

Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μανώλης Κουτούζης
Επιστημονικός Συνεργάτης ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ
Επίκουρος Καθηγητής
Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου

Εισαγωγικά

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στη διεθνή (αγγλόφωνη) βιβλιογραφία και έρευνα στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκηση κυριαρχούν οι όροι «αποτελεσματικότητα» (effectiveness) και «ηγεσία» (leadership)¹. Πιο πρόσφατα, οι όροι αυτοί εμφανίζονται και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Όμως, ποια είναι τα κριτήρια «αποτελεσματικότητας» και τι νόημα και περιεχόμενο έχει ο όρος «ηγεσία» στο ελληνικό σχολείο το οποίο λειτουργεί στα πλαίσια ενός παραδοσιακά συγκεντρωτικού και φορμαλιστικού εκπαιδευτικού συστήματος;

Τα ερωτήματα αυτά φαίνεται να χαρακτηρίζουν εδώ και λίγα χρόνια το επιστημονικό αλλά και επαγγελματικό και συνδικαλιστικό διάλογο στη χώρα μας, ο δε σχετικός προβληματισμός έχει συνδυαστεί και με πιο πρακτικές ενδείξεις αποκέντρωσης ή αποσυγκέντρωσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994), σε κάθε περίπτωση πάντως ουσιαστικότερης ενεργοποίησης της μονάδας και των περιφερειακών θεσμών.

Η συζήτηση στα πλαίσια της συγκεκριμένης εισήγησης θα προσπαθήσει να αναδείξει τον σχετικό προβληματισμό, τα πεδία ουσιαστικής παρέμβασης και ενεργοποίησης των στελεχών, τα σχετικά όρια και προϋποθέσεις

Αποκέντρωση – ποιότητα – αποτελεσματικότητα.

Η διαπίστωση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό δεν είναι καινούργια. Η σχετική βιβλιογραφία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Κουτούζης (επ. 2008) αλλά και μελέτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος (ΟΟΣΑ, 1996) καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα:

¹ Ενδεικτικά: Bush, T. (2011). *Theories of Educational Management (4th ed)*. London: Sage., Hargreaves, A. (2007). *School Leadership for Systemic Improvement in Finland: A case study report for the OECD activity Improving School Leadership*. Paris: OECD., Nelson, B & Sassi A., (2005) *The Effective Principal: Instructional Leadership for High Quality Learning*, New York: Teachers College Press

Παρά τη σχετική ρητορική της αποκέντρωσης αλλά και κάποιες προσπάθειες θεσμικού χαρακτήρα, ο συγκεντρωτισμός συνεχίζει να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του συστήματος.

Όμως, η συζήτηση για την αποκέντρωση του κρατικού μηχανισμού (συνολικά) που ξεκίνησε στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια λόγω του επαναλαμβανόμενου αιτήματος για μικρότερο αλλά αποτελεσματικότερο κράτος, οι παραινήσεις ή/και ο παρεμβατισμός από την Ε.Ε. (κυρίως – βλ. και δείκτες ποιότητας Ε.Ε.) και υπερεθνικούς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ (2001) για «ποιότητα στην εκπαίδευση», «αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα» του συστήματος και κοινωνική λογοδοσία των οργανισμών που χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό, διαμόρφωσαν ένα νέο περιβάλλον λειτουργίας για τις εκπαιδευτικές μονάδες.

Αναμφίβολα, οι παραπάνω εξελίξεις έχουν και ιδεολογική φόρτιση. Το μικρότερο και αποτελεσματικότερο κράτος, η αποδοτικότητα των κρατικών υπηρεσιών και η ανάγκη απόδοσης λόγου στον φορολογούμενο πολίτη, εντάσσονται στη νεοφιλελεύθερη ρητορική και λογική, η οποία φαίνεται να έχει επικρατήσει (και) στο χώρο της εκπαίδευσης². Όπως θα δούμε παρακάτω η εστίαση της συζήτησης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως αυτόνομης μονάδας είναι ακόμα ένα δείγμα τις ενίσχυσης επιχειρημάτων νεοφιλελεύθερης προέλευσης. Η ίδια η έννοια της «ποιότητας», η οποία επίσης κυριαρχεί στη σχετική ρητορική, φέρει ιδεολογικές ορίζουσες

Ο λόγος περί ποιότητας είναι πολιτικός, γιατί γίνεται με σκοπό ακριβώς να οδηγήσει σε αποφάσεις (αλλιώς είναι προσχηματικός). Σε αποφάσεις που θα πρέπει να συνεκτιμήσουν βεβαία τις θέσεις και τις εναισθησίες των πρωταγωνιστών στο χώρο της εκπαίδευσης.

(Ματθαίου, 2007 σ. 20).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, το γεγονός ότι και στην Ελλάδα εδώ και μια δεκαπενταετία περίπου διαμορφώνονται νέες συνθήκες λειτουργίας για την εκπαιδευτική μονάδα λειτούργησε ως καταλύτης στην ανανέωση της συζήτησης δύο

² Θα πρέπει ωστόσο να αναφέρουμε την σχετικά πρόσφατη αλλά εξαιρετικά δυναμική τάση για Εκπαίδευση για Κοινωνική Δικαιοσύνη (Pounder, Reitzug & Young 2002· Shields, 2003 & 2009· Theoharis, 2008) η οποία επαναποθετεί τα ζητήματα του ρόλου της εκπαίδευσης και του σχολείου μέσα σε ένα περιβάλλον εντεινόμενων κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών

αλληλένδετων ζητημάτων: τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας το ρόλο των διευθυντών στην λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Ο ρόλος του Διευθυντή: Διεκπεραίωση ή Διοίκηση;

Θα πρέπει από την αρχή να γίνει σαφές ότι η έννοια της «διοίκησης» ενός οργανισμού αποκτά νόημα και περιεχόμενο³ όταν υπάρχουν περιθώρια σχετικής αυτονομίας. Όταν αυτά είναι εξαιρετικά περιορισμένα, δηλαδή σε «υπερσυγκεντρωτικά» συστήματα, τότε η διοίκηση του οργανισμού «εκφυλίζεται» στην τυπική διεκπεραίωση των καθηκόντων όπως αυτά προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο. Έτσι λοιπόν στην Ελλάδα, λόγω του εξαιρετικά συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, μέχρι τις αρχές τις δεκαετίας του '90 η συζήτηση για τον ρόλο του διευθυντή της (δημόσιας) σχολικής μονάδας περιοριζόταν στις γραφειοκρατικές – διεκπεραιωτικές διαδικασίες που τον βοηθούσαν να επιτελέσει «επιτυχώς» το έργο του.

Σταδιακά όμως, σε θεωρητικό –αρχικά – επίπεδο μεταφέρθηκε και στην Ελλάδα ο προβληματισμός και η συζήτηση για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων καθώς και η ανίχνευση των δυνατοτήτων και περιθωρίων άσκησης διοίκησης (βλ. παραπάνω ορισμό) από τους διευθυντές. Αναμενόμενο ήταν, η «ακαδημαϊκή» συζήτηση να προκαλέσει ευρύτερο και ουσιαστικότερο προβληματισμό για το ρόλο των διευθυντών των σχολικών μονάδων, αλλά και γενικότερα των «στελεχών» της εκπαίδευσης στην αναζήτηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την περιγραφή των γραφειοκρατικών διαδικασιών που βοηθούσαν τον Έλληνα διευθυντή να επιτελέσει «επιτυχώς» το έργο του, η συζήτηση μετατοπίστηκε στην διαδικασία της διοίκησης, τη στοχοθεσία, την οργάνωση των μονάδων, την εκπαιδευτική «ηγεσία», την επικοινωνία με σκοπό την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας. Είναι χαρακτηριστικό ότι την εποχή εκείνη (τέλη της δεκαετίας του 1990) εμφανίστηκαν και στην ελληνική βιβλιογραφία κείμενα αντίστοιχου προσανατολισμού. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1996, Αθανασούλα – Ρέππα κ.α 1999).

³ Αναφερόμαστε στην έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση ως τη «διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσω για την παροχή εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο» (Κουτούζης, 1999:30).

Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι μέσα σε λίγα χρόνια άλλαξε ριζικά ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε ότι μέσα σε ένα σχετικά περιορισμένο χρονικό διάστημα η μονάδα απέκτησε την αυτονομία καθορισμού στόχων και διαδικασιών που παρατηρείται στις μονάδες που λειτουργούν σε παραδοσιακά αποκεντρωμένα συστήματα. Σε σχετική έρευνα (Κουτούζης επ., 2008) διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό το 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.

Όπως φαίνεται από τους παρακάτω Πίνακες ζητήματα όπως η γνώση η τήρηση του θεσμικού πλαισίου καθώς και η αντιμετώπιση των καθημερινών – λειτουργικών προβλημάτων θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές δραστηριότητες για τους έλληνες διευθυντές σχολείων, ενώ δαπανούν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες και σημαντικό μέρος του χρόνου τους. Αντίστοιχα, τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν αφορούν, κατά κύριο λόγο τη διεκπεραίωση των τυπικών υποχρεώσεων (λόγω έλλειψης σχετικών πόρων και ανθρώπινου δυναμικού)

Πίνακας 1: Δραστηριότητες που οι Έλληνες Διευθυντές θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές

Δραστηριότητα	N	%
Να εξασφαλίζω την ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων από την έναρξη και σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους	196	87.5
Να εφαρμόζω απαρέγκλιτα και ισότιμα για όλο το προσωπικό την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία	189	84.4
Να ενημερώνομαι για τις εκάστοτε ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις	186	83
Να εξασφαλίζω την ύπαρξη όλων των αναγκαίων διδακτικών μέσων για όλο το διδακτικό έτος	180	80.7

Να γνωρίζω την εκπαιδευτική νομοθεσία	177	79
---------------------------------------	-----	----

Πίνακας 2: Δραστηριότητες στις οποίες οι έλληνες διευθυντές δαπανούν πολύ χρόνο

Δραστηριότητα	N	%
Να κάνω ενέργειες ώστε να επιλύονται λειτουργικά θέματα (π.χ. τεχνικές εργασίες, συντήρηση κτιρίου, κ.λπ.)	98	43.8
Να διαχειρίζομαι τους υπάρχοντες οικονομικούς πόρους (π.χ. χρηματοδότηση)	70	31.3
Να τηρώ το αρχείο του σχολείου (π.χ. Πρωτόκολλο, Μαθητολόγιο, κ.λπ.)	67	29.9
Να επιλύω άμεσα και προσωπικά προβλήματα (λειτουργικά και προσωπικά) που ανακύπτουν	65	29
Να κάνω ενέργειες ώστε το σχολείο να αποκτήσει και να διατηρήσει τον τεχνολογικό εξοπλισμό του (π.χ. τεχνικές εργασίες, συντήρηση κτιρίου, κ.λπ.)	54	24.1

Πίνακας 3: Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες διευθυντές

Δραστηριότητα	N	%
Δεν έχω γραμματειακή υποστήριξη	107	47.8
Αναλώνομαι κατά κύριο λόγο σε γραφειοκρατικές ενέργειες	107	47.8
Ο φόρτος εργασίας είναι δυσανάλογος με τις απολαβές μου	100	44.6
Είναι πολύς ο φόρτος εργασίας	89	39.7

Αναλώνομαι στην επίλυση τρεχόντων ζητημάτων (π.χ. επισκευή κτιρίου, φωτοτυπίες κ.λπ.) και δεν έχω χρόνο για ουσιαστικό διοικητικό ή/και παιδαγωγικό έργο	81	36.2
--	----	------

(Πηγή Κουτούζης (επ) 2008)

Μέσα σε ένα πλαίσιο με χρόνια χαρακτηριστικά τον συγκεντρωτισμό, τη γραφειοκρατία και το φορμαλισμό, είναι απόλυτα φυσικό η αποτελεσματικότητα των διευθυντών να αποτιμάται μόνο με όρους πιστής εφαρμογής της κεντρικά καθορισμένης κεντρικής πολιτικής και προσπάθειας εξασφάλισης των απαραίτητων πόρων, με σχετικές (απ)αιτήσεις προς την κεντρική εξουσία.

Σήμερα, μπορούμε με σχετική ασφάλεια να υποστηρίξουμε ότι, σταδιακά, έχουν διαμορφωθεί συνθήκες αυξημένης σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων και προϋποθέσεις ουσιαστικής αξιοποίησής τους. Υπάρχει πλέον περιθώριο άσκησης ουσιαστικής διοίκησης από τους διευθυντές και διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999). Η εκπαιδευτική μονάδα δεν είναι παθητικός αποδέκτης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά την υποδέχεται κριτικά και παρεμβαίνει προκειμένου να την προσαρμόσει στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της. Ενδεικτικά, πεδία όπως η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, η αποδοχή και αξιοποίηση της διαφορετικότητας, η αντιμετώπιση των περιπτώσεων υποεπίδοσης, παραβατικότητας, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας, η προσφέρονται για αξιοποίηση μέσα στα πλαίσια της διακριτικής ευχέρειας της κάθε μονάδας. Μέσα στα πλαίσια αυτά όπως είναι φανερό, αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο και ο όρος «αποτελεσματικότητα» για το σχολείο και τον διευθυντή.

Ο διευθυντής έχει πλέον τη δυνατότητα να εντοπίσει, να ιεραρχήσει, να διαμορφώσει την κατάλληλη κουλτούρα και να κινητοποιήσει το προσωπικό της μονάδας προκειμένου να μπορέσει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες αυτές. Ο «αποτελεσματικός» διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να αξιοποιήσει τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας, καθορίζοντας στόχους (σε συνδυασμό ή/και συμπληρωματικά) με τους στόχους της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής

πολιτικής, οργανώνοντας και αξιοποιώντας τις υποδομές και το ανθρώπινο δυναμικό που έχει στη διάθεσή τους και αποτιμώντας τη διαδικασία που ακολουθείται κάθε φορά προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Βέβαια η επιλογή και ιεράρχηση των στόχων και των πεδίων παρέμβασης δεν μπορεί παρά να συνδέονται με αντιλήψεις και παραδοχές για το ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης στην κοινωνία.

Συνεπώς η έννοια «διοίκηση» έχει αποκτήσει πλέον νόημα και περιεχόμενο για το ελληνικό σχολείο και τον διευθυντή του, παρά το γεγονός ότι ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία συνεχίζουν να χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ηγεσία στην εκπαίδευση: Η έννοια και το πεδίο εφαρμογής

Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο όρος «ηγεςία» (leadership) καταλαμβάνει πλέον σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας στο πεδίο της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Πριν επιχειρήσουμε να τον οριοθετήσουμε στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου, θα πρέπει να γίνει μια προσπάθεια αποσαφήνισής του. 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 άτομα (ή ομάδα) προς άλλα άτομα, προκειμένου να επηρεαστούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις μέσα στον του οργανισμού (Yukl, 2002). Πιο απλά, πρόκειται για μια διαδικασία σκόπιμης επιρροής των μελών ενός οργανισμού προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του. Σημειώνουμε ότι στους παραπάνω ορισμούς, οι οποίοι δεν έχουν ως πεδίο αναφοράς μόνο τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, δεν περιλαμβάνεται η έννοια της εξουσίας – ισχύος. Συμπληρωματικά με τα παραπάνω η ηγεσία συνδέεται με την δημιουργία προοπτικής για τους οργανισμούς, κυρίως όταν αυτοί λειτουργούν σε ένα σχετικά ασταθές και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Yukl ο.π)

Αν δεχθούμε αυτήν την προσέγγιση για την ηγεσία τότε τι σημαίνει η ανάδειξη της ως μείζον ζήτημα στα πλαίσια της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων; Είναι απλά ζήτημα αλλαγής - επικαιροποίησης όρων ή υπάρχει κάποια διαφοροποιημένη αντιμετώπιση της διοίκησης στην εκπαίδευση και, συνακόλουθα, του ρόλου του Διευθυντή;

Οι Bell and Stevenson (2006) υποστηρίζουν ότι αυτή η αλλαγή δεν είναι ζήτημα σημειολογίας (semantics) ή απλά νέας «τάσης». Αποτυπώνει βαθιά (πλέον) ριζωμένες, σημαντικές εξελίξεις στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Διείσδυση των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση, ανταγωνισμός μεταξύ των μονάδων για την προσέλκυση πελατών, αυξημένη κοινωνική απαίτηση για ικανοποιητικά μετρήσιμα αποτελέσματα, ισχυρές πιέσεις για «ποιότητα», όπως αυτή αντιμετωπίζεται στις σύγχρονες κοινωνίες, αλλά και λογοδοσία προς τους πελάτες και την κοινωνία, δημιουργούν μια νέα πραγματικότητα λειτουργία για τις εκπαιδευτικές μονάδες. Έτσι, σε χώρες όπως η Μ. Βρετανία, οι ΗΠΑ η Αυστραλία, ο ρόλος των διευθυντών, έχουν επηρεαστεί σε πολύ σημαντικό βαθμό από τις εξελίξεις αυτές και έχει διευρυνθεί ο βαθμός της αυτονομίας τους, το περιεχόμενο των αρμοδιοτήτων τους καθώς και η κοινωνική απαίτηση για απόδοση λόγου (accountability).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η ηγεσία αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, μέσα σε ένα ανταγωνιστικό και ρευστό περιβάλλον αναζητούν προοπτική, κατεύθυνση και αποτελεσματικότητα προκειμένου να ανταποκριθούν σε πιέσεις. Ο/η «ηγέτης» είναι το πρόσωπο το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα τέτοιο ρόλο «καθοδήγησης» των εκπαιδευτικών. Χρήσιμο είναι να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι όλα τα παραπάνω ισχύουν σε εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από αποκέντρωση και διευρυμένα περιθώρια σχετικής αυτονομίας για τις εκπαιδευτικές μονάδες. Οι ηγέτες στις μονάδες αυτές, ανάλογα με το ευρύτερο περιβάλλον, τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα της εκπαιδευτικής τους μονάδας, την προσωπικό τους «όραμα» για τη μονάδα, μπορούν να υιοθετήσουν διαφορετικά «μοντέλα» ηγεσίας.

Η νέα αντίληψη για τη σχολική ηγεσία, όπως απορρέει από την αναγωγή της σχολικής μονάδας σε εποικοδομητική και μαθητοκεντρική κοινότητα μάθησης συνεπάγεται την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας, τη διάρρηξη παραδοσιακών στεγανών και την κατάρριψη μύθων, την ενεργό συμμετοχή και τις εμπρόθετες ενέργειες (Lambert, 2003).

Οι Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999), σε μια προσπάθεια συστηματοποίησης των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας, μετά από εκτενή ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας εντόπισαν έξι (6) ενώ οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις (Bush, 2011) ανεβάζουν τον σχετικό αριθμό σε δέκα (10). Ενδεικτικά, και με κάποιες επιφυλάξεις ως προς τη μεταφορά των όρων από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα αναφέρουμε

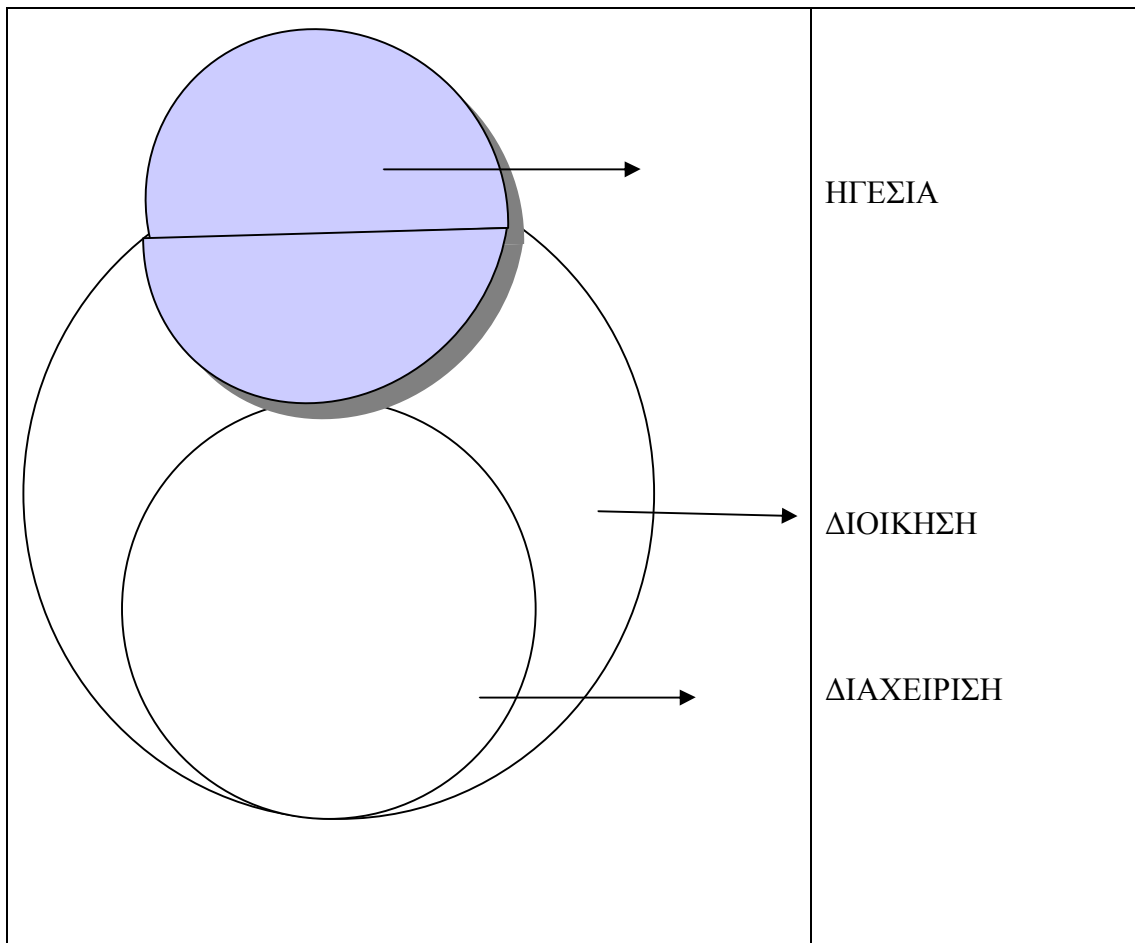
τα «μοντέλα» της κατανεμημένης (distributed), της συναλλακτικής (transactional) της μετασχηματιστικής (transformational), της παιδαγωγικής (instructional) ηγεσίας. Δεν είναι στις προθέσεις αυτής της παρουσίασης να αναλύσει τις παραμέτρους και τις βασικές επιδιώξεις του κάθε μοντέλου. Μπορούμε απλώς να αναφέρουμε ότι μοντέλα αυτά διαφοροποιούνται ως προς τους στρατηγικούς στόχους, τις διαδικασίες που ακολουθούνται μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, το ρόλο των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτές καθώς και την κουλτούρα που διαμορφώνεται.

Ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφορές των διάφορων μοντέλων, η εμπειρική έρευνα έχει δείξει μεταξύ άλλων ότι:

1. Η ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση στη σχολική τάξη. Είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας - μετά τη διδασκαλία - σε έμμεση ή άμεση επίδραση στη μάθηση!
2. Οι ηγέτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς βελτιώνουν τη διδασκαλία με έμμεσο τρόπο μέσω της επίδρασής τους στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση και της συνθήκες εργασίας.
3. Η ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχει ισχυρότερη επίδραση (στα σχολεία και τους μαθητές) όταν είναι ευρέως κατανεμημένη
4. Ένας μικρός αριθμός προσωπικών χαρακτηριστικών μπορεί να εξηγήσει ένα μεγάλο ποσοστό διαφοροποιήσεων στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006)

Ηγεσία στο ελληνικό σχολείο

Επιστρέφοντας στα αρχικά ερωτήματα, θα ολοκληρώσουμε τη συζήτηση προσπαθώντας να διερευνήσουμε τα περιθώρια άσκησης ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μέχρι τώρα συζήτηση μπορεί να αποτυπωθεί σε το παρακάτω σχήμα:



Η διαχείριση καταλαμβάνει το χώρο της διοίκησης και διευρύνεται όσο πιο πολύ ελέγχεται από τη κεντρική εξουσία, ενώ συρρικνώνεται όσο πιο αποκεντρωμένο είναι το σύστημα. Το περιθώριο που αφήνει η διαχείριση στη διοίκηση με βάση το πιο πάνω δεδομένο, μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας, την οποία μπορεί να αξιοποιήσει ο Διευθυντής. Πάνω σε αυτό το περιθώριο μπορεί να χτιστεί η ηγεσία, η οποία έχει στενή σχέση με τη διοίκηση και στηρίζεται στη διαχείριση.

Στα συγκεντρωτικά – γραφειοκρατικά συστήματα, η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με τη θέση στην ιεραρχία του συστήματος. Η ηγετική θέση αποδίδεται στα πρόσωπα λόγω της θέσης τους στην κορυφή της ιεραρχίας ενός οργανισμού. Οι γραφειοκρατικές δομές και η γνώση και διαχείριση των γραφειοκρατικών πρακτικών ενισχύουν το προφίλ του «ηγέτη». Θα έλεγε κανείς ότι η έμφαση δε δίνεται στη διαδικασία επιρροής (ηγεσία) αλλά στις ορθολογικές διαδικασίες και διαχειριστικές πρακτικές. Έτσι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η «ηγεσία» αφορούσε μέχρι πρόσφατα τον διευθυντή του σχολείου ο οποίος ηγείτο «εκ θέσεως» και όχι λόγω της

αλληλεπίδρασης του/της με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Ήταν το πρόσωπο το οποίο έλεγχε τις γραφειοκρατικές-διαχειριστικές διαδικασίες.

Αν όμως ο ισχυρισμός που διατυπώσαμε παραπάνω, ότι δηλαδή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας έχουν διευρυνθεί, τότε δημιουργούνται συνθήκες άσκησης ηγεσίας. Ο/Η διευθυντής/ρια στο ελληνικό σχολείο δεν χρειάζεται πλέον αναζητά τη νομιμοποίησή του/της αποκλειστικά στη θέση στην κορυφή της ιεραρχίας του σχολείου, δεν χρειάζεται να παραμένει αγκιστρωμένος/η σε γραφειοκρατικές δομές και σε διαχειριστικές πρακτικές (Hallinger, 2003· Κουτούζης, 1999· Shields, 2003 & 2009). Υπάρχουν πλέον περιθώρια να αμφισβητηθεί το ιεραρχικό, συναλλακτικό πρότυπο σχολικής ηγεσίας (transactional), βάσει του οποίου, ο διευθυντής αναλαμβάνει τη συμπεριφοριστική διαχείριση ενός συστήματος ανταμοιβών και ποινών, ως αντάλλαγμα της επιθυμητής και αποδεκτής, ή μη, συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού (Bass & Avolio, 1994).

Τα παραπάνω φαίνεται να είναι πλέον, σε κάποιον βαθμό, αποδεκτά (τουλάχιστον ως ρητορική) και από την κεντρική εξουσία. Σημειώνουμε βέβαια την αναφορά στην τήρηση νόμων εγκυκλίων κλπ, η οποία επιβεβαιώνει τον συγκεντρωτικό και φορμαλιστικό χαρακτήρα του συστήματος και την προσπάθεια ελέγχου των διαδικασιών από την κεντρική εξουσία.

«Ο διευθυντής του σχολείου καθίσταται ο ηγέτης, ο εμπνευστής και ο διευκολυντής των αλλαγών στη σχολική του μονάδα. Έχει ευθύνη για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επίδοσης και καλής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο σε εκπαιδευτικό επίπεδο και για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό επίπεδο {...} και είναι υπεύθυνος για την ομαλή, αρμονική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την εποπτεία της λειτουργίας του σχολείου, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, καθώς και του ωρολογίου προγράμματος.» (ΥΠΔΜΘ, Απρίλιος, 2011).

Όμως για να μπορέσει πράγματι να αναπτυχθεί δυναμική που να ευνοεί την ανάπτυξη του φαινομένου της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο απαιτούνται πέρα από τη σχετική ρητορική δομικές αλλαγές,

- Εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα.
- Πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο (συνδικάτα, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές).

- Προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας.
- Αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε ηγεσία που εμπνυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί.

(Μαυρογιώργος, 1999)

Τα παραπάνω δεν φαίνεται να ισχύουν στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Θα λέγαμε ότι υπάρχει πλέον έντονη απαίτηση για αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας, χωρίς ακόμα να έχουν ολοκληρωθεί οι διαδικασίες που θα επιτρέψουν την επίτευξη της.

Καταληκτικές επισημάνσεις

Με βάση τα όσα συζητήθηκαν μέχρι τώρα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι:

Σε ένα παραδοσιακά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, σταδιακά έχουν δημιουργηθεί πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που ευνοούν τη συζήτηση και τον προβληματισμό για την «αποτελεσματικότητα», τη «διοίκηση» και την «ηγεσία» στις εκπαιδευτικές μονάδες. Σε πρακτικό ωστόσο επίπεδο το σύστημα διατηρεί τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά του τα οποία έδιναν διαφορετικό περιεχόμενο στους παραπάνω όρους. Θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε αυτή την διάσταση αποδίδοντάς την είτε στην αδράνεια του συστήματος, είτε στην ιδεολογική αντίδραση σε μια κατά βάση νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση στην εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι βρισκόμαστε σε μεταβατική περίοδο με, μάλλον προδιαγεγραμμένη κατάληξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. (1999) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα – Ρέππα. Α.,(2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Ελλην

Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ. (1994) *Εξουσία και Οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. (eds) (1994) *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bell L. and Stevenson H., (2006) *Policy in Education: Process, Themes and Impact*. London: RoutledgeFalmer

Bush, T. (2011) *Theories of Educational Management (4th ed)*. London: Sage.

Θεριανός, Κ. (2006) *Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος.

Hallinger, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.

Hargreaves, A. (2007) *School Leadership for Systemic Improvement in Finland: A case study report for the OECD activity Improving School Leadership*. Paris: OECD.,

Κουτούζης Ε. (1999) *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης Ε., (επ) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα,

Κουτούζης Μ., Πέτρου – Νεοκλέους Ε., (2010) «Ηγετικό Στυλ Διευθυντών και Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση της σχέσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου». *Επιστήμες της Αγωγής* (2010:4)

Λαΐνας, 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.

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

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

Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999) *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.

Ματθαίου Δ., (2007) Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές Ορίζουσες, Εννοιολογήσεις και Πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση. Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: Από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*, Αθήνα, 15-16 Νοεμβρίου, 2007

Μαυρογιώργος, Γ., (χχ). *Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική και Ποιότητα στην Εκπαίδευση.* Στον ιστότοπο: edu.per.uoi.gr . Στη διεύθυνση:
<http://edu.per.uoi.gr/gmavrog/EsEkpPolitiki.doc>

Μαυρογιώργος Γ. (1999α) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σ. 115-160). Πάτρα, Ε.Α.Π..

Nelson B & Sassi A., (2005) *The Effective Principal: Instructional Leadership for High Quality Learning*, New York: Teachers College Press

ΟΟΣΑ (1996), *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση εμπειρογνομόνων*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

OECD (2001). *Education at a Glance, OECD Indicators 2001.* Paris: OECD/CERI.

Pounder D., Reitzug U., & Young M. (2002) Preparing school leaders for social improvement, social justice, and community. Στο J. Murphy (Επιμ.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (σελ. 261-288). Chicago: University of Chicago Press.

Shields C. M. (2003). *Good Intentions are Not Enough. Transformative Leadership for Communities of Difference.* Lanham, MD: Scarecrow.

Shields, C. M. (2009). *Democratizing practice: Courageous leadership for transforming schools.* Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: identity and leadership of urban social justice principals. *Education & Urban Society.* 41, σελ. 3-25.

Yukl G.A., (2002) *Leadership in Organizations*, (5th ed.) NJ: Prentice Hall