



# Εναλλακτικά μοντέλα στη διοίκηση της Εκπαίδευσης: Κοινωνική αυτοδιαχείριση με συμμετοχικότητα και με εκ περιτροπής οργανωσιακό συντονισμό

Καπραβέλου Αλεξία<sup>1</sup>, Λέμα Ιωάννα<sup>2</sup>  
akaprave@gmail.com, d2pirates@gmail.com

<sup>1</sup>Φιλολόγος, Διευθύντρια του Γενικού Λυκείου Σκοπέλου, M.Ed. Tech., Υπ. Δρ. Ed.-Soc. Pol. Παντείου Πανεπιστημίου, <sup>2</sup>Δασκάλα, Διευθύντρια του 27ου Δ. Σχ. Βόλου, M.Ed. Tech., M.Ed.Admin.

## Περίληψη

Σε μια εποχή που ολοένα και λιγότεροι άνθρωποι δέχονται την σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου, όταν μάλιστα η επιλογή εκπαιδευτικών στελεχών δεν είναι πάντοτε αξιοκρατική, προτείνεται ως οργανωσιακό μοντέλο στην εκπαιδευτική μονάδα η αυτοδιαχείρισή της α) με στόχους την κοινωνική προσφορά και τον οργανωσιακό συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, β) με συμμετοχή των εκπαιδευτικών και γ) με εναλλαγές στις αρμοδιότητες και θέσεις ευθύνης. Προτάσεις για την επιλογή εκπαιδευτικών στελεχών με δημοκρατικές και αξιοκρατικές διαδικασίες μπορεί να είναι: συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων, κατανομή αρμοδιοτήτων στην εκπαιδευτική μονάδα, αντικειμενική και αυστηρή επιλογή στελεχών με βάση αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα, ηλικία, αρχαιότητα και αντικειμενικού τεστ πολλαπλής επιλογής ή παρουσίασης μελέτης περίπτωσης. Τα εκπαιδευτικά στελέχη θα υπηρετούν την εκπαιδευτική τους θητεία επί δύο έτη, θα αξιολογούνται για την ικανότητά τους να διεκπεραιώνουν τα καθήκοντά τους, να πραγματοποιούν επιμορφωτικές σχολικές δραστηριότητες και να επιλύουν προβλήματα με υψηλό αίσθημα ευθύνης, για να μπορούν να αιτηθούν εκ νέου την θέση ευθύνης σε άλλη όμως σχολική μονάδα, ενώ κάθε σχολική μονάδα θα περιλαμβάνει το πολύ έξι εικοσαμελή τμήματα μαθητών, για να συντονίζεται πιο αποτελεσματικά και να έχουν την ευκαιρία περισσότερα εκπαιδευτικά στελέχη με αναβαθμισμένα προσόντα να τοποθετηθούν σε κάποιο σχολείο. Η πρόσληψη γραμματέα, κοινωνικού επιστήμονα και βοηθητικού μέλους θα δώσει τη δυνατότητα στον διευθυντή-επικεφαλής εκπαιδευτικής διαχείρισης να επικεντρωθεί στο εκπαιδευτικό έργο και στον συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού. Τέλος, θα παρέχονται κάποια υλικά κίνητρα για την κάλυψη των θέσεων ευθύνης, μισθολογικά και προαγωγής.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκπαιδευτική διοίκηση, συμμετοχική διοίκηση.

## Abstract

As fewer people accept social hierarchies, especially if meritocracy is absent, self-management is suggested as an organizational model in schools, aiming at social offer and coordination of the educational tasks, with teachers' participation and exchanges in responsibilities and managerial positions. Propositions for education stems' choice through democratic and meritocratic process could be as such: teachers' participation, allocation of responsibilities, objective and severe stems' choice based on additional qualifications, age, years of public service, and examinations including a multiple choice test or a presentation of case study. Headteachers could serve for two years, then they would be accessed for their ability to fulfill their duties, to perform educational events and to resolve problems with a high sense of responsibility, so that they can serve as principals again, in another school unit. Every school should have at maximum six classrooms of at maximum twenty pupils, in order to be coordinated more sufficiently and to offer chances to more education leaders with high qualifications to be put in each school. Recruitment of secretary, social scientist and auxiliary member would help headmaster to be concentrated to educational tasks and to human resources coordination. At last, some material motivations (salary and promotion) are essential for the administrators.

**Keywords:** educational reform, educational administration, participational administration.

## 1. Εισαγωγή

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι η προβολή εναλλακτικού μοντέλου στην εκπαιδευτική διοίκηση, που να μην συμπεριλαμβάνει εξουσιαστικούς όρους, όπως διεύθυνση του ενός, συγκεντρωτική

διοίκηση, ηγεσία, και να προβαίνει σε απλούστευση κάθε γραφειοκρατικής διαδικασίας στην εκπαιδευτική μονάδα. Υπόθεση εργασίας είναι ότι μπορούν να εξαλειφθούν οι ανισότητες στην κατανομή των αξιωμάτων και η ιεραρχία, χωρίς να διαταράσσεται η λειτουργία και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχική ή με τη διαμοιραζόμενη διοίκηση, χωρίς να λείπουν τα εμπόδια και οι περιορισμοί στην άσκηση της, οπότε το ζητούμενο είναι η εύρεση ισορροπιών για τον συνδυασμό μορφών διευρυμένης διοίκησης με ένα ουσιαστικό και απελευθερωτικό σχολικό περιβάλλον και περιεχόμενο σπουδών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα.

## **2. Αποτελέσματα**

Οι Lydiah & Nasongo (2009) υποστηρίζουν ότι ο σχολικός διευθυντής μπορεί να μεταδώσει στους μαθητές, μέσω της οργάνωσης του σχολείου και μέσω οδηγιών, μια καθαρή οπτική των σχολικών στόχων, να μεριμνήσει για την διαθεσιμότητα των μαθησιακών πηγών και να επηρεάσει τις μαθητικές επιδόσεις στις αδιάβλητες εξετάσεις. Μπορεί ακόμη να παρωθήσει τους εκπαιδευτικούς στην ποιοτική και εμπνευσμένη διδασκαλία, και την κοινότητα εκτός σχολείου στην υποστήριξη του σχολείου, διευθύνοντας τις δημόσιες σχέσεις. Είναι αυτός που θα παράσχει κίνητρα τόσο στους μαθητές όσο και στο διδακτικό προσωπικό για να παρουσιάσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Ακόμη, μπορεί να συμβάλει δυναμικά στην ευόδωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, στα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος και των αξιών του, στη διαμόρφωση των διδακτικών στυλ (πχ. στην ομαδοσυνεργατική μάθηση) και της διαχείρισης της τάξης. Ο διευθυντής-συντονιστής του σχολείου αναμένεται να είναι ικανός και δραστήριος, με προσανατολισμό σε υψηλά εκπαιδευτικά ιδανικά.

Οι Early & Weindling (2007) εστιάζουν σε επιθυμητά στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού-υπευθύνου, όπως ο ζήλος για τη διδασκαλία και μάθηση, η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός, η ενεργητικότητα, η παροχή κινήτρων, η διαχείριση των εξωτερικών πιέσεων. Παρατηρούν δε ότι η σχολική αποτελεσματικότητα προϋποθέτει θέση ευθύνης στελεχωμένη από νεοεισερχόμενο στη σχολική μονάδα διευθυντή και όχι από παλιό, συνηθισμένο στη σχολική ρουτίνα και τελματωμένο. Στις δε εξωτερικές πιέσεις, εκτός από τις πολιτικές παρεμβάσεις που αναφέρουν οι Early & Weindling (2007), συγκαταλέγονται ο τοπικός τύπος και οι τοπικές επιχειρήσεις (Brighouse, 1988).

Η Hallam et al. (2013) υποστηρίζει ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του σχολικού διευθυντή και των εκπαιδευτικών και πιθανόν απαιτεί διαφορετική προσπάθεια με διαφορετικούς καθηγητές, που οφείλεται στον εκάστοτε βαθμό κοινωνικής συνάφειας και στις προηγούμενες εμπειρίες. Η επιτυχής σχολική διεύθυνση εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο συναδελφική και λιγότερο εποπτική και ελεγκτική. Πρακτικά, τέτοιες περιπτώσεις είναι η κοινή συνεστίαση και οι κοινές διασκεδάσεις, η συμμετοχή στο διάλογο εντός της αίθουσας του συλλόγου διδασκόντων, οι συνεδριάσεις της ολομέλειας, η πολιτική του ανοικτού γραφείου, η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί εισακούονται, η έκφραση αναγνώρισης, η είσοδος του διευθυντή σε σχολική αίθουσα (για έκτακτη ανακοίνωση) με διάθεση φιλική προς τον διδάσκοντα.

Οι Daresh & Male (2001) απαριθμούν στοιχεία του καθηκοντολογίου των διευθυντών, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται α) για τους μαθητές το ήρεμο σχολικό κλίμα, η παρακίνηση για καλή συμπεριφορά, η πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη, η παροχή ίσων ευκαιριών, η υιοθέτηση στρατηγικών σχετικά με τα καθήκοντα, τις δυνατότητες, τις ευθύνες, την εθνοτική και πολιτισμική διαφορετικότητα και τα δικαιώματα των πολιτών, ενώ β) για τους εκπαιδευτικούς η γνώση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η αποτελεσματική διδασκαλία, καθώς και η εφαρμογή των ΤΠΕ στη διοίκηση και στη διδακτική πράξη. Προτείνουν δε το εκπαιδευτικό μέτρο του ορισμού εκπαιδευτικού-μέντορα, που επικουρεί ως αρχαιότερος τους νεοεισερχόμενους. Ο Leithwood et al. (2008) συμπληρώνει ότι ο σχολικός διευθυντής επιτυγχάνει τη σχολική βελτίωση

με άσκηση έμμεσης επίδρασης προς το διδακτικό προσωπικό, επικεντρωμένος στην ανάγκη αυτοδέσμευσης και στη διαμόρφωση ευνοϊκών εργασιακών συνθηκών.

Ο Brighouse (1988) αναδεικνύει τις πολιτικές διαστάσεις της θέσης ευθύνης για τον εκπαιδευτικό, που έχει καθήκον του να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους προσφέρουν εμπιστοσύνη και ανταγωνιστικότητα, να προασπίζεται τη δημοκρατία, να διευρύνει το απόθεμα της ανθρώπινης γνώσης, να εμπλουτίζει την κουλτούρα μαθητών και συναδέλφων, να μένει αλώβητος από τις καθημερινές διοικητικές μικροδουλειές. Ο μελετητής υπογραμμίζει την ανάγκη συνεργασίας του διευθυντή με το λοιπό προσωπικό του σχολείου, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς επιστήμονες (ειδικούς κοινωνικής πολιτικής, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους), υπαλλήλους γραφείου. Οι Draper & McMichael (2003) προσθέτουν ότι αυτή η διάσταση της παροχής υποστήριξης, φροντίδας και άσκησης κοινωνικής πολιτικής οφείλει να είναι συνεχής αλλά και ανανεώσιμη.

Ο McEwen et al. (2000), σε μια πολύ περισσότερο προοδευτική κατεύθυνση, αρνούνται τον εκτελεστικό και διευθυντικό ρόλο του επικεφαλής του σχολείου, σε ένα γραφειοκρατικό περιβάλλον, με τους γονείς να μετατρέπονται σε καταναλωτές και πελάτες, τους εκπαιδευτικούς σε αντικαταστάσιμο και αναλώσιμο εργατικό δυναμικό έμπλεω ανασφάλειας και στρες, το σχολείο σε παραγωγική μονάδα που επιδιώκει το κέρδος, την εκπαίδευση σε εμπόρευμα, την εργασία σε ατομικοποιημένη επαναλαμβανόμενη παραγωγή. Δέχονται έναν μακρόπνοο και μη συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό της σχολικής οργάνωσης, της κατανομής αρμοδιοτήτων, της συνεργασίας και του απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και της διαχείρισης των ραγδαίων εκπαιδευτικών μεταβολών.

Η Torrance, ακόμα πιο πρωτοποριακή, διαβλέπει στον ρόλο του διευθυντή την ενθάρρυνση, αποδοχή και διευκόλυνση της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, που εμπεριέχει την αλληλεπίδραση, τη συνεργατικότητα, τη συλλογική προσπάθεια για τη σχολική βελτίωση. Στην περίπτωση αυτή, η θέση ευθύνης δεν μπορεί να ακολουθεί την πεπατημένη οδό της ιεραρχίας, από παράδοση και συνήθεια, παρά τις διακηρύξεις περί του αντιθέτου, αλλά περιλαμβάνει την κατάργηση ιεραρχικών εκφράσεων, εμπλέκει συνειδητά τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες ηγεσίας, αυτονομία, επίλυση προβλημάτων και δράσεις, παρέχει ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, περιθώρια περαιτέρω προόδου και προοπτική αλλαγών (Torrance, 2013). Αυτή η διαμοιραζόμενη, η από κοινού, η συνεργατική ηγεσία (Hallinger & Heck, 2009), αυτός ο συντονισμός παρά η άσκηση διοίκησης, πρέπει να επεκτείνεται όχι μόνον στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές και ίσως σχετίζεται με την ευφύια ή την ευέλικτη παρά δογματική προσωπικότητα του σχολικού διευθυντή (Leithwood et al., 2008).

Η αυτονομία, η ελευθερία των υποκειμένων και η αποκέντρωση όχι μόνον θα ενισχύσουν τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη, χωρίς διακρίσεις, αλλά και θα ενθαρρύνουν την εκπαιδευτική καινοτομία (Thomson, 2010). Ωστόσο, δεν αποκλείεται η εισαγωγή διττής διοίκησης να οδηγήσει σε όξυνση του ανταγωνισμού μεταξύ εκπαιδευτικών και εν τέλει σε επιστροφή σε ένα πιο ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης, καθώς και σε φαινόμενα κτητικότητας (“το δικό μου σχολείο”), αν τα ίδια τα άτομα έχουν υψηλό Εγώ και μνησικακία, είναι απρόθυμα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεύθυνση ή δεν είναι υποστηρικτικά και δεν συνεργάζονται μεταξύ τους (Crubb & Flessa, 2006).

### **3. Συμπεράσματα και εκπαιδευτικές προτάσεις**

Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας, διορισμένοι και αδιόριστοι, έχουν αποδυθεί σε έναν αγώνα δρόμου για την εξασφάλιση ενός μεταπτυχιακού τουλάχιστον τίτλου στο αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης-Ηγεσίας. Αν δεν ήταν ο ανταγωνισμός να τα καταστρέψει όλα, οι σπουδές αυτές δεν θα ήταν παρά μια θετική αλλαγή, σε σχέση με τους παλιούς σχολικούς διευθυντές, που, συνήθως εκλεγμένοι αναξιοκρατικά στη θέση ευθύνης τους, διηύθυναν εμπειρικά

και κατά την κρίση τους, ασκώντας συγκεντρωτική διοίκηση και αγνοώντας τις σύγχρονες αρχές της Εκπαιδευτικής Επιστήμης, Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Κοινωνικής Διοίκησης. Το περιεχόμενο σπουδών σ' αυτά τα μεταπτυχιακά προγράμματα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για τη δημιουργία ευχάριστων διαπροσωπικών σχέσεων, ελκυστικού εργασιακού περιβάλλοντος και ικανοποιητικών συνθηκών μάθησης και συνεργασίας. Ο φοιτητής, εκτός από την άσκηση στην επικοινωνία, μαθαίνει επίσης τις απαιτήσεις αυτής της θέσης ευθύνης, για να ανταποκριθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σ' αυτές.

Ο σχολικός διευθυντής θα δοκιμαστεί στη γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των εκπαιδευτικών μεταβολών, στη διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθημάτων του, στο οργανόγραμμα, στις εργασίες γραφείου, ηλεκτρονικές και χειρόγραφες, στην εξυπηρέτηση του κοινού, στη συνεργασία με καθηγητές, μαθητές και γονείς, στη διοργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, στην πρόληψη και επίλυση συγκρούσεων, κρίσεων και εκτάκτων αναγκών, στην τακτοποίηση κτιριακών θεμάτων και εξοπλισμού, στο άνοιγμα στην κοινωνία (Δήμος, τοπικά ΜΜΕ, συλλογικοί φορείς), στην επικοινωνία με τους υπηρεσιακά ανωτέρους του, σε δράσεις κοινωνικής πολιτικής και αλληλεγγύης, στη συνεργασία με άλλους διευθυντές, στη ρύθμιση θεμάτων υγιεινής και ασφάλειας, στη συμμετοχή του στη Σχολική Επιτροπή έγκρισης προμηθειών και αντίστοιχων πληρωμών, σε επιτροπές εξετάσεων, στην περάτωση εξετάσεων, στη συνολική σχολική βελτίωση και επιτυχία, στην εμπύχωση της εκπαιδευτικής κοινότητας και στην προσφορά οράματος για το σχολείο, μέσα από το καθημερινό προσωπικό του παράδειγμα.

Ο εκάστοτε διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας αναμένεται να αποτελέσει θετικό πρότυπο προς όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να συμβάλει στην εδραίωση κλίματος επικοινωνίας, αξιοπιστίας, επαγγελματισμού και κοινωνικής μέριμνας στο σχολείο αλλά και να παροτρύνει στη σχολική επιτυχία. Η θέση ευθύνης του προϋποθέτει αισιοδοξία, εργατικότητα και συνέπεια, για να κερδίσει την εμπιστοσύνη των συναδέλφων του και των μαθητών. Ο προσανατολισμός είναι στην κοινωνική συμμετοχική διοίκηση, που δεν περιορίζεται στο σχολικό χώρο, αλλά συμπεριλαμβάνει το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, την υπεράσπιση των δικαιωμάτων, των ελευθεριών και της δημοκρατίας, τη δεκτικότητα του σχολείου σε θετικές αλλαγές, τη διασχολική συνεργασία.

Σε μια εποχή που ολοένα και λιγότεροι άνθρωποι δέχονται την σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου, όταν μάλιστα η επιλογή εκπαιδευτικών στελεχών δεν είναι πάντοτε αξιοκρατική, προτείνεται ως οργανωσιακό μοντέλο στην εκπαιδευτική μονάδα η αυτοδιαχείρισή της α) με στόχους την κοινωνική προσφορά και τον οργανωσιακό συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, β) με συμμετοχή των εκπαιδευτικών, για την αποφυγή του εργασιακού ανταγωνισμού και γ) με εναλλαγές στις αρμοδιότητες και θέσεις ευθύνης. Τα αποτελέσματα ωστόσο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έδειξαν ότι, παρά τον δημοκρατικό χαρακτήρα της τοποθέτησης διευθυντών εκ περιτροπής στο ίδιο σχολείο, αυτό ακριβώς το ιδεώδες της αυτοδιαχείρισης προσκρούει σε προβλήματα, όπως διαφορές στα αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών υπαλλήλων, μειωμένες οργανωτικές δεξιότητες μέρους των εκπαιδευτικών, τάση για σύγχυση ρόλων σε πολλές περιπτώσεις, αποφυγή ευθυνών και αυξημένης εργατικότητας από κάποιους, άρνηση συμμετοχικότητας στην κοινωνική διοίκηση αν αυτή δεν αμείβεται μισθολογικά ή/και στην εξέλιξη. Επιπλέον, δεν λείπουν τα προβλήματα που ανακύπτουν σε κάθε ομάδα συνδιαχείρισης λόγω των διαφορών προσωπικότητας. Η δε πρόσληψη σχολικού φύλακα, γραμματέα και κοινωνικού επιστήμονα αποτελεί αίτημα της συντριπτικής πλειοψηφίας της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Τα ως άνω προβλήματα της εκπαιδευτικής διοίκησης μπορούν να προληφθούν με μια σειρά προτάσεων για την επιλογή εκπαιδευτικών στελεχών με δημοκρατικές και αξιοκρατικές διαδικασίες: συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων, που είναι το ανώτερο όργανο του σχολείου στη λήψη αποφάσεων, κατανομή αρμοδιοτήτων στην εκπαιδευτική μονάδα, αντικειμενική και αυστηρή επιλογή στελεχών με βάση αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα, επικεντρωμένα στις σπουδές στην εκπαίδευση, την ηλικία, αρχαιότητα και τεστ πολλαπλής επιλογής ή παρουσίαση μελέτης περίπτωσης. Έτσι, θα αποκλειστεί τόσο ο ισοπεδωτισμός μιας

κλήρωσης όσο και η υποκειμενικότητα κάθε μυστικής ψηφοφορίας ή συνέντευξης, που αφήνει περιθώρια για κάθε είδους πελατειακή (κομματισμός, συναλλαγή, διαφθορά) και φιλική σχέση (νεποτισμός, παρέες, προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες, φθόνος).

Τα εκπαιδευτικά στελέχη θα υπηρετούν την εκπαιδευτική τους θητεία επί δύο έτη, θα αξιολογούνται για την ικανότητά τους να διεκπεραιώνουν τα καθήκοντά τους, να πραγματοποιούν επιμορφωτικές σχολικές δραστηριότητες και να επιλύουν προβλήματα με υψηλό αίσθημα ευθύνης, για να μπορούν να αιτηθούν εκ νέου την θέση ευθύνης. Η εκ νέου θητεία τους όμως θα είναι σε άλλη σχολική μονάδα, για να αποκλειστούν νοσηρά φαινόμενα διαφθοράς, σχηματισμού κλικών, κτητικότητας και αυταρχισμού από την παραμονή στην ίδια μονάδα, φυγοπονίας από την εργασιακή ρουτίνα. Η ανανέωση της θέσης ευθύνης σε άλλη σχολική μονάδα συμβαδίζει με τα πρότυπα της πολιτικής Μεταρρύθμισης του αρχαίου Κλεισθένη, που απέτρεπε την παγίωση ισχυρών προσωπικοτήτων στα ύπατα αξιώματα και άλλαζε συχνά τη σύνθεση των μελών της βουλής, ανανεώνοντας τους τοπικούς εκπροσώπους.

Κάθε σχολική μονάδα, Ενιαίου Πολυκλαδικού Γυμνασίου ή Λυκείου, θα περιλαμβάνει το πολύ έξι εικοσαμελή τμήματα μαθητών, για να συντονίζεται πιο αποτελεσματικά και να έχουν την ευκαιρία περισσότερα εκπαιδευτικά στελέχη με αναβαθμισμένα προσόντα να τοποθετηθούν σε κάποιο σχολείο. Με άλλα λόγια, το Υπουργείο οφείλει να δίνει τη δυνατότητα να γίνουν διευθυντές περισσότεροι υποψήφιοι για περισσότερες θέσεις εντός του νομού. Η πρόσληψη σχολικού φύλακα, γραμματέα και κοινωνικού επιστήμονα δεν είναι πολυτέλεια αλλά αναγκαιότητα για την επίλυση μεγάλου μέρους των προβλημάτων σε κάθε σχολική μονάδα και θα μετριάσει τα πολλαπλά καθήκοντα, καθώς και τον φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού στελέχους, καθώς θα δώσει τη δυνατότητα στον διευθυντή να επικεντρωθεί στο εκπαιδευτικό έργο και στον συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού, παρά στα καθήκοντα προμηθειών, γραφειοκρατικών διαδικασιών, φύλαξης, (αυτο)πειθαρχίας κλπ.. Ο κοινωνικός επιστήμονας προτείνεται να είναι κοινωνικός ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, κοινωνιολόγος, πτυχιούχος εκπαιδευτικής πολιτικής, κοινωνικός ανθρωπολόγος. Τέλος, είναι εύλογο να παρέχονται κάποια υλικά κίνητρα για την κάλυψη των θέσεων ευθύνης, μισθολογικά και προαγωγής.

Ούτως ή άλλως, η υλοποίηση όλων των ως άνω προτάσεων προϋποθέτει μεγάλη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, που θα μπορούσε να εξοικονομηθεί από την προσεκτική δημόσια διαχείριση, την πάταξη της διαφθοράς, την αποφυγή κάθε σπατάλης, την μεταφορά δαπανών από τον κατασταλτικό στον ειρηνικό και παραγωγικό τομέα. Τα ελευθεριακά σχολεία είναι μια εικόνα από το μέλλον, καθώς κατά τη λειτουργία τους δεν έχουν ανάγκη από αυστηρούς κανόνες ούτε από ιεραρχία, αλλά όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μοιράζονται αρμοδιότητες και επιλύουν τα θέματά τους με συζήτηση σε γενικές συνελεύσεις, όπου ο καθένας έχει ίσο λόγο και είναι υπολογίσιμος. Σ' αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο δεν έχει θέση ο σχολικός διευθυντής, αλλά ο ρόλος του καταργείται και αντικαθίσταται από το Σύλλογο Διδασκόντων, που έχουν ίσο λόγο στη λήψη αποφάσεων, ενώ ο παλιότερος εκπαιδευτικός αποτελεί μέντορας του νεοεισερχόμενου και ο γραμματέας ασχολείται με τις καθημερινές ανάγκες της σχολικής μονάδας, όχι τη γραφειοκρατία. Ακόμα και ο σχολικός φύλακας αντικαθίσταται από τον σχολικό βοηθό, για θέματα προστασίας των ανηλίκων.

## **Βιβλιογραφία**

- Brighouse, T. (1988). Politicising the Manager or Managing the Politicians? - Can the Headteacher succeed where the Education officer failed?" *Educational Management and Administration*, 16, 97-103.
- Daresh, J. C., & Male, T. (2001). Pluses and Minuses of British Headmaster Reform: Toward a Vision of Instructional Leadership. *Annual Meeting of the University Council for Educational Administration (15<sup>th</sup>, Cincinnati, OH, November, 2-4)*. Retrieved 28.9.2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469453.pdf>.
- Draper, J., & McMichael, P. (2003). Keeping the Show on the Road? The Role of the Acting Headteacher. *Educational Management & Administration*, 31(1), 67-81.

- Early, P., & Weindling, D. (2007). Do School Leaders Have a Shelf Life? *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 73–88.
- Hallam, P. R., Boren, D. M., Hite, J. M., Hite, S. J., & Mugimu, C. B. (2013). Headteacher visibility and teacher perceptions of headteacher trustworthiness: A comparison of the Ugandan context to existing theory. *International Journal of Educational Development*, 33, 510–520.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: does system policy make a difference? In Harris A. (Ed.), *Distributed Leadership*, chapt. 5. Springer.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.
- Lydia, W.L.M., & Nasongo, J. W. (2009). Role of the Headteacher in Academic Achievement in Secondary Schools in Vihiga District, Kenya. Current Research. *Journal of Social Sciences*, 1(3), 84–92.
- McEwen, A., McClone, B., & Knipe, D. (2000). Management and Values: the changing role of the secondary headteacher. *Teacher Development*, 4(2), 223–240.
- Thomson, P. (2010). Headteacher autonomy: a sketch of a Bourdieuan field analysis of position and practice. *Critical Studies in Education*, 51(1), 5–20.
- Torrance, D. (2013). Distributed Leadership: Still in the Gift of the Headteacher. *Scottish Educational Review*, 45(2), 50–63.