αποτυγχάνουν, ή δυσκολεύονται να δημιουργήσουν οποιαδήποτε μορφή σχέσης. (Darwin, 1872).

Υπάρχουν δύο ειδών εκφράσεις που διαγράφονται στο ανθρώπινο πρόσωπο:

- i. Οι αυθόρμητες εκφράσεις.
- ii. Οι υποκριτικές εκφράσεις.

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει όλες τις εκφράσεις οι οποίες σχηματίζονται στο πρόσωπο λόγω των συναισθηματικών διεγέρσεων του οργανισμού. Η δεύτερη περιλαμβάνει όλες τις εκφράσεις τις οποίες τις μαθαίνουμε, μέσω της μίμησης και οι οποίες υπακούουν σε κοινωνικούς κανόνες, χωρίς να υπάρχουν παράλληλες συναισθηματικές διεγέρσεις ανάλογες με τις εκφράσεις.

Όλες οι εκφράσεις του προσώπου δημιουργούνται από τις συσπάσεις των μυών οι οποίοι μετακινούν το συνδετικό ιστό και το δέρμα και σχηματίζουν γραμμές και αναδιπλώσεις σε διάφορους συνδυασμούς στα μέρη του προσώπου. Οι 24 μύες του προσώπου δραστηριοποιούνται από τον πυρήνα του προσωπικού νεύρου, ο οποίος με τη σειρά του δραστηριοποιείται μέσω δύο διαφορετικών οδών. Οι οδοί αυτοί είναι υπεύθυνες για τις δύο διαφορετικές κατηγορίες εκφράσεων. (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012)

Στις αυθόρμητες εκφράσεις, όταν υπάρχει συναισθηματική διέγερση στον οργανισμό, δραστηριοποιείται ο υποθάλαμος και το στεφανοειδές σύστημα του κατώτερου εγκεφάλου και έτσι επηρεάζεται ο πυρήνας του προσωπικού νεύρου που προκαλεί τη σύσπαση των μυών του προσώπου.

Στην κατηγορία των υποκριτικών εκφράσεων, οι νευρικές διεγέρσεις ξεκινούν από τον κεντρικό φλοιό, όπου υπάρχει χαρτογράφηση των τμημάτων του προσώπου και πηγαίνουν κατευθείαν στο στέλεχος του εγκεφάλου και στον πυρήνα του προσωπικού νεύρου.

Έχει βρεθεί ότι ο έλεγχος του κάτω μέρους του προσώπου απασχολεί πολύ μεγαλύτερη επιφάνεια του κινητικού φλοιού από ότι ο έλεγχος του πάνω μέρους και αυτό οφείλεται στις πολυάριθμες και εκλεπτυσμένες κινήσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Οι αυθόρμητες εκφράσεις είναι στερεότυπες και οικουμενικές σε αντίθεση με τις υποκριτικές οι οποίες σχηματίζονται για λόγους κοινωνικούς, χωρίς να υπάρχει παράλληλα συναισθηματική διέγερση. Οι υποκριτικές εκφράσεις είναι προϊόν μίμησης και μάθησης και διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό. Κατά την διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι εκφράσεις είναι μερικά αυθόρμητες και μερικά υποκριτικές και δημιουργούνται με ταυτόχρονη ενεργοποίηση και των δύο νευρικών οδών. (Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, 2012)

Δύο ερευνητές, ο Ekman και ο Friesen, ανακάλυψαν ότι υπάρχουν **επτά** κύριες εκφράσεις του προσώπου που χρησιμοποιούνται για να δείξουν πότε οι άνθρωποι είναι ευτυχισμένοι, λυπημένοι, έκπληκτοι, αηδιασμένοι, θυμωμένοι, φορτισμένοι και πότε δείχνουν απλά ενδιαφέρον. Έχουν διαπιστώσει ότι αυτές γενικά είναι οι συγκινήσεις, ως προς τις οποίες οι περισσότεροι από εμάς είναι πιθανόν να συμφωνούμε όταν βλέπουμε άλλους να τις εκφράζουν. (Ekman & Friesen, 1976)

- **Η θλίψη** και η απογοήτευση χαρακτηρίζονται από την προς τα κάτω κλίση των άκρων του στόματος και γενικότερα όλων των χαρακτηριστικών του προσώπου. Οι ακραίες μορφές θλίψης εκδηλώνονται με δάκρυα, με χείλη που τρέμουν ή και με την προσπάθεια απόκρυψης του προσώπου, συνήθως με τα χέρια.
- **Η ευτυχία** φαίνεται στα μάγουλα και στο στόμα καθώς και στα μάτια.
- **Η χαρά** συνήθως εκδηλώνεται με την ύπαρξη χαμόγελου (εκτός από τις περιπτώσεις που το χαμόγελο εκφράζει σαρκασμό και

επιθετικότητα). Το χαμόγελο χαρακτηρίζει ζεστές και ευχάριστες προσωπικότητες. Αποτελεί μια από τις σημαντικότερες κοινωνικές αμοιβές και χρησιμοποιείται για να ενθαρρύνει κάποια συζήτηση. Αντίθετα, η έλλειψη χαμόγελου φανερώνει δυσαρέσκεια και έλλειψη κατανόησης και διαταράσσουν τις αλληλεπιδράσεις.

- **Η αηδία** χαρακτηρίζεται με το στένεμα των ματιών, τη δημιουργία ρυτίδων στη μύτη και συχνά με στροφή του κεφαλιού αντίθετα από την πηγή που προκαλεί την αηδία.
- **Η έκπληξη** στις κινήσεις του μετώπου, των ματιών και του στόματος.
- **Η οργή** περιλαμβάνει σταθερό κάρφωμα με τα μάτια, συνοφρύωση και σφίξιμο, ή τρίξιμο των δοντιών. Σε καταστάσεις έντονου θυμού, αλλάζει το χρώμα του προσώπου.
- **Ο φόβος** εκδηλώνεται με τα πολύ ανοιχτά μάτια και το στόμα, με τρέμουλα στο πρόσωπο και στο σώμα και με τον αποχρωματισμό του προσώπου.

Η έκφραση του προσώπου, όταν οι άνθρωποι επικοινωνούν, αλλάζει συνεχώς. Νέες ερευνητικές τεχνικές μάς έχουν δώσει τη δυνατότητα να ταυτοποιήσουμε μεταξύ των αλλαγών μικροστιγματικές εκφράσεις του προσώπου. Όπως υποδηλώνει το όνομά τους, διαρκούν κλάσματα του δευτερολέπτου και προδίδουν τα αληθινά αισθήματα του ατόμου.

Στο πρόσωπο δεν εκδηλώνονται μόνο τα συναισθήματα αλλά και οι απόψεις και οι στάσεις που έχει ένα άτομο για τους άλλους ανθρώπους. Η υπεροχή και η υποτακτικότητα επίσης αντανακλώνται στο πρόσωπο. Η υπεροχή, στις δυτικές κοινωνίες, συχνά διαγράφεται στο πρόσωπο με το κατέβασμα των φρυδιών και την έλλειψη χαμόγελου. Τα φρύδια, επίσης, χρησιμοποιούνται όταν υπάρχει δυσπιστία και απορία. Το γρήγορο ανεβοκατέβασμα των φρυδιών χρησιμοποιείται και ως γρήγορος χαιρετισμός.

Υπάρχουν πολύ λεπτές αλλαγές της έκφρασης του προσώπου που μπορούν να φανούν. Στην επικοινωνία οι εκφράσεις του προσώπου χρησιμοποιούνται πιο συχνά για να εκφράσουν ένα βαθμό συγκίνησης και υπάρχουν ορισμένες εκφράσεις, που οι περισσότεροι μπορούν να αναγνωρίσουν με κάποια βεβαιότητα.

B. Κινήσεις του κεφαλιού

Σύμφωνα με την Marshall, το κεφάλι αποτελεί το σύστημα που συλλέγει τις πληροφορίες και για αυτό πρέπει να είναι ελεύθερο να στρέφεται προς όλες τις κατευθύνσεις. Ο βασικότερος λόγος που είναι ευλύγιστο, είναι για να μπορεί να βρίσκεται σε επιφυλακή.

Η περιοχή του κεφαλιού-αυχένα δεν θα πρέπει να προσπαθεί υπερβολικά να επικοινωνήσει, ή να περάσει το μήνυμα. Αντίθετα, το κεφάλι είναι καλό να μένει στη θέση του σταθερό για να λαμβάνει και να απορροφά ό, τι συμβαίνει, τη στιγμή που συμβαίνει.

Το κεφάλι δεν έχει σχεδιαστεί για να κάνει πράγματα ενεργά. Αυτή είναι λειτουργία του υπόλοιπου σώματος. Ο ρόλος του είναι πιο παθητικός και επικεντρώνεται ώστε να συλλέγει πληροφορίες. Αυτό επηρεάζει και το βλέμμα. Πολλοί άνθρωποι γουρλώνουν τα μάτια τους, προσπαθώντας ενεργά να επηρεάσουν τους άλλους με τα μάτια τους. Αντίθετα, το βλέμμα θα πρέπει να εστιάζεται ώστε να αφομοιώνει πράγματα από το περιβάλλον. (Marshall, 2001)

Η λειτουργία του εγκεφάλου δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη λειτουργία του σώματος. Στο ανθρώπινο σώμα υπάρχει ένα λεπτό ηλεκτροχημικό κύκλωμα που ξεκινά από τους μυς, περνάει στα νεύρα και καταλήγει σε συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου, όπου πραγματοποιείται χημική έκλυση και μετά περνάει ξανά από τα νεύρα και επιστρέφει τελικά στους μύες. Πρόκειται για ένα συνεχές σύστημα αναπληρόφησης μυαλού-σώματος. Ο διάλογος αυτός μυαλού και σώματος δεν μπορεί να γίνει συχνά αντιληπτός. Συμβαίνει κατά την διάρκεια της εκγύμνασης του σώματος αρκετές φορές, όπου υπάρχει μια επιφανειακή συνειδητοποίηση της ύπαρξης αυτής της σχέσης. Αλλά και πάλι δύσκολα γίνεται αντιληπτό. Εκτός από την περίπτωση του πόνου μετά από σωματική ταλαιπωρία που είναι έντονα κατανοητός.

Αν παρακολουθεί κάποιος δύο ανθρώπους που μιλούν, θα παρατηρήσει ότι εκτός από τις κινήσεις του στόματός τους και τις εκφράσεις του προσώπου τους που αλλάζουν καθώς μιλούν, κουνιούνται και τα κεφάλια τους.

Η πιο φανερή και ίσως η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη κίνηση του κεφαλιού είναι το νεύμα. Σχεδόν σε όλο τον κόσμο το νεύμα δείχνει συμφωνία, επιβεβαίωση, ή

επιδοκιμασία και επομένως μπορεί να είναι πολύ χρήσιμο όταν οι διαφορές της λεκτικής γλώσσας καθιστούν την επικοινωνία δύσκολη.

Οι κινήσεις του κεφαλιού, όπως και σε άλλες διαστάσεις της γλώσσας του σώματος, χρησιμοποιούνται για ποικίλους σκοπούς. Για να δείξουν στάσεις, να αντικαταστήσουν την ομιλία και να υπογραμμίσουν αυτό που λέγεται. Ακόμα μπορεί να αντιφάσκουν ως προς αυτό που λέγεται, και μέσω των κινήσεων του κεφαλιού γίνεται πιο πιστευτή η έννοια των λέξεων. (Marshall, 2001)

Οι κινήσεις του κεφαλιού έχουν μια ενδιαφέρουσα χρήση ως ορόσημα της ομιλίας. Ελάχιστα νεύματα του κεφαλιού, κλίσεις προς τα πλάγια και προβολή του πιγουνιού λειτουργούν ενισχυτικά όταν μιλάμε, για να δώσουν έμφαση σε ορισμένες λέξεις, ή φράσεις.

Οι κινήσεις του κεφαλιού μπορεί να προδώσουν κάποια χαρακτηριστικά και για την προσωπικότητα του ατόμου. Όταν το κεφάλι κρατιέται ψηλά και πιθανώς με ελαφρά κλίση προς τα πίσω αυτό συχνά δείχνει σημάδια υπεροψίας και επιθετικής συμπεριφοράς. Η αντίθετη περίπτωση, δηλαδή όταν το κεφάλι χαμηλώνει, αυτό δείχνει υπακοή, ή ταπεινότητα, ή ακόμα κατάθλιψη.

Ο προσανατολισμός του κεφαλιού, όταν κοιτάζουμε προς τους ανθρώπους μπορεί να έχει μια αξιοσημείωτη επίδραση στο πώς ερμηνεύουν η συμπεριφορά μας. Έτσι, αν η κατεύθυνση του βλέμματος είναι διαφορετική από την κατεύθυνση του κεφαλιού, ή αν οι πλάγιες ματιές είναι παρατεταμένες, ή πολύ συχνές θα εντοπιστούν από τους άλλους.

Η κλίση του κεφαλιού προς τη μια πλευρά μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δείξει ότι αυτά που λέει κάποιος δεν πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί στους χαιρετισμούς με σκοπό να επιτευχθεί ένας επιπλέον βαθμός φιλικότητας στο χαιρετισμό.

Το σκύψιμο του κεφαλιού μπροστά από τους ώμους θεωρείται επιθετικό και δείχνει απειλή προς τον αντίπαλο. Λιγότερο επιθετικοί άνθρωποι, όπως οι πολιτικοί χρησιμοποιούν το κεφάλι σε μικρές, απότομες και προς τα κάτω κινήσεις για να τονίσουν κάποιες λέξεις, ή φράσεις. (Marshall, 2001)

C. Κινήσεις των γεριών

Όταν μία μητέρα αγκαλιάζει το παιδί της, δεν χρειάζεται να του πει τίποτα. Όταν κρατάμε το χέρι ενός ηλικιωμένου και τον κοιτάμε στα μάτια, πραγματικά τα λόγια είναι περιττά. Ακόμα και μία απλή χειραψία, έχει κάτι να μας προσφέρει και κάτι να μας δείξει για τον άνθρωπο.

Οι Nierenberg και Calero θεωρούν ότι οι χειρονομίες χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν, μεταξύ των άλλων, ειλικρίνεια, αμυντική διάθεση, ετοιμότητα, ανασφάλεια, απογοήτευση, εμπιστοσύνη, νευρικότητα, αποδοχή, αναμονή και καχυποψία. (Nierenberg & Calero, 1990)

Όπως όλα τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, έτσι και οι χειρονομίες αντανακλούν περισσότερο συναισθήματα παρά πληροφορίες.

Ο Desmond Morris, δημιούργησε έναν οδηγό για την προέλευση και κατανομή ορισμένων επιλεγμένων χειρονομιών. Μέσω έρευνας μπόρεσαν να αναγνωρίσουν πόσο συχνά συνέβαινε καθεμιά χειρονομία και ποιο μήνυμα συνδεόταν με αυτήν. Επίσης, βρήκαν ότι καθεμιά από αυτές είχε αντίθετη σημασία από τη συνηθισμένη στα διάφορα μέρη της Ευρώπης που διεξήχθη η έρευνα. (Morris, 2012)

Ας δούμε τι αποκάλυψε η έρευνα του Morris για κάποιες "διάσημες" χειρονομίες.

- **Το φιλί με τα ακροδάχτυλα:** οι άκρες των δάχτυλων και ο αντίχειρας παίρνουν το φιλί από το στόμα και μετά το χέρι κινείται γρήγορα μακριά και τα δάχτυλα απλώνονται ανοιχτά. Είναι συμβολισμός του πραγματικού φιλιού με το στόμα και είναι μια χειρονομία που χρησιμοποιείται σε όλο τον κόσμο για να δείξει συμπάθεια. Σε κάποιες χώρες χρησιμοποιείται σαν χαιρετισμός.
- **Αντίχειρας στη μύτη:** η άκρη του αντίχειρα τοποθετείται στην άκρη της μύτης και τα δάχτυλα φαίνονται σαν βεντάλια και μερικές φορές κινούνται αριστερά δεξιά. Χρησιμοποιείται σαν μια κοροϊδευτική, ή προσβλητική χειρονομία.
- **Σταύρωμα δάχτυλων:** ο δείκτης και ο μέσος δάκτυλος περιελίσσονται ο ένας με τον άλλο και τα υπόλοιπα δάχτυλα

κάμπτονται κάτω από τον αντίχειρα. Ο κύριος σκοπός της είναι η προστασία.

- **Κατέβασμα του βλεφάρου:** ο δείκτης τοποθετείται στο ζυγωματικό και τραβιέται προς τα κάτω για να ανοίξει το μάτι λίγο πλατύτερα και σημαίνει συνήθως «Είμαι άγρυπνος».
- **Το σταύρωμα των χεριών πίσω από την πλάτη:** Για πολλά χρόνια οι παρουσιαστές τηλεοπτικών εκπομπών "μάθαιναν" στον κόσμο να βάζει τα χέρια του πίσω από την πλάτη σε μια χειρονομία που κάποιες φορές αποκαλείται η "στάση του Πρίγκιπα Καρόλου", με τη λανθασμένη πεποίθηση ότι ο διάδοχος του Βρετανικού θρόνου αποτελούσε ένα καλό μοντέλο "δυνατής γλώσσας του σώματος". Ο συλλογισμός ήταν ότι αφού είναι Πρίγκιπας και συνηθίζει να στέκεται με αυτόν τον τρόπο, η πόζα αυτή θα πρέπει να αποτελεί μια ένδειξη δύναμης. Στην πραγματικότητα η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν τη χειρονομία αυτή δείγμα αναξιπιστίας, αφού όταν δεν μπορούμε να δούμε τι κάνουν τα χέρια του άλλου, γινόμαστε καχύποπτοι απέναντί του. Σε παρά πολλά επαγγέλματα μπορούμε να συναντήσουμε αυτή την κίνηση των χεριών, από διευθυντές σχολείων, στρατιωτικούς, αστυνομικούς και άλλα άτομα τα οποία κατέχουν κάποιου είδους εξουσία. Τα άτομα αυτά ακόμη και κάτω από μεγάλη πίεση, όπως για παράδειγμα εάν έχουν διαπράξει κάποιο αδίκημα και πρόκειται να συλληφθούν, λαμβάνοντας αυτή τη στάση θα νιώσουν πιο ήρεμοι, χαλαροί και με αυξημένη δόση αυτοπεποίθησης.
- **Το σταύρωμα των χεριών πίσω από την πλάτη και το ένα χέρι να πιάνει σφιχτά τον καρπό του άλλου χεριού:** Αυτή η χειρονομία μοιάζει αρκετά με την προηγούμενη αλλά έχει εντελώς διαφορετική σημασία το πιάσιμο του καρπού από το άλλο χέρι στο πίσω μέρος αποτελεί σήμα απογοήτευσης και προσπάθειας αυτοελέγχου. Σε αυτή την περίπτωση το ένα χέρι πιάνει σφιχτά τον βραχίονα ή τον καρπό του άλλου χεριού μη αφήνοντάς το να εκδηλώσει την απογοήτευση που νιώθει το άτομο αυτό. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχει διαπιστωθεί ότι όσο πιο ψηλά είναι το πιάσιμο του χεριού τόσο πιο θυμωμένο είναι το άτομο αυτό. Αυτή τη χειρονομία τη συναντάμε σε άτομα που αναμένουν για αρκετή ώρα προκείμενου να

συναντήσουν κάποιον, με αυτό τον τρόπο το άτομο που αναμένει προσπαθεί να συγκρατηθεί και να κρύψει τη δυσαρέσκεια του. Σε περίπτωση που το άτομο που αναμένουμε να δούμε διαπιστώσει τη δυσαρέσκειά μας καλό θα ήταν να αλλάξουμε τη στάση μας σε αυτή των σταυρωμένων χεριών πίσω από την πλάτη για να χαλαρώσουμε και να ανακτήσουμε την αυτοπεποίθησή μας.

- **Το τρίψιμο των χεριών:** Το τρίψιμο των χεριών πραγματοποιείται από κάποιον που περιμένει να γίνει κάτι θετικό γι' αυτόν.
- **Στάση των σφιγμένων χεριών:** Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Nierenberg και Calero πάνω στη στάση των σφιγμένων χεριών τους οδήγησε στο συμπέρασμα πως ενώ από τη μια θεωρείται χειρονομία αυτοπεποίθησης, γιατί τα άτομα που τη χρησιμοποιούν συνήθως χαμογελούν και ακούγονται ευτυχισμένοι, σε πολλές περιπτώσεις δηλώνει και απογοήτευση, δείχνοντας ότι το άτομο αποκρύπτει αρνητική στάση. Η χειρονομία έχει τρεις δυνατές θέσεις: τα χέρια σφιγμένα, να ακουμπάνε πάνω στο γραφείο, πάνω στα γόνατα όταν κάποιος κάθεται ή μπροστά από τον καβάλο όταν στέκεται όρθιος. Εκτός από αυτή τη σχέση διαπιστώθηκε επίσης ότι και το ύψος στο οποίο είναι σφιγμένα τα χέρια υποδηλώνει και στο μέγεθος της αρνητικής διάθεσης που έχει το άτομο. Δηλαδή ο έλεγχος του ατόμου που έχει τα χέρια ψηλά θα ήταν πολύ πιο δύσκολο να επιτευχθεί, από ότι με τα χέρια στη μεσαία θέση ή στη θέση με τα χέρια χαμηλά. Όπως σε όλες σχεδόν τις αρνητικές στάσεις πρέπει να αναληφθεί κάποια δράση για να ελευθερώσει το άτομο τα χέρια του και να εκθέσει τις παλάμες του και το μπροστινό μέρος του σώματός του, διαφορετικά η αρνητική του διάθεση θα συνεχιστεί.
- **Η χειρονομία της «καμπάνας» ή του «καμπαναριού»:** Η χειρονομία της «καμπάνας» ή του «καμπαναριού» πήρε το όνομα της από τον Birdwhistill και χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη σχέση ανωτέρου-κατωτέρου ή ακόμη και σε άλλες περιπτώσεις για άτομα που δείχνουν αυτοπεποίθηση ή νομίζουν ότι τα ξέρουν όλα. Χρησιμοποιείται από διευθυντές σε περιπτώσεις που θέλουν να δώσουν οδηγίες στους υφιστάμενους τους.

- **Το σταύρωμα των χεριών:** Η χειρονομία σταυρώματος των χεριών, είναι μια παγκόσμια χειρονομία και δηλώνει την ίδια αμυντική ή αρνητική διάθεση σχεδόν παντού. Τη βλέπουμε συνήθως σε δημόσιες συναντήσεις, όταν ένα άτομο είναι ανάμεσα σε ξένους. Σε μία συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο αν κάποιος από τους δύο πάρει τη θέση των σταυρωμένων χεριών, ο άλλος είναι πιθανό να υποθέσει ότι είπε κάτι με το οποίο ο συνομιλητής του διαφωνεί έντονα ή είπε κάτι που ενόχλησε ή και ακόμη να προσέβαλε το συνομιλητή του. Οι έμπειροι ομιλητές γνωρίζουν ότι αυτή η χειρονομία δείχνει την ανάγκη να βρεθεί κάτι που να «σπάσει τον πάγο» και να φέρει το ακροατήριο σε μια πιο δεικτική στάση, που θα αλλάξει τη διάθεσή του προς τον ομιλητή. Είναι βασικό να γνωρίζουμε ότι όσο παραμένει η χειρονομία των σταυρωμένων χεριών, παραμένει και η αρνητική διάθεση. Η διάθεση προκαλεί τη χειρονομία και η παράταση της χειρονομίας αναγκάζει τη διάθεση να παραμένει.
- **Το πολύ σφιχτό σταύρωμα των χεριών:** Σε αυτή την περίπτωση το άτομο σφίγγει τόσο πολύ το πάνω μέρος του βραχίονα που δεν αφήνει κανένα περιθώριο για ξεδίπλωμα των χεριών ώστε να μείνει το σώμα ακάλυπτο. Τη στάση αυτή τη συναντάμε σε άτομα τα οποία θα πρέπει να περιμένουν για κάτι το οποίο δεν είναι ευχάριστο γι' αυτούς. Έρευνες έδειξαν πως όταν ο ακροατής σταυρώνει τα χέρια του, όχι μόνο έχει περισσότερες αρνητικές σκέψεις για τον ομιλητή, αλλά προσέχει και λιγότερο αυτά που λέγονται. Αυτός είναι και ο λόγος που τα εκπαιδευτικά κέντρα πρέπει να έχουν καρέκλες με βραχίονες, για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να στηρίζουν τα χέρια τους και να μη τα σταυρώνουν.
- **Χειραψίες:** Οι χειραψίες είναι κάτι που έχει μεταφερθεί με τη πάροδο των αιώνων από τους ανθρώπους των σπηλαίων στην σημερινή εποχή, βέβαια δεν υπέστη μερικές αλλαγές κατά τη πάροδο των αιώνων. Τρεις είναι οι βασικές θέσεις των χεριών σε μια χειραψία:

 - ✓ Με τη παλάμη προς τα κάτω (κυριαρχία)
 - ✓ Με τη παλάμη προς τα πάνω (υποταγή)
 - ✓ Με τη παλάμη κατακόρυφα (ισότητα) (Morris, 2008)

D. Κινήσεις των ποδιών

Οι κινήσεις με τα πόδια μπορεί να είναι το ίδιο χαρακτηριστικές με αυτές των χεριών (Βρεττός, 1994) . Υπάρχουν εκφράσεις και στάσεις των ποδιών που έχουν το ίδιο νόημα με αυτές των χεριών. Για παράδειγμα:

- **Η στάση σταυρώματος των ποδιών:** Όπως το σταύρωμα των χεριών, έτσι και το σταύρωμα των ποδιών μεταφέρει ένα αρνητικό μήνυμα και δείχνει μια νευρική, επιφυλακτική ή αμυντική διάθεση. Συνήθως σταυρώνουμε τα πόδια βάζοντας το δεξί πόδι πάνω στο αριστερό. Από μόνη της βέβαια δε μεταφέρει εξ ολοκλήρου ένα αρνητικό μήνυμα, γι' αυτό θα πρέπει να ερμηνεύεται σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα μηνύματα που εκπέμπει το άτομο.
- **Το σταύρωμα των ποδιών στο σχήμα του Αριθμού Τέσσερα:** Η στάση του σταυρώματος των ποδιών στο σχήμα του αριθμού τέσσερα δηλώνει την ύπαρξη ανταγωνιστικής ή ακόμη και μαχητικής διάθεσης από το άτομο που την εκτελεί.
- **Το σφίξιμο ενός ποδιού που σταυρώνεται στο άλλο, με τα χέρια:** Τη στάση αυτή την χρησιμοποιεί άτομο που είναι ισχυρογνώμων και θέλει με κάθε τρόπο να περάσει το δικό του. Όσο πιο πεισματάρικο είναι το άτομο, τόσο πιο πολύ σφίγγει το πόδι του. Συχνά η στάση αυτή χρησιμοποιείται σε αντιπαραθέσεις που η κάθε πλευρά είναι άκαμπτη και αμετακίνητη από τις απόψεις της.
- **Σταύρωμα των αστραγάλων:** Μια άλλη στάση με τα πόδια είναι το σταύρωμα των αστραγάλων, η οποία υποδηλώνει την αμυντική στάση που έχει το άτομο. Στους άντρες αυτό συνοδεύεται με τις σφιγμένες γροθιές. Η στάση αυτή στις γυναίκες διαφέρει λίγο, τα γόνατα κρατιούνται μαζί, τα πόδια μπορεί να είναι και τα δύο προς το ένα μέρος και τα χέρια να ακουμπούν δίπλα-δίπλα το ένα πάνω στο άλλο και μαζί στο πάνω μέρος των ποδιών.

Εσείς σε τι θέση κάθεστε; Έχετε προσέξει ποτέ σε τι θέση κάθεστε; Μπορεί η επιλογή να είναι τυχαία, αλλά υπάρχει στρατηγική, η οποία εξαρτάται από το τι θέλετε να πετύχετε.

Ε. Φωνητικά στοιχεία

Για άλλη μια φορά η "μη λεκτική επικοινωνία" σηματοδοτεί με αξιόπιστο τρόπο την παρουσία συναισθημάτων. Είναι δυνατόν μέσω των φωνητικών στοιχείων να περάσουν μη λεκτικά μηνύματα. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από:

- Επιφωνήματα
- Τον τόνο της φωνής
- Τον συντονισμό της ομιλίας
- Την άρθρωση
- Την ταχύτητα της ομιλίας
- Την ένταση της φωνής
- Τον ρυθμό της φωνής
- Τη σιωπή (Ekman, 2004).

Μέσω των **επιφωνημάτων** μπορούμε να εκφράσουμε έκπληξη, ενθουσιασμό, φόβο, θαυμασμό, αμηχανία κ.α.

Ο **τόνος της φωνής** συσχετίζεται με την τάση των φωνητικών χορδών και επηρεάζεται άμεσα από το συναίσθημα.

Έντονα συναισθήματα όπως είναι εκείνα της χαράς, του θυμού και του φόβου αυξάνουν την τάση των φωνητικών χορδών, συμβάλλοντας έτσι και στην αύξηση του τόνου της φωνής. Αντίθετα, συναισθήματα όπως η κατάθλιψη, η κούραση και η γαλήνη χαλαρώνουν τους μύες των φωνητικών χορδών και προκαλούν την ελάττωση του τόνου της φωνής.

Το φαινόμενο του **συντονισμού της ομιλίας** είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το σχήμα του στέρνου και των φωνητικών χορδών και καθορίζει το βάθος της φωνής.

Για παράδειγμα, ένας άνδρας με χονδρές φωνητικές χορδές και μεγάλο στέρνο διαθέτει περιεκτική και βαθιά φωνή σε αντίθεση με μία γυναίκα με λεπτές φωνητικές χορδές και μικρό στέρνο, που διαθέτει λεπτή και ρηχή φωνή.

Ας σημειωθεί πως τόσο ο τόνος όσο και το βάθος της φωνής είναι παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν και να τροποποιηθούν κατάλληλα μετά από συνεχή εξάσκηση.

Το χαρακτηριστικό της **άρθρωσης** συσχετίζεται με τον τρόπο της ομιλίας, όσον αφορά στη διατύπωση των λέξεων και των φράσεων που προφέρονται από τον ομιλητή.

Ανάλογα με τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία αυτός βρίσκεται, οι λέξεις μιας πρότασης μπορεί να προφέρονται όλες μαζί ή να προφέρονται χωριστά η μία μετά την άλλη, δίδοντας έμφαση σε κάποιες από αυτές. Η χρήση της σωστής άρθρωσης είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα ήρεμο, οικείο και φιλικό περιβάλλον δεν υπάρχει πρόβλημα εάν οι λέξεις δεν ακούγονται και πολύ καθαρά, αφού γενικά γίνονται αντιληπτές από όλους. Αντίθετα σε ένα θορυβώδες και έντονο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από μεγάλη αναστάτωση και συνωστισμό επιβάλλεται η καθαρή προφορά των λέξεων, έτσι ώστε να είναι δυνατή η ακρόασή τους από το κοινό.

Η **ταχύτητα** με την οποία προφέρονται οι λέξεις μιας πρότασης είναι αντιπροσωπευτική των συναισθημάτων και της γενικότερης κατάστασης του ομιλητή.

Μια εξαιρετικά γρήγορη ομιλία υποδηλώνει υπερδιέγερση και ενθουσιασμό του ομιλητή και μπορεί να χαρακτηρίζεται από μεγάλη εκφραστικότητα και πειθώ. Από την άλλη πλευρά ωστόσο, η μεγάλη ταχύτητα της ομιλίας πιθανόν να επιφέρει εκνευρισμό σε κάποιους από τους ακροατές, οι οποίοι θα διαγνώσουν στον ομιλητή συναισθήματα αδυναμίας και ανασφάλειας.

Παρόμοια είναι και η κατάσταση που χαρακτηρίζει την αργή ταχύτητα της ομιλίας: ορισμένοι από τους ακροατές θα τη συσχετίσουν με εκδηλώσεις ειλικρίνειας, ενδιαφέροντος και ευγένειας, ενώ κάποιοι άλλοι πιθανόν να την ερμηνεύσουν ως τεμπελιά ή αδιαφορία. Για το λόγο αυτό, στη γενική περίπτωση, η ταχύτητα της ομιλίας μας δεν θα πρέπει να είναι ούτε πολύ αργή, ούτε πολύ γρήγορη αλλά να διατηρείται σε μία μέση τιμή αποδεκτή από τον καθένα.

Η **ένταση της φωνής** μπορεί να ερμηνευθεί τόσο με θετικό, όσο και με αρνητικό τρόπο, ανάλογα με τα βιώματα και τις αντιλήψεις των ακροατών.

Για ορισμένους ακροατές, υψηλή ένταση φωνής υποδηλώνει ενθουσιασμό και εμπιστοσύνη, ενώ για κάποιους άλλους μπορεί να παραπέμπει σε εκδήλωση επιθετικότητας και σε προσπάθεια επιβολής της άποψης του ομιλητή στο κοινό.

Από την άλλη πλευρά, η χαμηλή ένταση φωνής συνήθως παραπέμπει σε φροντίδα και κατανόηση. Αυτή η προσέγγιση αφορά τις μέσες τιμές έντασης του φωνητικού σήματος ενώ για εξαιρετικά χαμηλές τιμές, που συσχετίζονται με ψίθυρο, το κυρίαρχο συναίσθημα είναι αυτό της οικειότητας – όπως συμβαίνει σε περιπτώσεις που κάποιος μας ψιθυρίζει κάτι εμπιστευτικά στο αυτί – αν και μπορεί να αναφέρεται και σε συναισθήματα λύπης, φόβου ή δέους.

Ο **ρυθμός της φωνής** μας καθορίζει το ποιες από τις λέξεις επιθυμούμε να τονίσουμε μέσα σε μία πρόταση.

Για παράδειγμα, αλλιώς θα αναφωνήσουμε με ευχαρίστηση «Είμαι ευτυχισμένος!», όπου η έμφαση θα δοθεί στη λέξη «ευτυχισμένος» και αλλιώς θα αναρωτηθούμε φωναχτά «Είμαι ευτυχισμένος;» όπου η έμφαση θα δοθεί στη λέξη «είμαι».

Ο προσδιορισμός του σωστού ρυθμού μιας έκφρασης είναι καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας όσον αφορά στην αποκωδικοποίηση του μηνύματος που μεταφέρει. Συνεπώς, η διάγνωση εσφαλμένου ρυθμού θα οδηγήσει σε εγγυημένη παρερμηνεία του περιεχομένου της.

Τέλος, η **σιωπή** μπορεί να εκφράσει αμηχανία και ενοχή. Ας μην ξεχνάμε ότι δε μιλάμε, όταν δεν έχουμε κάτι αξιόλογο να πούμε ή και όταν αυτό που θα πούμε πιστεύουμε ότι μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος μας. (Ekman, 2004)

Θα πρέπει πάντα να κρίνουμε με μεγάλη προσοχή το άτομο που προσπαθεί να επικοινωνήσει, τα λεγόμενά του καθώς και τα συμφραζόμενα.

Ειδικοί όπως ο Ekman προειδοποιούν ότι, εάν δεν κατανοούμε καλά τα βασικά μοντέλα επικοινωνίας κάποιου, έχουμε ελάχιστες πιθανότητες να ερμηνεύσουμε σωστά και με ακρίβεια τα λιγότερο συνηθισμένα "σήματα" που εκπέμπει η ομιλία του.

"Το καλύτερα καταγεγραμμένο φωνητικό σημάδι συναισθήματος είναι ο τόνος της φωνής", υπογραμμίζει ο Ekman. Και συνεχίζει λέγοντας ότι, "ενώ οι περισσότεροι από μας πιστεύουν ότι ο ήχος της φωνής υποδηλώνει το συναίσθημα που νιώθει ένα άτομο, οι επιστήμονες που μελετούν τη φωνή δεν είναι ακόμη σίγουροι για αυτό".

F. Ενδυμασία

Η ενδυμασία, ή ο τρόπος ντυσίματος αποτελεί βασικό στοιχείο της γενικής εμφάνισης του ατόμου. Η ενδυμασία του κάθε ατόμου αντανακλά τη μοναδικότητα και την ατομικότητά του.

Η ψυχολόγος Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, δηλώνει ότι, από έρευνες έχει διαπιστωθεί πως πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου αντανακλώνται στον τρόπο ντυσίματος του. (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012).

Οι εσωστρεφείς και ντροπαλοί άνθρωποι, συνήθως φορούν ρούχα συμβατικά, συνηθισμένα και σκουρόχρωμα για να μπορούν να ομοιογενοποιούνται με το πλήθος και να χάνονται σε αυτό. Αντίθετα, οι εξωστρεφείς άνθρωποι φορούν πρωτότυπα ρούχα, με έντονες αντιθέσεις και φωτεινά χρώματα, διότι αυτά έλκουν την προσοχή των άλλων, προβάλλουν το άτομο περισσότερο και το κάνουν να ξεχωρίζει από τη μάζα. (Wainwright, 1999)

Οι φιλόδοξες γυναίκες συνήθως προτιμούν να ντύνονται με αυστηρά και κλασσικά ρούχα. (Wainwright, 1999)

Ακόμη, έχει διαπιστωθεί ότι η ενδυμασία επηρεάζει έντονα, τόσο τη συμπεριφορά των ανθρώπων που τα φορούν, όσο και των ανθρώπων που τα βλέπουν. Οι περισσότεροι άνθρωποι συνεργάζονται καλύτερα και βοηθούν συχνότερα τα άτομα που είναι περιποιημένα και συντηρητικά ντυμένα.

Τα κοσμήματα επίσης, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι δηλώνουν πλούτο, ενώ τα γυαλιά οράσεως κάνουν τους ανθρώπους να φαίνονται λιγότερο ελκυστικοί και επιθυμητοί αλλά περισσότερο έξυπνοι. (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2012).

Παλαιότερα το είδος των ρούχων που επιτρεπόταν να χρησιμοποιήσει η κάθε τάξη, ήταν αυστηρά καθορισμένο. Σήμερα στη δυτική κοινωνία δεν υπάρχουν απαγορευτικοί κανόνες για το τι μπορεί να φορέσει κανείς και τι όχι. Παρόλα αυτά, οι τιμές κάποιων ενδυμάτων είναι απαγορευτικές για τις οικονομικά ασθενέστερες τάξεις. Έτσι, και πάλι υπάρχουν έμμεσα, κάποιες απαγορεύσεις. Το στυλ που διαφημίζει και προωθεί η βιομηχανία της μόδας υιοθετείται πολύ πιο εύκολα από άτομα υψηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου.

1.3.6. Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική μονάδα

Η μη λεκτική επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ή αγνοούν την επίδραση που ασκεί η μη λεκτική συμπεριφορά τους στη συμπεριφορά των μαθητών τους. (Βρεττός, 1994)

Αυτό που αναζητούν οι μαθητές είναι κυρίως το πρόσωπο του δασκάλου τους, προκειμένου να το "διαβάσουν" και να κατανοήσουν, με τον τρόπο αυτό, τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντί τους. (Θρασυβούλου, 1985)

Με βάση τα στοιχεία μιας έρευνας του Bayes (1970), η οποία αναφέρεται στο Βρεττός (1994), η εσωτερική θέρμη που εκπέμπει το χαμόγελο του εκπαιδευτικού, ενισχύει την επικοινωνία με τους μαθητές και επηρεάζει θετικά τη στάση τους απέναντι στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αντίθετα, η συνοφρύωση και η έλλειψη χαμόγελου φανερώνουν δυσαρέσκεια και διαταράσσουν τις αλληλεπιδράσεις.

Ιδιαίτερα σημαντική στη διδασκαλία είναι η οπτική επαφή, γιατί μέσω αυτής η επικοινωνία του δασκάλου με τους μαθητές του γίνεται πιο άμεση. Πιο συγκεκριμένα, το φιλικό και έντονο βλέμμα του εκπαιδευτικού, την ώρα που ο μαθητής εκφράζει τη γνώμη του, ενισχύει και ενθαρρύνει την προσπάθειά του. Η ματιά του εκπαιδευτικού όμως, είναι δεσμευτική για τον μαθητή, γιατί όταν ο εκπαιδευτικός, την ώρα που υποβάλλει μια ερώτηση, τον κοιτάζει έντονα, ο μαθητής αισθάνεται υποχρεωμένος να δώσει μια απάντηση. Πέρα από το γεγονός ότι με το βλέμμα του ο εκπαιδευτικός δεσμεύει τον μαθητή, ταυτόχρονα προσπαθεί να κρατήσει τον έλεγχο, καθώς προσέχει τον μαθητή που έχει τον λόγο, αλλά συγχρόνως παρακολουθεί, εντοπίζει και επαναφέρει στην τάξη τους μαθητές που κάνουν φασαρία. (Βρεττός, 1994)

Αλλά και οι μαθητές αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό οπτική επαφή, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να λειτουργήσουν ελεύθερα και ομαδικά. Οι μαθητές που φοβούνται μήπως αποκαλυφθεί κάποιο λάθος τους, αισθάνονται φόβο και, γι' αυτόν τον λόγο, αποφεύγουν να κοιτάξουν τον εκπαιδευτικό κατάματα. Το είδος της οπτικής επαφής δασκάλου-μαθητή αποτυπώνει και τη μορφή των διαπροσωπικών τους σχέσεων. (Robertson, 1996)

Όσον αφορά στις χειρονομίες, οι κινήσεις των χεριών του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό του για τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, ή μπορεί να δηλώνουν ότι το μάθημα τού προκαλεί ανία. Από την άλλη πλευρά, και οι μαθητές με τα χέρια τους εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Έτσι, όταν κάποιος είναι θυμωμένος, σφίγγει τη γροθιά του, όταν είναι δύσπιστος, πιάνει το σαγόνι του, ενώ όταν είναι διστακτικός, δαγκώνει τον αντίχειρά του. (Κοσμόπουλος, 1990)

Η στάση και οι κινήσεις του σώματος, εκπέμπουν μηνύματα, που σχετίζονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συνομιλούν όρθιοι, ο εκπαιδευτικός διατηρεί χαλαρή τη στάση του σώματος, έτσι ώστε να υποδεικνύεται έμμεσα η διαφορά του status ανάμεσά τους, ενώ ο μαθητής συνήθως στέκεται ευθυτενής. (Κοσμόπουλος, 1990) Όταν ο μαθητής στέκεται με το σώμα του χαλαρά απέναντι στον εκπαιδευτικό, προσπαθεί να δείξει πως δεν τον αναγνωρίζει ως αυθεντία ή ότι δεν τον συμπαθεί ή ότι δεν τον σέβεται. Αλλά και ο τρόπος που κινείται και στέκεται ο εκπαιδευτικός, μεταφράζεται ανάλογα από τους μαθητές. Έτσι, μια στάση ελαφρώς κυρτή, με τα πόδια ενωμένα και τα χέρια σφιγμένα μπροστά από το σώμα, μαρτυρά έναν δάσκαλο υποχωρητικό και μάλλον αδύναμο.

Ο Mehrabian, (όπως αναφέρει ο Βρεττός, 1996) θεωρεί ότι οι νευρικές κινήσεις εκφράζουν αβεβαιότητα και κατάσταση επαγρύπνησης σε μια αναμενόμενη επιθετική συμπεριφορά των μαθητών. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός, μπορεί να δείξει την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα και την ανυπομονησία του να χτυπήσει το κουδούνι, με διάφορες κινήσεις, όπως χασμουρητά, αναστεναγμούς, συνεχές κοίταγμα του ρολογιού, χτύπημα των δακτύλων, με αποτέλεσμα να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές του.

Σύμφωνα με έρευνα, όταν το σώμα του εκπαιδευτικού είναι "βουβό", το πρόσωπο ανέκφραστο και το βλέμμα απλανές κατά τη διδασκαλία, προκαλούνται δύο αντιδράσεις. Από τη μια πλευρά, παρατηρείται ανία και αδιαφορία στους μαθητές, από τη άλλη, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, σε μεγάλο βαθμό, δεν γίνεται κατανοητό και δεν παραμένει στη μνήμη των μαθητών για μεγάλο χρονικό διάστημα. (Smith, 1984 στο Βρεττός, 1994)

Η μη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου μέσα στην τάξη, επηρεάζει και τα άλλα, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη άποψη και στάση γι' αυτό. Έτσι, η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχέση του παιδιού τόσο με τον ίδιο, όσο και με το αντικείμενο της διδασκαλίας ή ακόμα και με τους υπόλοιπους μαθητές.

Σύμφωνα με τον Hesler (1972), οι εκπαιδευτικοί που κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κινούνται ανάμεσα στους μαθητές, θεωρούνται από αυτούς ως περισσότερο φιλικό και αποτελεσματικό, σε σχέση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που κάθονται στην έδρα, στέκονται πλάγια ή στο πίσω μέρος της αίθουσας (Βρεττός, 1994). Οι Woolfolk και Brooks θεωρούν ότι, οι εκπαιδευτικοί που κρατούν μεγάλη απόσταση από τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, κρίνονται αρνητικότερα από τους μαθητές. Έρευνες έχουν ακόμα δείξει ότι, από τους μαθητές κρίνονται θετικότερα οι εκπαιδευτικοί που τους πλησιάζουν, που βρίσκονται περισσότερο χρόνο ανάμεσά τους και που οργανώνουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπ' όψιν τους το σύνολο των ατόμων της τάξης (Βρεττός, 1994).

Στις σχέσεις δασκάλων-μαθητών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το άγγιγμα, καθώς αποτελεί έκφραση οικειότητας και φιλικής διάθεσης (Κοντάκος, & Πολεμικός, 2000). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αγγίξει τον ώμο του μαθητή ή να του σφίξει το χέρι, σαν χειρονομία επιδοκιμασίας και ενθάρρυνσης, όμως δεν έχει παρατηρηθεί να συμβαίνει το αντίθετο, γεγονός που υποδηλώνει ότι μεταξύ τους υπάρχει ιεραρχική διαφορά. Βέβαια, εξάιρεση αποτελούν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, αφού πολλές φορές πλησιάζουν και αγκαλιάζουν τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός αποτελεί υποκατάστατο της σχέσης τους με τους γονείς τους, γι' αυτό και αναζητούν στοργή σε αυτόν. (Κοντάκος & Σταμάτης, 2004). Στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν αγγίζουν τους έφηβους μαθητές του αντίθετου φύλου, γιατί υπάρχει κίνδυνος να υπονοηθεί σεξουαλική παρενόχληση. Αλλά, και οι ίδιοι οι μαθητές δεν επιδιώκουν τη φυσική επαφή με τον εκπαιδευτικό, γιατί, στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν αυτονομία και ανεξαρτησία, θεωρούν την επαφή ενοχλητική παρέμβαση. (Cortis, 1977 στο Βρεττός, 1994)

Αξίζει να συμπληρώσουμε ότι ένας εκπαιδευτικός δεν λέει ανοιχτά στους μαθητές του ότι δεν τους συμπαθεί, αλλά εκφράζει τυχόν αρνητικά συναισθήματα με

διάφορες μη λεκτικές εκφράσεις, όπως το άγριο βλέμμα, το γύρισμα της πλάτης, τη σκόπιμη αποστροφή του κεφαλιού. Όταν επικρατεί τέτοιου είδους συμπεριφορά, ο μαθητής δε νιώθει ασφαλής να αυτενεργήσει και να εκδηλώσει τα δικά του συναισθήματα (Ρόγκερς, 1982, στο Βρεττός, 1994). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, μέσα από την εξάσκηση, να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μη λεκτικής συμπεριφοράς τους στις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, έτσι ώστε να περιορίσουν τις εκφράσεις που επιφέρουν αρνητικό συναισθηματικό αποτέλεσμα και να αυξήσουν τον βαθμό εκφραστικότητάς τους κατά την εκπομπή θετικών μηνυμάτων (Βρεττός, 1996).

Αν και οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται με την επίδραση που ασκεί η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, ωστόσο υπάρχουν και κάποιες που ασχολούνται με το αντίστροφο. Η συμπεριφορά του μαθητή επιδρά στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας ανάλογες τάσεις και διαθέσεις (Βρεττός, 1994).

Από τα μη λεκτικά σήματα των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει σημαντικές πληροφορίες. Για παράδειγμα, τα ορθάνοιχτα μάτια και η κλίση του σώματος προς τα εμπρός, με κατεύθυνση προς τον δάσκαλο, δείχνουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών. Αντίθετα, μαθητές που δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν έχουν ενδιαφέρον για το μάθημα ή δεν είναι επιμελείς, κάθονται συνήθως με μισόκλειστα μάτια και πρόσωπο ανέκφραστο, έχοντας την πλάτη ελαφριά γυρισμένη προς τον εκπαιδευτικό. Αυτού του είδους τα σήματα, θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψιν από τον εκπαιδευτικό, καθώς αποτελούν μέρος του ελέγχου της τάξης.

Υποστηρίζεται ότι, οι μαθητές, με τα μη λεκτικά σήματα εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Friedman, 1979, στο Βρεττός, 1994). Τα παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών εκδηλώνουν με χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. (Buck, 1975, στο Βρεττός, 1996)

Έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν ή δυσκολεύονται πάρα πολύ να αποκωδικοποιήσουν τη μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών τους. Γι' αυτό, κρίνεται απαραίτητη η εξάσκησή τους στη μη λεκτική συμπεριφορά (Jecker, Maccoby & Breitrose, 1965, στο Βρεττός, 1996). Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι η μη λεκτική επικοινωνία ευθύνεται σε ποσοστό 93% για τη δημιουργία αρνητικού κλίματος μέσα στην τάξη, σε σχέση με τη λεκτική επικοινωνία (μόνο 7%).

1.4. Διαφορές Λεκτικής και Μη Λεκτικής Επικοινωνίας

Από τα όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες είναι προφανές πως η μη λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιείται μαζί με τη λεκτική, προκειμένου να συμβάλλει στη μετάδοση μηνυμάτων και πληροφοριών που δεν μεταδίδονται από την τελευταία.

Ωστόσο δεν μπορεί να την υποκαταστήσει πλήρως, καθώς είναι γενικά αδύνατο για κάποιον άνθρωπο να εκφράσει το σύνολο των όσων θέλει να μεταδώσει, χρησιμοποιώντας μόνο τις κινήσεις των χεριών και των ματιών και γενικότερα τη γλώσσα του σώματος. (Rosenthal, 1986).

Εξαίρεση αποτελεί η νοηματική γλώσσα των κωφολάλων, η οποία όμως, ως σημειωθεί πως μεταφέρει μηνύματα με εντελώς συγκεκριμένο τρόπο και επομένως η χρήση της απαιτεί και την κατάλληλη εκπαίδευση του χρήστη.

Η μη λεκτική επικοινωνία είναι:

- Πιο άμεση από τη λεκτική, υπό την έννοια πως ένα νεύμα ή μια κίνηση του χεριού μπορεί να μεταφέρει πολύ πιο γρήγορα κάποιο μήνυμα, σε σχέση με την προφορική διατύπωσή του.
- Από την άλλη πλευρά ωστόσο, παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερη ασάφεια σε σχέση με τη λεκτική, καθώς ένα νεύμα ή μια κίνηση του ματιού ή του χεριού μπορεί να ερμηνευθεί με εσφαλμένο τρόπο, κάτι που σαφώς δεν συμβαίνει στη λεκτική επικοινωνία, όπου ο ακροατής καταλαβαίνει το σύνολο των όσων λέγονται από τον ομιλητή – εκτός βέβαια αν δεν γνωρίζει τόσο καλά τη φυσική γλώσσα που χρησιμοποιείται ή δεν αντιλαμβάνεται το νόημα κάποιας λέξης.
- Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να πάρει τη θέση μιας λέξης ή μιας φράσης.
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει σε αυτό που λέει ο ομιλητής.
- Μπορεί να εμπλουτίσει ή να αλλοιώσει το τελικό λεκτικό μήνυμα. (Pease, 2006).

1.5. Η σημασία της Επικοινωνίας στις σχολικές μονάδες

Εκπαίδευση σημαίνει «διδασκαλία, μια πνευματική συνάντηση δασκάλου και μαθητή», από την οποία δημιουργείται μια σχέση επικοινωνίας. (Μπαμπινιώτης, 1994).

Για να υπάρξει αυτή η επικοινωνία, χρειάζονται ο πομπός της διδασκαλίας, δηλαδή ο δάσκαλος, ο αποδέκτης της διδασκαλίας, δηλαδή ο μαθητής και τα "μηνύματα", ή αλλιώς τα διδασκόμενα. Η παραπάνω σχέση ανήκει στο ευρύτερο σχήμα της γλωσσικής επικοινωνίας. Μια γλωσσική επικοινωνία μπορεί κανείς να τη δει, είτε από την πλευρά του πομπού, είτε από την πλευρά του δέκτη. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στην παιδευτική επικοινωνία. (Μπαμπινιώτης, 1994).

Το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, είναι ένα σύστημα ανοιχτό, γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, στο οποίο ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας. Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες, μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση του σχολείου για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. (Πασιαρδή, 2001).

Καθημερινά, στον χώρο του σχολείου, όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα και απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν και αναλύουν γεγονότα, καταστάσεις και συμπεριφορές. Όταν στο σχολείο υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία, τότε υπάρχει και ευνοϊκό κλίμα, το οποίο παράγει την αμοιβή και τον έπαινο και επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών. (Σαΐτης, 2005).

Ωστόσο, σε κάθε σχολική μονάδα, υπάρχουν πολλά επίπεδα επικοινωνίας. Υπάρχει η επικοινωνία ανάμεσα στον διευθυντή και τους διδάσκοντες, η επικοινωνία μεταξύ των διδασκόντων, μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, μεταξύ διδασκόντων και γονέων και τέλος, η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, ίδιων ή διαφορετικών τάξεων. Όταν η επικοινωνία σε κάποιο από αυτά τα επίπεδα είναι προβληματική, οι αρνητικές επιπτώσεις είναι πολλαπλές και προεκτείνονται και στα υπόλοιπα επίπεδα. Αντίθετα, όσο πιο σωστή και συνεπής είναι η επικοινωνία στα παραπάνω επίπεδα, τόσο πιο άρτια και αποτελεσματικά λειτουργεί η σχολική μονάδα στο σύνολό της.

Κάθε σχολική μονάδα δημιουργείται προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι, όπως είναι η μετάδοση γνώσεων και αξιών και η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Για να φτάσουμε στην πραγμάτωση των στόχων αυτών, προϋποτίθεται, εκτός των άλλων, ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας. Επομένως, η μελέτη και η κατανόηση της επικοινωνίας είναι ουσιαστική για τη σωστή και αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου, αφού, ως κοινωνικό φαινόμενο, η επικοινωνία είναι ο θεμέλιος λίθος όλων των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας τυπικής οργάνωσης.

Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες και ερευνητικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών θεμάτων, αποτελεί πλέον αδιάψευστη πραγματικότητα το γεγονός ότι, πολλά από τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά και τα οποία διαταράσσουν καθοριστικά το σύνολο των παιδαγωγικών σχέσεων, οφείλονται στην υποβάθμιση της ποιότητας της επικοινωνιακής διαδικασίας.

Η φύση των εργασιών και η διδακτική πράξη υλοποιούνται, κατά κύριο λόγο, μέσω της λεκτικής ή της μη λεκτικής επικοινωνίας. Γι' αυτό η επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για τις σχολικές μονάδες. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, που είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς, απαιτούν περισσότερη πληροφόρηση από τη σχολική οργάνωση.

Κύριος σκοπός της επικοινωνίας είναι να πραγματοποιήσει αλλαγές στους τρόπους δράσεις των μονάδων και των τμημάτων της οργάνωσης. Σε κάθε οργάνωση, ένα από τα βασικότερα προβλήματα είναι η διατήρηση της διαδικασίας της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Το πρόβλημα της διαχείρισης της επικοινωνίας εντός ενός σχολικού οργανισμού οδηγεί γενικά σε κακή επικοινωνία. Η βασικότερη πηγή προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν στη διαδικασία της επικοινωνίας, είναι ότι κάτι που είναι πραγματικά κατανοητό από τον πομπό του μηνύματος, μπορεί να μην είναι το ίδιο κατανοητό από τον δέκτη. Πρέπει να γίνει από όλους αντιληπτό ότι ο ομιλητής και ο ακροατής είναι δύο ξεχωριστά άτομα που έχουν τους δικούς τους περιορισμούς και συνήθειες, οι οποίες αφορούν στην επικοινωνία και πως μπορούν να συμβούν πολυάριθμα γεγονότα που θα διαταράξουν τη σωστή ροή πληροφοριών και επικοινωνίας μεταξύ τους. (Σαΐτης, 2005).

Όταν τα άτομα μιας οργάνωσης επικοινωνούν μεταξύ τους, τότε αναφερόμαστε στην εσωτερική επικοινωνία. Αυτού του είδους η επικοινωνία

εξυπηρετεί τον συντονισμό των συνεργασιών των εργαζομένων της οργάνωσης και, συνεπώς, την επίτευξη κοινών στόχων. Θα μπορούσε να είναι επίσημη ή ανεπίσημη. Λειτουργίες της εσωτερικής επικοινωνίας περιλαμβάνουν την προφορική επικοινωνία και τη γραπτή επικοινωνία.

Η επικοινωνία αποτελεί καθημερινή μας συνήθεια και γίνεται αυθόρμητα, γι' αυτό ίσως είναι δύσκολο, αφενός, να καταλάβουμε τη σημασία που έχει η επικοινωνία στις οργανώσεις και τις οργανισμούς, και αφετέρου να κατανοήσουμε τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη βελτίωση των τεχνικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται, αφού τελικά η επικοινωνία είναι η κινητήριος δύναμη ενός οργανισμού.

Ένας οργανισμός δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τους ανθρώπους που αλληλεπιδρούν. Έτσι, όλοι οι οργανισμοί χρειάζονται άτομα τα οποία θα εργάζονται σε αυτούς και θα είναι ικανά να:

- Δρουν και να αλληλεπιδρούν.
 - Κάνουν προβλέψεις για το μέλλον και οικονομικές αναλύσεις.
 - Σχεδιάζουν επιχειρηματικά πλάνα.
 - Οργανώνουν και να οργανώνονται με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου.
 - Προσλαμβάνουν νέα άτομα και να τα εντάσσουν στο εργασιακό περιβάλλον.
 - Διαχειρίζονται και να διοικούν το ανθρώπινο δυναμικό της οργάνωσης, έτσι ώστε να υλοποιηθεί ένα σχέδιο ή να ολοκληρωθεί μια εργασία.
 - Ανταλλάσσουν πληροφορίες, ιδέες και απόψεις.
 - Συντονίζουν και να ελέγχουν τις καθημερινές διαδικασίες.
- (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η επικοινωνία, τελικά, φαίνεται να λειτουργεί ως μία «ένωση» που συγκρατεί ολόκληρο τον οργανισμό ενιαίο, ως μία οντότητα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι σχολικές μονάδες είναι ένας περίπλοκος και σύνθετος οργανισμός και η διοίκηση και οργάνωσή τους δε θα έπρεπε να απέχει από αυτήν ενός οποιουδήποτε άλλου δημόσιου οργανισμού. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η επιτυχία της κάθε οργάνωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική επικοινωνία, η οποία λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό της. Η επικοινωνία που αφορά στη λειτουργία των σχολικών οργανισμών λαμβάνει χώρα μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, ακόμα και των διοικητικών υπαλλήλων του Υπουργείου Παιδείας. Εάν η λειτουργία της επικοινωνίας εντός των οργανισμών εκτελείται οργανωμένα και μεθοδικά, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη των στόχων κάθε σχολικής μονάδας και την πρόοδο της οργάνωσης. Διαφορετικά, θα δημιουργήσει κενά ανάμεσα στις διάφορες άλλες λειτουργίες της οργάνωσης και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την πρόοδό της.

Με την αμφίδρομη επικοινωνία, μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, η διοίκηση της εκπαίδευσης γίνεται πιο αποτελεσματική. Από τη μια πλευρά τα Ηγετικά Στελέχη συγκεντρώνουν πληροφορίες, ώστε με τη χρήση τους να οδηγηθούν στη σωστή λήψη αποφάσεων και, από την άλλη πλευρά, ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και οι συγκρούσεις ανάμεσα στα διοικητικά όργανα της εκπαίδευσης και αναπτύσσονται αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας. (Σαΐτης, 2005).

Ωστόσο, παρά την αναγκαιότητα που έχει η σωστή χρήση επικοινωνιακών τεχνικών για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, δίνεται λίγη προσοχή σε αυτήν, τόσο σε επίπεδο επιμόρφωσης των Ηγετικών Στελεχών Εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο διοικητικής πρακτικής.

Τελικά, η λειτουργία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελεί τη βάση, ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να πραγματοποιηθούν όλοι οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο βαθμός όμως της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας αυτής, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες των διευθυντικών στελεχών να επικοινωνούν με όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη. Πιθανά λάθη ή και παρανοήσεις στην επικοινωνιακή διαδικασία των μελών μιας σχολικής κοινότητας, μπορούν να διαταράξουν την ισορροπία ολόκληρου του οργανισμού και να δημιουργήσουν προβλήματα που δύσκολα θα επιλυθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ – ΗΓΕΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

«Η τέχνη να είσαι σοφός, είναι η τέχνη να ξέρεις τι πρέπει να παραβλέψεις.»

(William James)

2.1. Η Ηγεσία

2.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Η ηγεσία είναι σήμερα ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα και ταυτόχρονα ένα από τα πιο σύνθετα θέματα, καθώς αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Θεωρείται δε ως μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων (Κατσαρός, 2008), καθώς είναι το καθοριστικό στοιχείο που εξηγεί γιατί ένας οργανισμός πετυχαίνει και ένας άλλος όχι. Κρίσιμος συντελεστής της οργανωτικής και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και επιτυχίας, δεν εκπλήσσει το ότι η ηγεσία και η αναζήτηση αποτελεσματικής άσκησης της απασχολεί την επιστημονική έρευνα, τις επιχειρήσεις και γενικά τις παντοειδείς οργανώσεις (Καραγιάννης, 2014).

Η ηγεσία ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, «έναν τρόπο ζωής». Τα άτομα που αναμένεται δύναμει θέσης, προσωπικών γνωρισμάτων ή περιστάσεων να ασκούν ηγετικό ρόλο αναφέρονται ως ηγέτες. Τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα του ηγέτη ενθαρρύνουν και προσελκύουν τους άλλους να ακολουθήσουν.

Η αντίληψη ότι κάποιος διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά, σημαίνει πρακτικά ότι εφαρμόζει με επιτυχία ένα σύνολο από πρακτικές, οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται (Καμπουρίδης, 2002). Ο προσδιορισμός ενός ατόμου ως ηγέτη κάποιου οργανισμού είναι σχετικά εύκολη υπόθεση, επειδή συγκεντρώνει ορισμένες εξαιρετικές ικανότητες για υψηλές θετικές επιδόσεις. Η εξακρίβωση, όμως, των προσωπικών χαρακτηριστικών των ηγετών, αυτών δηλαδή των στοιχείων που

ξεχωρίζουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες, καθώς και ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου ηγεσία παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα (Σαΐτης, 2002).

Παρά το γεγονός ότι η αναζήτηση των μυστικών της αποτελεσματικής άσκησης ηγεσίας εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική έρευνα, το περιεχόμενό της δεν έχει προσδιοριστεί με τρόπο σαφή και κοινά αποδεκτό (Κατσαρός, 2008). Η ασάφεια αυτή μπορεί να αποδοθεί τόσο στην ασυμφωνία των συγγραφέων για την αποδοχή ενός κοινού ορισμού, όσο και στις απρογραμμάτιστες προσεγγίσεις των ερευνητών στο θέμα αυτό (Σαΐτης, 2008).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πάνω από 350 ορισμοί της ηγεσίας, χωρίς, ωστόσο, να είναι δυνατό να οριστεί ποιο είναι το καθοριστικό στοιχείο που διακρίνει τον ηγέτη από το μη ηγέτη. Ο Yukl υποστηρίζει ότι όπως όλες οι εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες, ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός. (Yukl, 1994).

Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει ένας και μόνο σωστός ορισμός. Ο Stogdill αναφέρει ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία όσοι και οι άνθρωποι που προσπάθησαν να την ορίσουν. Οι αναρίθμητοι ορισμοί της ηγεσίας διαφέρουν ως προς το ποιος την ασκεί, τον επιδιωκόμενο σκοπό της επιρροής, τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η επιρροή, τα αποτελέσματα της προσπάθειας επιρροής (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Αυτό που προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι ότι η έννοια της ηγεσίας είναι σύνθετη και παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις. Γι' αυτό το λόγο θεωρείται μία «έννοια ομπρέλα», όπως τη χαρακτηρίζουν οι York-Barr & Duke (2004), η οποία καλύπτει πολλές παραμέτρους. Η θεωρία η σχετική με την ηγεσία είναι ένα πεδίο που παρουσιάζει εννοιολογική σύγχυση, αφού αυτοί οι οποίοι ασχολούνται με τη διοίκηση στην εκπαίδευση και την ηγεσία εξερευνούν μία πρόσφατα χαρτογραφημένη περιοχή. Κατά συνέπεια, τα θεωρητικά μοντέλα, ίσως με διαφορετικό τρόπο ανεπτυγμένα και με διαφορετική ορολογία ερμηνευμένα από πολυάριθμους ερευνητές, παρουσιάζουν αλληλοεπικαλύψεις.

Τρεις διαστάσεις της ηγεσίας μπορεί να οριστούν ως βάση, για να αναπτυχθεί ένας λειτουργικός ορισμός: α) η ηγεσία αφορά μια διαδικασία επιρροής από ένα πρόσωπο ή μια ομάδα πάνω σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες, για να δομηθούν οι

δραστηριότητες και οι σχέσεις σε έναν οργανισμό, β) η ηγεσία θα πρέπει να βασίζεται σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και γ) η ηγεσία έχει σχέση με την ανάπτυξη και την έκφραση ενός οράματος για τον οργανισμό (Yukl, 2002 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι βασικές προϋποθέσεις του όρου ηγεσία είναι, αφενός η ύπαρξη ηγέτη (leader), ο οποίος πρέπει να κατέχει μια «καίρια» θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης, η ύπαρξη μελών ομάδας/οπαδών (followers), που θα υλοποιήσουν τους στόχους, και αφετέρου η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης, δηλαδή το έργο (task) που επιτελεί ο ηγέτης και η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων, αλλά και η κατάσταση ή περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης. Τα συστατικά αυτά της ηγεσίας μεταβάλλονται συνεχώς (Σαΐτης, 2008).

Η έννοια της ηγεσίας, αποσκοπεί στον επηρεασμό της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας, προκειμένου να εργασθούν πρόθυμα και αποτελεσματικά για την ανάπτυξη και επίτευξη στόχων. Τα άτομα με την ικανότητα της επιρροής διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να κερδίζουν τους άλλους, συντονίζουν καλά τις παρουσιάσεις τους, ώστε να είναι ελκυστικές για τους ακροατές, χρησιμοποιούν σύνθετες στρατηγικές, όπως την έμμεση επιρροή, για να κερδίσουν τη συναίνεση και την υποστήριξη των άλλων και, τέλος, συνθέτουν με τον κατάλληλο τρόπο τα σημαντικά δεδομένα έτσι ώστε να αναδείξουν την άποψή τους με αποτελεσματικό τρόπο (Goleman, 2000).

Η επιρροή ασκείται και από ομάδες, όχι μόνο από μεμονωμένα άτομα. Στις οργανώσεις, ο βαθμός της ικανότητας ενός φορέα να επηρεάζει ένα άλλο μέρος αποδίδεται με την έννοια της ισχύος. Οι ορισμοί της ηγεσίας συχνά δεν αποκλείουν την αμφίδρομη επιρροή, κάνοντας δεκτό ότι επιρροή ασκείται από τους ηγέτες προς τα μέλη ή και προς άλλους ηγέτες, αλλά και ότι οι ηγέτες επηρεάζονται από άλλους ηγέτες ή από τα μέλη της ομάδας (Καραγιάννης, 2014).

Δεδομένου ότι ο επηρεασμός των μελών της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) το οποίο να ηγείται αποτελεσματικά, κάποιο άτομο που να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του, για να εξασφαλίσει τη διάθεση των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη (Σαΐτης, 2008).

2.1.2. Ο ρόλος του Ηγέτη

Το άτομο που επηρεάζει περισσότερο την ομάδα και αναμένεται να αναλάβει εξειδικευμένο ηγετικό ρόλο είναι ο ηγέτης, ο οποίος αποτελεί πρωτεύον στοιχείο της ηγεσίας. Εκλαμβάνεται ως το άτομο το οποίο, μέσω της ηθελημένης συμπεριφοράς του, ασκεί επιρροή σε άλλα άτομα, διευκολύνει την πρόοδό τους και τους κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν (Μπουραντάς, 2005). Ο ρόλος του ηγέτη είναι από τους δυσκολότερους και πολυπλοκότερους μέσα σε μια ομάδα.

Κάποιοι ερευνητές κατατάσσουν το ρόλο του ηγέτη σε τρεις κατηγορίες:

1. **διαπροσωπικός ρόλος**, όπου ο ηγέτης αλληλεπιδρά με τους εργαζομένους και δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές του οργανισμού,
2. **πληροφοριακός ρόλος**, όπου ο ηγέτης συνδέεται με τα καθήκοντα που απαιτούνται για την απόκτηση της πληροφορίας και τη μετάδοσή της από τη διοίκηση προς τους υφισταμένους και αντίστροφα,
3. **ρόλος λήψης απόφασης**, που σχετίζεται με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να σχεδιάσει τη στρατηγική που θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Mintzberg, 1990).

Συγκεκριμένα, ο ρόλος του ηγέτη σε μια ομάδα είναι και ρόλος προσπάθειας επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της, ώστε αυτά να εκτελούν το έργο τους, αφιερώνοντας σε αυτό όλες τις δυνατότητές τους. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει η εκτέλεση του έργου τους να τους προσφέρει ατομικές ικανοποιήσεις και να ικανοποιεί ταυτόχρονα τους προσωπικούς τους στόχους. Ένας άλλος πολύ σημαντικός ρόλος του ηγέτη είναι ο καθορισμός του στόχου της ομάδας. Για να το επιτύχει αυτό θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενό του, ώστε να το γνωστοποιήσει στην ομάδα. Επομένως, θα πρέπει οι στόχοι που έχουν καθοριστεί από τον ηγέτη και την ομάδα να είναι ρεαλιστικοί και εφικτοί, χρονικά προσδιορισμένοι και προκλητικοί.

Η σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του ηγέτη, τον αντιμετωπίζει ως μεταμορφωτή/μετασχηματιστή. Ο ηγέτης «μεταμορφώνει» τους υφισταμένους ανεβάζοντάς τους σε υψηλότερα επίπεδα και αυτό επιτυγχάνεται με το να τους βοηθά στην εκπλήρωση των στόχων τους.

Ο ηγέτης που υιοθετεί το ρόλο του μετασχηματιστή, έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. **Χαρισματικό στοιχείο:** ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους του να νιώσουν πίστη, σεβασμό και έμπνευση.
2. **Εξατομικευμένη φροντίδα:** ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε εργαζόμενο ως ξεχωριστό άτομο, που εκχωρεί αρμοδιότητες και συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη.
3. **Διανοητικά ερεθίσματα:** ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις (Bass, 1985).

Μερικοί από τους ρόλους που θα πρέπει να αναλάβει ο ηγέτης για να διοικήσει αποτελεσματικά τον οργανισμό, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), είναι οι ακόλουθοι:

- α) ενεργοποίηση και παρακίνηση συνεργατών,
- β) υποστήριξη συνεργατών,
- γ) ανάπτυξη ομάδας και συνεργασίας,
- δ) υλοποίηση του έργου,
- ε) διοίκηση συντονισμού,
- στ) ανάπτυξη συνεργατών,
- ζ) ανάπτυξη κουλτούρας και
- η) διοίκηση στρατηγικής-όραμα.

Σε ό,τι αφορά την ενεργοποίηση και παρακίνηση συνεργατών, ο ηγέτης αναλαμβάνει να παρακινήσει και να πείσει τους εργαζόμενους να προσπαθήσουν και να αποδώσουν. Για να το καταφέρει αυτό, χρειάζεται να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, να εμπνέει, να ενεργοποιεί και να συμπαρασύρει τους υφισταμένους του, ώστε να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό (Μπουραντάς, 2002).

Επειδή η αλλαγή είναι καθήκον της ηγεσίας, η ικανότητα παρακίνησης μιας πολύ δραστήριας συμπεριφοράς είναι σημαντική για την αντιμετώπιση των εμποδίων

που κλείνουν το δρόμο προς την αλλαγή. Η παρακίνηση και η εμφύσηση ενδιαφέροντος διασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι θα έχουν την ενεργητικότητα να υπερπηδήσουν τα εμπόδια, ικανοποιώντας τις βασικές αλλά συχνά αναξιοποίητες ανθρώπινες ανάγκες, αξίες και συναισθήματα. Παραδείγματος χάρη, η ανάγκη για επιτεύγματα, για αναγνώριση, για την αίσθηση ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους, για την αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, για την ικανότητα να πετυχαίνουν τα ιδανικά τους είναι συναισθήματα που αγγίζουν βαθιά τους ανθρώπους και βγάζουν από μέσα τους μια ισχυρή ανταπόκριση.

Σε ό, τι αφορά την υποστήριξη συνεργατών, ο ηγέτης χρειάζεται να αξιολογήσει και να αξιολογήσει τους συνεργάτες του κατάλληλα, ώστε να μπορούν να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται να κάνει σωστή ανάθεση καθηκόντων, σωστό καθορισμό στόχων, αποτελεσματική καθοδήγηση και ενθάρρυνση, καθώς και ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, έτσι ώστε οι υφιστάμενοι να μη φοβούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη ομάδας και συνεργασίας, η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν τα μέλη της λειτουργούν ομαδικά έχοντας αναπτύξει κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους. Η ανάπτυξη του κλίματος αυτού είναι αρμοδιότητα του ηγέτη, ο οποίος είναι αυτός που θα πρέπει να αναλάβει να αναπτυχθεί αυτό το κλίμα και θα φροντίσει για τη διατήρησή του. Εάν δεν επιτευχθεί η διατήρηση του κλίματος συνεργασίας, τότε θα ακυρωθεί αυτομάτως όλη η προσπάθεια και τα αποτελέσματα δε θα είναι τα αναμενόμενα (Μπουραντάς, 2002). Οι λύσεις στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής βρίσκονται στη συλλογική ευφυΐα των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα, οι οποίοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν ο ένας τον άλλον ως πόρους υπερβαίνοντας κάθε διαχωριστική γραμμή.

Σε ό, τι αφορά την υλοποίηση του έργου, ο ηγέτης αναλαμβάνει την πραγματοποίηση του έργου και αυτόματα αναλαμβάνει και τις ενέργειες που συνθέτουν το ρόλο αυτό, δηλαδή τον καθορισμό του στόχου, τον προγραμματισμό, τη σχεδίαση, τον έλεγχο του έργου, την επίλυση προβλημάτων και την αποτελεσματική διαχείριση των πόρων.

Σε ό, τι αφορά τη διοίκηση συντονισμού, ο ηγέτης αποτελεί το συνδετικό κρίκο τόσο μέσα στον οργανισμό (ιεραρχικά επίπεδα, οργανωτικές μονάδες) όσο και έξω από αυτόν (σχέση με εξωτερικό περιβάλλον). Έτσι, αναλαμβάνει να μεταδίδει τις

πληροφορίες, να εξασφαλίζει τη συνεργασία, να κατανοεί και να εφαρμόζει πολιτικές και αποφάσεις, να συντονίζει και να συγχρονίζει τις λειτουργίες και το έργο για την καλύτερη λειτουργία του οργανισμού.

Σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη συνεργατών, επειδή ο επιτυχημένος οργανισμός προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων και ικανών εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα, κρίνεται απαραίτητη η ουσιαστική ανάπτυξη των εργαζομένων μέσα από την καθημερινότητα και την εμπειρία. Επομένως, τον κύριο ρόλο του δασκάλου τον αναλαμβάνει ο ηγέτης- προϊστάμενος (Μπουραντάς, 2002). Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από το διευθυντή, ο οποίος, εκτός των άλλων, πρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα που να καλύπτει όλες τις όψεις της ζωής και λειτουργίας του σχολείου.

Σε ό, τι αφορά την ανάπτυξη κουλτούρας, κύριος διαμορφωτής της κουλτούρας, η οποία προσδιορίζει το «είναι» και το «γίνεσθαι» του οργανισμού, είναι ο ηγέτης, που περνά αξίες, πιστεύω και αρχές μέσω των ενεργειών στις οποίες δίνει προσοχή, μέσω των ανταμοιβών και των ποινών, μέσω του ελέγχου και της αξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002). Την κουλτούρα προσδιορίζουν οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τα σύμβολα, οι ανεπίγνωστες διαδικασίες και οι ψυχολογικές δομές. Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής-ηγέτης έχει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία και στήριξη των κεντρικών αξιών και πεποιθήσεων που διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου, αλλά και για τη διάχυση αυτών των αξιών και πεποιθήσεων στην τοπική κοινωνία (Κατσαρός, 2008: 52-53).

Τέλος, σε ό, τι αφορά τη διοίκηση στρατηγικής-όραμα, η στρατηγική του οργανισμού διαμορφώνεται από τις αποφάσεις του ηγέτη. Αυτός είναι υπεύθυνος για τη δέσμευση πόρων, για την επιλογή υπηρεσιών, για την παρακολούθηση και την πρόβλεψη των ευκαιριών, των απειλών και των εκάστοτε προκλήσεων του περιβάλλοντος. Η επιτυχημένη πορεία του οργανισμού απαιτεί και την ύπαρξη κάποιου οράματος από τη μεριά του ηγέτη, έτσι ώστε να προσανατολίζονται όλες οι ενέργειες προς την επίτευξή του (Μπουραντάς, 2002: 215-225). Το όραμα χρειάζεται τουλάχιστον όσο και η στρατηγική για την επιτυχία. Παρόλο που ο καθένας μπορεί να γίνει ειδικός στη χάραξη στρατηγικής, ελάχιστοι τελικά γίνονται και διατηρούν τη θέση του δημιουργού. Το όραμα, που είναι η σφραγίδα της ηγεσίας, είναι περισσότερο προϊόν του μυαλού, που ονομάζεται φαντασία.

2.1.3. Σχέση Ηγεσίας – Διοίκησης

Οι όροι *ηγέτης* και *ηγεσία* στον χώρο της διοικητικής επιστήμης δεν ταυτίζονται με τη θεσμική έννοια των όρων που εκφράζει την ανώτατη διοίκηση ενός οργανισμού (Σαΐτης, 2002).

Κάθε διοικητικό στέλεχος, κάθε προϊστάμενος δεν αποτελεί εξ' ορισμού έναν ηγέτη, παρά το γεγονός ότι, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να μπορεί να ασκεί ηγεσία. Το διοικητικό στέλεχος έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, λόγω της επίσημης εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Αυτό, όμως, δεν τον καθιστά ηγέτη, αφού, όπως προαναφέρθηκε, η ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα άσκησης επιρροής και δεν εξασφαλίζεται μόνο από τη θέση (Κατσαρός, 2008). Η ηγεσία σε κάθε κοινωνικό οργανισμό είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση (Σαΐτης, 2002). Επομένως, σημαντική για την εννοιολογική αποσαφήνιση της ηγεσίας είναι η διάκρισή της από αυτή.

Η διοίκηση είναι ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008). Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (1992), πολλοί θεωρητικοί δέχονται τους όρους «διοίκηση» και «management» ως ταυτόσημους. Η λέξη διοίκηση (*administration*) είναι μια άλλη λέξη για το *management*, η οποία λέγεται για τα σχολεία, τους δημόσιους οργανισμούς και τα νοσοκομεία (Ζαβλανός, 1998). Η πλειονότητα των συγγραφέων δεν εμμένει στη διάκριση των όρων διοίκηση και *management*, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται οι όροι αυτοί ως συνώνυμοι.

Μελετητές εντοπίζουν την ειδοποιό διαφορά ηγεσίας και διοίκησης στη στάση απέναντι στην αλλαγή. Το *management* ασχολείται με την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας. Οι πρακτικές και οι διαδικασίες του είναι σε μεγάλο βαθμό μια απάντηση στην εμφάνιση μεγάλων και πολύπλοκων οργανισμών τον εικοστό αιώνα. Αντίθετα, η ηγεσία ασχολείται με την αντιμετώπιση της αλλαγής. Σε ένα βαθμό, ο λόγος για τον οποίο έχει αποκτήσει τόσο μεγάλη σπουδαιότητα τα τελευταία χρόνια, είναι το γεγονός ότι ο κόσμος των οργανισμών έχει γίνει πιο ανταγωνιστικός και πιο ευμετάβλητος.

Η επιτάχυνση του ρυθμού των αλλαγών απαιτεί πάντα περισσότερη ηγεσία (Kotter, 1998). Η ηγεσία λειτουργεί καταλυτικά μεταβάλλοντας τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων αναφορικά με το δυνατό και το αναγκαίο, ενώ η διοίκηση ασχολείται με το παρόν της οργάνωσης (Μπουραντάς, 2005) και αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, καλύπτοντας όλες τις δραστηριότητες μιας οργάνωσης (Σαΐτης, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο ο Cuban (1988) παρέχει μια από τις σαφέστερες διακρίσεις μεταξύ της ηγεσίας και της διοίκησης τονίζοντας ότι οι ηγέτες είναι άνθρωποι που διαμορφώνουν τους στόχους, τα κίνητρα και τις ενέργειες των άλλων και συχνά ξεκινούν αλλαγές για την επίτευξη των υφιστάμενων αλλά και νέων στόχων. Ενώ στη διοίκηση εμφανίζονται συχνά ηγετικές δεξιότητες, η συνολική λειτουργία της είναι προς τη συντήρηση και όχι προς την αλλαγή, καθώς διατηρεί αποδοτικά και αποτελεσματικά τις τρέχουσες οργανωτικές ανάγκες. Πράγματι, η καταλυτική δράση όσον αφορά την αλλαγή είναι η ικανότητα που διακρίνει τον ηγέτη από τον manager. Τα άτομα με αυτή την ικανότητα αναγνωρίζουν την ανάγκη για αλλαγή και απομακρύνουν τα εμπόδια, προκαλούν το κατεστημένο να παραδεχθεί την ανάγκη για αλλαγή, είναι υπέρμαχοί της και στρατολογούν και άλλους για την επιδίωξή της, ενώ αποτελούν οι ίδιοι υπόδειγμα της αλλαγής που περιμένουν από τους άλλους (Goleman, 2000).

Επειδή η αλλαγή είναι καθήκον της ηγεσίας, η ικανότητα παρακίνησης μιας πολύ δραστήριας συμπεριφοράς είναι σημαντική για την αντιμετώπιση των αναπόφευκτων εμποδίων που κλείνουν το δρόμο προς την αλλαγή. Σύμφωνα με τη λογική του management, οι μηχανισμοί ελέγχου συγκρίνουν τη συμπεριφορά των συστημάτων με το σχέδιο και παίρνουν μέτρα, όταν διαπιστωθεί κάποια απόκλιση (Kotter, 1998). Ο Zaleznik θεωρεί ότι η νοοτροπία του management δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη λογική και τον έλεγχο. Ανεξάρτητα αν οι ενέργειες της διοίκησης στρέφονται προς στόχους, πόρους, οργανωτικές δομές ή πρόσωπα, ο manager είναι ένας φορέας επίλυσης προβλημάτων. Και για να ανταποκριθεί στα καθήκοντα αυτά πρέπει να φροντίσει ώστε πολλά άτομα να λειτουργούν αποδοτικά σε διάφορα επίπεδα ιεραρχίας και ευθυνών. Δε χρειάζεται ούτε μεγαλοφυΐα ούτε ηρωισμός, αλλά μάλλον επιμονή, σκληρή δουλειά, αναλυτική ικανότητα και, το σημαντικότερο, ανεκτικότητα και καλή διάθεση (Zaleznik, 1998)

Για μερικούς από τους ίδιους λόγους που ο έλεγχος παίζει τόσο κεντρικό ρόλο για το management, η ενθουσιώδης ή εμπνευσμένη συμπεριφορά είναι εκτός θέματος. Οι διαδικασίες management πρέπει να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο ανεπηρέαστες από ενδεχόμενες αστοχίες και περισσότερο ακίνδυνες. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να στηρίζονται στο ασυνήθιστο ή στο δύσκολο να επιτευχθεί (Kotter, 1998). Η στρατηγική ή η κοινωνική αλλαγή μπορεί να είναι χαοτική, αφού συχνά δεν είναι προγραμματισμένη και αλλάζει τη δομή και το γενικό προσανατολισμό του οργανισμού ή των τμημάτων του. Σε αντίθεση με την ηγεσία, που ενθαρρύνει νέα πρότυπα δράσης και συστήματα αντιλήψεων, το management προστατεύει παγιωμένα πρότυπα και αντιλήψεις. Όταν οι managers προσπαθούν να καθοδηγήσουν μία ομάδα εργαζομένων με οποιαδήποτε μέσα, για να πραγματοποιήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους, που δεν έχουν οριστεί από το σύνολο, τότε αυτό που επιδεικνύουν είναι εξουσία και όχι ηγετικές ικανότητες.

Όμως, μια άλλη αντίληψη για την ηγεσία συνδέει σχεδόν μυστικιστικές δοξασίες με αυτό που είναι πραγματικά ο ηγέτης και υποθέτει ότι μόνον οι μεγάλοι άνθρωποι είναι αντάξιοι του δράματος της ισχύος και της πολιτικής. Εδώ η ηγεσία είναι ένα ψυχόδραμα στο οποίο ένα ευφυές, μοναχικό άτομο πρέπει να κερδίσει τον έλεγχο του εαυτού του ως προϋπόθεση για να ελέγχει τους άλλους. Γεννιούνται, λοιπόν, δύο ερωτήματα: μήπως αυτή η μαγεία που περιβάλλει την ηγεσία είναι απλώς ένα κατάλοιπο της παιδικής μας ηλικίας, ένα κατάλοιπο της αίσθησης εξάρτησης και της έντονης επιθυμίας για καλούς και ηρωικούς γονείς; Ή μήπως είναι αλήθεια ότι, ανεξάρτητα από το πόσο ικανοί είναι οι managers, η ηγεσία τους τελματώνεται λόγω των περιορισμένων ικανοτήτων τους να οραματιστούν σκοπούς και να δημιουργήσουν αξία στην εργασία; (Zaleznik, 1998)

Η ηγεσία προαπαιτεί την επιρροή, καταλήγει σε ένα όραμα και προωθεί βελτιωτικές αλλαγές. Σε αντιδιαστολή, η διοίκηση εδράζεται στην επίσημη εξουσία και επιδιώκει την εύρυθμη λειτουργία της οργάνωσης και την ορθολογική εκπλήρωση δηλωμένων στόχων.

Η ηγεσία είναι, πράγματι, διαφορετική. Για να επιτευχθεί ένα μεγαλεπήβολο όραμα, απαιτείται πάντα μια περιστασιακή έκρηξη ενεργητικότητας. Η παρακίνηση και η εμφύσηση ενδιαφέροντος δίνουν ενέργεια στα άτομα, όχι ωθώντας τα στη σωστή κατεύθυνση, όπως συμβαίνει με τους μηχανισμούς ελέγχου, αλλά

ικανοποιώντας βασικές ανθρώπινες ανάγκες για επιτεύγματα, για μια αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, για αναγνώριση, για αυτοεκτίμηση και για την ικανότητα να πετυχαίνουν τα ιδανικά τους (Kotter, 1998).

Ο Burns (1978) αναφέρεται στη διαφορά ηγεσίας και διοίκησης γράφοντας ότι το στοιχείο που τις διακρίνει είναι ο σκοπός. Οι ηγέτες ενεργούν με βάση το σκοπό της ομάδας και η πρόθεση τους αναφέρεται στη θέσπιση πολιτικών για πραγματική αλλαγή. Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του. Αντίθετα, στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και των υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του διδακτικού προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου (Dimmock, 1999).

Διαφορές Ηγεσίας και Διοίκησης

Η Ηγεσία (Leading) ασχολείται με:	Η Διοίκηση (Managing) ασχολείται με:
το όραμα (vision)	την εφαρμογή (implementation)
τα στρατηγικά θέματα (strategic issues)	τα λειτουργικά θέματα (operational issues)
το μετασχηματισμό (transformation)	τη συναλλαγή (transaction)
τα αποτελέσματα (ends)	τα νοήματα (means)
τους ανθρώπους (people)	τα συστήματα (systems)
το να κάνει σωστά πράγματα (doing the right things)	το να κάνει τα πράγματα σωστά (doing things right)

Πηγή: West - Burnham (1997)

Εν κατακλείδι, η διοίκηση νοείται το είδος εκείνο της ηγεσίας όπου κυριαρχεί η τελεσφόρα εφαρμογή των αποφάσεων και η υλοποίηση των πολιτικών που αποσκοπούν στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Απεναντίας, η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οικοδομείται πάνω σε αξίες και αντιλήψεις που καταλήγουν σε ένα ξεκάθαρο όραμα, χάρη στο οποίο η οργάνωση όχι μόνο εφαρμόζει επιβεβλημένες αλλαγές, αλλά και εισάγει νέες. Μέσα από την ηγεσία εμπνέονται οι άνθρωποι, ανυψώνονται οι επιδόσεις, σχεδιάζονται και υλοποιούνται φιλοπρόοδες αλλαγές και κατορθώνονται προκαθορισμένοι αλλά και μεγαλεπήβολοι στόχοι. (Καραγιάννης, 2014)

Ανεξάρτητα από την οπτική γωνία, που μελετά κάθε θεωρητικός τις έννοιες ηγεσία και διοίκηση, η προσοχή των μελετητών εστιάζεται στο ότι οι ρόλοι ή οι λειτουργίες της ηγεσίας και της διοίκησης είναι ισομεγέθεις και ταυτόχρονα αναγκαίες για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Παρά την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, η πλειονότητα των μελετητών υιοθετεί την άποψη ότι πρόκειται για επικαλυπτόμενους σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενους, αλλά σαφώς διακριτούς όρους (Κατσαρός, 2008).

Κάθε διοικητικό στέλεχος για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να ασκεί ηγεσία και να συνδυάζει τεχνηέντως τις λειτουργίες της διοίκησης και της ηγεσίας (Μπουραντάς, 2005). Η διάκριση ηγεσίας-διοίκησης, όπως και ηγέτη-διευθυντή, δεν έχει πρόθεση να υπεραπλουστεύσει τις έννοιες ή να προσδώσει ρηχή προοπτική. Κοινό στοιχείο των χαρακτηριστικών του ηγέτη, του διευθυντή και του ηγέτη-διευθυντή είναι ότι στην πράξη πρόκειται για ένα πρόσωπο ξεχωριστό, διακρινόμενο από απόσταση που τολμά και αποφασίζει (Παπούλιας, 2009). Στη διαδικασία μετασχηματισμού της οργάνωσης, μαζί με την αναγκαιότητα ύπαρξης αποτελεσματικής ηγεσίας, υπάρχει ανάγκη και για καλή διοίκηση (Kotter, 1998).

Για τον Κατσαρό (2008) στην ηγεσία και στη διοίκηση πρέπει να αποδίδεται η ίδια μεγάλη σημασία και πρέπει να επιδιώκεται ο άριστος συνδυασμός τους, που εξασφαλίζει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των ανθρώπων. Στις οργανώσεις εκείνες που απολαμβάνουν μια ακμάζουσα διοικητική οργάνωση και διοίκηση, η ηγεσία διαπιστώνεται συχνά και πάντως οπωσδήποτε διευκολύνεται. Εάν, όμως, σε μια οργάνωση με ευημερούσα διοίκηση εξακριβώνεται έλλειμμα ηγεσίας, τότε η οργάνωση κάποια στιγμή χάνει το αίσθημα του σκοπού, γίνεται προβλέψιμη, δύσκαμπτη και ασφυκτιά υπό το ζυγό των προθεσμιών, της σχολαστικότητας και της προσκόλλησης σε κανόνες.

Αντίστοιχα, μια κραταιά ηγεσία δε δημιουργεί εύκολα δέσμευση και όραμα σε μια ανεπαρκώς διοικούμενη οργάνωση (Καραγιάννης, 2014). Χρειάζεται, επομένως, να εκτιμώνται τόσο η ηγεσία όσο και η διοίκηση για την οργανωτική ευδαιμονία και να μην αποδίδεται σε καμία ξεχωριστή αξία, καθώς οι καιροί και οι διαφορετικές περιστάσεις απαιτούν ποικίλες αντιδράσεις.

2.1.4. Ο Ηγέτης σε αντιδιαστολή με τον Manager

Ποιος είναι ο ιδανικός τρόπος για να αναπτυχθεί ένας ηγέτης; Κάθε κοινωνία δίνει τη δική της απάντηση σε αυτό το ερώτημα και οι οργανισμοί έχουν συμβάλλει με την απάντησή τους στο ερώτημα που αφορά τον ηγέτη καλλιεργώντας ένα νέο είδος που ονομάζεται manager. Αναπόφευκτα, η ηγεσία απαιτεί τη χρήση ισχύος για να επηρεάζει τις σκέψεις και τις πράξεις των άλλων ατόμων. Η ισχύς, όμως, όταν βρίσκεται στα χέρια ενός ατόμου, συνεπάγεται ανθρώπινους κινδύνους. Η ανάγκη να ξεπεραστούν αυτοί οι κίνδυνοι εξηγεί σε ένα βαθμό την ανάπτυξη συλλογικής ηγεσίας και της ηθικής του management. Συνεπώς, ένας εγγενής συντηρητισμός κυριαρχεί στη νοοτροπία των μεγάλων οργανισμών. Εξαιτίας αυτού του συντηρητισμού και της αδράνειας, οι οργανισμοί εξασφαλίζουν τη διαδοχή στην εξουσία αναπτύσσοντας managers και όχι ηγέτες. (Zaleznik, 1998).

Ο ηγέτης θεωρείται ένα σημαντικό άτομο και η ύπαρξή του είναι πολύ ωφέλιμη για έναν οργανισμό. Για να μπορεί, όμως, ένα άτομο να παρακινεί και να αξιοποιεί τα μέλη μιας ομάδας θα πρέπει να έχει κάποια εξουσία, δηλαδή το δικαίωμα να ασκεί τη δύναμη που διαθέτει (Σαΐτης, 2011). Η δύναμη του ηγέτη μπορεί να προέρχεται όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων με τους υφισταμένους του (φιλία και πίστη, χαρίσματα κλπ), αλλά και από τη θέση που κατέχει στον οργανισμό και η οποία είναι γνωστή ως δύναμη θέσης.

Πρόκειται ουσιαστικά για το τυπικό δικαίωμα που κατέχει κάποιος στο να διοικεί και να αποφασίζει, δικαίωμα το οποίο απορρέει από το θεσμικό του ρόλο και από τη θέση που κατέχει στη διοικητική πυραμίδα. Η θέση αυτή δίνει το τυπικό θεσμικό δικαίωμα ελέγχου σχετικά με την εκπλήρωση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων στο πλαίσιο του εργασιακού περιβάλλοντος (Φωτόπουλος, 2013). Περιλαμβάνει τη νόμιμη εξουσία, τον έλεγχο πάνω στους πόρους και τις ανταμοιβές, τον έλεγχο πάνω στην τιμωρία, τον έλεγχο πάνω στις πληροφορίες και τον έλεγχο πάνω στο περιβάλλον, την τεχνολογία και την οργάνωση της εργασίας (Yukl, 1994).

Επομένως, η έννοια του ηγέτη θα πρέπει να συνυπάρχει με αυτήν του προϊσταμένου. Σε έναν δημόσιο οργανισμό, για παράδειγμα, για να έχει το δικαίωμα ένα άτομο να διατάζει και να αναμένει την υπακοή του άλλου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να κατέχει υψηλή ιεραρχικά θέση στον οργανισμό. Αυτό

προκύπτει, επειδή στα συνταγματικά πολιτεύματα η εξουσία ανήκει στις οργανικές θέσεις (Σαΐτης, 2011).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι δύο αυτές έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται. Ιδανικός ηγέτης θεωρείται εκείνο το άτομο που συνδυάζει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες ταυτόχρονα. Στην περίπτωση που κάποιος δεν έχει ηγετικές ικανότητες, αλλά μόνο διοικητικές, τότε μιλά κανείς απλώς για ένα διαχειριστή μιας κατάστασης. Επίσης, από μόνο του το όραμα δεν μπορεί να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, οπότε, στην περίπτωση αυτή, γίνεται λόγος για έναν οραματιστή και μόνο ηγέτη. Τέλος, σε περίπτωση που ένας προϊστάμενος δεν έχει ούτε διοικητικές, αλλά ούτε και ηγετικές δεξιότητες, τότε μιλάμε για τη χειρότερη μορφή προϊσταμένου, αυτή του ακατάλληλου και του ανίκανου (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Αλλά και ο Μπουραντάς (2005) υποστηρίζει ότι οι δύο αυτοί όροι είναι συμπληρωματικοί και εξίσου απαραίτητοι για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών, διότι η τελική επιδίωξη τόσο του ηγέτη όσο και του προϊσταμένου είναι η επίτευξη αποτελεσμάτων μέσω άλλων ανθρώπων με τη χρήση υλικών και άυλων πόρων.

Διαφορές Ηγέτη και Μάνατζερ

Ηγέτης	Μάνατζερ
Αναδεικνύεται	Διορίζεται
Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη	Χρησιμοποιεί νόμιμη – «δοτή» δύναμη
Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει, παρακινεί	Δίνει οδηγίες - εντολές
Δίνει έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματα	Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική
Κερδίζει εμπιστοσύνη και πίστη	Ελέγχει
Ανοίγει νέους ορίζοντες	Κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια
Ενδιαφέρεται για το «γιατί»	Ενδιαφέρεται για το «πώς»
Προκαλεί το κατεστημένο, καινοτομεί	Διαχειρίζεται το κατεστημένο
Ερευνά την πραγματικότητα	Αποδέχεται την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο μέλλον	Δίνει έμφαση στο παρόν
Κάνει τα σωστά πράγματα	Κάνει τα πράγματα σωστά

Πηγή: Μπουραντάς (2005)

Από τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι ο όρος manager είναι τεχνικός όρος, συνδέεται με στενό προσανατολισμό, ιεραρχικές προσεγγίσεις και την ιδεολογία της αγοράς. Αντίθετα, ο όρος ηγέτης αποδίδει την ηθική, επαγγελματική και δημοκρατική διάσταση των οργανισμών. Κάποιοι ερευνητές συνδέουν το management με τη διοίκηση και βραχυπρόθεσμους στόχους, ενώ την ηγεσία με την καινοτομία και το όραμα του οργανισμού και άλλοι χρησιμοποιούν ευφυολογήματα, για να κάνουν το μεταξύ τους διαχωρισμό: οι προϊστάμενοι είναι οι άνθρωποι που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ ηγέτες είναι εκείνοι που κάνουν τα σωστά πράγματα, ενδεχομένως θέλοντας να τονίσουν ότι η ηγεσία κινείται πέρα από τα όρια της γραφειοκρατίας του management.

Οι οργανισμοί χρειάζονται και τους managers και τους ηγέτες για να επιβιώσουν και να επιτύχουν. Όμως, σε πολλούς οργανισμούς κάποιος «μυστικισμός του management» φαίνεται ότι έχει εδραιωθεί και διαιωνίζει την ανάπτυξη ανάλογων προσωπικοτήτων: ατόμων που στηρίζονται σε κάποια τακτικά, σταθερά εργασιακά μοντέλα και αγωνίζονται να τα διατηρήσουν. Η ηθική της ισχύος του manager ευνοεί τη συλλογική ηγεσία και επιδιώκει την αποφυγή κινδύνων. Όμως, αυτός ο «μυστικισμός του management» στραγγαλίζει την ανάπτυξη ηγετών. Πώς μπορεί το εργασιακό πνεύμα να αναπτυχθεί όταν είναι βυθισμένο σε ένα συντηρητικό περιβάλλον και δεν του δίνεται η κατάλληλη προσοχή; (Zaleznik, 1998).

Το πρώτο πράγμα που οφείλει να κάνει ο ηγέτης είναι η σύλληψη ενός οράματος και η προοπτική ενός σχεδίου δράσης. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να διαμορφώσει ένα όραμα, το οποίο να μεταδώσει στους συνεργάτες του και να το επικοινωνήσει με τρόπο κατανοητό ώστε να το υιοθετήσουν (Φωτόπουλος, 2013).

Ο καλός ηγέτης διατυπώνει το όραμα του οργανισμού με τρόπο που τονίζει τις αξίες των εργαζομένων στους οποίους απευθύνεται. Αυτό κάνει την εργασία σημαντική γι' αυτά τα άτομα. Επίσης, ο ηγέτης εμπλέκει τακτικά τα άτομα στη λήψη αποφάσεων για τον τρόπο επίτευξης του οράματος του οργανισμού, δίνοντάς τους έτσι μια αίσθηση ελέγχου. Επιπλέον, υποστηρίζει τις προσπάθειες των εργαζομένων να υλοποιήσουν το όραμα παρέχοντας καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και διαμόρφωση ρόλων. Με αυτό τον τρόπο βοηθά τους υφισταμένους του να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να προωθήσουν την αυτοεκτίμησή τους (Kotter, 1998).

Αντίθετα, η τυπική διεκπεραίωση από την πλευρά του manager, ο οποίος απλώς προΐσταται, σε πολλές περιπτώσεις αποδεικνύεται μια στείρα λειτουργία, η οποία υποβαθμίζει την ανάπτυξη της ηγετικής συμπεριφοράς στο χώρο της εργασίας (Φωτόπουλος, 2013).

Ο manager τείνει να υιοθετεί απρόσωπες, αν όχι παθητικές, στάσεις απέναντι στους στόχους. Οι στόχοι του manager προκύπτουν από αναγκαιότητες παρά από έντονες επιθυμίες και, συνεπώς, είναι βαθιά ριζωμένοι στην ιστορία και τη νοοτροπία του οργανισμού του (Zaleznik, 1998). Αυτό δημιουργεί σημαντικές δυσλειτουργίες στους εργασιακούς χώρους, αφού δίνεται έμφαση περισσότερο στη διαχείριση και στην τυπική διεκπεραίωση και λιγότερο στην ανάπτυξη μιας δημιουργικής στρατηγικής στο χώρο της εργασίας (Φωτόπουλος, 2013).

Παρόλο που ο καθένας μπορεί να γίνει ειδικός στη χάραξη στρατηγικής, ελάχιστοι τελικά γίνονται και διατηρούν τη θέση του δημιουργού. Το όραμα, που είναι η σφραγίδα της ηγεσίας, είναι λιγότερο παράγωγο των λογιστικών φύλλων και περισσότερο του μυαλού που ονομάζεται φαντασία. Ο ηγέτης έχει πολύ περισσότερα κοινά σημεία με τους καλλιτέχνες, τους επιστήμονες και άλλους δημιουργικούς στοχαστές από ό,τι με τον manager (Zaleznik, 1998).

Οι στόχοι του manager προκύπτουν από αναγκαιότητες μάλλον, παρά από επιθυμίες. Ο manager διακρίνεται στην εκτόνωση συγκρούσεων ανάμεσα σε άτομα καθησυχάζοντας όλες τις πλευρές και παράλληλα διασφαλίζοντας ότι θα εκτελούνται οι καθημερινές εργασίες στο πλαίσιο του οργανισμού. Ο ηγέτης, από την άλλη πλευρά, υιοθετεί προσωπική, ενεργό στάση απέναντι στους στόχους, αναζητά τις πιθανές ευκαιρίες και τις ανταμοιβές που βρίσκονται κάπου κρυμμένες, εμπνέοντας τους υφισταμένους τους και πυροδοτώντας τη δημιουργική διαδικασία με την ενεργητικότητά τους (Zaleznik, 1998)

Το σημερινό περιβάλλον των οργανισμών, σε σύγκριση με το παρελθόν, χαρακτηρίζεται από περισσότερη αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα, εντονότερη ανταγωνιστικότητα και μεγαλύτερη απαιτητικότητα, αφού οι ρυθμοί των καινοτομιών που εισάγονται είναι ασύλληπτα γρήγοροι. Στις νέες αυτές διαμορφούμενες καταστάσεις η παρουσία ηγετών σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού είναι επιτακτική (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

2.1.5. Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Ο παράγοντας της ηγεσίας έχει καθοριστική σημασία για τον οργανισμό, αφού ο ηγέτης είναι αυτός που με τον τρόπο του θα καθορίσει τις σχέσεις και θα κινητοποιήσει τα μέλη, για να αξιοποιήσει τις δυνατότητές τους στο έπακρο (Κατσαρός, 2008). Είναι γεγονός ότι σε μια εποχή που η κοινωνία απαιτεί όλο και αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, το μοντέλο του διευθυντή/-ντριας – διεκπεραιωτή των υποθέσεων του σχολείου δεν μπορεί να προσφέρει και είναι ανάγκη να υπάρξει αλλαγή προς το μοντέλο του διευθυντή/-ντριας – ηγέτη, έτσι ώστε και στροφή προς μια ανθρωποκεντρική «εσωτερική» πολιτική να συντελεστεί, αλλά και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος της σχολικής μονάδας να επιτευχθεί (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως και θεωρείται ένα από τα βασικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ο στοχασμός για την ηγεσία στην εκπαίδευση έχει ακολουθήσει τις γενικές ερευνητικές τάσεις πάνω στην ηγεσία. Κατά μία κυρίαρχη άποψη θεωρητικών της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης, οι αρχές της διοίκησης συμφιλώνονται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση, ώστε να μην μπορεί να θεωρηθεί η εκπαιδευτική διοίκηση αυθύπαρκτο και ξέχωρο επιστημονικό πεδίο. Στην εκπαίδευση τίθεται συχνά επί τάπητος ο έλεγχος της εγκυρότητας και η επιμελημένη προσαρμογή γενικών αρχών διοίκησης, η εισαγωγή καλών πρακτικών και η ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων (Bush, 1999). Οι ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης σε σχέση με τις οργανώσεις γενικά και η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διοίκησης ίσως εγείρουν τη ροπή αυτή.

Υπάρχει η διαδεδομένη πεποίθηση ότι η σχολική ηγεσία έχει έναν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου και ότι μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του. Υπάρχει, επίσης, η κοινή αντίληψη ότι η σχολική ηγεσία μπορεί να διδαχθεί. Τα τελευταία χρόνια επισυμβαίνει ένας ιδεολογικός μετασχηματισμός που κρίνει την εκπαίδευση ως γινόμενο προστιθέμενης αξίας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως παραγωγικές μονάδες, τους διευθύνοντες ως ηγετικά στελέχη, τους διδασκόμενους και τους γονείς ως καταναλωτές (Grace, 1995). Έτσι, η εκπαίδευση υπόκειται σε έλεγχο ποιότητας και ενδίδει σε μια ολοένα πιο τεχνοκρατική εικόνα της ηγεσίας.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι εκείνοι που αναζητούν ποιότητα στην εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίσουν την παρουσία της στην εκπαίδευση και ότι χρειάζεται να δοθεί υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη ηγετών στα σχολεία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη προσάγει ένα νέο, αναβαθμισμένο πρόσωπο και η απαντοχή περί αποτελεσματικότητας συνταυτίζεται με την υπόθεση ότι υπάρχει ανάγκη για ευέλικτα διοικητικά πρότυπα, που ενορχηστρώνουν τους μετόχους του διοικητικού πράττειν προς συντονισμένη δράση (Καραγιάννης, 2014).

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία της επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται σε ένα όραμα για το σχολείο. Οι επιτυχείς ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Το όραμα διαρθρώνεται από τους ηγέτες που επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση του προσωπικού στο όνειρο για ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο, τους μαθητές του και τα ενδιαφερόμενα μέλη. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου προσανατολίζονται προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος. Ειδικότερα, για την ηγεσία στην εκπαίδευση υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις. Το National College for School Leadership τη διαχωρίζει σε ηγεσία ως όραμα, ηγεσία ως επιρροή και ηγεσία ως αξίες (Bush & Glover, 2003).

▪ **Ηγεσία και όραμα**

Η ύπαρξη κάποιου οράματος θεωρείται, όλο και περισσότερο ως ένα σημαντικό συστατικό της ηγεσίας. Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το αν το όραμα είναι μια σημαντική πτυχή της σχολικής ηγεσίας ή ένα χαρακτηριστικό που διακρίνει τους επιτυχείς από τους λιγότερο επιτυχείς ηγέτες.

Το όραμα εξυπηρετεί τρεις κυρίως σκοπούς: την αποσαφήνιση της κατεύθυνσης, την παρακίνηση των ατόμων, την ευθυγράμμιση και τον επιτυχή συντονισμό τους. Τα ουσιαστικά οράματα είναι αντιληπτά, επιθυμητά, εφικτά, εστιασμένα, ευέλικτα και μεταδόσιμα (Kotter, 1998). Το όραμα συναρτάται με τη δηλωμένη πρόθεση του ηγέτη, που αναφέρεται σε μια επιθυμητή μελλοντική κατάσταση. Γι' αυτό και συσχετίζεται άμεσα με την αλλαγή και την καινοτομία, καθώς με σαφήνεια δείχνει την κατεύθυνση προς την οποία πρέπει να κινηθεί το σχολείο. Σύμφωνα με τον Kotter (1998), ο ρόλος των ηγετών είναι η αποτελεσματική μετάδοση του οράματος με απλότητα, πολλαπλότητα των μέσων (λεκτικά, μη λεκτικά), χρήση παραδειγμάτων, συχνή επανάληψη, εξήγηση αντιφάσεων και

ανταλλαγή απόψεων, ενώ εξίσου σημαντική είναι η υποστήριξή τους για την υλοποίησή του.

Το όραμα του ηγέτη πρέπει να έχει την έννοια της έμπνευσης ή της αποστολής, να επικοινωνείται με διαύγεια, να ενδυναμώνει τα μέλη, να συνδέεται με την κουλτούρα και να θεμελιώνεται σε σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη, ώστε να έχει πρόσφορο έδαφος για να ευοδωθεί. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών (Bush & Glover, 2003), τα οράματα δε διατυπώνονται με σαφήνεια, συχνά είναι ασαφή ή πολύπλοκα και δεν αποτελούν κάτι ιδιαίτερο ή διαφορετικό από την επίσημη γραμμή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο Fullan (1992) αναφέρει ότι το όραμα μπορεί να αποβεί ακόμη και καταστροφικό για το σχολείο όταν ο ηγέτης τυφλωμένος από το δικό του όραμα παραπλανεί τους εκπαιδευτικούς να συμμορφωθούν σε αυτό. Το σωστό όραμα δεσμεύει και ενεργοποιεί τα μέλη, δίνει νόημα στη ζωή τους, θέτει μέτρα αριστείας, γεφυρώνει το παρόν και το μέλλον (Namus, 1992).

▪ **Ηγεσία και επιρροή**

Η επιρροή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ηγεσίας δε συσχετίζεται με την αυθεντία και την εξουσία που παρέχει στο διευθυντή-ηγέτη η θέση του στην ιεραρχία του οργανισμού. Από τη θέση αυτή προκύπτει μόνο ο διοικητικός-διαχειριστικός του ρόλος, ενώ η ηγεσία ως άσκηση επιρροής μπορεί να αναδυθεί από κάθε μέλος του σχολείου, είτε από άτομα, είτε από ομάδες.

Η αντίληψη αυτή προβάλλει την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας (Bush, 1999), σύμφωνα με την οποία η ηγεσία σχετίζεται με την εναλλαγή ηγετικών ρόλων ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση των ατόμων και τη δυναμική των θέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο. Η επιρροή αναφέρεται στη διαδικασία κοινωνικής επίδρασης ενός σε μια ομάδα για τη δόμηση δραστηριοτήτων και σχέσεων στον οργανισμό (Yukl, 1994). Αυτή η προσέγγιση είναι ουδέτερη και δεν προσδιορίζει ποιες ενέργειες πρέπει να αναληφθούν. Η ηγεσία μπορεί να εννοηθεί ως επιρροή, αλλά αυτή η έννοια μόνη της είναι ουδέτερη, καθώς δεν εξηγεί ποιο στόχοι ή δράσεις θα πρέπει να αναζητηθούν μέσω της διαδικασίας επιρροής. Ωστόσο, ορισμένοι εναλλακτικοί ορισμοί της σχολικής ηγεσίας εστιάζουν στην ανάγκη για σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες.

▪ Ηγεσία και αξίες

Οι ηγέτες καλούνται να εξηγήσουν τις ενέργειές τους σύμφωνα με τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες, επιδεικνύοντας συνέπεια και ακεραιότητα αλλά και προσήλωση στις αξίες που συναρτώνται άμεσα με την αποστολή του σχολείου. Ο Wasserberg υποστηρίζει ότι ο πρωταρχικός ρόλος του κάθε ηγέτη είναι η ενοποίηση των ανθρώπων γύρω από τις βασικές αξίες. Οι αξίες αυτές συνοψίζονται στα εξής: α) τα σχολεία είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη μάθηση και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι μαθητευόμενοι, β) κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει μοναδική αξία και αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερη προσωπικότητα, γ) το σχολείο υπάρχει για να εξυπηρετεί τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου και συμβαίνει μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, δ) οι άνθρωποι ευημερούν με την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση και τον έπαινο. (Wasserberg, 1999).

Το ερώτημα που προκύπτει αναφορικά με τις αξίες του σχολείου είναι κατά πόσο έχουν τη δυνατότητα οι ηγέτες να ενεργούν σύμφωνα με τις αξίες τους, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα τους επιβάλλει τη συμμόρφωση με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας (Bush, 1999), ενώ από την άλλη εγείρονται ερωτήματα κατά πόσο ένα μοντέλο ηθικής ηγεσίας, που στηρίζεται στην ηθική συνείδηση του ηγέτη είναι το ίδιο προβληματικό αν δεν ελέγχεται από μια δημοκρατική πολιτική συναίνεση.

Η εκπαιδευτική ηγεσία προέκυψε ως απάντηση στη βασισμένη σε επιχειρηματικά μοντέλα και θεωρίες εκπαιδευτική διοίκηση. Η εκπαιδευτική διοίκηση βασίζεται στις αρχές της γενικής διοίκησης, διαφοροποιείται, όμως, από αυτήν καθώς ο σκοπός και οι στόχοι ενός σχολείου διαφέρουν ουσιαστικά από αυτούς μιας οργάνωσης με κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Το σχολείο ως δημόσια οργάνωση δεν μπορεί να διέπεται από την ίδια λογική που διέπει τις επιχειρήσεις (Wong, 1998) και αυτή η αντίθεση πηγάζει από τους στόχους των δύο ειδών οργάνωσης: Στόχος μιας επιχείρησης είναι το κέρδος και κάθε απόφαση και πρακτική κινείται σύμφωνα με αυτόν. Αντίθετα, ο στόχος του σχολείου αφορά όχι μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και αρχών, καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης των μαθητών και του εμποτισμού τους με τις αρχές της δημοκρατίας.

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στη διοικητική επιστήμη και γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη μετά τη δεκαετία του '80. Τις προσεγγίσεις αυτές αρκετοί συγγραφείς προσπάθησαν να ταξινομήσουν σε έναν περιορισμένο αριθμό μοντέλων-τύπων ηγεσίας (Κατσαρός, 2008).

Ο Sergiovani (1992) διακρίνει, για παράδειγμα, πέντε μοντέλα-τύπους της εκπαιδευτικής ηγεσίας:

1) **την τεχνική**, που αναφέρεται στις ορθολογικές τεχνικές διαχείρισης και ταυτίζεται με τη διαχειριστική-διοικητική ηγεσία,

2) **την ανθρώπινη**, που συναρτάται με την αξιοποίηση κοινωνικών και διαπροσωπικών πόρων και συνδέεται με τη συμμετοχική και διαπροσωπική ηγεσία,

3) **την εκπαιδευτική**, που προέρχεται από την εξειδικευμένη γνώση για θέματα της εκπαίδευσης και ταυτίζεται με την παιδαγωγική ηγεσία,

4) **τη συμβολική**, που συσχετίζεται με την εστίαση της προσοχής των άλλων για θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο και συνακόλουθα με το σύνολο των ορισμών για την ηγεσία και παρουσιάζει ομοιότητα με τη μετασχηματιστική ηγεσία και

5) **την πολιτισμική**, η οποία προέρχεται από την οικοδόμηση της μοναδικής κουλτούρας του σχολείου, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις πολιτιστικές πτυχές και συσχετίζεται με την ηθική ηγεσία.

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς εννοιολογικές αλληλοεπικαλύψεις των διαφορετικών τύπων ηγεσίας. Για το λόγο αυτό, παρότι υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά από το ένα μοντέλο στο άλλο, δεν είναι δυνατή η απόλυτη κατάταξη ενός ηγέτη αποκλειστικά στη μια ή την άλλη μορφή, ούτε είναι εύκολο να αποσαφηνιστούν πλήρως εννοιολογικά οι παραλλαγές των περιγραφόμενων μοντέλων.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια μορφή ηγεσίας μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στην πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών;

Η απάντηση δεν μπορεί να περιλαμβάνει μια μονοδιάστατη μορφή ηγεσίας, ακριβώς γιατί καμία μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να αντιμετωπίσει από μόνη της την πολύπλοκη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ηγεσία στο σχολείο είναι έννοια με πολύπλοκες και ποικίλες διαστάσεις, τις οποίες άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο οι σχολικοί ηγέτες ενσωματώνουν στο έργο τους. Οι διαφοροποιήσεις, οι αλληλοεπικαλύψεις, η διαφορετική εστίαση και σημαντικότητα της κάθε μορφής ηγεσίας, αλλά και τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ τους οδηγούν στη διαπίστωση ότι δεν πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα αποκλειστικά στην επισήμανση και την κατηγοριοποίηση των διαφόρων τύπων ηγεσίας, αλλά κυρίως στην αναζήτηση εκείνων των μοντέλων, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να προωθήσει θετική οργανωτική αλλαγή και βελτίωση. Η εννοιολογική ποικιλομορφία του όρου της ηγεσίας καθιστά επιτακτική την ανάγκη διασαφήνισης του πλαισίου που κάθε φορά χρησιμοποιείται, προκειμένου να γίνονται κατανοητές οι προθέσεις του κάθε ερευνητή. Υπάρχουν τυπολογίες ηγεσίας των οποίων οι κατηγορίες συχνά εμφανίζουν επικαλύψεις ή δεν κρίνονται επαρκείς (Μπινιάρη, 2012).

Οι περισσότερες μορφές και μοντέλα ηγεσίας, στα οποία θα αναφερθούμε στα επόμενα κεφάλαια, συνήθως καταλήγουν σε πρακτικές προτάσεις για την ενδεδειγμένη ηγετική συμπεριφορά. Όμως, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), οι προτάσεις αυτές αντανakλούν κάθε φορά τη συγκεκριμένη θεωρία στην οποία βασίζονται και, επομένως, φέρουν τους ίδιους περιορισμούς με εκείνη. Συνήθως, εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους σε συγκεκριμένες πτυχές του φαινομένου της ηγεσίας και δεν παρέχουν την απαραίτητη συνολική θεώρηση, παρά μόνο αν λειτουργήσουν συμπληρωματικά.

Είναι γεγονός, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), πως καμία μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλες της σχολικές μονάδες. Σε κάθε περίπτωση η αποτελεσματική ηγεσία είναι ταυτόσημη με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα από διαδικασίες συνεχούς επαναξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002). Αυτό που χρειάζεται να υιοθετηθεί είναι ένας συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας, που θα ενσωματώνει προσεγγίσεις και στοιχεία από διάφορους τύπους ηγεσίας αξιοποιώντας τις επιμέρους πρακτικές και βασισμένος στην ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και στην κατάσταση που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στο περιβάλλον του.

2.2. Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας

2.2.1. Η ανάδειξη του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων γίνεται σύμφωνα με το Ν. 3848/2010. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας επιλέγεται από το οικείο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) στα οποία συμμετέχουν επιπλέον ένας Σχολικός Σύμβουλος και ένας Διευθυντής Σχολικής Μονάδας της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας. Η τοποθέτηση σε κενές και κενούμενες θέσεις Διευθυντών γίνεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. με βάση τη σειρά εγγραφής των υποψηφίων στον αξιολογικό πίνακα επιλογής και τις δηλωθείσες προτιμήσεις.

Ως διευθυντές επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με οκταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. Υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στους οποίους περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στο Π.Δ. 323/1993.

Μια προσεκτική ματιά στους κανόνες επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων αποκαλύπτει το μεγάλο κύρος που δίνεται στην αρχαιότητα, σε βάρος κριτηρίων που αποδεικνύουν τη διοικητική απόδοση και αξία και που προσιδιάζουν στο ρόλο του διευθυντή-ηγέτη. Ικανότητες και δεξιότητες όπως η ηγεσία, η δικτύωση και η επικοινωνία δεν επιμετρούνται. Δεν είναι τυχαίο ότι τα χρόνια απαιτούμενης εκπαιδευτικής πείρας είναι υπερβολικά σε σχέση με τη διεθνή πρακτική. Τα υπερβάλλοντα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας λειτουργούν κατά μία έννοια ως υποκατάστατο της ατεκμηρίωτης διοικητικής επάρκειας και ικανότητας των στελεχών (Καραγιάννης, 2014).

Όπου στις διατάξεις του άρθρου 11 του Ν. 3848/2010 προβλέπεται εκπαιδευτική υπηρεσία, υπολογίζεται η προϋπηρεσία τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Δεν επιλέγεται ως στέλεχος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικός ο οποίος έχει καταδικαστεί τελεσίδικα για πειθαρχικά παραπτώματα από αυτά που ορίζονται στην παράγραφο 2 του άρθρου 109 του Υπαλληλικού Κώδικα (κυρωτικός ν. 3528/2007, ΦΕΚ 26Α΄) ή για τον οποίο συντρέχουν κωλύματα διορισμού της παραγράφου Ι του άρθρου 8 του ίδιου κώδικα.

Κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων αποτελούν:

- i. **Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου**, η οποία συνάγεται από: α) την επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και β) την υπηρεσιακή κατάσταση και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.
- ii. **Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου**, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής.
- iii. **Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει**, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις (άρθρο 12).

Τα παραπάνω κριτήρια επιλογής ισχύουν όχι μόνο για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων αλλά και για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, καθώς και για τους Σχολικούς Συμβούλους. Αυτή είναι μια ανεπάρκεια της στελεχιακής διαχείρισης για τα κριτήρια επιλογής στελεχών διαφορετικών κατηγοριών και βαθμίδων διοίκησης, τα οποία τείνουν να συγκλίνουν. Θα υπέθετε δικαιωματικά κανείς, προσκρούοντας ακόμη και στην κοινή λογική, ότι για τις ανωτέρω θέσεις απαιτούνται οι ίδιες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Παρομοίως, κάθε στέλεχος θα μπορούσε να αντιλαμβάνεται αρκούντως μόνο το γενικό σκελετό των αρμοδιοτήτων του, με το ειδικό μέρος, τις ιδιαίτερες επιδιώξεις και τη διαφοροποίηση της θέσης του από άλλες θέσεις να παραμένουν ασαφή.

Από αρκετούς ερευνητές, η διαχείριση του στελεχικού δυναμικού και η διαδικασία ανάδειξης στελεχών θεωρείται ανορθόδοξη και ότι δεν ακολουθεί επαγγελματικά πρότυπα.

Μια πρώτη διαπίστωση που αποδείχνει τον ισχυρισμό αυτόν είναι ότι κάθε θέση δε συνοδεύεται από ανάλυση αρμοδιοτήτων και φύσης εργασίας (job description/analysis) και απαιτούμενων και επιθυμητών προσόντων, δεξιοτήτων και αξιών (job specification), δηλαδή από ένα περίγραμμα που συνδέει κάθε θέση με το παραγόμενο αποτέλεσμα εντός και εκτός του φορέα όπου αναφέρεται.

Πράγματι, η περιγραφή των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων, οι προϋποθέσεις επιλογής και η αποτίμηση των ατόμων γίνεται αδιάκριτα, μηχανιστικά, με ελάχιστη εξειδίκευση, άνευ αντιστοίχισης και προσαρμογής ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε θέσης σε δεδομένο επίπεδο διοίκησης.

Επίσης, ο θεσμός της θητείας και η έλλειψη δυνατότητας αυτόματης ανανέωσης της στην ίδια σχολική μονάδα δεν ευνοεί την ανάληψη ευθυνών και παύει τα στελέχη από τα καθήκοντά τους σε δεδομένο χρόνο ανεξαρτήτως επιδόσεων, επομένως παραβλέπει την έννοια της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας (Καραγιάννης, 2014).

Μέρος της αστοχίας που προσάπτεται στις πρακτικές ανάδειξης στελεχών και δεν αίρεται στη διάρκεια του χρόνου αποκαλύπτει ο ατέρμονος αναπροσδιορισμός των κριτηρίων επιλογής και οι συνεχείς πειραματισμοί της κλίμακας σταδιοδρομίας, αλλά και η φορμαλιστική προσκόλληση που εκδηλώνεται με την ιεραρχική διαφοροποίηση των θέσεων βάσει τυπικών προσόντων.

Η μετρήσιμη αποτίμηση υποψηφίων, βάσει τυπικών και όχι πάντα ουσιωδών προσόντων, σε συνδυασμό με την απουσία της περιγραφής εργασίας και των καθηκόντων κάθε θέσης, οδηγεί σε αναντιστοιχία ζητούμενων προσόντων και ικανοτήτων που απαιτεί η θέση.

Αυτή η καθιερωμένη εξισωτική και ισοπεδωτική μέθοδος της επιλογής με μόρια και κοινωνικά κριτήρια, αντί για πρόσφορες διαγωνιστικές δοκιμασίες (Μακρυδημήτρης, 1999) υποσκάπτει τον αξιοκρατικό χαρακτήρα της επιλογής και δεν αναδεικνύει τους καλύτερους υποψήφιους. Ταυτόχρονα, η συχνή αλλαγή και οι παλινδρομήσεις στις μεθόδους και τους κανόνες των βαθμολογικών συστημάτων προξενεί σύγχυση, ανασφάλεια και ασυνέχεια στα στελέχη.

2.2.2. Το θεσμικό Πλαίσιο – Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Ο Διευθυντής, ως φορέας της λειτουργίας της διεύθυνσης-ηγεσίας, αποτελεί το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στη Σχολική Μονάδα και είναι «αδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Μετέχει, επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους...» (Ν.1566/1985, άρθρο 11).

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας καθορίζονται πιο συγκεκριμένα με την Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002 (Φ.Ε.Κ. 1340/2002), όπου στο άρθρο 27 αναφέρεται πως: «Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Βασικοί άξονες του έργου του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας είναι η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, ο συντονισμός του έργου των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, η παροχή θετικών κινήτρων, ο έλεγχος της πορείας των εκπαιδευτικών, η διατήρηση και ενίσχυση της συνοχής του Συλλόγου Διδασκόντων (άρθρο 27, παρ.2).

Επιπροσθέτως, ορίζεται ότι ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία, καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα, φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους, ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.

Επίσης, σύμφωνα με το ίδιο άρθρο, ο διευθυντής σχολικής μονάδας αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης, ενώ σύμφωνα με το άρθρο 28 (παρ. 2, εδάφιο στ'), συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία. Το 2010 το Υπουργείο Παιδείας επαναπροσέγγισε το θέμα της εφαρμογής της (αυτο)αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, εφαρμόζοντας πιλοτικά και σειριακά το πρόγραμμα, με εκκίνηση από το σχολικό έτος 2010-2011.

Η τελευταία σχετική ρύθμιση είναι το Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία εισάγει κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων με ποιοτικό χαρακτηρισμό και ποσοτικό προσδιορισμό, ανάλογα με την επίδοση των εκπαιδευτικών. Η σχολική μονάδα εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγησή της και διατυπώνει προτάσεις βελτίωσης. Με ευθύνη του Διευθυντή, συντάσσει ετήσιο πρόγραμμα δράσης και έκθεση αξιολόγησης της απόδοσης του σχολείου για το περασμένο έτος (Ετήσια Έκθεση Απολογισμού). Προβλέπεται η διάδοση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας μέσω δημοσίευσης της σχετικής έκθεσης στο διαδίκτυο, στις ιστοσελίδες του σχολείου και η υποβολή της σε ηλεκτρονική πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας.

Σύμφωνα με το άρθρο 14 του Π.Δ. 152/2013 ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια των συναδέρφων εκπαιδευτικών, δηλαδή τις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις τους, τη συμμετοχή τους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της, καθώς και την επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Είναι, δηλαδή, αρμόδιος για την αξιολόγηση της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας σε επίπεδο σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί εκτός από το καθαρά διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο έχουν υποχρεώσεις που απορρέουν από την υπαλληλική τους ιδιότητα ως δημοσίων ή ιδιωτικών λειτουργών (συνέπεια και τήρηση του ωραρίου, συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου, σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, συνεργασία εκπαιδευτικών με συναδέρφους τους στους κόλπους της σχολικής μονάδας, αλλά και εκτός αυτής σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές

επίπεδο, ετήσιες συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου, σχολική διαρροή κλπ.).

Η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια αναφέρεται στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού που απορρέουν τόσο από την υπαλληλική του ιδιότητα, την οποία αποκτά προκειμένου να ασκήσει το εκπαιδευτικό του έργο, όσο και από την παιδαγωγική του ιδιότητα. Οι υπηρεσιακές υποχρεώσεις είναι ανάλογες με τις αντίστοιχες υποχρεώσεις και των υπολοίπων υπαλλήλων και αφορούν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως υπηρεσιακής δομής. Οι παιδαγωγικές υποχρεώσεις αναφέρονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως εκπαιδευτικού οργανισμού "που μαθαίνει", ενώ οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού περιγράφονται στην Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16/10/2002 (ΦΕΚ 1340/2002) γνωστή ως καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών.

Από τις αναφορές αυτές προκύπτει ότι ο θεσμικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου συνοψίζεται σε διοικητικές, διαχειριστικές και διεκπεραιωτικές αρμοδιότητες, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), στον κόσμο της πραγματικότητας η συμβολή του διευθυντή στην αποδοτική λειτουργία του σχολείου θα εξαρτηθεί από τον τρόπο με τον οποίο θα ανταποκριθεί στο ρόλο του οργανωτή, του επόπτη, του εκπαιδευτή, του συντονιστή, του ρυθμιστή λειτουργικών ζητημάτων, καθώς μέσα στη συνοπτική διατύπωση του Ν. 1566 «ομαλή λειτουργία του σχολείου και συντονισμός της σχολικής ζωής», αλλά και της Υ.Α. 105657/Δ1/16-10-2002 περιλαμβάνεται ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που αναφέρεται σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής.

Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 28 της Υπουργικής Απόφασης επισημαίνεται ότι ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς τους για την από κοινού επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Ειδικότερα, οι αρμοδιότητές του προσδιορίζονται ως εξής: εκπροσωπεί το σχολείο σε σχέση με τρίτους, εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιπρόσθετα, προωθεί εκπαιδευτικές καινοτομίες, ενημερώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου και γενικότερα φροντίζει για την ομαλή λειτουργία και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

Σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων, στο άρθρο 29 επισημαίνεται ότι ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας είναι πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου, προσκαλεί τα μέλη του στις συνεδριάσεις και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ενώ έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

Τέλος, ο Διευθυντής μεριμνά μαζί με το Σύλλογο Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων, για την προμήθεια του εποπτικού υλικού και είναι συνυπεύθυνος, διευθυντής και εκπαιδευτικός, για την προστασία και την ασφάλεια των μαθητών, ενώ προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα και συμμετέχει σε αυτά (άρθρο 30). Επίσης, καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου και ενημερώνει τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών (άρθρο 32), εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών και εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτησή τους στο σχολείο (άρθρο 31).

Σε σχέση με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας ο διευθυντής εκπροσωπεί τη Σχολική Επιτροπή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου στον οποίο ανήκει το σχολείο και διαχειρίζεται τις πιστώσεις που διατίθενται για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών. Επίσης, εμπλέκεται στον έλεγχο της λειτουργίας του σχολικού κυλικείου και στην πρόσληψη καθαριστή ή καθαρίστριας, αφού αυτός καλεί με προκήρυξη τους ενδιαφερόμενους προς υποβολή αιτήσεων και εισηγείται τη σχετική σύμβαση, η οποία κυρώνεται από τον πρόεδρο της Σχολικής Επιτροπής.

Συνοπτικά, λοιπόν, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Δρούλια & Πολίτης, 2008).

2.2.3. Το έργο του Διευθυντή – Ηγέτη της Σχολικής Μονάδας

Σύμφωνα με τον Σαΐτη, (2005), σε κάθε σχολική μονάδα - ιδιαίτερα αν πρόκειται για πολυθέσια σχολική μονάδα - η ποιότητα της ηγεσίας της καθορίζει και την ποιότητα του παραγόμενου έργου της.

Ο όρος **ηγεσία** περιλαμβάνει μια πληθώρα στοιχείων και χαρακτηριστικών, τα οποία αποδίδονται μέσω πολλών και διαφορετικών ορισμών.

Σε σχέση με την εκπαιδευτική ηγεσία οι Leithwood & Reihl αναφέρουν ότι *«εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι εκείνοι οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν διάφορους ρόλους μέσα στο σχολείο, εργάζονται μαζί με άλλους, παρέχοντάς τους κατευθύνσεις και ασκούν επιρροή σε ανθρώπους και σε πράγματα, με σκοπό την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου»* (Gamage, Adams & McCormack, 2009).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από το πώς ορίζεται, όταν αναφερόμαστε στις σχολικές μονάδες, η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο ασκείται, επισήμως, διοίκηση στα πλαίσια αυτών των σχολικών μονάδων, δηλαδή με τη διοικητική δραστηριότητα των οργάνων τα οποία έχουν ορισθεί μέσα από νόμιμες διαδικασίες και κατά συνέπεια, αντλούν τη δύναμη και την εξουσία τους από τη θέση τους, αλλά και από τις γνώσεις που κατέχουν, δεδομένου ότι, μεταξύ άλλων, αυτές οι γνώσεις αποτελούν ένα από τα κριτήρια επιλογής τους για τη συγκεκριμένη θέση. (Κατσαρός, 2008).

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) *«ο ηγέτης πρέπει να κατέχει μια “καίρια ” θέση στην ιεραρχική κλίμακα..., να βρίσκεται στο επίκεντρο της δραστηριότητας της ομάδας και να έχει “επίσημη” και “ουσιαστική” εξουσία».*

Φυσικά, δεν πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι κάποιες προσεγγίσεις δεν αναγνωρίζουν μόνο το διευθυντή της σχολικής μονάδας ως εκπαιδευτικό ηγέτη, αλλά και κάποιους από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που διαθέτουν κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά.

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει την ενεργοποίηση διαφόρων συντελεστών οι οποίοι συνδυάζονται και διαρθρώνονται μεταξύ τους με σκοπό τη σωστή και έγκαιρη επιτέλεση των σκοπών της σχολικής μονάδας

Οι συντελεστές αυτοί είναι: «ο άνθρωπος (δάσκαλοι, διοικητικό κλπ. προσωπικό) με την εργασία και τις γνώσεις του, τα μέσα (προγράμματα σπουδών, βιβλία, κ.ά.), ο χώρος (π.χ. αίθουσες διδασκαλίας, αύλειος χώρος), στον οποίο εκτελείται η εργασία, ο χρόνος (τουλάχιστον ένα διδακτικό έτος), μέσα στον οποίο πρέπει να πραγματοποιηθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα» (Σαΐτης, 2008)

Ο Ν. 1566/1985, κεφ. 2, άρθ. 11 ορίζει ότι η διοίκηση στο επίπεδο της πολυθέσιας σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ασκείται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου.

Ωστόσο, ο προαναφερθείς νόμος θέτει ως επικεφαλή της σχολικής μονάδας και υπεύθυνο για την ομαλή λειτουργία της, το διευθυντή της, και η Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, κεφ. Δ, άρθ. 27 τον τοποθετεί στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και τον ορίζει ως διοικητικό αλλά και επιστημονικό υπεύθυνο στον συγκεκριμένο χώρο. Δηλαδή, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τοποθετείται, από τις εκπαιδευτικές αρχές, «ως διορισμένος ηγέτης, που ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες» (Σαΐτης, 2005), του παραχωρείται εξουσία, αλλά συγχρόνως του αποδίδεται και ευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στο παραπάνω πλαίσιο, ο διευθυντής, ανάλογα με τον τρόπο που έχει επιλέξει να ηγείται και να διευθύνει τη σχολική μονάδα, επηρεάζει το είδος των σχέσεων μεταξύ του ιδίου και όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας με τους οποίους συνεργάζεται για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, προσδιορίζει και επηρεάζει την εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαναούμ, 1995).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας αν και απαιτεί κάτι περισσότερο από διοικητική ικανότητα (Σαΐτης, 2008), συνδέεται στενά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η σχολική διοίκηση συνδέεται και με τη σχολική διεύθυνση.

Η «σχολική διεύθυνση» είναι η πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, διότι μέσα στα πλαίσια άσκησης εξουσίας, το κράτος χρησιμοποιεί το σχολείο για να επιτύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) (Σαΐτης, 2008).

Η διεύθυνση σχολικής μονάδας σχετίζεται περισσότερο με την διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης, εφόσον συνίσταται «στον κατάλληλο χειρισμό των μελών μιας οργάνωσης, στην καθοδήγησή τους για τη συνεργασία μεταξύ τους και στην παρότρυνσή τους για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους» (Σαΐτης, 2005).

Ωστόσο, η διεύθυνση περιλαμβάνει και ένα διαχειριστικό μέρος, ιδιαίτερα σημαντικό, που σχετίζεται με την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών της σχολικής μονάδας και αποτελεί μέλημα του διευθυντή της. Θεωρείται μείζονος σημασίας ο διευθυντής να ενεργεί ως επαγγελματίας της διοίκησης, με στόχο τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Όμως, περισσότερο σημαντικό θεωρείται, ο διευθυντής να αξιοποιεί τις γνώσεις του, προκειμένου να καθοδηγεί, να ενθαρρύνει και να εμπνέει τους υφισταμένους του, να συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας, να χειρίζεται αποτελεσματικά τις διαφορές που προκύπτουν, αναπτύσσοντας αποτελεσματική επικοινωνία, να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος (Κατσαρός, 2008).

Η υποχρέωση για ανταπόκριση, από την πλευρά του διευθυντή, στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αρχών οι οποίες τον έχουν τοποθετήσει στη συγκεκριμένη θέση και εγγυώνται την εξουσία που κατέχει, συνδυάζονται με την ανάγκη ανταπόκρισης στις προσδοκίες των μελών της ομάδας της οποίας ηγείται.

Ο Anderson υποστηρίζει ότι ο διευθυντής ασκεί το έργο του ανάμεσα σε «διασταυρωμένα πυρά» ισορροπώντας ανάμεσα στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των προϊσταμένων του, των γονέων και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας. (Eacott, 2010). Φαίνεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, χρειάζεται να ισορροπεί, ανάμεσα στη σταθερότητα και την αλλαγή, την έμφαση στη λεπτομέρεια και την επικέντρωση στη “μεγάλη εικόνα”, την έμφαση στον άνθρωπο ή στο αποτέλεσμα, την αφοσίωση στην οργανωτική δομή και την κριτική αντιμετώπιση.

Στις δημόσιες προσδοκίες αλλά και απαιτήσεις για το διευθυντή της σχολικής μονάδας συμπεριλαμβάνονται οι εξής:

- ✓ πρέπει να έχει όραμα για την εκπαίδευση,
- ✓ να καθοδηγεί το διδακτικό έργο,
- ✓ να ασκεί τα διοικητικά του καθήκοντα,

- ✓ να ασκεί συμβουλευτικό έργο,
- ✓ να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της κοινότητας,
- ✓ να επικοινωνεί με τα μέλη της και να δημιουργεί σχέσεις,
- ✓ να διαχειρίζεται τα οικονομικά της σχολικής μονάδας και
- ✓ να συμβάλλει στην προώθηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καινοτομιών και εντολών που προέρχονται από τις εκπαιδευτικές αρχές.

Ως αποτέλεσμα, πολλοί υποστηρίζουν ότι οι παραπάνω απαιτήσεις του συγκεκριμένου επαγγέλματος ξεπερνούν κατά πολύ τις ικανότητες που λογικά αναμένεται να κατέχει ένας μόνο άνθρωπος.

Συνεπώς, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αν και η θέση του βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, είναι επιφορτισμένος με ένα δύσκολο, πολύπλοκο και απαιτητικό έργο μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η πολυπλοκότητα του έργου του συνίσταται στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση κάθε διαθέσιμης πηγής, ανθρώπινης ή υλικής, και στον κατάλληλο συντονισμό όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία – συχνά με αντιφατικό τρόπο- ή σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, δηλαδή στην οργάνωση και καθοδήγηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Άλλωστε οι ικανότητες και οι διαθέσεις του διευθυντή του σχολείου, ιδιαίτερα αυτές που σχετίζονται με τον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, «φιλτράρουν» κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και διαχέεται για εφαρμογή στις σχολικές μονάδες (Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, οι πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελούν έναν ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης της κουλτούρας και της οργάνωσης της σχολικής κοινότητας, επηρεάζουν την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας με διάφορους τρόπους, αλλά συγχρόνως επηρεάζονται από αυτή, ενώ συγχρόνως διαμεσολαβούνται αφενός από την προσωπική του θεώρηση για το έργο του, αφετέρου από την επίδραση του οργανωσιακού πλαισίου του σχολείου αλλά και του εξωτερικού του περιβάλλοντος.

Το “ποιος είναι” ο διευθυντής του σχολείου –οι αξίες του , οι προδιαθέσεις του, τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες του- ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί, καθώς και ο συνδυασμός αλλά και η σωστή εφαρμογή και διαχείριση αυτών των στρατηγικών μέσα στις ειδικές συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας, αναδεικνύουν τον διευθυντή ως ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη συμπεριφορά των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού , το σχολικό κλίμα και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η επιτυχημένη ηγεσία επιδρά ευνοϊκά στη σχολική μονάδα. Οδηγεί στη βελτίωση των φυσικών, ψυχολογικών και κοινωνικών συνθηκών για τη διδασκαλία και τη μάθηση, και συνεπώς στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, ενώ συγχρόνως εμπνέει και παρακινεί με συστηματικό τρόπο το προσωπικό, τους μαθητές και όλη τη σχολική κοινότητα.

Πιο συγκεκριμένα, ο Σαΐτης (2005) αναφέρει ότι ο διευθυντής σχολείου, για να είναι αποτελεσματικός, πρέπει να διαθέτει τις παρακάτω ικανότητες:

- ✓ να κατανέμει το διδακτικό και εξω-διδασκτικό έργο του σχολείου σύμφωνα με τα προσόντα των διδασκόντων και μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες
- ✓ να παρακινεί τους δασκάλους για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών
- ✓ να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας
- ✓ να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, “διδάσκοντας” στους δασκάλους- συνεργάτες του τον τρόπο εκτέλεσης διοικητικών εργασιών, μέσα από μια σταδιακή αύξηση των ευθυνών που αναλαμβάνουν
- ✓ να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο
- ✓ να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα, τηρώντας μια αποστασιοποίηση από την καθημερινότητα, διακρίνοντας τις ευκαιρίες και προλαμβάνοντας τα προβλήματα
- ✓ να χειρίζεται κατάλληλα το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, συνεργαζόμενος αρμονικά με τους διάφορους κοινωνικούς φορείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Το σχολικό κλίμα

3.1. Ορισμός

Κάθε κοινωνικός οργανισμός χαρακτηρίζεται από ορισμένα εσωτερικά και εξωτερικά γνωρίσματα, τα οποία συνθέτουν την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτόν. Στην περίπτωση ενός σχολικού οργανισμού τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν από κάποιον άλλο είναι αυτά που διαμορφώνουν το σχολικό του κλίμα (Γουρναρόπουλος, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος, το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των μελών της σχολικής μονάδας, τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, οι αξίες και οι ιδεολογίες που επικρατούν στην αντίστοιχη κάθε φορά τοπική κοινωνία αλλά και οι στόχοι που θέτονται από το στέλεχος που διευθύνει το σχολείο, καθορίζουν την ευχάριστη ή δυσάρεστη ατμόσφαιρα που θα κυριαρχεί σε αυτό (Πασιαρδή, 2001).

Επιπλέον, σύμφωνα την Ολίβια (1993) το σχολικό κλίμα και η συμπεριφορά των μαθητών είναι δυο αλληλένδετοι παράγοντες και η επιρροή που ασκεί ο πρώτος στον δεύτερο, είναι αντίστοιχη με αυτή που ασκείται από το δεύτερο προς τον πρώτο (Μυλωνά, 2005).

Κατά μια άλλη άποψη, ο Brookover και οι συνεργάτες του (1979), ορίζουν το κλίμα ως τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι νόρμες, οι πεποιθήσεις και οι υποθέσεις σχετικά με έναν οργανισμό από τα μέλη του. Συνεπώς, σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, το σχολικό κλίμα, φαίνεται να διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις που έχουν τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας για αυτό, ανεξάρτητα από το αν οι αντιλήψεις αυτές ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Ζαβλανός, 1999, στο Σαΐτης, 2008).

Τέλος, να σημειωθεί ότι πολύ συχνά η έννοια του κλίματος συνδέεται με την έννοια της κουλτούρας. Ειδικότερα, σε κάποιες περιπτώσεις οι δύο αυτές έννοιες ταυτίζονται από τους μελετητές, ενώ σε άλλες το κλίμα παρουσιάζεται ως κομμάτι της κουλτούρας. Σύμφωνα, με τους Kowalski & Reitzug (1993), το σχολικό κλίμα είναι η ερμηνεία της κουλτούρας, ενώ κατά τους Bylach, Lunenberg & McCallon (1994), η κουλτούρα συμπεριλαμβάνει τις ψυχολογικές παραμέτρους ενός οργανισμού, ενώ το σχολικό κλίμα τις οργανωτικές (στο Πασιαρδή, 2001).

3.2. Σημασία του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μία σημαντική συνιστώσα, η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς χαρτογραφώντας τις σχέσεις των ανθρώπων, μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την επίδοση των μαθητών, τη συμπεριφορά τους και κατ' επέκταση την αποδοτικότητα του σχολείου και την ποιότητα του έργου του.

Όταν υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του Διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αναπτύσσεται ένα ευχάριστο κλίμα στο σχολείο, το οποίο επηρεάζει θετικά τη λειτουργία του. Αντιθέτως, όταν οι σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας είναι τυπικές και απόμακρες, αντίστοιχο είναι και το κλίμα που δημιουργείται, με αποτέλεσμα την αρνητική διάθεση των μαθητών και των εκπαιδευτικών και τη μείωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, το θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν, προκαλεί στα παιδιά ένα συναίσθημα ασφάλειας και προστασίας όταν βρίσκονται στο χώρο του σχολείου, δημιουργώντας ένα υγιές πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010).

Οι Wang, Haertel & Walberg (1993) και οι Zullig, Koopman, Patton & Ubbes (2010) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την επίδοση αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (στο Πασιαρδή, 2001).

Παράλληλα, σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), η ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο αντανακλάται και στη δημιουργικότητα και την παραγωγικότητα του διδακτικού προσωπικού, καθορίζοντας την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Συνεπώς, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας είναι το σχολικό κλίμα, καθώς συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με όλους τους βασικούς τομείς της σχολικής ζωής.

3.3. Κατηγορίες σχολικού κλίματος

Η έννοια του σχολικού κλίματος και η συμβολή του στη σχολική αποτελεσματικότητα, έχουν προκαλέσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στο χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες. Από τις ερευνητικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν, έχουν προκύψει ποικίλες κατηγοριοποιήσεις τύπων του σχολικού κλίματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Halpin & Croft (1963), αναφέρονται σε έξι τύπους σχολικού κλίματος, καθένας από τους οποίους διαμορφώνεται με βάση τη μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στο Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Καρυπίδου, 2010).

- **Το ανοιχτό κλίμα:** χαρακτηρίζει την ατμόσφαιρα σχολείων, όπου κυριαρχεί η ελευθερία και η ειλικρινής και αρμονική συνεργασία, στις σχέσεις Διευθυντή και εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής διακρίνεται για την αυθεντικότητά του και αποτελεί παράδειγμα για τα μέλη της ομάδας του.
- **Το αυτόνομο κλίμα:** εδώ ο έλεγχος ασκείται από το Διευθυντή σε χαμηλά επίπεδα, ενώ παράλληλα παρατηρείται το ομαδικό πνεύμα, το οποίο προκύπτει από την κάλυψη κυρίως των κοινωνικών αναγκών των διδασκόντων.
- **Το ελεγχόμενο κλίμα:** πρόκειται για τον τύπο σχολικού κλίματος στον οποίο ανήκουν σχολεία που επικεντρώνονται στην υλοποίηση εκπαιδευτικών υποχρεώσεων και δεν προσδίδουν την αρμόζουσα σημασία στις κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- **Το οικείο κλίμα:** στην κατηγορία αυτή ανήκουν σχολεία, όπου οι σχέσεις των μελών είναι φιλικές, ωστόσο παρατηρείται συχνά μια αδιάφορη στάση ως προς τη συνέπειά τους στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα.
- **Το πατερναλιστικό κλίμα:** είναι η κατηγορία εκείνη, στην οποία ο Διευθυντής θεωρεί ότι η δική θέση και άποψη πρέπει να κυριαρχεί στο

σχολείο, με αποτέλεσμα να εκλείπουν η ομαδικότητα και οι υγιείς κοινωνικές σχέσεις.

- **Το κλειστό κλίμα:** πρόκειται για την κατηγορία των σχολικών μονάδων, όπου οι σχέσεις των μελών, τόσο οι επαγγελματικές, όσο και οι κοινωνικές, χαρακτηρίζονται από ψυχρότητα και τυπικότητα. Τα μέλη της σχολικής μονάδας απλά διεκπεραιώνουν τα καθήκοντά τους, δίνεται έμφαση στις γραφειοκρατικές ανάγκες και απουσιάζει το ενδιαφέρον και η ψυχολογική ευχαρίστηση.

Επιπλέον, άλλες έρευνες καταλήγουν στη διάκριση μορφών σχολικού κλίματος ανάλογα με τον τρόπο ελέγχου των μαθητών, από το Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου. Αφετηρία της εν λόγω κλίμακας αποτελεί το **ανθρωπιστικό κλίμα**, το οποίο συναντάται σε σχολεία όπου κυριαρχεί η δημοκρατικότητα και στο τέλος της βρίσκεται το **κηδεμονικό κλίμα**, κατηγορία στην οποία ανήκουν σχολεία που ακολουθούν πιο αυστηρές τεχνικές ελέγχου (Μυλωνά, 2005).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας εξετάζεται μέσω της συμπεριφοράς τους. Αναλυτικότερα, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε τρεις διαστάσεις,

- ✓ **τη συνεργατικότητα/επαγγελματική στάση**, η οποία χαρακτηρίζει εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται μεταξύ τους και οι σχέσεις τους διακρίνονται από αλληλοσεβασμό και αλληλεγγύη,
- ✓ **την οικειότητα/φιλία**, η οποία αναφέρεται στη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και
- ✓ **την απομάκρυνση/απάθεια**, η οποία περιγράφει εκπαιδευτικούς που δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δράσεις και τους στόχους του σχολείου (Καβούρη, 1998).

Όσον αφορά στη συμπεριφορά των Διευθυντών και αυτή διακρίνεται σε τρεις διαστάσεις.

- ✓ Αρχικά, η αλληλεπίδραση περιγράφεται με βάση την **υποστήριξη** που παρέχει ο Διευθυντής στους εκπαιδευτικούς, στις ανάγκες τους και στα προβλήματα που προκύπτουν.

- ✓ Έπειτα, δεύτερη διάσταση αποτελεί η **κατευθυντική στάση** από την οποία διακρίνεται ο Διευθυντής, την αυστηρότητα που διατηρεί, καθώς και τη στενή παρακολούθηση των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών.
- ✓ Τέλος, **ο περιορισμός**, στον οποίο υποβάλλουν έμμεσα πολλές φορές οι Διευθυντές τους εκπαιδευτικούς, αποθαρρύνοντάς τους από τη λήψη πρωτοβουλιών, την εφαρμογή καινοτομιών, είναι η τρίτη διάσταση περιγραφής της συμπεριφοράς των Διευθυντών (Καβούρη, 1998).

Μέσω ενός νέου ερωτηματολογίου, ερευνάται ο βαθμός συναδελφικότητας, οικειότητας ή αποστασιοποίησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στο εκάστοτε σχολείο, συνδυαστικά με το υποστηρικτικό, καθοδηγητικό ή περιοριστικό στυλ ηγεσίας του Διευθυντή και προκύπτουν τέσσερις νέοι τύποι σχολικού κλίματος, το ανοιχτό κλίμα, το κλειστό κλίμα, το κλίμα αποστασιοποίησης και το κλίμα ενεργού εμπλοκής (Μυλωνά, 2005).

- **Στο ανοιχτό κλίμα**, ανήκουν σχολεία, στα οποία οι σχέσεις των μελών είναι αρμονικές, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πρωτοβουλίες και συνεργάζονται άριστα μεταξύ τους. Παράλληλα, ο ηγέτης ακολουθεί περισσότερο υποστηρικτική στάση προς τα μέλη της σχολικής μονάδας παρά κατευθυντική.
- Αντίθετα, **το κλειστό κλίμα**, χαρακτηρίζει σχολεία, όπου ο Διευθυντής έχει κυρίαρχο ρόλο και επεμβαίνει στη δουλειά των εκπαιδευτικών, οριοθετώντας τους. Συνεπώς, αναπτύσσεται μια στάση αδιαφορίας και απομάκρυνσης από τους διδάσκοντες.
- **Το κλίμα αποστασιοποίησης**, είναι εκείνο, στο οποίο, παρά την υποστηρικτική διάθεση των Διευθυντών και την ελευθερία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, οι τελευταίοι δεν είναι συνεργάσιμοι και παραγωγικοί.
- Τέλος, **το κλίμα ενεργού εμπλοκής**, συναντάται σε σχολεία όπου οι Διευθυντές είναι απόμακροι, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι επικεντρωμένοι στο έργο τους και στους μαθητές τους, αγαπούν αυτό που κάνουν και οι μεταξύ τους σχέσεις τους διακρίνονται από ομαδικότητα και αλληλεγγύη (Μυλωνά, 2005).

3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα είναι αρχικά **η δομή που κυριαρχεί σε αυτή**. Τα οργανωτικά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού επηρεάζουν το κλίμα, με αποτέλεσμα τα εργασιακό κλίμα να επιδεινώνεται σε σχέση ανάλογη με τον βαθμό συγκεντρωτισμού και τυποποίησης της εργασίας που αναθέτει ένας οργανισμός σε κάθε άτομο ξεχωριστά (Σαΐτης, 2002). Δηλαδή, όσο πιο αυστηρά οργανωμένος είναι ο οργανισμός, τόσο πιο κλειστό και απειλητικό φαίνεται το περιβάλλον. Αντίθετα, όσο απουσιάζουν οι αυστηρές προδιαγραφές, όσο μεγαλύτερη ατομική ελευθερία και βούληση παρέχεται στον εργαζόμενο και όσο επιδεικνύεται ενδιαφέρον από την πλευρά της διοίκησης για τους υπαλλήλους, τόσο το εργασιακό περιβάλλον καθίσταται ευνοϊκό και ανοιχτό για τους τελευταίους.

Ειδικότερα, **ο βαθμός και η ποιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή**, διαμορφώνει και το αντίστοιχο σχολικό κλίμα. Όσο περισσότερο ενδιαφέρον και κατανόηση υπάρχει μεταξύ των μελών, τόσο πιο ευνοϊκό είναι το κλίμα που δημιουργείται.

Σημαντικό παράγοντα αποτελεί και **το μέγεθος της σχολικής μονάδας**. Σύμφωνα με έρευνα, ένα μικρό σχολείο χαρακτηρίζεται πιο συχνά από ανοιχτό κλίμα σε σχέση με ένα μεγάλο (Σαΐτης, 2002).

Ακόμη, **οι κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί και τεχνολογικοί παράγοντες** οι οποίοι δομούν το κοινωνικό πλαίσιο, που περιβάλλει το κάθε σχολείο, επιδρούν σημαντικά στο κλίμα που επικρατεί σε αυτό. Σύμφωνα με μελέτες, οι μορφές τεχνολογίας που χαρακτηρίζονται από ρουτίνα, δημιουργούν ένα κλίμα αυστηρό και συνάμα κλειστό σε έναν οργανισμό, ενώ οι περισσότερο δυναμικές μορφές τεχνολογίας, οδηγούν τα μέλη ενός οργανισμού σε μια ελεύθερη επικοινωνία και εξασφαλίζουν πνεύμα εμπιστοσύνης και δημιουργικότητας στην εκπλήρωση του καθήκοντος (Μυλωνά, 2005).

Τέλος, **οι ατομικές διαφορές των μελών του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας**, όπως η ηλικία, η ποιότητα της εκπαίδευσης του καθενός, τα χρόνια εμπειρίας, ο χαρακτήρας κ.ά., διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος της σχολικής μονάδας (Μυλωνά, 2005).

3.5. Παράμετροι διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος

Στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και θετικού σχολικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα συμβάλλουν αποτελεσματικά οι παράμετροι της επικοινωνίας, της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, της οργάνωσης και της διοίκησης, καθώς και η παράμετρος «μαθητής».

Με τον όρο επικοινωνία, νοείται η επιτυχής ανταλλαγή μηνυμάτων και απόψεων μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων (Μυλωνά, 2005). Στην περίπτωση ενός οργανισμού, η επικοινωνία μεταξύ των μελών συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του. Όσον αφορά τη σχολική μονάδα, η διαδικασία της επικοινωνίας είναι απαραίτητη σε κάθε βήμα ενός επιτυχημένου σχολικού προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και ο Διευθυντής, καλούνται να βρίσκονται σε μια διαρκή επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους, ώστε να υλοποιήσουν με επιτυχία τους στόχους που έχουν θέσει στο πλαίσιο δόμησης ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Συμπληρωματικά, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, εκπαιδευτικοί και μαθητές, γράφουν, διαβάζουν και συζητούν για το αντικείμενο διδασκαλίας, προκειμένου να γίνει αυτό αντιληπτό και κατανοητό από τους τελευταίους.

Συνεπώς, πολλές φορές η ίδια η διδασκαλία παρομοιάζεται με τη διαδικασία αμφίδρομης επικοινωνίας, καθώς η πραγματοποίησή της βασίζεται στην επιτυχημένη ανταλλαγή μηνυμάτων. Ακόμη, οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους, δραστηριοποιούνται από κοινού με τους συμμαθητές σε ομαδικές εργασίες, στα διαλείμματα, στις εκδρομές κ.ά. (Πασιαρδή, 2001).

Οι σχέσεις, τα συναισθήματα και οι προσδοκίες μεταξύ των μελών του σχολείου λοιπόν, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό, αν όχι αποκλειστικά, από την ποιότητα της επικοινωνίας τους, γεγονός το οποίο αποδεικνύει το ρόλο της επικοινωνίας στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην παραπάνω διαδικασία διαδραματίζει ο Διευθυντής, καθώς είναι υπεύθυνος για την αμφίδρομη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, σχετικά με τα θέματα που άπτονται του

σχολείου. Είναι το άτομο που ηγείται των μελών του σχολείου, ενώ παράλληλα οφείλει να είναι συνεπής και στα καθήκοντα που του υποβάλλονται από τα ανώτερα στελέχη στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Ο τρόπος λοιπόν με τον οποίο ο Διευθυντής διαχειρίζεται τις υποχρεώσεις του, έχει και την αντίστοιχη επίδραση στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το οποίο χαρακτηρίζεται θετικό, όταν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών στην εκάστοτε περίπτωση και επιτυγχάνεται η διευθέτηση των ζητημάτων που προκύπτουν.

Ειδικότερα, η αποτελεσματική επικοινωνία, απαιτεί ο Διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και τα υπόλοιπα μέλη να συνάπτουν ειλικρινείς και ηθικές σχέσεις και να χαρακτηρίζονται από αξιοπρέπεια και ευαισθησία. Ένας αποτελεσματικός και επικοινωνιακός Διευθυντής είναι δίπλα στους εκπαιδευτικούς, τους ενθαρρύνει σε κάθε τους βήμα, αλλά και δίπλα στους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινότητα, προκειμένου να γνωρίζει τους προβληματισμούς τους και να συμβάλλει στην επίλυσή τους (Μυλωνά, 2005).

Όσον αφορά στη συνεργασία, πρόκειται για μια διαδικασία που ισχυροποιεί τις ανθρώπινες σχέσεις και καλλιεργεί την ομαδικότητα.

Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής συνεργασίας είναι η θετική αλληλεξάρτηση, η προωθητική αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με το πρώτο χαρακτηριστικό, τα μέλη της ομάδας που συνεργάζονται θέτουν κοινούς στόχους και σχηματίζουν μια κοινή πορεία. Το δεύτερο, συμβάλλει στην αλληλοβοήθεια και στην ενθάρρυνση μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων. Τέλος, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι φυσικό, καθιστά τις συνθήκες συνεργασίας πιο ευνοϊκές (Μυλωνά, 2005).

Η συνεργασία λοιπόν μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται, συμβάλλει στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που χαρακτηρίζονται από αλληλοϋποστήριξη και αλληλοσεβασμό, συναδελφικότητα, αίσθηση συλλογικής ευθύνης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Πασιαρδή, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο, κυριαρχούν θετικά πρότυπα για τους μαθητές, καλλιεργώντας παράλληλα σημαντικές αξίες και διαμορφώνοντας ένα υγιές και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον.

Προς την ίδια κατεύθυνση οδηγεί και η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας, καθώς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους μέσα από τη συνεργασία με διαφορετικά άτομα, να έρθουν σε άμεση επαφή με τη διαφορετικότητα του καθενός, να την αποδεχτούν και να την αξιοποιήσουν. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να αλληλεπιδρούν και να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις, γεγονός που προάγει ποιοτικότερα μαθησιακά αποτελέσματα και συντελεί σημαντικά στην κοινωνικοποίησή τους (Πασιαρδή, 2001).

Σημαντικός φυσικά και για τη συγκεκριμένη παράμετρο είναι ο ρόλος του Διευθυντή, καθώς πρόκειται για το άτομο το οποίο χαράζει τις κατευθυντήριες γραμμές στη σχολική μονάδα, θέτει τους κανόνες και τους θεμιτούς τρόπους συμπεριφοράς. Έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην οργάνωση του σχολείου και στη διευθέτηση των σημαντικών θεμάτων, θέση που του επιτρέπει να ενθαρρύνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αν το πρεσβεύει, να συνεργάζονται και να ενισχύει την ομαδικότητα, τη συναδελφικότητα και την αλληλεγγύη μεταξύ τους.

Οι εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, αισθάνονται πιο ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις ανησυχίες τους και να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν συλλογικές μεθόδους για την επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος προκύψει στο σχολικό χώρο.

Τέλος, η συνεργασία συμβάλλει στην καλύτερη αξιοποίηση των μέσων που διαθέτει η σχολική μονάδα καθώς και στη διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών (Πασιαρδή, 2001).

Στη συνέχεια, ο όρος «οργάνωση και διοίκηση», αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών που πραγματοποιούνται σε έναν οργανισμό, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του και να καταστεί ο ίδιος αποτελεσματικός. Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό λοιπόν, η οργάνωση και διοίκηση ενυπάρχει στο σύνολο των ενεργειών που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν και αποσκοπούν στην επιτυχία των μαθητών και στην αποτελεσματικότητά του σχολείου (Πασιαρδή, 2001). Ειδικότερα, το άτομο το οποίο πρωταγωνιστεί στον προγραμματισμό των παραπάνω ενεργειών είναι ο Διευθυντής (Πασιαρδή, 2001).

Κάθε Διευθυντής διαθέτει το δικό του όραμα, ακολουθεί ένα στυλ ηγεσίας, θέτει στόχους, προωθεί ορισμένες αρχές και αξίες (Πασιαρδή, 2001), οι οποίες απορρέουν από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει και προγραμματίζει τα καθήκοντα που του επιβάλλει η θέση του. Ακόμη, καλείται να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών της σχολικής μονάδας, να είναι υποστηρικτικός όταν τα μέλη χρειάζονται τη βοήθειά του, να τους παρέχει ανατροφοδότηση και να θέτει σε προτεραιότητα θέματα διδασκαλίας και μάθησης (Πασιαρδή, 2001).

Παράλληλα, η ηγετική του φυσιογνωμία, του δίνει την ευκαιρία να γνωρίζει άμεσα και σε βάθος τα προβλήματα που κυριαρχούν στο σχολείο, προβαίνοντας στην επίλυσή τους και διατηρώντας την ισορροπία στο σχολικό περιβάλλον. Να σημειωθεί, ότι ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας του επιτρέπει να ενισχύει την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την επικοινωνία, τη συνοχή και την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου, στοιχεία που προαναγγέλλουν ένα θετικό σχολικό κλίμα (Μυλωνά, 2005).

Συνεπώς είναι εμφανής ο ρόλος του Διευθυντή στη σύσταση του σχολικού κλίματος στο σχολείο του οποίου ηγείται.

Τέλος, βασικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος αποτελεί ο μαθητής. Ουσιαστικά πρόκειται για τον πυρήνα της σχολικής διαδικασίας. Όπως διαπιστώνεται και από ερευνητικά δεδομένα, υποχρέωση και στόχος της σχολικής μονάδας είναι η κάλυψη των μαθησιακών και κοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών του κάθε μαθητή (Πασιαρδή, 2001).

Συνεπώς, ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις παραπάνω μεταβλητές προκειμένου να επιτύχουν τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Περί Έρευνας

Η έρευνα γενικότερα έχει ως σκοπό την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων, γι' αυτό και ο ρόλος της θεωρίας στην ερευνητική διαδικασία είναι αυτονόητος. Η θεωρία προσφέρει το πλαίσιο για τη συστηματική ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων, αναφέρεται στη μορφή που μπορεί να προσλάβει το κοινωνικό φαινόμενο, εξηγεί τους λόγους για τους οποίους εμφανίζεται και τις συνθήκες υπό τις οποίες υπάρχει. Η έρευνα αποτελεί στην ουσία ένα συνεχή διάλογο ιδεών και στοιχείων.

Σύμφωνα με τον ορισμό του κώδικα δεοντολογίας της έρευνας αγοράς: με τον όρο «έρευνα αγοράς» εννοείται η συστηματική συλλογή και η αντικειμενική καταγραφή, ταξινόμηση ανάλυση και παρουσίαση στοιχείων που αφορούν την συμπεριφορά, τις ανάγκες, τις προδιαθέσεις, την γνώμη, τα κίνητρα κ.λ.π ατόμων ή οργανισμών μέσα στο πλαίσιο των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και καθημερινών δραστηριοτήτων.

Τα βασικά είδη της έρευνας είναι δύο, η **ποιοτική** και η **ποσοτική**. Η **ποιοτική έρευνα** απαντά στις ερωτήσεις γιατί και πώς ενώ η **ποσοτική έρευνα** απαντά στην ερώτηση πόσο. Οι μέθοδοι αυτές χρησιμοποιούνται, είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό, ανάλογα με το τι εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Ακολουθεί παρακάτω αναλυτική αναφοράς στις μεθόδους αυτές.

4.2. Μέθοδοι Έρευνας

Οι ποιοτικές και οι ποσοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται σε έρευνες με σκοπό τη συλλογή δεδομένων. Οι ποιοτικές μέθοδοι περιλαμβάνουν την εμπειρία του ερευνητή, μέσω των τεχνικών όπως οι ομάδες εστίασης (focus group), οι περιπτωσιολογικές μελέτες, οι συνεντεύξεις και οι προσωπικές παρατηρήσεις. Από την άλλη πλευρά, οι ποσοτικές μέθοδοι περιλαμβάνουν «σκληρά» γεγονότα ενώ παρουσιάζονται σε έρευνες και δημοσκοπήσεις.

Μερικά από τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας είναι τα εξής: αντικειμενική, ελεγχόμενη, συστηματική, έγκυρη και αξιόπιστη. Είναι αντικειμενική διότι ο ερευνητής ορίζει τι είναι υπό μελέτη. Είναι ελεγχόμενη για το γεγονός ότι τα δεδομένα είναι καθορισμένα, συγκεντρώνονται και αξιολογούνται σύμφωνα με τους προκαθορισμένους κανόνες που μπορούν να αναθεωρηθούν για το λάθος και μετριοούνται σύμφωνα με το κύρος και την αξιοπιστία. Η ποσοτική έρευνα προσδιορίζει τα πιο δυνατά γεγονότα και τους αριθμούς που σχετίζονται με το θέμα.

Από την άλλη πλευρά στην ποιοτική έρευνα επειδή πρόκειται για κάτι καθαρά ανεξέλεγκτο και υποκειμενικό, οι διαπιστώσεις δεν μπορούν να μετρηθούν με την εγκυρότητα ή την αξιοπιστία των δοκιμών. Σε αντίθεση με τις ποσοτικές, δεν μας επιτρέπεται να προβλέψουμε έναν πληθυσμό πέραν αυτού που βρίσκεται στην παρατήρησή μας. Επειδή όπως είπαμε η ποιοτική έρευνα πρόκειται για κάτι υποκειμενικό, που έγκειται στην εμπειρία των ερευνητών μέσα από την αλληλεπίδραση τους με το κοινό, προβλέπει διαφορετικούς τρόπους κοιτάζοντας το ίδιο πρόβλημα.

Η τρίτη μέθοδος έρευνας είναι η μικτή η οποία χρησιμοποιεί και τις δύο παραπάνω μορφές μαζί για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων. Οι επαγγελματίες των δημοσίων σχέσεων στοχεύουν να απαντήσουν τόσο στο πώς όσο και στο γιατί. Προκειμένου να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια αποτελεσματική εκστρατεία, πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίσουν το θέμα με την ποιοτική έρευνα και τη χρήση μεθόδων. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό να κατανοήσουμε το πληθυσμό.

Με τη χρήση συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης, οι επαγγελματίες είναι σε θέση να προσδιορίσουν γιατί υπάρχει το πρόβλημα και πώς να φτάσουν σε

διαφορετικά κοινά. Συμπερασματικά, χρησιμοποιώντας και τις δύο μεθόδους εξασφαλίζεται μεγαλύτερη κατανόηση ενός πληθυσμού.

Η ποσοτική έρευνα (quantitative research), η οποία επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, στηρίζεται στη συλλογή ποσοτικών στοιχείων από μεγάλα δείγματα πληθυσμού – στόχου, συνήθως με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια αποτελούν μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων, διότι κάθε άτομο καλείται να απαντήσει στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων, οι οποίες βρίσκονται σε μια προκαθορισμένη σειρά. Επίσης είναι πρακτικά και παρέχουν έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο συγκέντρωσης απαντήσεων από ένα δείγμα ερωτώμενων πολύ ευρύτερο από αυτό που επιτρέπει οποιαδήποτε άλλη τεχνική.

4.3. Το Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το μέσον επικοινωνίας (interface) μεταξύ του ερευνητή και των ερωτώμενων, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, ανάλογα με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου, λόγω των ιδιοτήτων που έχει, αποτελεί την πλέον κρίσιμη και λεπτή εργασία, καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία μιας στατιστικής έρευνας.

Λέγεται χαρακτηριστικά ότι *«καμία στατιστική έρευνα δεν μπορεί να είναι καλύτερη από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτή»*. Με τη φράση αυτή, τονίζεται το γεγονός ότι σε μια έρευνα ακόμη και αν εφαρμοστεί αποτελεσματικό σχέδιο δειγματοληψίας ή η πλέον ενδεδειγμένη ανάλυση των στοιχείων δεν είναι δυνατόν να εξάγουμε σωστά συμπεράσματα αν λάβαμε μη συγκρίσιμες απαντήσεις από ένα ακατάλληλο ερωτηματολόγιο με ασαφείς ερωτήσεις.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι:

- Στοιχίζουν πολύ φθηνότερα από τις συνεντεύξεις.
- Μπορούν να σταλούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων.
- Είναι εύκολη η κατασκευή και η χρήση του.
- Οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (έλλειψη άμεσης επικοινωνίας).
- Τυποποιημένοι τρόποι ανάλυσης του υλικού.
- Ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις.
- Είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος.

Τα κυριότερα μειονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι:

- Ο ερευνητής δεν είναι σε θέση να αποσαφηνίσει τις ανοιχτές ερωτήσεις.
- Υποχρεώνει τον ερωτηθέντα να απαντήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

Με βάση τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζονται πιο πάνω, κρίθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι το καταλληλότερο μέσο για την διεκπεραίωση αυτής της ερευνητικής μελέτης. Για την κατάρτιση του κατάλληλου ερωτηματολογίου θα πρέπει να έχουν προηγηθεί οι ακόλουθες ενέργειες:

- Προσδιορισμός και εξειδίκευση του στόχου της έρευνας.
- Επιλογή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων.
- Κατανόηση των χαρακτηριστικών των ερωτώμενων.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο προσδιορισμός και η εξειδίκευση του στόχου της έρευνας είναι οι έννοιες που πρέπει να καθοριστούν πρώτες. Καθώς πάνω σε αυτές θα στηριχθεί η διαμόρφωση των ερωτήσεων.

Η επιλογή της μεθόδου συλλογής είναι επίσης καθοριστικής σημασίας για τον σχεδιασμό του κατάλληλου ερωτηματολογίου. Για παράδειγμα, αν το ερωτηματολόγιο πρόκειται να συμπληρωθεί από τον ίδιο τον ερωτώμενο, χωρίς την παρέμβαση ερευνητή, τότε πρέπει να δοθεί έμφαση στην τεχνική αρτιότητα του

ερωτηματολογίου και στην διευκρίνιση, μέσω εγγράφων επεξηγήσεων στο ερωτηματολόγιο, των σημείων που είναι δυνατόν να παρερμηνευτούν. Αν όμως το ερωτηματολόγιο συμπληρωθεί από τον ερευνητή, κατά τη διάρκεια συνεντεύξεως, τότε το ερωτηματολόγιο θα είναι πλήρως κατανοητό και εύχρηστο, αφού θα μπορεί να επεξηγηθεί, σε τυχόν απορίες, από τον ίδιο τον ερευνητή.

Τέλος, τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου πληθυσμού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των ερωτηματολογίων, στη διατύπωση των ερωτήσεων και στη χρησιμοποίηση των κατάλληλων λέξεων. Σύμφωνα με τον Πιέρρο, ένα μεγάλο ερωτηματολόγιο είναι εξαρχής αποθαρρυντικό. Το μέγεθος του ερωτηματολογίου γίνεται εκ πρώτης όψεως αντιληπτό από τον όγκο των σελίδων του και από τον αριθμό των ερωτήσεων.

Έτσι για να μειώσουμε το μέγεθος σε σελίδες, χρησιμοποιήσαμε την κατάλληλη γραμματοσειρά, η οποία είχε ένα αρκετά ικανοποιητικό μέγεθος ώστε και να μην καλύπτει πολύ χώρο αλλά και οι χαρακτήρες να είναι ευανάγνωστοι.

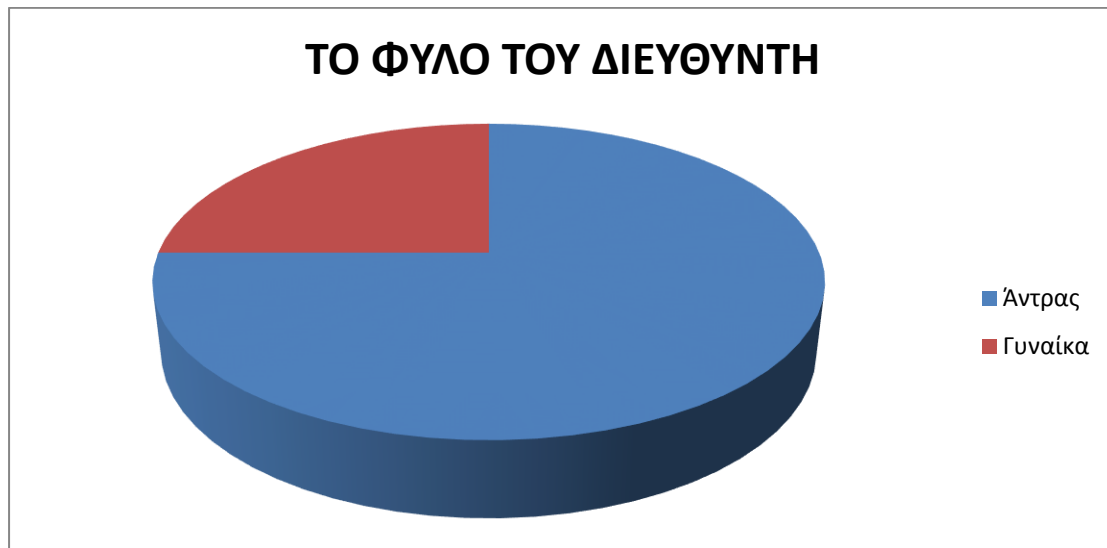
Ακόμη, αποφασίστηκε οι ερωτήσεις να είναι συνοπτικές και περιεκτικές ώστε να συμπληρώνονται εύκολα. Έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν άσκοπες και χωρίς νόημα ερωτήσεις ώστε ένα ικανοποιητικό σύνολο να επαρκεί για χρήσιμα συμπεράσματα.

Τέλος, προσπαθήσαμε, όχι μόνο να κερδίσουμε την πρώτη εντύπωση των ερωτώμενων, αλλά και το ερωτηματολόγιο να γίνει όσο τον δυνατόν λιγότερο φορτικό και χρονοβόρο.

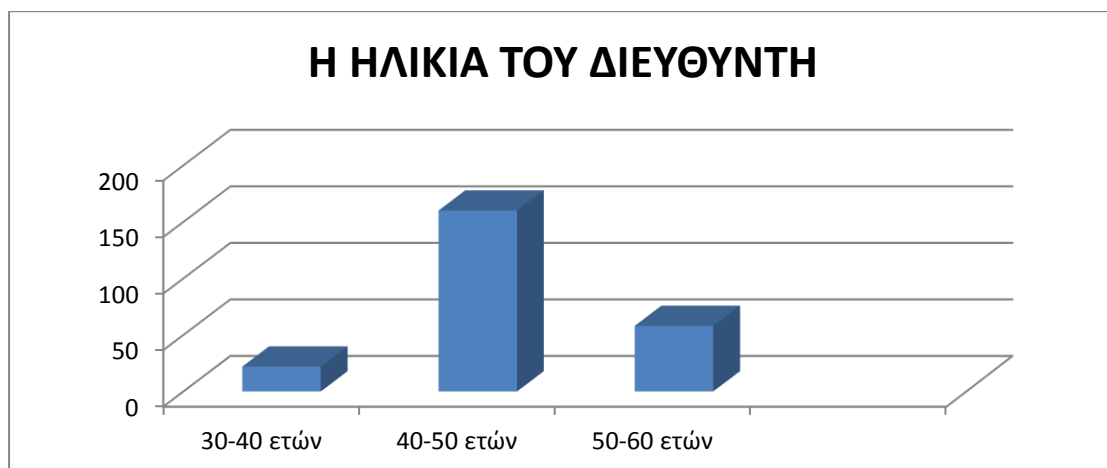
Ο βασικός σκοπός της έρευνας είναι να ανιχνεύσουμε κατά πόσο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας χρησιμοποιεί τη μη λεκτική επικοινωνία ως μέσο επηρεασμού και χειραγώγησης των εκπαιδευτικών και κατά πόσο το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από τη χρήση μη λεκτικών σημάτων επικοινωνίας.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 240 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δημόσιων και Ιδιωτικών Σχολείων του Νομού Αττικής.

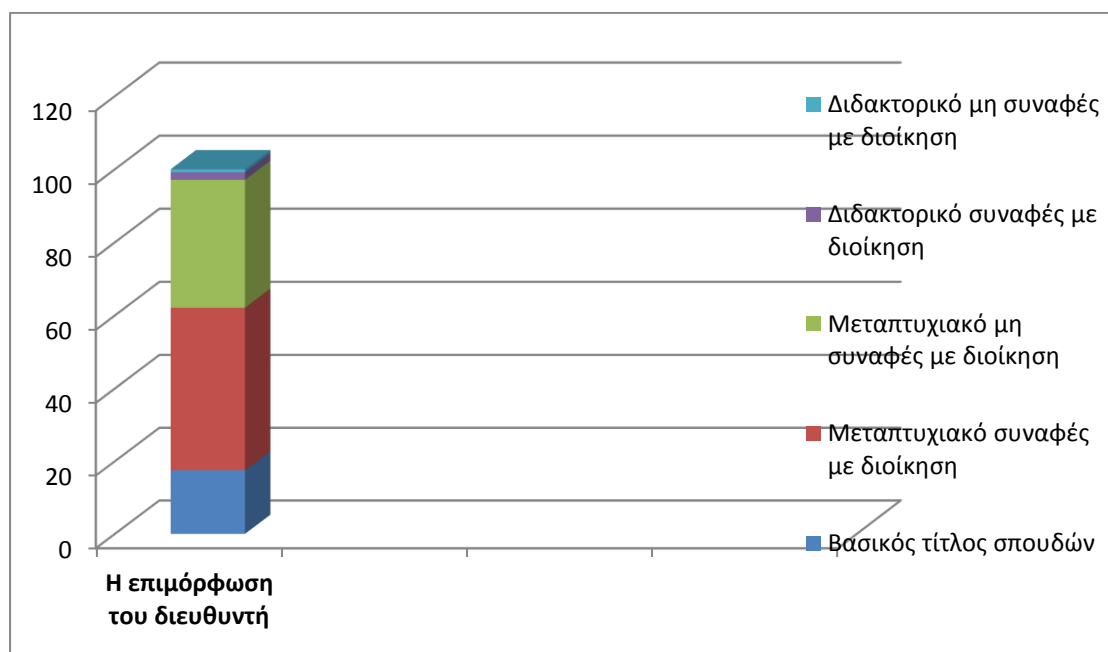
ΠΙΝΑΚΑΣ 1		
ΕΡΩΤΗΣΗ 1		
Στο σχολείο που εργάζεστε, ο διευθυντής είναι άντρας ή γυναίκα;		
ΑΠΑΝΤΗΣΗ	N	%
Άντρας	180	75
Γυναίκα	60	25



ΠΙΝΑΚΑΣ 2		
ΕΡΩΤΗΣΗ 2		
Σε ποιο ηλικιακό φάσμα ανήκει ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας;		
ΑΠΑΝΤΗΣΗ	N	%
(30,40)	22	9,2
(40,50)	160	66,7
(50,60)	58	24,2



ΠΙΝΑΚΑΣ 3		
ΕΡΩΤΗΣΗ 3		
Τι επιμόρφωση έχει λάβει ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας;		
ΑΠΑΝΤΗΣΗ	N	%
Καμία περαιτέρω επιμόρφωση πέραν του βασικού τίτλου σπουδών	42	17,5
Μεταπτυχιακός τίτλος σε αντικείμενο συναφές με τη Διοίκηση	107	44,6
Μεταπτυχιακός τίτλος σε αντικείμενο μη συναφές με τη Διοίκηση	84	35
Διδακτορικός τίτλος σε αντικείμενο συναφές με τη Διοίκηση	5	2,08
Διδακτορικός τίτλος σε αντικείμενο μη συναφές με τη Διοίκηση	2	0,83



Όσον αφορά στην ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου μας, αυτή αποτελείται από τέσσερις βασικές τεχνικές της μη λεκτικής επικοινωνίας (νοήματα με τα χέρια, έμφαση τόνου φωνής, επικοινωνία με τα μάτια και εκφράσεις προσώπου) και αποτυπώνει σε ποιον βαθμό αυτές οι τεχνικές χρησιμοποιούνται (είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα) από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4α
ΕΡΩΤΗΣΗ 4α
Πόσο συχνά ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί τα νοήματα με τα χέρια, για να συνοδεύσει την ομιλία του;

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί τα νοήματα με τα χέρια, για να συνοδεύσει την ομιλία του.	Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Καθόλου
N Valid	240	240	240	240	240
Missing	0	0	0	0	0
Mean	3,5900	1,4435	2,6820	3,9498	3,9707
Median	4,0000	1,0000	2,0000	4,0000	4,0000
Mode	4,00	1,00	2,00	4,00	4,00
Std. Deviation	1,02862	,78587	1,12241	,77622	,81167
Variance	1,058	,618	1,260	,603	,659
Range	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles					
25	3,0000	1,0000	2,0000	4,0000	4,0000
50	4,0000	2,0000	2,0000	4,0000	4,0000
75	3,0000	1,0000	3,0000	4,0000	5,0000

Στο ερώτημα αυτό, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα νοήματα με τα χέρια και η γενικότερη συνοδεία της ομιλίας με κινήσεις των άνω άκρων είναι ένα χαρακτηριστικό, που είτε χρησιμοποιείται ευρέως από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, είτε αποφεύγεται εντελώς. Η συσσώρευση των απαντήσεων στις ποιοτικές τιμές "πάντα" και "σπάνια" ή "καθόλου" μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το στοιχείο αυτό αποτελεί πιθανότατα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου και δεν είναι κάτι που γίνεται σκόπιμα για να αποδώσει βαρύτητα και κύρος στον λόγο και την άποψή του.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4β

ΕΡΩΤΗΣΗ 4β

Πόσο συχνά ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί την έμφαση του τόνου της φωνής, για να συνοδεύσει την ομιλία του;

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί την έμφαση του τόνου της φωνής, για να συνοδεύσει την ομιλία του.		Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Καθόλου
N	Valid	240	240	240	240	240
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		4,0460	3,9456	3,5816	2,2883	1,6067
Median		4,0000	4,0000	4,0000	2,0000	1,0000
Mode		4,00	4,00	4,00	2,00	1,00
Std. Deviation		,82628	,89418	1,00870	1,06220	,90058
Variance		,683	,800	1,017	1,128	,811
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	4,0000	3,0000	3,0000	1,0000	1,0000
	50	4,0000	4,0000	4,0000	2,0000	1,0000
	75	5,0000	5,0000	4,0000	3,0000	2,0000

Στο ερώτημα αυτό, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις είναι κυρίως συγκεντρωμένες στις ποιοτικές μεταβλητές με την ισχυρότερη βαρύτητα, δηλαδή στο "πάντα", το "συχνά" και το "μερικές φορές". Το στοιχείο αυτό είναι καθοριστικό ώστε να μας αποδείξει πως τελικά οι άνθρωποι χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο την έμφαση και την ένταση του τόνου της φωνής τους, για να προσδώσουν κύρος στην ομιλία τους. Εν έτη 2018, ακόμα τα άτομα που κατέχουν μια θέση ευθύνης μέσα σε έναν οργανισμό, εξακολουθούν να θεωρούν ότι μια δυνατότερη φωνή θα είναι ενδεικτική ή και αρκετή για να επιβληθεί η άποψή τους. Φαίνεται πως, ακόμα και αν μελετητές της επικοινωνίας έχουν παρατηρήσει πως "ο τόνος της φωνής, δε σημαίνει απαραίτητα και ορθότητα", εντούτοις οι ανθρώπινες κοινωνίες συνεχίζουν να εφαρμόζουν, ίσως και ενστικτωδώς, την αυξημένη ένταση της φωνής, με σκοπό να αποδείξουν ότι η γνώμη τους οφείλει να γίνει αποδεκτή από τους υφισταμένους τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4γ
ΕΡΩΤΗΣΗ 4γ
Πόσο συχνά ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί την επικοινωνία με τα μάτια (βλεμματική επαφή), για να συνοδεύσει την ομιλία του;

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί την επικοινωνία με τα μάτια (βλεμματική επαφή), για να συνοδεύσει την ομιλία του.		Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Καθόλου
N	Valid	240	240	240	240	240
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,5105	1,8703	2,1632	3,5063	4,6820
Median		1,0000	2,0000	2,0000	4,0000	5,0000
Mode		1,00	2,00	1,00	4,00	5,00
Std. Deviation		,90220	,89108	1,12762	1,11095	,58637
Variance		,814	,794	1,272	1,234	,344
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	1,0000	1,0000	1,0000	3,0000	4,0000
	50	1,0000	2,0000	2,0000	4,0000	5,0000
	75	2,0000	2,0000	3,0000	4,0000	5,0000

Στο ερώτημα αυτό, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις είναι κυρίως συγκεντρωμένες στις ποιοτικές μεταβλητές με τη χαμηλότερη βαρύτητα, δηλαδή στο "σπάνια" και το "καθόλου". Το στοιχείο αυτό δείχνει πως τα άτομα δεν συνηθίζουν, τουλάχιστον σκόπιμα, να χρησιμοποιούν τις κινήσεις των ματιών τους για να επιβάλουν ή να ισχυροποιήσουν τη γνώμη τους. Ένα στοιχείο μάλλον αναμενόμενο, αφού είναι ιδιαίτερα δύσκολο ένα απλό βλέμμα ή μια κίνηση των ματιών να έρθει να συμπληρώσει την όποια άποψη ενστερνίζεται ο ομιλητής. Κάτι τέτοιο απαιτεί μεγάλη εξοικείωση με τις τεχνικές της μη λεκτικής επικοινωνίας κι έτσι δεν προκαλεί εντύπωση ότι κυρίως όσοι ασχολούνται με την πολιτική ή και οι πολιτικοί επιστήμονες, είναι η ομάδα του πληθυσμού η περισσότερο εξοικειωμένη με τη βλεμματική επαφή κατά τη διάρκεια συζητήσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4δ
ΕΡΩΤΗΣΗ 4δ
Πόσο συχνά ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί τις εκφράσεις του προσώπου (μορφασμούς) για να συνοδεύσει την ομιλία του;

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί τις εκφράσεις του προσώπου (μορφασμούς), για να συνοδεύσει την ομιλία του.		Πάντα	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Καθόλου
N	Valid	240	240	240	240	240
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,3305	4,3096	3,3808	2,5774	1,3389
Median		3,0000	4,0000	4,0000	3,0000	1,0000
Mode		3,00	5,00	4,00	2,00	1,00
Std. Deviation		,96773	,78614	1,02562	1,00903	,77662
Variance		,937	,618	1,052	1,018	,603
Range		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Percentiles	25	3,0000	4,0000	3,0000	2,0000	1,0000
	50	3,0000	4,0000	4,0000	3,0000	1,0000
	75	4,0000	5,0000	4,0000	3,0000	1,0000

Στο ερώτημα αυτό, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις είναι κυρίως συγκεντρωμένες στις ποιοτικές μεταβλητές με τη μεσαία βαρύτητα, δηλαδή στο "συχνά" και το "μερικές φορές". Ένα στοιχείο που αποδεικνύει πως πράγματι οι μορφασμοί και οι εκφράσεις του προσώπου είναι ένα χαρακτηριστικό που συνοδεύει πολύ συχνά την ομιλία κάποιου, αν λάβουμε μάλιστα υπ' όψιν πως πρόκειται και για μια αντίδραση συνήθως αντανακλαστική παρά προσχεδιασμένη, άρα για μια αντίδραση που δύσκολα κρύβεται ή προαποφασίζεται.

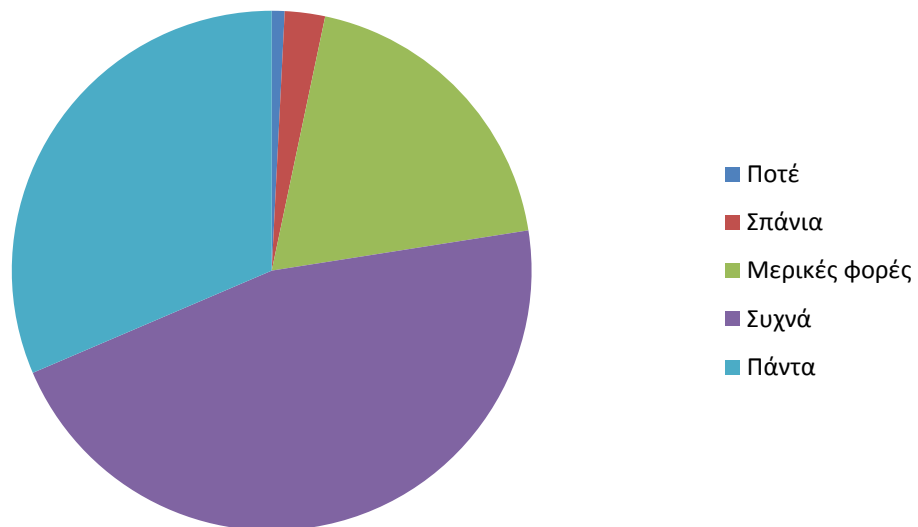
ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΕΡΩΤΗΣΗ 5

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί την καλή του διάθεση για να διαμορφώσει θετικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί την καλή του διάθεση για να διαμορφώσει θετικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	,8	,8	,8
	Σπάνια	6	2,5	2,5	3,3
	Μερικές Φορές	46	19,2	19,2	22,6
	Συχνά	110	46,0	46,0	68,6
	Πάντα	76	31,4	31,4	100,0
	Total	240	100,0	100,0	

Ο διευθυντής χρησιμοποιεί την καλή του διάθεση για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος



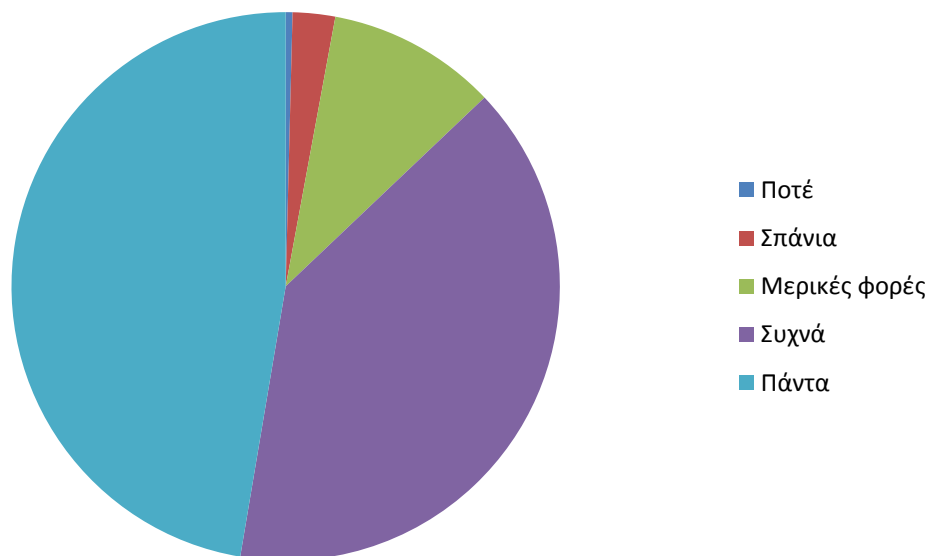
ΠΙΝΑΚΑΣ 6

ΕΡΩΤΗΣΗ 6

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί την καλή του διάθεση για να υπερνικήσει τα εμπόδια που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα.

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας χρησιμοποιεί την καλή του διάθεση για να υπερνικήσει τα εμπόδια που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,4	,4	,4
	Σπάνια	6	2,5	2,5	2,9
	Μερικές Φορές	24	10,0	10,0	13,0
	Συχνά	95	39,7	39,7	52,7
	Πάντα	114	47,3	47,3	100,0
	Total	240	100,0	100,0	

Ο διευθυντής χρησιμοποιεί την καλή του διάθεση για να υπερνικήσει τα εμπόδια



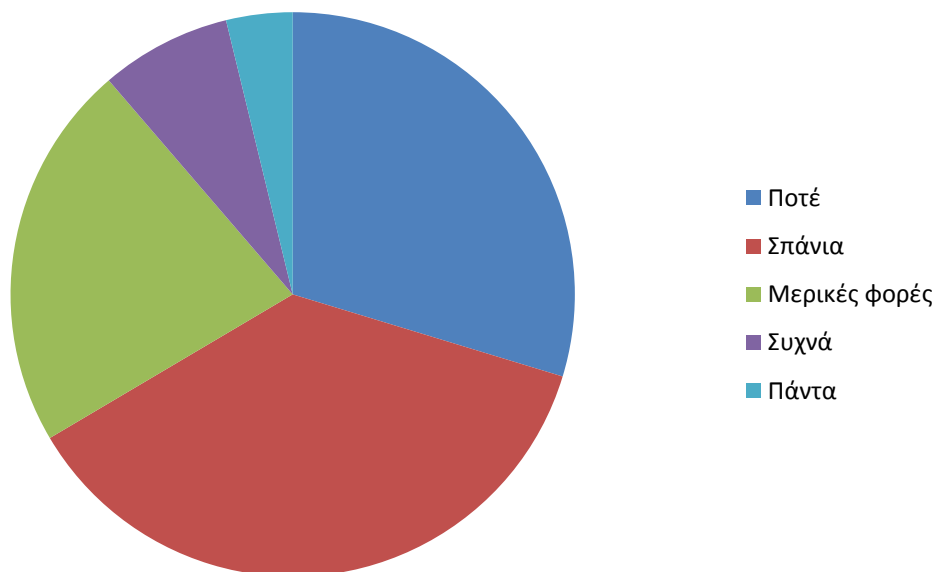
ΠΙΝΑΚΑΣ 7

ΕΡΩΤΗΣΗ 7

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας συνάπτει στενές φιλίες με τα μέλη του συλλόγου των εκπαιδευτικών.

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας συνάπτει στενές φιλίες με τα μέλη του συλλόγου των εκπαιδευτικών.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	71	29,7	29,7	29,7
	Σπάνια	88	36,8	36,8	66,5
	Μερικές Φορές	53	22,2	22,2	88,7
	Συχνά	18	7,5	7,5	96,2
	Πάντα	10	3,8	3,8	100,0
	Total	240	100,0	100,0	

Ο διευθυντής συνάπτει στενές φιλίες με τους εκπαιδευτικούς



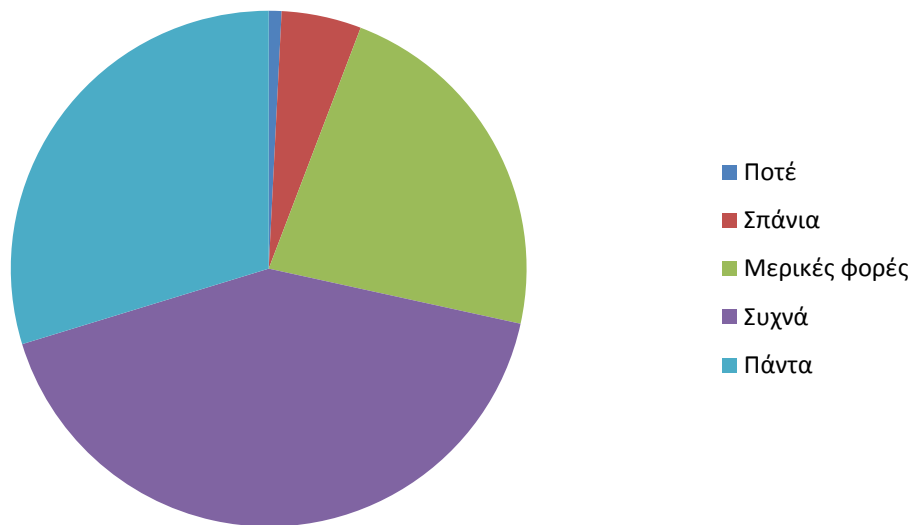
ΠΙΝΑΚΑΣ 8

ΕΡΩΤΗΣΗ 8

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας αξιολογεί τη μη λεκτική του συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξει θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα.

Ο διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου σας αξιολογεί τη μη λεκτική του συμπεριφορά, ώστε να αναπτύξει θετικό συναισθηματικό κλίμα στην ομάδα.		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	,8	,8	,8
	Σπάνια	12	5,0	5,0	5,9
	Μερικές Φορές	54	22,6	22,6	28,5
	Συχνά	100	41,8	41,8	70,3
	Πάντα	72	29,7	29,7	100,0
	Total	240	100,0	100,0	

Ο διευθυντής αξιολογεί τη μη λεκτική του συμπεριφορά στην ανάπτυξη θετικού συναισθηματικού κλίματος



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). "Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά." Αθήνα: Έλλην.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). "Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη." Αθήνα: Κυριακίδη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). "Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος." Αθήνα: Νέα σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.
- Βίθυνος, Μ. , Παπαμαύρου, Ε. & Σπηλιώτης, Κ. (1999). "Επικοινωνία - Διαπροσωπικές σχέσεις." Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). "Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης." Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Βρεττός, Ι. (1994). "Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με μικροδιδασκαλία." Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρεττός, Ι. (1996). "Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικού από μαθητές δημοτικού σχολείου." Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 24.
- Βρεττός, Ι. (2002). "Μη λεκτική επικοινωνία: Σύγχρονες και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα." Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. (2003). "Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία." Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1997). "Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο." Αθήνα: Gutenberg.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). "Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος". Διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). "Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης." Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998) "Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική τάξη." Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευσταθίου - Καραγεωργάκη, Μ. (1985). "Λεκτική Επικοινωνία στη σχολική τάξη." Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Ζαβλανός, Μ. (1998). "Μάνατζμεντ." Αθήνα: Έλλην.
- Ζερβός, Θ. (2008) "Η ψυχολογία της γλώσσας", Αθήνα: Έλλην.
- Ζμπάνιος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). "Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής." Αθήνα: Παιδαγωγικός Λόγος, τεύχος 3.
- Θρασυβούλου, Μ. (1985). "Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής." Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Καβούρη, Π. (1998). "Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας." Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 27.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). "Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων." Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καραγιάννης, Α. (2014). "Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής." Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Καρυπίδου, Α. (2010). "Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης." Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης." Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κομνηνάκης, Μ. (1996). "Η γλώσσα του σώματος και πώς να την μιλήσετε καλύτερα." Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός Ν. (2000). "Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο." Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. (2004). "Η απτική συμπεριφορά των νηπιαγωγών: Αντιλήψεις και πρακτικές στο πλαίσιο της πραγμάτωσης της παιδαγωγικής μη λεκτικής επικοινωνίας." Στα πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αλεξανδρούπολη: Κυριακίδη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). "Σχεσιοδυναμική." Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοτζαϊβάζογλου, Ι. & Πασχαλούδη, Δ. (2002). "Οργανωσιακή επικοινωνία: η επικοινωνία για επιχειρήσεις και οργανισμούς." Αθήνα: Πατάκη.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). "Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης." Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). "Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία." Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1999). "Διοίκηση και κοινωνία. Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα." Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μαλικιόση - Λοΐζου, Μ. (1993). "Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού." Αθήνα: Νέα Παιδεία, τεύχος 67.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). "Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και προτάσεις." Αθήνα: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 6.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). "Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα." Αθήνα: Gutenberg.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). "Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ." Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουραντάς, Δ. (1992) "Management, Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά", Αθήνα: Εκδόσεις Team.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). "Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές." Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). "Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας." Αθήνα: Κριτική.
- Μπρούζος, Α. (1993). "Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση." Αθήνα: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τεύχος 40.
- Μυλωνά, Δ. (2005). "Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα." Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2012). "Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις." Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). "Η διεύθυνση του σχολείου." Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπούλιας, Δ. (2009). "Η κρίση αλλάζει τη ζωή μας και το management." Αθήνα: Κριτική.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). "Το σχολικό κλίμα." Αθήνα: Τυποθήτω - Δαρδάνος Γ.
- Παυλίδου, Θ. (2015) "Ελληνική Γλώσσα και προφορική επικοινωνία", Αθήνα: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

- Πολίτης, Π. (2008) "Ο λόγος της μαζικής επικοινωνίας. Το ελληνικό παράδειγμα." Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Σαΐτης, Χ. (1992). "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη." Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1994) "Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης: Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies", Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2002). "Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη." Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). "Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων." Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη." Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). "Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο." Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2011). "Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων." Τόμος Α, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαμαράκη, Χ. (2008). "Πώς να κατακτήσεις τα μυστικά της γλώσσας του σώματος." Αθήνα: Ψυχογιός.
- Σταμάτης, Π. (2005) "Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία", Αθήνα: Ατραπός.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). "Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία - Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης." Αθήνα: ΥΠΕ

ΕΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Argyle, M. (2013). "Bodily Communication." New York: Routledge.
- Bass, M. (1985). "Leadership and performance beyond expectations." New York: The Free Press.
- Beal, D. & Manstead, A. (1991) "Predicting mothers' intentions to limit frequency of infants' sugar intake: Testing the theory of plan behavior." *Journal of Applied Social Psychology*, Winley Online Library.
- Birdwhistell, R. (1970) "Kinesics and context: essays on body motion communication", Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Boucher, J. & Ekman, P. (1975). "Facial Areas and Emotional Information." *Journal of Communication*, Winley Online Library.
- Brekelmans, J. (1989). "Interpersonal teacher behavior in the classroom. Doctoral dissertation." Utrecht: WCC.
- Brown, G. & Yule, G. (1983) "Discourse Analysis." Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgoon, J. , Guerrero, L. & Floyd, K. (1989). "Nonverbal Communication." New York: Routledge.
- Bush, T. (1999). "Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the 1990s." UK: Sage Journals, Educational Management Administration & Leadership.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). "School Leadership: Concepts & Evidence." Nottingham: National College for School Leadership.
- Cook, G. (1989) "Discourse." Oxford: Oxford University Press.
- Darwin, C. (1872). "The expression of the emotions in man and animals." London: John Murray.
- Dimmock, C. (1999). "Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas." United Kingdom: *Journal of Educational Administration*.
- Eacott, S. (2010). "Studying school leadership practice: A methodological discussion." Australia: *Issues in Educational Research*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Mintzberg, H. (1990). "The Manager's Job: Folklore and Fact." *Harvard Business Review*, March-April, 1990.
- Moorhead, G. , Griffin, R. (1995) "Organizational Behavior: Managing People and Organizations", Boston: Houghton Mifflin.
- Morris, D. (2008). "Επικοινωνήστε με νοήματα. Χειρονομίες, μορφασμοί, στάσεις... που πρέπει να ξέρετε." Αθήνα: Διόπτρα.
- Morris, D. (2012). "Ανθρώπινος ζωολογικός κήπος." Αθήνα: Κέδρος.
- Morrisson, A. & McIntyre, D. (1975). "Δάσκαλοι και διδασκαλία." Μετάφραση: Νταλάκα, Θ. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). "Effective teaching." London: Paul Chapman Publishing.
- Namus, B. (1992). "Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization." San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nierenberg, G. & Calero, H. (1990). "How to Read a Person Like a Book." New York: Pocket Books.
- Pease, A. (2006). "Το απόλυτο βιβλίο για τη γλώσσα του σώματος." Αθήνα: Έσοπτρον.
- Robertson, J. (1996). "Understanding teacher-student relationships." London: Hodden and Stoughton
- Rosenfeld, L. & Plax, T. (1977). "Clothing as Communication." *Journal of Communication*, Winley Online Library.
- Rosenthal, R. (1969). "Interpersonal expectations." New York: Academic Press.
- Rosenthal, R. (1986). "Non verbal Communication in the clinical context." Pennsylvania: State University Press
- Sergiovanni, T. (1992). "Moral leadership." San Francisco: Jossey-Bass.
- Sigman, S. (2013) "The Consequentiality of Communication." New York and London: Routledge.
- Simonds, C. & Cooper, P. (2011). "Communication for the Classroom Teacher." London: Pearson.
- Tiberious, R. (1990). "Small group teaching." Ontario: OISE Press
- Wainwright, G. (1999). "Η γλώσσα του σώματος με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας." Αθήνα: Καστανιώτη.

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

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

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

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

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

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