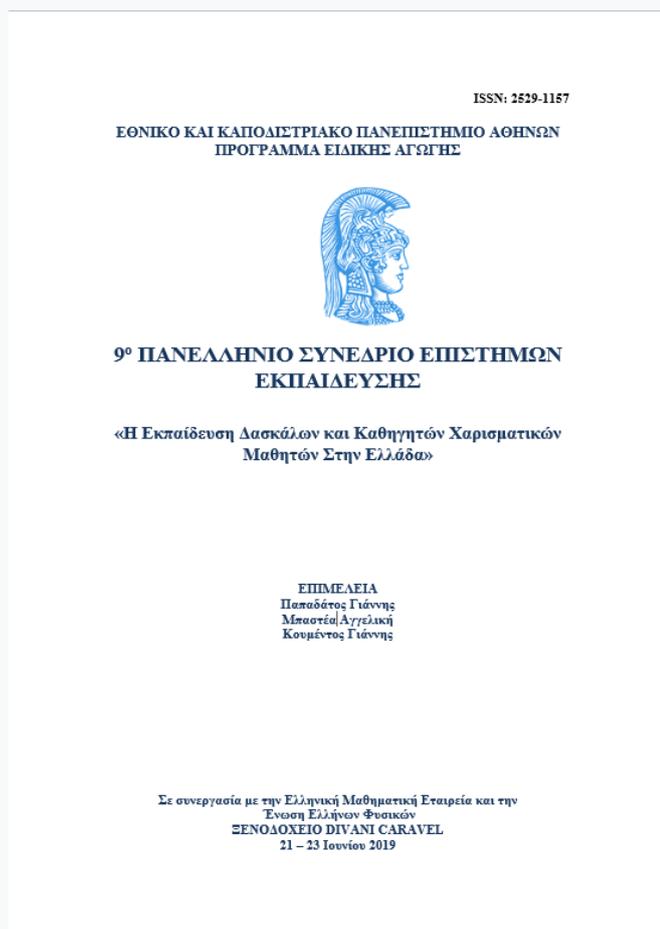


Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

Δημήτριος Σταύρου

doi: [10.12681/edusc.3170](https://doi.org/10.12681/edusc.3170)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σταύρου Δ. (2020). Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 749–760. <https://doi.org/10.12681/edusc.3170>

Μοντέλα Ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

Σταύρου Δημήτριος, δάσκαλος, ΜΔΕ, υπ. διδάκτωρ ΕΚΠΑ

distavrou@yahoo.gr

Περίληψη

Ο Διευθυντής του ελληνικού δημόσιου σχολείου ασχολείται από τη μια πλευρά με διαχειριστικά/γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής του μονάδας - ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας - και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού σχολείου. Στην έρευνα που παρουσιάζουμε, σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αττικής για το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση σε σχέση με το Στυλ Ηγεσίας το οποίο εφαρμόζουν στις σχολικές τους μονάδες. Μεταξύ άλλων, συμπεραίνουμε ότι κάθε διευθυντής δεν ανήκει απόλυτα σε ένα ηγετικό στυλ, αλλά ανάλογα με την κατάσταση χρησιμοποιεί διαφορετικά στυλ ηγεσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική Ηγεσία; Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ; Διευθυντής

ABSTRACT

The Principal in the Greek public school deals on the one hand with administrative/ bureaucratic issues concerning the day-to-day running of the school as an executive body of the state, and on the other hand he has to respond to his role as a leader of a modern, collaborative and effective school. The purpose of the research we present in this paper was to investigate the attitudes of the Primary School Principals in Attica (Greece) about the New Public Management in Education, in relation to the Leadership Style that they use in their schools. Among other findings, we conclude that the Principals mostly improvise by testing different Leadership Styles on a case-by-case basis without having a clear style.

Keywords: School Leadership; New Public Management; Principal

1. Η Σχολική Ηγεσία

Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας αποτυπώνουν την παραδοχή ότι εμπεριέχει σκόπιμη και εκούσια κοινωνική επιρροή μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού η οποία ασκείται από κάποιο άτομο (ή ομάδα) προς άλλα άτομα, προκειμένου να επηρεαστούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις μέσα στον οργανισμό (Hargreaves, 1998• Ζαβλανός, 2003• Μπουραντάς, 2005• Madlock, 2008• Σαΐτης, 2008• ΟΟΣΑ, 2008α• Κουτούζης, 2016). Όσο αφορά τη Σχολική Ηγεσία, στη σχετική βιβλιογραφία συναντώνται κυρίως το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, το συναλλακτικό, το ηθικό και το καταναμητικό.

1.1. Η μετασχηματιστική ηγεσία

Η μορφή αυτή ηγεσίας συνδέεται με την καινοτομία, την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και τον χαρισματικό ηγέτη, ο οποίος προβάλλει ένα σαφές όραμα για το σχολείο, επηρεάζει και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την επίτευξή του, κατανοώντας τις ανάγκες τους και αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους. Το μοντέλο αυτό εστιάζει κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, η «ηγεσία» υπερτερεί της «διοίκησης» και μέσω αυτής ενισχύονται οι συνεργασίες και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2005:181-182). Θεωρείται η ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία σήμερα, καθώς είναι ηγεσία αλλαγής, αφού χρησιμοποιεί αλλαγές στρατηγικής, ενθαρρύνοντας τη συνεχή μάθηση στους υφισταμένους, διαχέοντας τη μάθηση μέσα και έξω από τον οργανισμό, με στόχο να πετύχει ευρύτερους οργανωτικούς στόχους (Onorato, 2013:38). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση, διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των οπαδών τους και διαπραγματεύονται μαζί με αυτούς το όραμά τους (Sergiovanni (1990:2).

Οι Avolio και Bass (2004, όπ. αν. στο Onorato, 2013: 39-40), μετά από έρευνες, κατέληξαν πως τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη είναι: α) γίνεται πηγή έμπνευσης, διαμέσου της δέσμευσης με τους υφισταμένους του, χρησιμοποιώντας την επιμονή του, τη θέλησή του να παίρνει ρίσκο και την έντονη επιθυμία του να κατορθώνει αυτό, για το οποίο έχει δεσμευτεί. β) διαγιγνώσκει τις ανάγκες των υφισταμένων του και τις προσαρμόζει ανάλογα με τις δυνατότητες αυτών, πιστεύοντας ότι προάγει τη βελτίωσή τους. γ) κινητοποιεί τους υφισταμένους του να δουν τον κόσμο από άλλη οπτική γωνία και πηγές, αναζητώντας τις πιο επιτυχημένες στρατηγικές, για να βελτιώσουν τον χρόνο τους. δ) οι υφιστάμενοι τον εμπιστεύονται, ώστε να ξεπερνούν κάθε εμπόδιο, εξαιτίας της σκληρής δουλειάς του, της θέλησής του να θυσιάσει την ιδιοτέλειά του και των προηγούμενων επιτυχιών του.

1.2. Η συναλλακτική ηγεσία

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας κατά την οποία ο διευθυντής λειτουργεί με ένα σύστημα ποινής ή ανταμοιβής, ανάλογα με την επιθυμητή ή μη συμπεριφορά των υπαλλήλων του, με αποτέλεσμα τα μέλη του οργανισμού να μη συνεισφέρουν περισσότερο πέρα από αυτό που έχει προκαθοριστεί (Κουτούζης, 2016:9). Όμως, για να εξελιχθεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη του ανθρώπου, αναζητώντας τη βελτίωση μέσω της μετασχηματιστικής δύναμης των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων. Ως εκ τούτου καταρρίπτεται και το συναλλακτικό πρότυπο ηγεσίας, όπου ο ηγέτης δραστηριοποιεί τους υφισταμένους του μέσω της συναλλαγής π.χ. ανταμείβοντάς τους επειδή ολοκλήρωσαν μια εργασία που τους είχε αναθέσει.

1.3. Η ηθική ηγεσία

Οι Shapiro & Stefkovich (2011) παρουσιάζουν ένα μοντέλο συζήτησης και ανάλυσης των ηθικών διλημάτων της πραγματικής ζωής εφαρμόζοντας τέσσερα διαφορετικά είδη ηθικής: την ηθική της δικαιοσύνης, την ηθική της κριτικής, την ηθική της πρόνοιας και την ηθική του επαγγέλματος. Έτσι, καταλήγουν σε ένα νέο παράδειγμα επαγγελματικής ηθικής βασισμένο στα παραπάνω τέσσερα είδη και περαιτέρω επεξεργασμένο, ώστε να απαντά στις περίπλοκες ανάγκες των σύγχρονων σχολείων και να βοηθά τους σχολικούς ηγέτες στη λήψη ηθικών αποφάσεων.

Η παραπάνω διαπίστωση βρίσκει σύμφωνη την Argyropoulou (2011:12-13) η οποία θεωρεί την ηθική ηγεσία τον προσφορότερο – ίσως - τρόπο να προσεγγιστεί το φαινόμενο της Σχολικής Ηγεσίας στις μέρες μας. Διακρίνει το «ηθικό» (ethical) από το «ορθό» (moral) υπό την έννοια ότι η «Ηθική» (Ethics) αποτελεί ένα σύστημα εννοιών και αξιών ενώ η «Ορθότητα» (morality) είναι η έμπρακτη έκφραση των εννοιών και των αξιών. Η Ηθική είναι στενά συνδεδεμένη με τις αξίες της κάθε κοινότητας και η ηθική ηγεσία έχει πολύ μεγάλη επίδραση στην ομάδα. Υπό αυτή την έννοια, είναι το κλειδί για να αλλάξουμε όχι μόνο τα σχολεία αλλά γενικότερα το Σύστημα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται στην ηθική ηγεσία προκειμένου να λαμβάνουν με τον δικαιότερο τρόπο τις αποφάσεις στα σχολεία τους κυρίως σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως αδύναμοι μαθητές, μετανάστες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.4. Η κατανεμημένη ηγεσία

Σύμφωνα με τον Spillane (2005:27), η κατανεμημένη ηγεσία (διαμοιρασμένη με αρμοδιότητες, distributed leadership) ορίζεται ως ένα σύστημα πρακτικής που αποτελείται από ένα σύνολο αλληλοεπιδρώντων συστατικών: τους ηγέτες, τους ακόλουθους και το υφιστάμενο πλαίσιο. Αυτά τα αλληλοεπιδρώντα συστατικά πρέπει να συλλαμβάνονται από κοινού, διότι το σύστημα είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των συστατικών μερών ή των πρακτικών.

Ωστόσο, ο Woods (2004:23), αντιπαραβάλλει τη δημοκρατική με την κατανεμημένη ηγεσία, αναφέροντας την πρώτη ως μια ευρύτερη έννοια σε σχέση με τη δεύτερη. Η δημοκρατική ηγεσία προκύπτει από ένα ενδιαφέρον με φιλοσοφικές, πολιτικές και κοινωνιολογικές πτυχές, το οποίο επιφανειακά μόνο ταυτίζεται με τη κατανεμημένη, αλλά κάνει πράξη τα ιδανικά της δημοκρατικής λογικής. Εφόσον η διαμοιρασμένη διοίκηση απέχει από παρόμοια ερωτήματα και συνεπάγεται μια ανεξέταστη αποδοχή των κυρίαρχων λογικών και αξιών, υπάρχει ο κίνδυνος η διεύρυνση των ορίων της να υποσκάπτει την εξέταση των βαθύτερων ζητημάτων που σχετίζονται με τη δημοκρατική διοίκηση. Αντιθέτως, στη δημοκρατική ηγεσία γίνονται ορατά αυτά τα βαθύτερα ζητήματα.

2. Η Σχολική Ηγεσία στην Ελλάδα

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν έχει επιτρέψει στη σχολική μονάδα να αποκτήσει εμπειρία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική (ΟΟΣΑ, 2011· Μαυρογιώργος, 2013· Eurymdice, 2017). Σε σχετική έρευνα (Κουτούζης, 2016:4), διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό τον ρόλο τους ως διαχειριστικό – διεκπεραιωτικό, ενώ και τα βασικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι τα διαχειριστικά, και όσα αφορούν την διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας των μονάδων.

Ο Έλληνας διευθυντής σχολικής μονάδας λειτουργεί υπό το καθεστώς μιας καθημερινής αντίφασης: Από τη μία πλευρά ασχολείται με διαχειριστικά γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου – ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας - και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και

αποτελεσματικού σχολείου που βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Οφείλει λοιπόν να ξεπεράσει την αντίληψη του διευθυντή - διαχειριστή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, να διαχειριστεί με ένα λειτουργικό τρόπο τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας και να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δασκάλους, μαθητές, γονείς) (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005:121 – 124).

Ωστόσο, παράλληλα με τις παραπάνω διαπιστώσεις σήμερα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι έχουν δημιουργηθεί κάποια πεδία σχετικής αυτονομίας τα οποία επιτρέπουν τη διαμόρφωση διακριτών πολιτικών από τη σχολική μονάδα, όπως οι δραστηριότητες Σχολικής Ζωής και Πολιτισμού (εθνικές και άλλες εορτές), η Ευέλικτη Ζώνη και οι Καινοτόμες Σχολικές Δραστηριότητες, οι ημερήσιες εκδρομές, οι διδακτικές επισκέψεις και η συμμετοχή σε εκδηλώσεις, ο προγραμματισμός κάλυψης της διδακτέας ύλης, η ορθολογική αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ο εξοπλισμός της μονάδας με εποπτικό υλικό, η καλλιέργεια επικοινωνιακών σχέσεων με τους γονείς, το άνοιγμα της σχολικής μονάδας προς την κοινωνία, η διαμόρφωση θετικού συναδελφικού κλίματος, η ενδοσχολική επιμόρφωση των διδασκόντων, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος (κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, αποδοχή και αξιοποίηση της διαφορετικότητας, πρόληψη της ενδοσχολικής βίας) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994• Κουτούζης, 2016• Μαυρογιώργος, 2013• Λαϊνάς, 2000• ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1998• ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017α• ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017β• ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017γ).

Επομένως, δημιουργούνται συνθήκες άσκησης ηγεσίας με τον διευθυντή να είναι ο κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985:11), αφού πρέπει να γνωρίζει πώς να εμπνέει και να συντονίζει μέσα από ανοιχτές και συμμετοχικές δράσεις όλους τους συμμετέχοντες, ώστε να διατηρούν τον δυναμισμό, το πάθος και την πρωτοβουλία για την ανάληψη καινοτόμων δραστηριοτήτων και δράσεων που συμβάλλουν στην αλλαγή νοοτροπίας, πρακτικών, ρόλων και κλίματος της σχολικής κοινότητας. Εξάλλου, επίσημα καθήκοντα του διευθυντή αποτελούν, μεταξύ άλλων, η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της, η μέριμνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο έλεγχος και η αξιολόγηση (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002:27).

3. Έρευνα: Απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε. για το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ σε σχέση με το Στυλ Ηγεσίας.

3.1. Ταυτότητα της Έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, για το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση, σε σχέση με το στυλ ηγεσίας το οποίο εφαρμόσαν στις σχολικές τους μονάδες.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάιο του 2017 έως τον Οκτώβριο του 2017 και ειδικότερα οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τις 24/5/2017 έως και τις 7/10/2017. Ο πληθυσμός-στόχος ήταν Διευθυντές σχολικών μονάδων Α'θμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, ενώ τα σχολεία επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία. Ο πληθυσμός – στόχος διέθετε ένα τουλάχιστον χαρακτηριστικό, όσον αφορά στην ιδιότητά του, δηλαδή ήταν Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης. Επιλέχθηκαν διευθυντές Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αττικής, λόγω γεωγραφικής εγγύτητας με τον τόπο διαμονής και εργασίας του ερευνητή.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε σε βάθος τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών, γνώρισμα άλλωστε που χαρακτηρίζει μια ποιοτική έρευνα (Cohen & Manion, 1997: 374).

Για τη δημιουργία των κριτηρίων αξιολόγησης της έρευνας, ομαδοποιήσαμε τα Στυλ Ηγεσίας που αναφέρονται στη βιβλιογραφία σε τέσσερα (4) βασικά στυλ προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα, ως εξής:

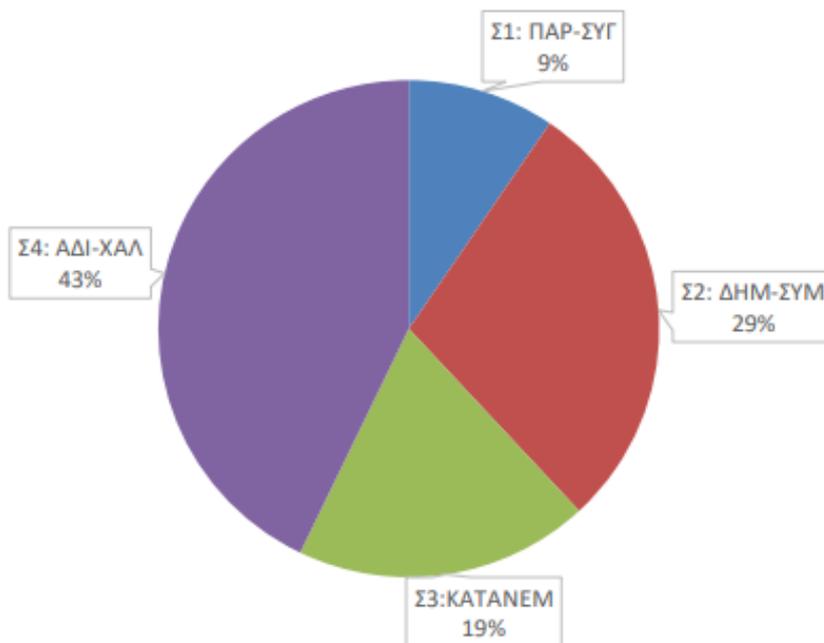
- *Το Παραδοσιακό - Συγκεντρωτικό ηγετικό στυλ (Σ1)*, όπου ο διευθυντής δίνει στα υπηρεσιακά καθήκοντα, αντιστέκεται στην αλλαγή, δίνει οδηγίες και αναμένει άμεση συμμόρφωση, αναφέρεται συχνά στα λάθη των άλλων, προσφέρει υλικές ανταμοιβές, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες, εκτελούν μόνο εντολές και μόνο όταν είναι παρών ο ηγέτης.
- *Το Δημοκρατικό - Συμμετοχικό ηγετικό στυλ (Σ2)*, το οποίο επιβάλλεται από το μεγαλύτερο μέρος της ελληνική νομοθεσίας και όπου ο διευθυντής συμβουλευεται τους άλλους στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων, τους δίνει χρόνο συμμετοχής, αναζητά πληροφορίες και συμμετέχει ισότιμα στη λήψη αποφάσεων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, θέτει τα προβλήματα που ανακύπτουν σε συλλογική διαπραγμάτευση και αποφεύγει τη συστηματική παρέμβαση προτιμώντας τον συντονισμό και τη βοήθεια.
- *Το Καταναμητικό ηγετικό στυλ (Σ3)*, το οποίο εν μέρει προβλέπεται από τη νομοθεσία του εκπαιδευτικού μας συστήματος αφενός υπό τη μορφή των διακριτών καθηκόντων του υποδιευθυντή και αφετέρου της ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, το καταναμητικό ηγετικό στυλ μπορεί να αναδειχθεί από την αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας με κατανομή ρόλων και αποκέντρωση των λειτουργιών προς την κατεύθυνση της αναζήτησης πρακτικών τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων, τείνοντας προς μια μορφή διοίκησης χωρίς αποκλεισμούς. Κατά το συγκεκριμένο ηγετικό στυλ, ο διευθυντής καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ενημερώνει τους εταίρους για την πολιτική του σχολείου, αναθέτει αρμοδιότητες, φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης, εισηγείται Σχέδια Δράσης και παρακολουθεί την εφαρμογή τους και αξιοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους.
- *Το Αδιάφορο – Χαλαρό ηγετικό στυλ (Σ4)*, όπου ο ρόλος του ηγέτη είναι περιορισμένος, δεν έχει εμπιστοσύνη ούτε στις δικές του δυνάμεις, με αποτέλεσμα να τηρεί ουδέτερη στάση, να μη θέτει στόχους, να κάνει μόνο τα απολύτως απαραίτητα, να θέλει να είναι αρεστός, να αποφεύγει την κατά μέτωπο σύγκρουση και να συγκαλύπτει τη νωθρότητα ή την κακή απόδοση. Συνέπεια όλων των παραπάνω είναι να μην υπάρχει αποτελεσματικότητα και οι υφιστάμενοι να δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για την εργασία.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι κανένας διευθυντής δεν λειτουργεί αποκλειστικά με ένα μοναδικό στυλ ηγεσίας, αλλά επιλέγει ένα διαφορετικό στυλ ανάλογα με την περίπτωση. Επομένως, η κατάταξη στηρίζεται μόνο στα συχνότερα χαρακτηριστικά και στα ηγετικά στυλ προς τα οποία τείνουν οι διευθυντές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τους χαρακτηρίζει απόλυτα. Πόσο μάλλον, όταν από την

πλειοψηφία των συμπεριφορών ή των αντιλήψεών τους κατατάσσονται ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα στυλ. Έτσι, διαπιστώνεται αφενός ότι η πλειοψηφία (43%) των διευθυντών της έρευνάς μας ανήκει στο Αδιάφορο-Χαλαρό στυλ ηγεσίας και η μικρότερη μειοψηφία (9%) στο Παραδοσιακό-Συγκεντρωτικό στυλ:

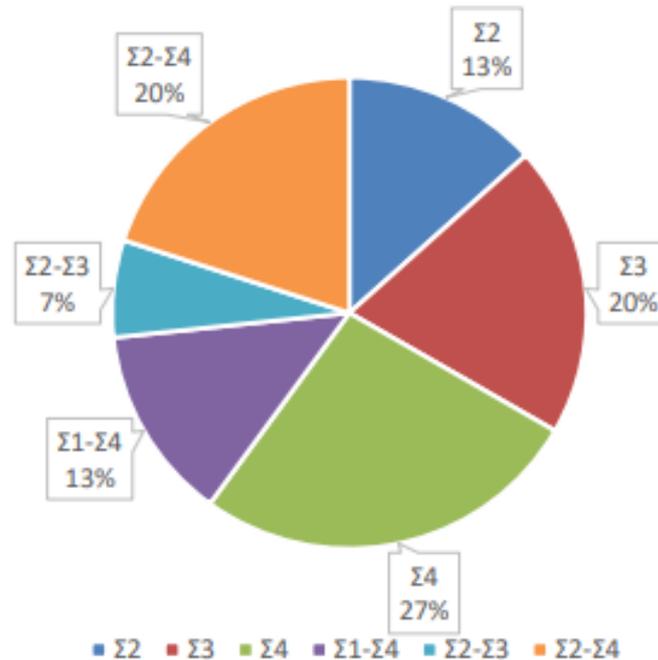
Γράφημα 1: Στυλ Ηγεσίας συγκεντρωτικά



Στο σημείο αυτό παρατηρείται συμφωνία της έρευνάς μας με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2017:44), ο οποίος αναφέρει ότι ο διευθυντής του σύγχρονου ελληνικού σχολείου δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις της σχολικής ηγεσίας, εφόσον δεν έχει την απαραίτητη εξουσία/ευθύνη, ενώ οι ηγετικές ικανότητες δεν είναι έντονα αναπτυγμένες στους διευθυντές σχολείων λόγω της έλλειψης της σχετικής επιμόρφωσης και κατάρτισής τους.

Αφετέρου, η πλειοψηφία των παρατηρούμενων συμπεριφορών (και όχι διευθυντών) είναι στο 27% για το Αδιάφορο-Χαλαρό στυλ (Σ4), αλλά με μικρή διαφορά από τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν το Κατανεμητικό στυλ (Σ3: 20%) και από εκείνες που βρίσκονται ανάμεσα στο Δημοκρατικό-Συμμετοχικό και στο Αδιάφορο-Χαλαρό στυλ ηγεσίας (Σ2-Σ4: 20%):

Γράφημα 2: Στυλ Ηγεσίας με βάση ανά συμπεριφορά



Αυτό δείχνει ότι κάθε διευθυντής δεν ανήκει απόλυτα σε ένα ηγετικό στυλ, αλλά, ανάλογα με την περίπτωση χρησιμοποιεί και διαφορετικά στυλ ηγεσίας. (δηλ. κάθε διευθυντής αποτελεί απλά μια δυνατότητα, εν πολλοίς απρόβλεπτη)

Ως προς την *οικοδόμηση ενός σχολικού πλαισίου με σαφείς κανόνες συμπεριφοράς και υποχρεώσεις για όλους*, διαπιστώσαμε δύο κυρίαρχες τάσεις: Η πρώτη περιλαμβάνει τους διευθυντές οι οποίοι σπάνια θέτουν στόχους, αποφεύγουν τη θέσπιση Εσωτερικού Κανονισμού της σχολικής μονάδας και δεν συνεργάζονται συστηματικά με τους εταίρους, κυρίως επειδή επιθυμούν να ελέγχουν πλήρως τη διοικητική λειτουργία και να παίρνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις. Η δεύτερη τάση περιλαμβάνει εκείνους τους διευθυντές οι οποίοι θέτουν, παρακολουθούν και αποτιμούν συγκεκριμένους στόχους με συστηματικό τρόπο, με κατάθεση προτάσεων από κοινού και με εξωτερικές συνεργασίες, ώστε τεκμαίρεται η βούλησή τους για μια ορθολογική οργάνωση του σχολείου στα πλαίσια ενός ευρύτερου οράματος.

Διπλή τάση διαπιστώνεται και στον τομέα της *οργάνωσης της σχολικής μονάδας, της κατανομής έργου και της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού*, όπου αφενός καταγράφεται αποτελεσματική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων και ουσιαστική καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας από την πλευρά του ηγέτη, και, αφετέρου, παροχή μεγάλου βαθμού ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς και τάση για χαλαρότητα και αδιαφορία.

Ο τρόπος της *λήψης αποφάσεων* είναι ένας από τους βασικότερους τομείς που χαρακτηρίζει το προφίλ του ηγέτη και από την έρευνά μας προκύπτει ότι οι περισσότεροι από τους διευθυντές αποφεύγουν να γίνονται δυσάρεστοι, με απροθυμία ή και αδυναμία να παρέμβουν σε μια ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα. Διαπιστώνεται μια στάση ουδετερότητας, αποφυγής των αγχογόνων καταστάσεων και συγκάλυψης των βαθύτερων προβλημάτων, ενώ παράλληλα τοποθετούν σε προτεραιότητα το συμφέρον της συλλογικότητας αποφεύγοντας συνειδητά τις ρήξεις. Εδώ επιβεβαιώνεται η έρευνα του Κουτσούκου (2015) ο οποίος, μελετώντας τον ρόλο του

διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, κατέληξε στο ότι για την επίλυση των συγκρούσεων οι διευθυντές χρησιμοποιούν συχνότερα τη συνεργασία.

Βασικό συστατικό της αποτελεσματικής Σχολικής Ηγεσίας αποτελούν οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει ο διευθυντής προκειμένου να προσφέρει στη σχολική μονάδα την επαφή με καινοτόμες μεθόδους και γενικότερα η μέριμνά του για την *επαγγελματική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών. Από την έρευνά μας προκύπτει ότι η σχετική παρέμβαση των περισσότερων διευθυντών εξαντλείται στη συμβουλευτική, στην παρώθηση και στην ενημέρωση, ενώ τείνουν να προσάπτουν αδιαφορία στους εκπαιδευτικούς και να επικαλούνται τη γενικότερη δυσκολία των συνθηκών.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές του δείγματός μας βιώνουν έντονα τον δυσπρόστατο ρόλο που τους έχει ανατεθεί από την Πολιτεία. Από τη μία η υποχρέωση της τήρησης της νομοθεσίας και της διεκπεραίωσης των υπηρεσιακών εντύπων και βιβλίων και από την άλλη, η προσπάθεια ηγεσίας με όλες τις δύσκολες απαιτήσεις που τη συνοδεύουν. Αυτή η έντονη προσπάθεια καθημερινής εξισορρόπησης στον πολύπλοκο χώρο της σχολικής μονάδας αποτυπώνεται και από την ανάλογη διάσταση απόψεων στις απαντήσεις των διευθυντών της έρευνας. Αυτές οι απαντήσεις αποκαλύπτουν, επίσης, ότι δεν ανταποκρίνονται όλοι οι διευθυντές σε ένα ηγετικό στυλ, αλλά συχνά αυτοσχεδιάζουν, δοκιμάζοντας κατά περίπτωση διάφορες συμπεριφορές χωρίς να έχουν πάντα ένα συγκροτημένο σχέδιο ή μια κατασταλαγμένη νοοτροπία.

Εν κατακλείδι, γίνεται αντιληπτό ότι οι Έλληνες διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων βρίσκονται στο επίκεντρο: α) της ρητορικής των αιτημάτων για «ποιότητα» και «αποτελεσματικότητα» που εκπορεύεται κυρίως από διεθνείς οργανισμούς, β) των ήδη συντελεσμένων αλλαγών όπως η αποσυγκέντρωση των φορέων διοίκησης, η αποκέντρωση της επιλογής διευθυντών, το Ολοήμερο Σχολείο, οι Καινοτόμες Δράσεις, οι απόπειρες για Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση, η εφαρμογή της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και η συρρίκνωση του εισοδήματός τους και γ) των αμυντικών αντανακλαστικών ενός συγκεντρωτικού συστήματος που κλυδωνίζεται από τις παραπάνω αλλαγές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνά μας βρίσκεται σε συμφωνία με τις μελέτες που αναφέρουν ότι βρισκόμαστε σε μεταβατική περίοδο δραματικών αλλαγών για το εκπαιδευτικό μας σύστημα (Κουτούζης, 2016• ΟΟΣΑ, 2017), προς την κατεύθυνση ενός νέου μοντέλου Διοίκησης της Εκπαίδευσης, με κύρια χαρακτηριστικά του την αποσυγκέντρωση, τη διαφάνεια και τη λογοδοσία (Σαλτερής, 2010• Αργυροπούλου, 2015• Eyrudice, 2016• Κουτούζης, 2016• ΟΟΣΑ, 2017) χωρίς όμως αυτή η μεταρρυθμιστική διαδικασία να εξελίσσεται ομαλά, δομημένα και με την ανάλογη προετοιμασία (Σαλτερής, 2010• Κουτούζης, 2016• OECD, 2017). Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, θα προτείναμε τη θέσπιση ενός Νέου Καθηκοντολογίου του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, με αναλυτική τεχνική περιγραφή της θέσης του (job description), το οποίο θα αντανάκλα τις νέες διοικητικές τάσεις και θα περιλαμβάνει νέες αρμοδιότητες οι οποίες θα μεταφέρονται από τα κεντρικά επίπεδα διοίκησης στη σχολική μονάδα.

5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Α. Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. κ.α., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Α:71-118. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ. Νέα Σύνορα - Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα.

Αργυροπούλου, Ε. (2015). Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον: Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση, εκδ. Δίσιγμα.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεωργιάδου, Β, Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10:121-129.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουτούζης, Μ. (2016). Διοίκηση-Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σημειώσεις μαθήματος, Β' εξάμηνο, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.

Λαϊνάς, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα, στο: Παπαναούμ, Ζ. (επ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη.

Μαυρογιώργος, Γ., (2013). Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου, διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.innovation.edu.gr/wpcontent/uploads/2013/11/Καινοτομία-και-Εκπαιδευτική-Πολιτική-τουΣχοελίου.pdf>, ανακτ. 23-11-2017.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σταμούλη.

ΟΟΣΑ (2008α). Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας, Παρίσι: ΟΟΣΑ.

ΟΟΣΑ (2011). Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα, στο *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, 140: 130-142.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg.

Σαλτερής, Ν. (2006). Ηγεσία για τη μάθηση: αδιέξοδα σταυροδρόμια στην Ελληνική Εκπαίδευση, εισήγηση στο 1ο Διεθνές Συνέδριο: Διοίκηση Εκπαίδευσης, Άρτα.

Σαλτερής, Ν. (2010). Εκπαιδευτικές πολιτικές, μεταρρύθμιση και Ποιότητα της Εκπαίδευσης, στο Θέματα Ειδικής Αγωγής, τ. 47:87-93.

B. Ξενόγλωσσες

Argyropoulou, E. (2011). Ethical Leadership: a prerequisite for School Leadership today or just another leadership construct ?, Comenius Network Conference – Leading Ahead, León, Spain – Oct 19-22.

Blase, J. & Anderson, G.L. (1995). The micropolitics of educational leadership, στο Coelho, E. (1998), *Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach*, Clevedon: Multilingual Matters.

European Commission (2010). School Leadership for learning. E & T 2020 programme, Thematic Working Group «Teacher Professional Development», Report of a Peer Learning Activity in Limassol, Cyprus 17-21/10/2010.

European Commission, Eurydice network (2017). *Greece: Organisation and Government*, διαθέσιμο στον ιστότοπο: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Organisation_and_Governance, ανάκτ. 16/10/2017.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.

Fullan, M. (2002). The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools, *Teachers and Teaching*, 8:3, 409-419.

Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*, Corwin Press, CA.

Gillham, B. (2005). *Research interviewing. The range of techniques*, Open University Press: New York.

Hargreaves, A., (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 1,4:315-336.

Hargreaves, A., Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital, *JSD*, Vol. 34:3.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005, *Leadership and Policy in Schools*, 4:3, 177-199.

Leithwood K., Day D., Sammons P., Harris A. and Hopkins D., (2006). *Seven Strong Claims About Leadership*, Nottingham: NCSL.

OECD (2012). *Are school vouchers associated with equity in education?*, PISA in focus, n. 20, Paris: OECD.

OECD (2017). *Educational Policy in Greece: A Preliminary Assessment*, Paris: OECD.

Onorato, M. (2013), Transformational leadership style in the educational sector: an empirical study of corporate managers and educational leaders, *Academy of Educational Leadership Journal*, 17: 33-47.

Pinaa, R., Cabrala, I., Alves, J.M. (2015). Principal`s leadership on students` outcomes, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 2015:949 – 954.

Sergiovanni, T. (1990). *Value-Added Leadership: How to get Extraordinary Results in Schools Reviews*, New York.

Shapiro, J. P., Stefkovich, J. (2011). *Ethical Leadership and Decision Making in Education*, 3rd edition, Routledge, NY.

Spillane, J. P., Halverson, R. and Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributive Perspective. *Educational Researcher*, 23–28.

Spillane, J. (2005). Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69:2, 143-150.

Starratt, R. (2004). *Ethical Leadership*, Jossey Bass, S. Francisco.

Strike, K., (2007). *Ethical Leadership in Schools*, Corwin Press, CA.

Woods, Ph., (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 7(1):3-26.

Γ. Κυβερνητικές Εκδόσεις

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1985). Ν. 1566/ 30.09.1985, «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167, Τ.Α΄.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). Π.Δ. 201/1998, «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων», ΦΕΚ 161, τ. Α΄, 13-07-1998.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», ΦΕΚ 1340, τ. Β΄, 16-10-2002.

ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). Ν. 3848/19.05.2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.» ΦΕΚ 71, Τ.Α΄./19-05-2010.

Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (2015). Ν. 4327/2015, «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 50,τ. Α΄,14-05-2015.

Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (2015). «Λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2015-2016. Ενημέρωση και οδηγίες», Αρ.Πρωτ.Φ.3/1105/141440/Δ1/10-09-2015.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). Υ.Α. Φ12/657/70691/Δ1, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 1324, τ. Β΄, 11-05-2016 .

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Ν. 4473/2017, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης», ΦΕΚ 78, τ. Α΄, 30-05-2017.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Υ.Α. 83939/Δ1, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων», ΦΕΚ 1800, τ. Β΄, 24-05-2017.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). «Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων (1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια) για το σχολικό έτος 2017-2018 – προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου Προγράμματος», Αρ. Πρωτ. 96315/Δ1/9-6-2017.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Π.Δ. 79/2017, «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 109, τ. Α', 01-08-2017.