



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών, Οργανισμών και
Επιχειρήσεων»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σκορδάς Θεόδωρος

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Δρ. Γραβάνη Μαρία

ΤΡΙΠΟΛΗ
Φεβρουάριος 2009



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών, Οργανισμών και
Επιχειρήσεων»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σκορδάς Θεόδωρος

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Δρ. Γραβάνη Μαρία

ΤΡΙΠΟΛΗ
Φεβρουάριος 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6
Εισαγωγή.....	7

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ **ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

1.1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....	10
1.1.1 Ηγεσία και Διοίκηση.....	10
1.1.2 Διαφορές <i>Ηγεσίας</i> και <i>Διοίκησης</i>	11
1.2 Η Διοίκηση στην Εκπαίδευση.....	12
1.2.1 Έργο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.....	12
1.2.2 Ιδιαιτερότητες Εκπαιδευτικής Διοίκησης.....	13
1.3 Μοντέλα Ηγεσίας και Διοίκησης.....	14
1.3.1. Διοικητικές προσεγγίσεις – Ιστορική εξέλιξη.....	14
Κλασική Διοίκηση.....	14
Νεοκλασική Διοίκηση.....	17
Σύγχρονη Διοίκηση.....	20
1.3.2 Προσεγγίσεις στο φαινόμενο της Ηγεσίας (leadership)	23
1.3.3 Μοντέλα Ηγετικής συμπεριφοράς.....	24
1.3.4 Σύγχρονοι προβληματισμοί πάνω στο φαινόμενο της ηγεσίας.....	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1 Εκπαιδευτική πολιτική.....	39
2.2 Η Εκπαιδευτική Διοίκηση.....	41
2.3 Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας.....	45
2.3.1 Καθήκοντα και Αρμοδιότητες.....	45
2.3.2 Επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων.....	46
2.3.3 Έλεγχος και αξιολόγηση των Διευθυντών σχολικών μονάδων.....	47
2.4 Κριτική αποτίμηση του πλαισίου λειτουργίας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη Β/θμια Εκπαίδευση. (Αντί Θεωρητικού Πλαισίου).....	48
2.5 Συμπεράσματα	51

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ **ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΤΜΗΜΑ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Σκοπός και στόχοι της Διπλωματικής Εργασίας.....	53
3.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	54
3.3. Επιλογή της Ερευνητικής μεθόδου.....	54
3.4. Πεδίο και χρόνος διεξαγωγής της μελέτης – επιλογή δείγματος.....	55
3.5. Η Συνέντευξη.....	56
3.6. Οδηγός συνεντεύξεων.....	57
3.7. Πιλοτική έρευνα.....	57
3.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της συνέντευξης.....	57
3.9. Η ανάλυση των δεδομένων.....	58
3.10. Περιορισμοί της έρευνας.....	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Προφίλ Διευθυντών.....	60
4.2. Απόψεις και στάσεις των Διευθυντών για το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας τους.....	62
4.3. Στάσεις και αντιλήψεις των Διευθυντών για το «ευρύτερο» πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκούν τα καθήκοντα τους.....	65
4.4 Η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του ρόλου του Διευθυντή.....	73
4.5. Προτάσεις των Διευθυντών για αποτελεσματικότερη Διοίκηση.....	75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Συμπεράσματα	76
5.2 Προτάσεις.....	79
5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.... αντί επιλόγου.....	80

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση	82
Ελληνική.....	83
Sites.....	84

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης.....	85
Απομαγνητοφώνηση μιας εκ των συνεντεύξεων.....	86

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας είναι το τελευταίο στάδιο στην ολοκλήρωση των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Οικονομικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στη φάση αυτή αισθάνομαι υποχρεωμένος να ευχαριστήσω όλους τους Καθηγητές μου για την συμβολή τους τόσο για τις γνώσεις που απέκτησα κατά την διάρκεια των μαθημάτων, όσο και για την αλλαγή του τρόπου σκέψης μου και την διαμόρφωση της προσωπικής μου «κουλτούρας και οπτικής» πάνω στα θέματα της «Διοίκησης» αλλά όχι μόνο. Αυτό νομίζω ότι λέει πολλά για το κλίμα και τον τρόπο προσέγγισης και αλληλεπίδρασης του ανθρώπινου δυναμικού του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Ευχαριστώ κυρίως την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου, Δρ Γραβάνη Μαρία για την πολύτιμη συμβολή της και καθοδήγηση της σε όλα τα στάδια της εργασίας αυτής. Θέλω επίσης να ευχαριστήσω όλους τους Διευθυντές σχολείων που παραχώρησαν τις συνεντεύξεις και εξέφρασαν τις απόψεις τους μέσα σε φιλικό και συμβουλευτικό κλίμα.

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι η Διοίκηση της Εκπαίδευσης αποτελεί μια σημαντική συστατική του προβληματισμού που έχει αναδυθεί τα τελευταία χρόνια και αφορά όλο το Εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας. Ένας προβληματισμός που διαχέεται σε όλα τα επίπεδα της Ελληνικής κοινωνίας αφού είναι πλέον κατανοητό ότι αυτό που ονομάζουμε «Παιδεία» αποτελεί το σημαντικότερο «όπλο» στην πορεία προς το μέλλον. Είναι έκδηλη πλέον η αγωνία για την διαμόρφωση ενός Εκπαιδευτικού συστήματος παροχής Παιδείας που να λαμβάνει υπόψη του όλες τις υπάρχουσες «μεταβλητές» αλλά και να προβλέπει τις μελλοντικές τάσεις, ώστε να μπορεί να μεταλλάσσεται, να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται σε αυτές. Και είναι ρόλος της Εκπαιδευτικής Διοίκησης να επιτυγχάνει αυτή τη προσαρμογή, επιδεικνύοντας διορατικότητα και ευελιξία, απαγκιστρώνοντας τον εαυτό της από αγκυλώσεις του παρελθόντος. Θα πρέπει δηλαδή, η Εκπαιδευτική Διοίκηση να αποτελεί ένα «δυναμικό» σύστημα και όχι «στατικό» αν θέλει να επιτυγχάνει στόχους που είναι συνεχώς μεταβαλλόμενοι.

Το πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής είναι η Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα το τμήμα της που αφορά την σχολική μονάδα της και τον Διευθυντή της. Αποτελεί ο Διευθυντής του Γυμνασίου ή του Λυκείου τον τελευταίο κρίκο στην ιεραρχική αλυσίδα της Εκπαίδευσης, αλλά και τον πιο σημαντικό αφού στην ουσία είναι αυτός που εφαρμόζει την «πολιτική» και είναι αυτός που «βλέπει» άμεσα τα αποτελέσματα της. Ο σκοπός μας, κάτω από τον τίτλο «Ηγεσία και Διοίκηση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των Διευθυντών για το νομοθετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν και ασκούν τα καθήκοντα τους, όπως επίσης και για άλλους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τα όρια εξουσίας τους. Η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε ήταν «ποιοτικού» χαρακτήρα, με την μέθοδο της «εστιασμένης συνέντευξης». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο νομό Εύβοιας, στην περιοχή της Χαλκίδας, με «δείγμα» οκτώ Διευθυντές σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας μας είναι ότι οι Διευθυντές των σχολείων προέρχονται από τις τάξεις των «μάχιμων» εκπαιδευτικών χωρίς τυπικά Διοικητικά προσόντα ή αντίστοιχες σπουδές. Ταυτόχρονα ο ρόλος που τους επιφυλάσσει το νομοθετικό πλαίσιο, είναι ρόλος καθαρά «Διαχειριστικός» με ελάχιστες έως ανύπαρκτες δυνατότητες άσκησης εξουσίας και προώθησης επιλογών. Επί πλέον το πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκούν τον Διοικητικό τους ρόλο είναι τόσο «δύσκαμπτο» που και οι προοπτικές να αλλάξει κάτι – στην κατεύθυνση της Ηγετικής συμπεριφοράς και την εμφάνιση του «φαινομένου της Ηγεσίας» - μέσα στο σχολείο, είναι μικρή, αν δε συμβούν σημαντικές αλλαγές στους στόχους της εκπαίδευσης (ειδικά στο Λύκειο). Οι ίδιοι, επιζητούν το «άνοιγμα» του ρόλου τους, εκφράζοντας όμως ταυτόχρονα και επιφυλάξεις για την διεύρυνση αυτή, λόγω της έλλειψης αξιολόγησης, κομματικοποίησης και κουλτούρας που χαρακτηρίζει τον χώρο, αλλά και την κοινωνία μας γενικότερα.

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Drucker (1993,1995), «ζούμε σε μια μετακαπιταλιστική κοινωνία με κυρίαρχο παράγοντα την γνώση την οποία ακόμα μονοπωλεί το σχολείο. Διανύουμε έναν αιώνα κοινωνικών μετασχηματισμών που βασίζονται στη διαχείριση της γνώσης και για αυτό η εκπαίδευση θα δεχτεί τις περισσότερες πιέσεις για ανασχηματισμό και εναρμόνιση. Η μελλοντική ηγεσία της εκπαίδευσης χρειάζεται να λάβει υπόψη τις αλλαγές που επέρχονται στην κοινωνία και να κατανοήσει ότι η Διοίκηση, είναι πρωτίστως μια κοινωνική λειτουργία, αλλά και μια ελευθέρια τέχνη».

Σίγουρα, η άποψη του Drucker, είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ επίκαιρη. Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις στον διεθνή χώρο αλλά και στην χώρα μας, δείχνουν ότι η σύγχρονη κοινωνία είναι σε μια συνεχή διαδικασία μετασχηματισμού και εξέλιξης, προς μια προς το παρόν άγνωστη κατεύθυνση. Όλοι όμως συμφωνούν ότι στην «πορεία της», ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η γνώση. Επομένως οι σύγχρονες παγκόσμιες τάσεις (megatrends κατά τον Naisbitt 1982) αφορούν την παραγωγή, την ποιότητα, την διάχυση και την αξιολόγηση της γνώσης μέσα στο διεθνικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Και μπορεί το σχολείο να μην μονοπωλεί πλέον την γνώση, αφού οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και ιδιαίτερα στον τομέα των πληροφοριών και της επικοινωνίας, έχουν αναδείξει «νέους συνεταιίρους» στην παροχή της, αποτελεί όμως το σχολείο τον «σκληρό πυρήνα» της.

Γίνεται φανερό ότι ο όρος «Εκπαίδευση» θα διευρυνθεί ακόμα περισσότερο και η σημασία της «Εκπαιδευτικής Ηγεσίας» θα είναι καταλυτική πλέον για την επίτευξη υψηλής επιστημονικής, οικονομικής και κοινωνικής απόδοσης. Γιατί όπως λέει και ο Gates (1995), «η τεχνολογία δεν θα μπορέσει να αντιμετωπίσει την χιονοστιβάδα των προβλημάτων αλλά μόνο ο ανθρώπινος παράγοντας, μέσω μιας ανθρώπινης αντίστοιχης ηγεσίας». Μιας Ηγεσίας, που όσον αφορά την εκπαίδευση αλλά και γενικότερα, θα πρέπει να κατανοεί πρώτιστα ότι η «αλλαγή» δεν επέρχεται από πάνω προς τα κάτω, αλλά με την εμπλοκή της βάσης. Και ότι αυτό που δημιουργεί την αξία είναι η προθυμία των εργαζομένων να συμβάλλουν με πρωτοβουλίες, με δημιουργικότητα και με πάθος κατά την καθημερινή άσκηση της εργασίας τους, όπως λέει και ο Gary Hamel¹ ο οποίος θεωρείται ο απόλυτος διανοητής του σύγχρονου management. Και συνεχίζει: « η καινοτομία είναι το μόνο αντίδοτο στον σημερινό, ασύδοτο πλέον, ανταγωνισμό. Δυστυχώς όμως το management το εφεύραμε πριν από εκατό χρόνια – και περισσότερα – προκειμένου να εξασφαλίσουμε την τήρηση της συμμόρφωσης και της ευθυγράμμισης. Όχι όμως για να ενθαρρύνουμε την αντίθεση στο τρόπο της σκέψης και τον τολμηρό πειραματισμό. Και αυτός είναι ένας ακόμα λόγος για τον οποίο απαιτείται η ριζική επανεφεύρεση του management.»

Σε αυτό το πλαίσιο που διαμορφώνεται παγκόσμια, της αμφισβήτησης των «χρυσών κανόνων» του management, και της κατανόησης και αποδοχής ότι η «απόκτηση και διαχείριση της γνώσης» αποτελεί την μεγαλύτερη προστιθέμενη αξία για τον άνθρωπο, αναδεικνύονται νέες τάσεις και μοντέλα «Ηγετικής συμπεριφοράς» και νέες προτεραιότητες για την εκπαίδευση. Η συζήτηση για αλλαγές, για καινοτομίες, για ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα, για «δημιουργική

¹ Δαμουλιάνου Χ. 2008, Τροχοπέδη για τις επιχειρήσεις τα απηρχαιωμένα μοντέλα μάνατζμεντ. Καθημερινή 23/11σελ 10.

οικονομία», αφορά και στην ανάγκη επανακαθορισμού των στόχων αλλά και του λειτουργικού πλαισίου όλης της «αλυσίδας» της σημερινής εκπαίδευσης, με «πρώτο κρίκο» της, το Δημόσιο σχολείο.

Οι παραπάνω παγκόσμιοι προβληματισμοί κάνουν δειλά την εμφάνιση τους και στην χώρα μας. Βρισκόμαστε σε ένα μεταβατικό στάδιο που οι κοινωνικές απαιτήσεις για «αλλαγές» σε θέματα παιδείας, είναι πλέον έκδηλες και εκφράζονται με πολλούς τρόπους. Βασικό ρόλο θα κληθεί να παίξει η εκπαιδευτική διοίκηση σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα, σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική πολιτική σε κάθε προσπάθεια αναμόρφωσης του οικοδομήματος που ονομάζουμε Δημόσια Εκπαίδευση.

Το «κλίμα» λοιπόν, που έχει πλέον διαμορφωθεί και η σχέση του ερευνητή με την δημόσια εκπαίδευση – καθηγητής Φυσικής με δεκαετή προϋπηρεσία σε Γυμνάσια και Λύκεια – αποτέλεσαν την αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος για Διπλωματική Εργασία. Έχοντας ζήσει την Εκπαίδευση και τα προβλήματα της σαν διδάσκων, αλλά και από την οπτική του γονιού – με μαθητή στην Β΄ Λυκείου – και σε συνδυασμό με το θέμα του μεταπτυχιακού που είναι η Δημόσια Διοίκηση, η ερευνά μας αποτελεί μια «ενδιαφέρουσα πρόκληση». Το σκεπτικό ήταν αρχικά η αποτύπωση των τάσεων και των μοντέλων Διοίκησης που εφαρμόζονται από τους Διευθυντές των σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Θεωρήσαμε όμως περισσότερο χρήσιμο να διερευνήσουμε το πλαίσιο – τυπικό ή άτυπο – μέσα στο οποίο ασκείται η διοίκηση, για να διαπιστώσουμε τον βαθμό εξάρτησης της και επηρεασμού της από αυτό, όπως και για να ανιχνεύσουμε την συνειδητοποίηση αλλαγών εκ μέρους των ασκούντων την Διοίκηση, δηλαδή των Διευθυντών.

Με άλλα λόγια θέλαμε να διαπιστώσουμε, εκ των έσω, αν η Διοίκηση στα σχολεία ασκείται συνειδητοποιημένα και με στόχους, αν το θεσμικό πλαίσιο άσκησης της λειτουργεί υποστηρικτικά, αν οι παγκόσμιες τάσεις και οι κοινωνικές απαιτήσεις έχουν διαμορφώσει ένα κλίμα αλλαγών, καθώς και να καταγράψουμε γνώμες και προτάσεις τους για μια αποτελεσματικότερη Εκπαιδευτική Διοίκηση.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη με συνολικά πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση και στο δεύτερο μέρος αναφερόμαστε στο καθαρά ερευνητικό τμήμα της εργασίας μας. Αναλυτικότερα:

Στο 1^ο κεφάλαιο αναφερόμαστε στα μοντέλα Ηγεσίας και Διοίκησης τα οποία αναδείχθηκαν και καταγράφηκαν ιστορικά στην παγκόσμια βιβλιογραφία και αποτελούν την θεωρητική βάση μας. Η επισκόπηση αυτή είναι σχετικά εκτενής – για το μέγεθος της εργασίας μας – φιλοδοξώντας να αποτελέσει και ένα οδηγό για τον αναγνώστη που δεν έχει ειδικές γνώσεις επάνω στα θέματα αυτά. Η σκέψη μας αυτή προήλθε από την παράκληση πολλών Διευθυντών να διαβάσουν την εργασία μας μετά την ολοκλήρωση της, παραδεχόμενοι ταυτόχρονα ότι δεν έχουν θεωρητικές βάσεις ούτε και αντίστοιχες σπουδές πάνω στη Διοίκηση.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην Εκπαιδευτική Διοίκηση στη χώρα μας. Γίνεται μια μικρή ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής και του θεσμικού πλαισίου μέσα στο οποίο καλείται να ασκήσει τα καθήκοντα του ο Διευθυντής του σχολείου. Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται και μια «κριτική αποτίμηση του πλαισίου λειτουργίας του» - αντί για θεωρητικό πλαίσιο - και ακολουθούν κάποια συμπεράσματα που διαμορφώνουν το πλαίσιο εργασίας μας για τον καθορισμό και την ανάλυση της εστιασμένης συνέντευξης που αποτελεί το κύριο ερευνητικό τμήμα της εργασίας μας.

Στο 3^ο κεφάλαιο καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της εργασίας, η μεθοδολογία και τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και η αιτιολόγηση των μεθόδων συλλογής στοιχείων, δηλαδή των ερευνητικών εργαλείων.

Στο 4^ο κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, η ανάλυση τους και ένας πρώτος σχολιασμός υπό το πρίσμα της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Στο 5^ο κεφάλαιο τέλος, εκθέτουμε τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μας, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα..

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα βασικά μοντέλα ηγεσίας και διοίκησης που έχουν καταγραφεί στην διεθνή βιβλιογραφία ώστε να αποτελέσουν την θεωρητική βάση της έρευνας μας στην διοικητική πρακτική των σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Θα παρουσιαστούν και θα προσδιοριστούν οι έννοιες της Ηγεσίας και της Διοίκησης και ακολούθως τα υπάρχοντα μοντέλα εφαρμογής τους, ώστε ο αναγνώστης να έχει έναν όσο το δυνατόν πιο πλήρη οδηγό για την διασύνδεση της θεωρίας που είναι καταγραμμένη σαν παγκόσμια πρακτική, με τα αποτελέσματα της έρευνας μας.

1.1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

1.1.1 Ηγεσία και Διοίκηση

Ξεκινώντας από την *Διοίκηση (Management)* « η ανεύρεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού που να ικανοποιεί τόσο τους θεωρητικούς όσο και τους επαγγελματίες managers, είναι μια δύσκολη υπόθεση » (Dawson 1993: 5) Παρόλες τις διαφορές όμως υπάρχει κοινή συνισταμένη στους ορισμούς που ακολουθούν. Οι Montana and Charnov (1993: 19) θεωρούν την *Διοίκηση* ως «τον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του» . Για τον Georges είναι «η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με την συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων» (Georges et al 1998: 32). Κατά τον Fayol (1949) η *Διοίκηση* ορίζεται ως «μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο» (Bradie 1967: 9-12)

Για το υποκείμενο της *Διοίκησης* τον Διευθυντή ή Διοικητή ή Manager, προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση των καθηκόντων του είναι η γνώση της Διοικητικής Επιστήμης αλλά όχι μόνο. Η γνώση της συμπεριφοράς αποτελεί τον άλλο πόλο στο δίπολο της Διοικητικής πρακτικής η οποία κινείται ή πρέπει να κινείται ανάμεσα στην Επιστήμη και την Τέχνη. Επιστήμη γιατί διέπεται από αρχές και χρησιμοποιεί επιστημονικές προσεγγίσεις και τέχνη γιατί παρέχει σε αυτούς που την ασκούν την δυνατότητα ευελιξίας και πρωτοβουλίας.(Ζαβλανός 1988, Σαΐτης 1992)

Ως *Ηγεσία (Leadership)* μπορούμε να ορίσουμε την «διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (Ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με την μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα» (Μπουραντάς 2002: 310) Ο παραπάνω ορισμός συμπυκνώνει πιστεύουμε την πλειάδα των ορισμών που έχουν δοθεί κατά καιρούς και αναδεικνύει την ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στην *Ηγεσία* και την *Διοίκηση*, μια διαφορά που θα συζητηθεί παρακάτω.

Για τον Ηγέτη, που είναι το υποκείμενο της Ηγεσίας, η διοικητική επιστήμη και η γνώση της συμπεριφοράς δεν αρκούν. Σύμφωνα με τον Keith Grini² ένα σύνολο τεχνών εμπλέκονται: φιλοσοφία, εικαστικές και πολεμικές τέχνες καθώς και ερμηνεία. Και η Ηγεσία σαν ερμηνευτική παράσταση εμπεριέχει σενάριο, σκηνικά, ερμηνευτές, ακροατήριο, περιεχόμενο, κουλτούρες δημιουργώντας έτσι μια μορφή «αισθητικής» που μπορούμε να την θεωρήσουμε σαν «αισθητική της Ηγεσίας» άρρηκτα συνδεδεμένη με την φιλοσοφική αισθητική και τις θεωρίες της τέχνης. Γενικά η *Ηγεσία* σαν φαινόμενο ξεφεύγει από την τεχνοκρατική της διάσταση και αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα μεγάλο πεδίο έρευνας, αντικρουόμενων απόψεων και διαφορετικών συμπερασμάτων από τους θεωρητικούς της διοικητικής επιστήμης.

1.1.2 Διαφορές *Ηγεσίας* και *Διοίκησης*.

Για τον J. Kotter η ηγεσία και η διοίκηση (management) είναι συμπληρωματικά και αλληλοσυμπληρούμενα συστήματα - ρόλοι. Το management αντιμετωπίζει κυρίως την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η ηγεσία τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου. Ενδεικτική η πρόταση των Bennis και Nanus : «Οι μάνατζερς είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα» (Μπουραντάς 2002: 313). Στο ίδιο κεφάλαιο του Μπουραντά³ Ο Zileznik προσδιορίζει τις διαφορές τους σε τέσσερις βασικούς τομείς: τους στόχους, το έργο, τις σχέσεις με τους άλλους και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Για τους μάνατζερς οι στόχοι είναι αντικειμενικοί και προκύπτουν από τις ανάγκες του οργανισμού, ενώ οι ηγέτες έχουν προσωπική αντίληψη για τους στόχους οι οποίοι εκφράζουν και δικά τους οράματα και ιδανικά. Για την υλοποίηση του έργου, οι μάνατζερς εξετάζουν τις υπάρχουσες εναλλακτικές λύσεις και επιλέγουν την πιο ικανοποιητική, ενώ οι ηγέτες καινοτομούν βρίσκοντας νέους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που εντυπωσιάζουν. Στο τομέα των σχέσεων, οι μάνατζερς βλέπουν τους συνεργάτες τους σαν υφισταμένους ενώ οι ηγέτες αναπτύσσουν μαζί τους και συναισθηματικές σχέσεις μέσω της δημιουργίας οράματος, έμπνευσης, ενθουσιασμού, εμπιστοσύνης κλπ. Οι μάνατζερς επιδιώκουν την σταθερότητα του οργανισμού και των αρχών του, ενώ οι ηγέτες βρίσκονται συνεχώς σε μια αναζήτηση του διαφορετικού, του καινούργιου ενώ διαπνέονται από ριζοσπαστικό πνεύμα και είναι προσανατολισμένοι στο μέλλον.

Σήμερα υπάρχει πλέον μια παραδεκτή από όλους στροφή από το μάνατζμεντ στην ηγεσία, σαν τον κρισιμότερο παράγοντα επιτυχίας, σε μια επιχείρηση ή οργανισμό. Και αυτό οφείλεται στον «κόσμο της αλλαγής» που βιώνουμε όπως τονίζει ο καθηγητής του Harvard, Manfred F.R. Kets de Vreid⁴: «Η έμφυτη αντίδραση του ανθρώπου σε καταστάσεις αλλαγής είναι το αίσθημα της ανησυχίας. Οπότε και αναζητούμε κάποιον που μας δίνει ελπίδα και «απορροφά» την ανησυχία μας. Σήμερα, άλλωστε, για τις περισσότερες επιχειρήσεις ο σπάνιος-κρίσιμος πόρος είναι οι γνώσεις, οι ιδέες και τα κίνητρα των ανθρώπων. Γι' αυτό και οι ζητούμενες βασικές δεξιότητες είναι η ικανότητα για μάθηση, η καινοτομία, η δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα. Ιδιότητες δηλαδή, που έχουν να κάνουν με τον άνθρωπο.» Και η ηγεσία σαν κοινωνικό φαινόμενο είναι περισσότερο προσανατολισμένη στον άνθρωπο αναδεικνύοντας την διαφορά της από το μάνατζμεντ αφού: «τους ηγέτες τους διακατέχει το όραμα, τους ενδιαφέρει το μέλλον και οι αλλαγές, μιλούν στην καρδιά, στην ψυχή των ανθρώπων τους, τους

² <http://www.elesme.gr/elesmegr/peridika/t32/t32-09.htm> [3/9/2008 10:45]

³ Μπουραντάς Δ.(2002).*MANATZMENT*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

⁴ http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_economyepix_2_09/11/2003_83403 [15/9/2008 9:10]

εμπνέουν και τους εμφυσούν δύναμη και, τελικά, κερδίζουν από τις δεσμεύσεις τους. Οι μάνατζερ εστιάζονται στο βραχυπρόθεσμο και στις οδηγίες και προτιμούν τη σταθερότητα και τον έλεγχο. Οι ηγέτες ασχολούνται με τα «γιατί», ενώ οι μάνατζερ ασχολούνται με τα «πώς».

1.2 Η Διοίκηση στην Εκπαίδευση

1.2.1 Έργο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Ο όρος «διοίκηση» ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα «διοικώ» που σημαίνει φροντίζω για την περάτωση ενός έργου. Και το έργο της Εκπαίδευσης γενικότερα σαν λειτουργία είναι η πραγματοποίηση των σκοπών της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από μια οργανωτική δομή, γνωστή σαν «ιεραρχική πυραμίδα», που ενυπάρχει σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, οποιασδήποτε βαθμίδας. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται ο σχεδιασμός, η στοχοθεσία, ο έλεγχος, η παρακίνηση, η προσήλωση αλλά και η συνεχής αναβάθμιση και εξέλιξη, των διαδικασιών αλλά και των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) ώστε να οδηγηθεί ο οργανισμός στην επίτευξη των στόχων του και εκπλήρωση του κύριου σκοπού του που είναι η παροχή όχι μόνο «Εκπαίδευσης» αλλά «Παιδείας» με την γενικότερη έννοια.

Αν και πολλοί διαφωνούν με το κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός οργανισμός με συγκεκριμένη δομή, όπως η σχολική μονάδα, μπορεί να παράγει και να παρέχει «Παιδεία» παρά μόνο «Εκπαίδευση» - βασιζόμενοι στο ότι η παιδεία δεν διδάσκεται αλλά είναι το προϊόν της διαρκούς αυτοανάπτυξης (self-development) του ατόμου στην προσωπική του πορεία στη ζωή – εμείς θα διαφωνήσουμε μερικώς. Γιατί ναι μεν η παιδεία δεν διδάσκεται μέσα σε «τέσσερις τοίχους» και σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αλλά η έφεση και ο τρόπος να φτάσει κανείς σε αυτή, αποτελεί αντικείμενο της «Εκπαίδευσης» μέσα στη σύγχρονη σχολική μονάδα. Και εδώ έρχεται η «εμπνευσμένη Διοίκηση» ή καλύτερα η μετατόπιση του βάρους από της αρχές του «management», στις ιδιότητες του «leadership» να προσθέσει στόχους στο έργο της διοίκησης της εκπαίδευσης, που εκφράζεται με την δραστηριότητα των ηγετικών της στελεχών και σύμφωνα με τον Χ. Σαϊτή⁵ αποβλέπει:

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, που εκφράζουν την συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Δηλαδή, όλου του ανθρώπινου δυναμικού που με την μορφή οργανωμένων ομάδων δρα στις σχολικές μονάδες (διδάσκοντες, μαθητές, γονείς κ.λπ.) και το οποίο συμβάλει στην πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου του.
- Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.
- Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος ώστε να προάγεται η ομαδική προσπάθεια μέσα από την συνεργασία και τον συντονισμό των ατομικών δραστηριοτήτων με τρόπο συστηματικό και αποτελεσματικό.
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – υλικών και ανθρώπινων – για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω της μέτρησης του παραχθέντος «εκπαιδευτικού προϊόντος»

⁵ Σαϊτής Χ. (2005) *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

και στον καθορισμό των αποκλίσεων μεταξύ προγραμματισμένων και πραγματοποιηθέντων στόχων.

- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος, προκειμένου ο εκπαιδευτικός οργανισμός να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας μέσα στη οποία λειτουργεί.

Η τελευταία διοικητική διαδικασία έχει σημαντική βαρύτητα για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, αφού αυτή είναι συνάρτηση της ποιοτικής στάθμης του εκπαιδευτικού της συστήματος. Επιπρόσθετα, μέσα στο έργο της διοίκησης της εκπαίδευσης, είναι η αναζήτηση και υιοθέτηση νέων μεθόδων μάθησης μέσω των οποίων η παιδεία, σαν κοινωνικό φαινόμενο, να εξυπηρετεί:

- Την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την συμμετοχή του ατόμου σε ομαδικές προσπάθειες.
- Τη μετάδοση ενός συστήματος αξιών που να οδηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά σε ατομική και συλλογική κλίμακα, και
- Τη διάδοση του επιστημονικού τρόπου σκέψης και την ανάπτυξη ερευνητικών ενδιαφερόντων ως μέσο απόκτησης νέας γνώσης. (Κοντοράτος 1983: 165-168)

1.2.2 Ιδιαιτερότητες Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Ένα ερώτημα που αναδύεται σε αυτό το σημείο είναι: Διαφέρει η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών από την διοίκηση άλλων τύπων οργανισμών; Σαΐτης (2005: 31-33). Μπορούν να εφαρμόζονται οι γενικές αρχές του σύγχρονου management αυτούσιες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς;

Συγγραφείς, όπως οι W. H. Squire (1987) και Everad (1982), υποστηρίζουν ότι υπάρχει πλήρης ταύτιση μεταξύ κερδοσκοπικών και εκπαιδευτικών οργανισμών και θα είναι χρήσιμο τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης να εφαρμόζουν τις αρχές του σύγχρονου management. Σίγουρα οι γενικές αρχές της διοίκησης μπορούν να εφαρμοστούν στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, αφού ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων οφείλουν να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα τόσο οι σχολικοί όσο και οι κερδοσκοπικοί οργανισμοί χρειάζονται κάποιο σύστημα επικοινωνίας και κάποια δομή που να καθορίζει την κατανομή του έργου και τις σχέσεις μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού. Επί πλέον τα προβλήματα καθορισμού ρόλων και ευθυνών στους συνεργάτες είναι κοινά τόσο για τον διευθυντή του σχολείου όσο και για τον διευθυντή οποιουδήποτε κερδοσκοπικού οργανισμού. Τέλος και στις δύο περιπτώσεις οι διευθυντές επιφορτίζονται τόσο με γραφειοκρατικά καθήκοντα όσο και με διοικητικά θέματα όπως: προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση, υποκίνηση, έλεγχο κ.α.

Παρόλα αυτά υπάρχουν αρχές της «γενικής διοίκησης» που δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των σχολικών και άλλου τύπου οργανισμών (Handy et al 1986, Ιορδανίδης 1988) Για παράδειγμα η τυποποίηση της εργασίας επιβάλλει ότι αυτή πρέπει να γίνεται με τον ίδιο τρόπο από κάθε εργαζόμενο. Σε ένα σχολείο όμως, τα μαθήματα δεν μπορούν και δεν πρέπει να διδαχθούν με τον ίδιο τρόπο, καθώς υπάρχουν τόσοι μέθοδοι διδασκαλίας όσοι και οι δάσκαλοι. Επίσης τα διαφορετικά μαθήματα απαιτούν και διαφορετικές προσεγγίσεις. Ο Taylorισμός εδώ θα γεννούσε αναποτελεσματική διδασκαλία και ανία. Συνεπώς θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στην «τυφλή» εφαρμογή των αρχών και των κανόνων του management

στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς θα πρέπει ο διευθυντής του σχολείου να έχει υπόψη του τις διαφοροποιήσεις που εκθέσαμε παραπάνω και να έχει την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα που απαιτείται για την επιτυχημένη εκτέλεση των καθηκόντων του. Η γνώση όμως των βασικών αρχών και υπαρχόντων μοντέλων για την διοίκηση και την ηγεσία γενικότερα, που έχουν καταγραφεί στην παγκόσμια βιβλιογραφία, αποτελεί επιστημονική γνώση, απαραίτητη για την θεμελίωση και δόμηση ενός προσωπικού στυλ επιτυχημένης διεύθυνσης εκ μέρους του κάθε διευθυντή σχολείου. Στο επίπεδο της εργασίας μας, η ίδια αυτή γνώση, αποτελεί την βάση για την έρευνα των υπαρχόντων μοντέλων ηγεσίας και διοίκησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας και η οποία ακολουθεί παρακάτω.

1.3 Μοντέλα Ηγεσίας και Διοίκησης

1.3.1. Διοικητικές προσεγγίσεις – Ιστορική εξέλιξη.

Η διοίκηση σαν κοινωνικό φαινόμενο είναι παλιά όσο και ο άνθρωπος, αλλά η επιστημονική της προσέγγιση και η συστηματική της θεώρηση αποτελεί φαινόμενο του 20^{ου} αιώνα, με την εμφάνιση των θεωριών της «Γενικής Διοίκησης» από τον Αμερικανό μηχανικό F. Taylor το 1911. Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα διατυπώθηκαν διάφορες προσεγγίσεις και απόψεις, με αποτέλεσμα να μιλάμε σήμερα για σχολές διοίκησης ή διοικητικά μοντέλα, που σε ότι αφορά τον αριθμό τους οι απόψεις διαφέρουν. Αυτό οφείλεται στα διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης των θεωρητικών της διοικητικής επιστήμης. Παρόλα αυτά οι ποιο αντιπροσωπευτικές σχολές διοίκησης με βάση το περιεχόμενο και την διαχρονική τους εξέλιξη είναι η *Κλασική Διοίκηση*, η *Νεοκλασική Διοίκηση* και η *Σύγχρονη Διοίκηση*, των οποίων τα κεντρικά τους σημεία θα αναφέρουμε παρακάτω. (Σαΐτης 2005: 37-57)

Κλασική Διοίκηση Το παραδοσιακό αυτό μοντέλο διοίκησης διαμορφώθηκε από τους Frederic.W.Taylor, Henry Fayol, Max Weber, L. Urwick κ.α. κατά το πρώτο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα με πρωτεργάτη τον Taylor και το βιβλίο του με τίτλο «Principles of Scientific Management» και κεντρικά σημεία: την ανάλυση της εργασίας, την ορθολογική οργάνωση (η οποία επιτυγχάνεται με την αρχή του καταμερισμού της εργασίας), την ανάθεση καθηκόντων σε κατάλληλα επιλεγμένα και εκπαιδευμένα άτομα, την εφαρμογή ορθολογικών κανόνων εργασίας και την δημιουργία κινήτρων για αυξημένη αποδοτικότητα. Συνοπτικά το διοικητικό μοντέλο του **Taylor** βασίζεται στις εξής θεμελιώδεις αρχές:

- Αντικατάσταση των εμπειρικών κανόνων με την ανάπτυξη επιστήμης για κάθε στοιχείο ανθρώπινης εργασίας.
- Επιστημονική επιλογή του ατόμου για κάθε ειδικευμένη εργασία και στη συνέχεια επιμόρφωση και εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων.
- Καταμερισμός της εργασίας ανάμεσα στα διευθυντικά στελέχη και στους υπαλλήλους του οργανισμού.
- Ισόρροπη κατανομή της ευθύνης μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων.

Το μοντέλο του Taylor υπέστη πολλές επικρίσεις κυρίως από τους οπαδούς της *Σχολής της Ανθρώπινης Συμπεριφοράς* (C. Barnard, D. McGregor κ.α.) με κύρια κατηγορία την αποπροσωποποίηση του ανθρώπου. Σίγουρα όμως το σύγχρονο διοικητικό στέλεχος έχει αντλήσει πολλά από τα βασικά διδάγματα της θεωρίας του.

Ο **Henry Fayol** τώρα, έστρεψε την προσοχή του στις δραστηριότητες του διοικητικού στελέχους και διατύπωσε τις απόψεις του για την διοίκηση των κοινωνικών οργανισμών με τις εξής βασικές αρχές:

1. **Καταμερισμός της εργασίας.** Πρόκειται για την εξειδίκευση που είναι απαραίτητη για την αποδοτικότητα στη χρήση του εργατικού δυναμικού.
2. **Εξουσία και ευθύνη.** Εδώ έχουμε την εξισωτική αναλογία εξουσίας και ευθύνης. Δηλαδή δεν νοείται ιεραρχική οργάνωση, αν σε κάθε βαθμίδα της, δεν συνδέεται η υπάρχουσα εξουσία της με την αντίστοιχη ευθύνη.
3. **Πειθαρχία.** Για τον Fayol αποσκοπεί στην επίτευξη υποταγής, επίδοσης και σεβασμού.
4. **Ενότητα κατεύθυνσης.** Η αρχή αυτή επιβάλλει ένα ενιαίο πρόγραμμα που να εξασφαλίζει την ενότητα κατεύθυνσης για το σύνολο των ενεργειών στην οργάνωση.
5. **Ενότητα διεύθυνσης.** Η αρχή αυτή δίνει έμφαση στη σημασία της μοναδικότητας της πηγής εξουσίας ή όπως συνήθιζε να λέει ο ίδιος ο Fayol «μια κεφαλή και ένα σχέδιο δράσης για μια ομάδα εργασιών οι οποίες σκοπεύουν προς τον ίδιο αντικειμενικό στόχο».
6. **Υποταγή του ατομικού στο γενικό συμφέρον.** Σε μια οργάνωση το αποτέλεσμα στηρίζεται στη συλλογική προσπάθεια. Όταν τα δύο συμφέροντα συγκρούονται, η διοίκηση πρέπει να βρει λύσεις συμβιβασμού.
7. **Ανταμοιβή.** Η ανταμοιβή και οι μέθοδοι μισθοδοσίας πρέπει να είναι δίκαιες και να παρέχουν την μέγιστη δυνατή ικανοποίηση στους υπαλλήλους και στον εργοδότη.
8. **Συγκέντρωση.** Εδώ ο Fayol αναφέρεται στον βαθμό συμμετοχής των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων.
9. **Αλυσίδα ιεραρχίας.** Ο Fayol βλέπει την ιεραρχία ως «μια αλυσίδα προϊσταμένων» από τους υψηλότερους ως τους χαμηλότερους βαθμούς, η οποία, ενώ δεν πρέπει να εγκαταλείπεται χωρίς λόγο, πρέπει να συντομεύεται, όταν θα ήταν επιζήμιο να την ακολουθήσει κανείς με ακρίβεια.
10. **Τάξη.** Εργαζόμενοι και υλικό πρέπει να βρίσκονται στη σωστή θέση και την κατάλληλη χρονική στιγμή.
11. **Δικαιοσύνη.** Η πίστη και η αφοσίωση στην οργάνωση, πρέπει να αποσπώνται από το προσωπικό με ένα συνδυασμό καλοσύνης και δικαιοσύνης από την πλευρά των διοικητικών στελεχών.
12. **Σταθερότητα προσωπικού.** Η περιττή αλλαγή του απασχολούμενου προσωπικού με συνεχείς προσλήψεις ή αποχωρήσεις είναι και η αιτία και το αποτέλεσμα κακής διοίκησης.
13. **Πρωτοβουλία.** Είναι η σύλληψη και η εκτέλεση ενός σχεδίου. Καθώς είναι μία από τις «μεγαλύτερες ικανοποιήσεις που μπορεί να δοκιμάσει ένας νοήμων άνθρωπος», ο Fayol προτρέπει τα διοικητικά στελέχη να «θυσιάσουν την προσωπική τους ματαιοδοξία», για να επιτρέψουν στους υφισταμένους τους να την εφαρμόσουν.
14. **Ομαδικό πνεύμα.** Αυτό είναι η αρχή «η ισχύς εν τη ενώσει» καθώς και μια προέκταση της αρχής της ενότητας διεύθυνσης, που τονίζει την ανάγκη για ομαδική εργασία και τη σημασία της επικοινωνίας για την επίτευξη της.

Οι πέντε λειτουργίες της διοικητικής θεωρίας του είναι: Ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος. Τέλος ο Fayol πίστευε ότι η διοίκηση είναι μια λειτουργία που αφορά όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, στο ένα άκρο της οποίας μπορούμε να θέσουμε την οικογένεια και στο άλλο τους μεγάλους ιδιωτικούς και δημόσιους οργανισμούς. Επίσης τα διοικητικά στελέχη πρέπει να συγκεντρώνουν ορισμένες ιδιότητες – ικανότητες όπως είναι: οι φυσικές, οι διανοητικές, οι ηθικές, οι τεχνικές και η πείρα.

Ένας άλλος μεγάλος διανοητής της κλασικής διοίκησης ήταν ο **Max Weber**. Ανέπτυξε την θεωρία των δομών εξουσίας και περιέγραψε τον **γραφειοκρατικό** τύπο οργάνωσης που αποτελείται από μια σειρά στοιχείων όπως: Ο σαφής καταμερισμός της εργασίας, η ιεραρχία της εξουσίας, η ομοιομορφία εκτέλεσης μιας εργασίας, η αμεροληψία στις κοινωνικές σχέσεις και η αξιολόγηση του προσωπικού με βάση αντικειμενικά κριτήρια. Ο Weber είδε την διοίκηση να ασκείται μέσω κανόνων που αναμφίβολα παρέχουν συνοχή, σταθερότητα και ομοιομορφία έτσι ώστε να μιλάμε σήμερα για το **Βεμπεριανό μοντέλο διοίκησης** που από τεχνική σκοπιά θεωρείται το πιο ορθολογικό και έχει αποτελέσει το πρότυπο σχεδιασμού σχεδόν όλων των μεγάλων οργανισμών, δημόσιων και ιδιωτικών. Παρότι το γραφειοκρατικό αυτό σύστημα έτυχε της παγκόσμιας αποδοχής έχει υποστεί και μεγάλη κριτική, καθώς κατηγορείται ότι σαν σύστημα διοίκησης επιφέρει συχνά οργανωτική ακαμψία και ανικανότητα προσαρμογής, αφού στερεί την πρωτοβουλία από τα στελέχη του οργανισμού. Επίσης περιορίζει τις κοινωνικές σχέσεις και επιφέρει ανία που μειώνει την παραγωγικότητα και την απόδοση των εργαζομένων. (Barnard 1964, Brown 1987).

Συμπερασματικά, οι βασικές περιοχές συνεισφοράς των σκαπανέων της επιστημονικής προσέγγισης ήταν:

- Στην ανεύρεση του αποτελεσματικότερου τρόπου εκτέλεσης της εργασίας (αρχή της ήσσονος θυσίας). Δηλαδή την πραγματοποίηση του μεγαλύτερου αποτελέσματος με το λιγότερο δυνατό κόστος.
- Στην επίτευξη των στόχων της οργάνωσης μέσω της μεγιστοποίησης του αποτελέσματος που οδηγεί σε μεγαλύτερο κέρδος και αυτό με την σειρά του σε άνοδο των απολαβών των εργαζομένων.
- Στο συσχετισμό αμοιβής – παραγωγικότητας. (Το εργασιακό κίνητρο θεωρείται αποκλειστικά οικονομικής φύσης)
- Στην εξειδίκευση που προωθεί την επιδεξιότητα του εργαζομένου και αυτή με την σειρά της αυξάνει την αποδοτικότητα του.
- Στη χρήση αποτελεσματικού συστήματος ελέγχου από τους προϊσταμένους στους υφισταμένους τους.

Σήμερα μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν στοιχεία της Κλασικής προσέγγισης στην διοίκηση που εφαρμόζονται σε όλους τους κοινωνικούς οργανισμούς. Τα κυριότερα από αυτά είναι:

1. Το ιεραρχικό στοιχείο. (Top – down διαίρεση εξουσίας και υπευθυνότητας μέσα στον οργανισμό)
2. Το όριο εποπτείας (span of control) Δηλώνει τον αριθμό υφισταμένων ενός προϊστάμενου.
3. Η ενότητα εντολής. Που σημαίνει ότι ένας υφιστάμενος πρέπει να παίρνει εντολές από ένα προϊστάμενο.
4. Η ειδίκευση και η διαίρεση της εργασίας.
5. Η αρχή της απόλυτης σχέσης της εξουσίας με την ευθύνη της.

Στο χώρο της εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι η Κλασική προσέγγιση της διοίκησης και οι βασικές αρχές της δεν άφησε ανεπηρέαστο το σχολικό σύστημα.(Σαΐτης 1992, Θεοφιλίδης 1994). Αυτό γιατί οι σχολικές μονάδες αποτελούν «ανοιχτά συστήματα» σε άμεση σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους. Στην ανάλυση του ο R.E.Callahan σχετικά με την λειτουργία των σχολικών μονάδων της περιόδου 1910 – 1930 δηλώνει ξεκάθαρα την επιρροή της επιστημονικής διοίκησης στην εκπαίδευση. Ο Franklin Bobbitt με το βιβλίο του «Some general principles of management applied to the problems of city school systems» προσπάθησε να εισαγάγει αρχές της Taylor-

ανής θεωρίας στη σχολική διοίκηση. Το 1918, ο ίδιος, στο έργο του αναφορικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα κάνει λόγο για «εξειδικευμένους στόχους» και για «συστηματικούς τρόπους» επίτευξής τους (Bobbitt 1918: 42). Ακόμη, βασικές αρχές (όπως η ιεραρχία της εξουσίας, η ισόρροπη κατανομή εξουσίας και ευθύνης, ο έλεγχος των υφισταμένων κ.α.) που χρησιμοποιούμε σήμερα στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών προέρχονται από την κλασική διοίκηση (Θεοφιλίδης 1994).

Σε ότι αφορά την ελληνική εκπαίδευση, βασικές έννοιες, όπως ο σαφής καταμερισμός της εργασίας, το πεδίο ελέγχου (span of control), η αρχή της εξαίρεσης κ.α. εφαρμόζονται ευρέως στην σχολική διοίκηση. Για παράδειγμα αναφέρουμε ότι ο κάθε διευθυντής Εκπαίδευσης ή προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης ασκεί εποπτεία σε καθορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων, ενώ κάθε διευθυντής σχολείου έχει την ευθύνη μόνο της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου του. Παραπέρα, κάθε εκπαιδευτικός παίρνει τις δικές του αποφάσεις για θέματα που αφορούν την τάξη του και προσφεύγει στο σύλλογο των διδασκόντων και τον διευθυντή μόνο σε ειδικές περιπτώσεις. Ακόμα η ιεραρχική δομή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία το σχήμα της πυραμίδας και υπακούει στο γραφειοκρατικό μοντέλο.

Νεοκλασική Διοίκηση Το μοντέλο της νεοκλασικής διοίκησης το οποίο πολλές φορές αναφέρεται και σαν **διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις**, διαμορφώθηκε κατά το δεύτερο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα. Έχει τις ρίζες του στην έρευνα του καθηγητή του πανεπιστημίου του Harvard **Elton Mayo** και των συνεργατών του, στο Hawthorne την δεκαετία του 1920, όταν προσπάθησαν να διερευνήσουν την σχέση ανάμεσα στην παραγωγικότητα ομάδων εργαζομένων και του φυσικού περιβάλλοντος της εργασίας τους. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ τους (Robbins 1991). Ωστόσο μετά από συνεχή ερευνητική προσπάθεια τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: η συμπεριφορά και τα συναισθήματα παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση, οι επιδιώξεις της ομάδας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την προσωπική συμπεριφορά των εργαζομένων και γενικά ότι η παραγωγή επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον περισσότερο, παρά από τις φυσικές συνθήκες εργασίας (Ζαβλανός 1998, Κανελλόπουλος 1990, Koontz et al 1984).

Στη διαμόρφωση της σχολικής της νεοκλασικής διοίκησης συνέβαλαν επιστήμονες και ερευνητές από πολλά επιστημονικά πεδία όπως η κοινωνική φιλόσοφος **Mary Parker Follett** (1941), η οποία από την αρχή διατύπωσε την ανάγκη μελέτης των τυπικών οργάνωσεων από την πλευρά της ατομικής και ομαδικής συμπεριφοράς. Πίστευε πως η ανάπτυξη και η διατήρηση αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των κοινωνικών οργανισμών αποτελεί βασική προτεραιότητα για την ανάπτυξη τους και διοικούντες και διοικούμενοι πρέπει να βλέπουν τους εαυτούς τους ως μέλη μιας ομάδας με κοινούς στόχους. Στη πράξη αυτό σημαίνει ότι τα ηγετικά στελέχη οφείλουν να καθοδηγούν τους συνεργάτες τους βασιζόμενα στις ικανότητες και στην εμπειρία τους και όχι στη χρήση εξουσίας που τους παρέχει η θέση τους.

Ο **Douglas McGregor** (1960) ξεκινώντας από τα συμπεράσματα του Mayo, ανέπτυξε την δική του θεωρία σχετικά με τον ανθρώπινο παράγοντα στο χώρο της εργασίας. Συγκεκριμένα διατύπωσε δύο θεωρίες – υποθέσεις, την Θεωρία Χ και την Θεωρία Ψ. Με βάση αυτές διερεύνησε την σχέση προϊσταμένου – υφισταμένου και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αιτία για την χαμηλή παραγωγικότητα σε έναν οργανισμό, δεν βρίσκεται τόσο στην δομή και την τελειοποίηση των μεθόδων

εργασίας, όσο στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού με βάση τις δυνατότητες και τις ικανότητες του.

Θεωρία X	Θεωρία Ψ
<p>1. Τα περισσότερα άτομα από την φύση τους δεν επιθυμούν την εργασία, δεν είναι φιλόδοξα, δεν επιθυμούν να αναλάβουν υπευθυνότητα και προτιμούν να διευθύνονται από άλλους.</p> <p>2. Οι περισσότεροι άνθρωποι διαθέτουν μικρή δημιουργική ικανότητα και δεν μπορούν να επιλύουν τα προβλήματα της οργάνωσης.</p> <p>3. Η υποκίνηση παίζει ρόλο μόνο για την ικανοποίηση των φυσιολογικών αναγκών και των αναγκών ασφάλειας.</p> <p>4. Πρέπει να γίνεται συστηματική και στενή επίβλεψη στην εργασία των περισσοτέρων ατόμων. Είναι δυνατή η συχνή επιβολή τιμωρίας ώστε να πραγματοποιούνται με επιτυχία οι αντικειμενικοί σκοποί του οργανισμού.</p>	<p>1. Η εργασία είναι φυσική και μοιάζει με παιχνίδι – μπορεί λοιπόν να αποτελεί πηγή ευχαρίστησης.</p> <p>2. Ο εξωτερικός έλεγχος και η απειλή δεν είναι απαραίτητα διοικητικά μέτρα για να εκπληρωθούν οι σκοποί της οργάνωσης.</p> <p>3. Η δημιουργική ικανότητα που είναι απαραίτητη για την επίλυση προβλημάτων της οργάνωσης, υπάρχει σε πολλά άτομα.</p> <p>4. Η υποκίνηση παίζει ρόλο κυρίως για τα υψηλότερα ιεραρχικά επίπεδα των ανθρώπινων αναγκών και λιγότερο για τα χαμηλότερα.</p> <p>5. Οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν από μόνοι τους να κατευθύνουν τον εαυτό τους και να είναι δημιουργικοί στην εργασία τους, αν παρακινηθούν κατάλληλα.</p>

Για τον McGregor οι υποθέσεις της θεωρίας X είναι αμφισβητήσιμες γιατί:

- η έμφυτη νωθρότητα έρχεται σε αντίθεση με τις επιστημονικές ενδείξεις που βεβαιώνουν την φυσική και πνευματική ενεργητικότητα του ατόμου, και
- η διοίκηση που ακολουθεί τον αυταρχικό τρόπο άσκησης εξουσίας – ειδικά στην σημερινή κοινωνία – είναι αρκετά δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να υποκινήσει μεγάλο αριθμό ατόμων στην εργασία.

Η θεωρία Ψ από την άλλη, δέχεται ότι ο άνθρωπος είναι ικανός να προσφέρει πολύ περισσότερα στην εργασία του, αρκεί να βρεθεί στο κατάλληλο περιβάλλον και να υποκινηθεί με τον κατάλληλο τρόπο. Επομένως ο φόβος της τιμωρίας δεν αποτελεί την κινητήρια δύναμη και η διοίκηση πρέπει να στηρίζεται στην θεληματική συνεργασία των εργαζομένων, που θα προέρχεται από τον καθορισμό στόχων και πρακτικών μέσα από ουσιαστικό διάλογο μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων.

Ο **Edgar Schein** (1965) ταξινόμησε τα μοντέλα που αναδύθηκαν κατά καιρούς και αφορούν τον άνθρωπο και τους παράγοντες που τον ωθούν στην εργασία, σε μια ιστορική ταξινόμηση:

Λογικός – Οικονομικός άνθρωπος.

Υποθέσεις: Ο άνθρωπος πρωτίστως ωθείται από οικονομικές ανάγκες. Πρέπει επομένως να αντιμετωπίζεται, να υποκινείται και να ελέγχεται οικονομικά από τον οργανισμό.

Οι παραπάνω απόψεις είναι αποτέλεσμα της βιομηχανικής επανάστασης και αποτέλεσαν βασικές υποθέσεις της σχολής του «Επιστημονικού Management» του Taylor και των άλλων κλασικών συγγραφέων. Κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους σε

δύο ομάδες: τους αμφιβόλου χρηματο-ωθούμενους (θεωρία X του McGregor) και τους αυτό-ωθούμενους, αξιόπιστους ανθρώπους, που πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για την εποπτεία των πρώτων.

Κοινωνικός άνθρωπος.

Υποθέσεις: Ο άνθρωπος είναι βασικά ένα κοινωνικό ζώο και κερδίζει την βασική του αίσθηση ταυτότητας μέσα από τις σχέσεις του με τους άλλους.

Η κατηγοριοποίηση αυτή βασίζεται στα συμπεράσματα του Mayo από το πείραμα στο Hawthorne. Το αποτέλεσμα αυτών των υποθέσεων είναι ότι, όσον αφορά την διοίκηση, υπάρχει αποτελεσματικότητα μόνον όταν αυτή μπορεί να βασιστεί και να κινητοποιήσει τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στον οργανισμό. Θέματα ηγεσίας και συμπεριφοράς της ομάδας, κρίνονται ως εκ τούτου, κυρίαρχα.

Αυτό-πραγματοποιούμενος άνθρωπος.

Υποθέσεις: Ο άνθρωπος είναι πρωτίστως αυτό-ωθούμενος και αυτό-ελεγχόμενος. Ο άνθρωπος χρειάζεται αυτό-εκπλήρωση, πρόκληση, υπευθυνότητα και αίσθηση υπερηφάνειας στην δουλειά του.

Οι ιδέες αυτές βασίζονται στην ιεραρχία των ανθρώπινων αναγκών του Maslow που θα δούμε παρακάτω (στην σύγχρονη διοίκηση) αλλά συνδέεται στενά και με την θεωρία Ψ του McGregor. Η ιδέα του αυτό-εκπληρούμενου ανθρώπου σημαίνει ότι η διοίκηση πρέπει να εξασφαλίζει εργασία με υπευθυνότητα στα άτομα και να τους παρέχει μεγαλύτερη αυτονομία.

Πολύπλοκος άνθρωπος.

Υποθέσεις: Ο άνθρωπος είναι πολύπλοκος και ευμετάβλητος. Έχει πολλά και διαφόρων ειδών κίνητρα, τα οποία επιστρατεύονται ανάλογα.

Το αποτέλεσμα της άποψης αυτής είναι ότι οι διευθυντές χρειάζεται να προσαρμόζουν και να ποικίλλουν την συμπεριφορά τους ανάλογα με τις ανάγκες ώθησης συγκεκριμένων ατόμων και ομάδων. Ο Schein βλέπει την σχέση ανάμεσα στο άτομο και τον οργανισμό σαν «αντίδραση και αλληλεξάρτηση»

Μια άλλη περίπτωση συμμετοχικής διοίκησης είναι ο Ιαπωνικός τύπος διοίκησης που αναπτύχθηκε από τον **William Ouchi** (1981) και είναι απόρροια των ιδεών της νεοκλασικής σχολής. Γνωστή ως **Θεωρία Z**, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις δεξιότητες του προσωπικού, στον τρόπο λήψης αποφάσεων και τρόπο επίτευξης του υψηλότερου δυνατού αποτελέσματος. Κεντρικό σημείο της θεωρίας αυτής είναι ότι οι ομαδικές αποφάσεις είναι πιο αποτελεσματικές από τις ατομικές. Το μοντέλο αυτό έχει λιγότερους κανόνες και κανονισμούς, λιγότερα ιεραρχικά επίπεδα και ομαδικό σχεδιασμό διαδικασιών και εργασιών. (Φίλιος 1991) Αποτέλεσμα, η αύξηση της ομαδικής υπευθυνότητας και η βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου προϊόντος

Ο αντίλογος στη θεωρία Z είναι ότι, ναι μεν κάνει τους οργανισμούς πιο δημοκρατικούς, επενεργεί όμως δυσμενώς στην απόκτηση εξειδικευμένης γνώσης από τους εργαζόμενους, μειώνοντας την «δύναμη τους» πράγμα που τους καθιστά λιγότερο πολύτιμους ή απαραίτητους στον οργανισμό.

Ανακεφαλαιώνοντας, βλέπουμε ότι η νεοκλασική σχολή διοίκησης εισήγαγε τον ισχυρό ανθρωπιστικό προσανατολισμό στο έργο της διοίκησης, σε αντίθεση με την κλασική προσέγγιση που έβλεπε τον άνθρωπο σαν ένα γρανάζι της μηχανής του οργανισμού. Βέβαια, θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η νεοκλασική διοίκηση δεν συνεισέφερε στη δημιουργία νέων αρχών οργάνωσης, αφού δεν προσπάθησε να καταγράψει τέτοιες. Απλά, μπορούμε να πούμε ότι έθεσε την ανάγκη επανεκτίμησης του κλασικού μοντέλου διοίκησης και ειδικά στον τομέα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μετατοπίζοντας το βάρος από τον «οικονομικό άνθρωπο» στον «κοινωνικό και «αυτό-πραγματοποιούμενο άνθρωπο»

Στο χώρο της εκπαίδευσης τώρα, παρατηρήθηκε μια κάποια επιρροή της νεοκλασικής σχολής διοίκησης, ωθώντας την εκπαιδευτική διοίκηση προς μια περισσότερο «δημοκρατική κατεύθυνση» (Hoy et al 1987: 22) Να τονίσουμε εδώ την παρατήρηση του Roald Campbell (1971) ότι αυτή η έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στις δημοκρατικές εφαρμογές υποδεικνυε συχνά μια σειρά οδηγιών για το ποιες συνθήκες πρέπει να επικρατούν και ποιες συμπεριφορές πρέπει να έχουν οι άνθρωποι μέσα στον οργανισμό. Μια πρακτική κυρίως ρητορική που όμως δεν ενσωματώθηκε επίσημα στην εκπαιδευτική διοικητική φιλοσοφία λόγω περιορισμένης έρευνας και επιστημονικής προσέγγισης. Για αυτό και η διοίκηση παρέμεινε στο στενό γραφειοκρατικό έλεγχο της κεντρικής εξουσίας.

Στην ελληνική πραγματικότητα παρατηρούμε ότι έγινε μια κάποια χρήση των συμπερασμάτων της νεοκλασικής σχολής, έστω και αργά. Οι κοινωνικές αλλαγές και οι πιέσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις ώθησαν προς την κατεύθυνση αυτή (Ρέππας 1999, Ζαβλανός 1998) έτσι ώστε το ελληνικό σχολείο να γίνει πιο ανοιχτό σύστημα λαμβάνοντας υπόψη ψυχολογικές και κοινωνιολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά – παραμένοντας όμως σαφώς γραφειοκρατικό στη δομή του. Η συμμετοχή όλων των διδασκόντων στη λήψη των αποφάσεων για λειτουργικά θέματα του σχολείου, είναι ένα παράδειγμα προς αυτή την κατεύθυνση.

Σύγχρονη Διοίκηση Στη δεκαετία του 1950 εμφανίζεται το μοντέλο της σύγχρονης διοίκησης, με βασική του διαφορά από τα προηγούμενα την ενσωμάτωση προτάσεων από διάφορες επιστήμες όπως της ψυχολογίας, της οικονομίας, της κοινωνιολογίας κ.α. Πρόκειται για μοντέλο συνθετικού χαρακτήρα με ανθρωπολογική βάση τον «πολύπλοκο» άνθρωπο σε αντίθεση με την κλασική και νεοκλασική διοίκηση που υιοθέτησαν, με ιστορική σειρά, τον «οικονομικό», τον «κοινωνικό» και τον «αυτοπραγματοποιούμενο» άνθρωπο.

Ο **Chester Barnard** – στον οποίο ανήκει η πατρότητα της συνθετικής προσέγγισης – στο έργο του με τίτλο «The functions of the executive» (1938) τονίζει τη σημασία και τη σπουδαιότητα της τυπικής και άτυπης οργάνωσης και την σημασία της επικοινωνίας. Αναγνωρίζει, όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση, τον συνδυασμό του οικονομικού οφέλους με άλλα είδη όπως την κοινωνική αναγνώριση, την παραχώρηση εξουσίας, το συναίσθημα επάρκειας, την δυνατότητα αυτενέργειας κ.α.

Στο κίνημα της οργανωσιακής συμπεριφοράς συνέβαλε και ο καθηγητής **Herbert Simon** που στο βιβλίο του με τίτλο «Administrator Behaviour» (1947) τονίζει την σπουδαιότητα που έχει η ανθρώπινη συμπεριφορά σε κρίσιμες διοικητικές δραστηριότητες, όπως είναι ο έλεγχος και η λήψη αποφάσεων. Για τον Simon η οργάνωση νοείται ως ένα σύστημα απαλλαγής, στο οποίο οι αμοιβές ανταλλάσσονται με την εργασία.

Η θεωρία των κινήτρων των **Barnard** και **Simon** στη διοίκηση βασίζεται στην αρχή της ψυχολογίας που ισχυρίζεται ότι ποικίλες ανάγκες κατευθύνουν την συμπεριφορά ενός οργανισμού προς την ικανοποίηση τους και ότι σε κάθε δραστηριότητα, εκτός της απλής ανακλαστικής συμπεριφοράς, υπάρχουν προσδιορισμένα κίνητρα και εσωτερικές συνθήκες που κατευθύνουν τον οργανισμό προς ασφαλείς στόχους. Ο Barnard αντιλαμβάνεται την έννοια της «αποτελεσματικότητας» του οργανισμού, σαν επίτευξη των σκοπών του μέσω συνεργατικών δράσεων, ενώ την έννοια της «αποδοτικότητας» σαν την ικανότητα του οργανισμού να λειτουργεί και να διευθύνει τον εαυτό του, μέσα από την ικανοποίηση που μπορεί να παρέχει στα μέλη του.

Ένας άλλος ερευνητής και βασικός συντελεστής στη θεμελίωση της σχολής της σύγχρονης διοίκησης είναι ο ψυχολόγος **Abraham Maslow** με την περίφημη θεωρία του της «ιεράρχησης των αναγκών» στα 1954. Η ιεράρχηση περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες οι οποίες κατατάσσονται ανοδικά όπως στο παρακάτω σχήμα:



- *Φυσιολογικές ανάγκες:* Στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι βασικές ανάγκες του ανθρώπου, όπως είναι οι ανάγκες για αέρα, νερό, τροφή, ένδυση, υγεία, ανάγκες δηλαδή επιβίωσης.
- *Ανάγκες ασφάλειας:* Είναι οι ανάγκες που σχετίζονται με την ασφάλεια και την σταθερότητα απέναντι στην αβεβαιότητα του μέλλοντος, όπως μόνιμη απασχόληση, σύνταξη, κατοικία.
- *Κοινωνικές ανάγκες:* Σε αυτές εντάσσονται οι ανάγκες του ανθρώπου να ανήκει σε κοινωνικές ομάδες, να γίνεται αποδεκτός, να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις και να προσφέρει και να κερδίζει αγάπη και στοργή.
- *Ανάγκες εκτίμησης η αναγνώρισης:* Αποκαλούνται συχνά και εγωιστικές ανάγκες. Είναι οι ανάγκες αναγνώρισης για την απόκτηση κύρους, φήμης, σεβασμού, δύναμης ή επιρροής στους άλλους αλλά και απόκτησης αυτό-σεβασμού και αυτό-εκτίμησης.
- *Ανάγκες ολοκλήρωσης:* Είναι η ανώτερη κατηγορία αναγκών. Πρόκειται για τις ανάγκες που έχει ο άνθρωπος να γίνει αυτό που θέλει, ικανοποιώντας όλα του τα όνειρα, τα οράματα και τις προσδοκίες του ώστε να φτάσει στον «ιδανικό» για αυτόν εαυτό.

Για τον Maslow, η ικανοποίηση μιας ανάγκης χαμηλότερου επιπέδου αποτελεί από μόνη της κίνητρο για την εκπλήρωση μιας ανάγκης ανώτερου επιπέδου. Επομένως, όποιος διοικεί έναν οργανισμό, πρέπει να δώσει προσοχή στην ικανοποίηση των αναγκών κατώτερου επιπέδου ώστε να καταστήσει τις ανάγκες ανώτερου επιπέδου ως τις παρωθητικές δυνάμεις μέσα στον οργανισμό.

Ο καθηγητής του Yale **Chris Argyris** διατύπωσε την θεωρία *ανωριμότητας – ωριμότητας* (1957). Για αυτόν, τα άτομα που προσλαμβάνονται σε έναν οργανισμό εμποδίζονται να φτάσουν στην ωριμότητα από τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση, παραμένοντας παθητικά και εξαρτημένα. Χρέος της διοίκησης είναι η δημιουργία του

κατάλληλου κλίματος, μέσα στο οποίο ο κάθε εργαζόμενος να έχει την ευκαιρία να αναπτυχθεί και να ωριμάσει. Να φτάσει δηλαδή σε σημείο ώστε να αναπτύσσει πλούσια δράση, να είναι ανεξάρτητος με ενδιαφέροντα διαρκή και σταθερά, να καταρτίζει μακροχρόνια σχέδια, να επιζητεί θέση στην ιεραρχική κλίμακα του οργανισμού, να είναι δημιουργικός στην εργασία του, να ασκεί αυτοέλεγχο και γενικά να αποκτήσει εκείνες τις ιδιότητες που του προσδίδουν τα χαρακτηριστικά της ωριμότητας.

Ο **Frederick Herzberg** (1966) ανέπτυξε την θεωρία των *δύο παραγόντων*. Για αυτόν ο άνθρωπος διέπεται από δύο βασικές και ανεξάρτητες κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν την συμπεριφορά του κατά διαφορετικό τρόπο. Στην πρώτη κατηγορία παραγόντων που την ονομάζει και «παράγοντες υγιεινής» εντάσσονται οι εργασιακές συνθήκες, η αμοιβή, οι σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους, η εργασιακή ασφάλεια. Στην δεύτερη κατηγορία παραγόντων ή «παραγόντων υποκίνησης» περιλαμβάνονται οι υποκινητικές δυνάμεις όπως η αναγνώριση, η παραχώρηση ευθύνης και εξουσίας, η προαγωγή και γενικότερα όλοι εκείνοι οι παράγοντες που προκαλούν αίσθημα ικανοποίησης και προδιαθέτουν για μεγαλύτερη απόδοση στην εργασία.

Μια άλλη διάσταση πάνω στην οργάνωση σαν κοινωνικό σύστημα, έδωσαν το 1957 οι **Jacob Getzels** και **Egon Guba** που υποστήριξαν ότι υπάρχουν δύο μεγάλες τάξεις φαινομένων, εννοιολογικά ανεξάρτητες, αλλά που φαινομενικά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Πρώτον, υπάρχουν τα ιδρύματα με συγκεκριμένους ρόλους και προσδοκίες που σκοπό έχουν να εκπληρώσουν τους σκοπούς του συστήματος. Δεύτερον, είναι το έμψυχο υλικό του συστήματος που είναι τα άτομα με ξεχωριστές προσωπικότητες και διαθέσεις – ανάγκες (need-disposition). Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση έχει ως αποτέλεσμα αυτό που γενικά ονομάζουμε «κοινωνική συμπεριφορά». Για να καταλάβουμε λοιπόν την συμπεριφορά ενός ατόμου, που έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο στο ίδρυμα, πρέπει να εξετάσουμε συγχρόνως τις προσδοκίες του ρόλου και τις διαθέσεις ανάγκες του ατόμου. (Ζαβλανός 1998: 60-61). Μπορούμε τελικά να πούμε ότι η συμπεριφορά ενός μέλους του οργανισμού (ιδρύματος) είναι συνάρτηση δύο διαστάσεων: της **νομοθετικής διάστασης** που σχετίζεται με τις προσδοκίες του ρόλου του από τον ίδιο τον οργανισμό και της **ιδιογραφικής διάστασης** που σχετίζεται με την προσωπικότητα και τις ανάγκες- διαθέσεις του.

Το παραπάνω μοντέλο των Getzels – Guba συμπληρώθηκε και με άλλες δύο διαστάσεις. Γιατί αν λάβουμε υπόψη μας ότι μέσα στις τυπικές οργανώσεις δημιουργούνται και άτυπες οργανώσεις (φιλίες, κλίκες, ομάδες συμφερόντων) που ο χώρος δράσης τους είναι ο εργασιακός χώρος του κάθε οργανισμού, πρέπει να προστεθεί και η **διάσταση συναλλαγής** η οποία επηρεάζει καθοριστικά την συμπεριφορά του ατόμου (Θεοφιλίδης 1994, Ζαβλανός 1998). Τέλος, ο οργανισμός επηρεάζεται από το εξωτερικό περιβάλλον σαν ανοικτό σύστημα που είναι. Δεν μπορεί λοιπόν παρά να υπάρχει και μια άλλη διάσταση που επηρεάζει την συμπεριφορά, είναι ανθρωπολογική διάσταση και ονομάστηκε **διάσταση κουλτούρας** (Ζαβλανός 1998).

Συμπερασματικά βλέπουμε ότι η σύγχρονη διοίκηση είναι συνδυασμός διάφορων θεωριών από διαφορετικές επιστήμες προς αναζήτηση μιας χρυσής τομής. Δηλαδή την εύρεση της μορφής διοίκησης που να ικανοποιεί ταυτόχρονα τις ανάγκες του οργανισμού και των μελών του.

Επικεντρώνοντας στην εκπαιδευτική διοίκηση διαπιστώθηκε ότι γύρω στη δεκαετία του 1950 το κίνημα της ανθρώπινης συμπεριφοράς της σύγχρονης διοίκησης άρχισε να δημιουργεί κάποιες προοπτικές προς την κατεύθυνση της μελέτης και της διδασκαλίας της εκπαίδευσης. Έγινε μια προσπάθεια αντικατάστασης της

«δημοκρατικής συνταγής» από την ανάλυση και τον προγραμματισμό και της απλής παρατήρησης από την θεωρητική έρευνα (Hoy et al 1987: 22) Παρόλα αυτά η έμφαση δόθηκε στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, ενώ τα σημαντικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά γεγονότα των δεκαετιών του 1960 και 1970 έδειξαν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν την λειτουργία των σχολικών μονάδων (Σαΐτης 1992, 1994) με αποτέλεσμα τελικά η θεωρία και η έρευνα στην εκπαιδευτική διοίκηση να ήταν σημαντικά περιορισμένες.

Στην ελληνική πραγματικότητα το κίνημα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, με την εστίαση στην ικανοποίηση των αναγκών και των δύο πλευρών (σχολείου και μελών του) πέρασε απαρατήρητο. Απεναντίας μέχρι και σήμερα δίνεται έμφαση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών, παραγνωρίζοντας ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών και αγνοώντας τις συνταρακτικές αλλαγές στις απαιτήσεις της κοινωνίας και του περιβάλλοντος γενικότερα, θεωρώντας το σχολείο, ακόμα, ένα κλειστό σύστημα.

Τελειώνοντας με την βιβλιογραφική επισκόπηση και την ιστορική αναδρομή στις σχολές διοίκησης πρέπει να αναφέρουμε ότι σήμερα η τάση των επιστημόνων και των συγγραφέων, είναι να απελευθερώνονται από την ανάγκη υποχρεωτικής κατάταξης σε σχολές και πρότυπα. Αυτό που είναι γενικά παραδεκτό είναι ότι η διοίκηση αντλεί γνώσεις και συμπεράσματα από όλες τις επιστήμες έτσι ώστε ο «κόσμος» κάθε μορφής οργάνωσης να είναι χώρος συμπόρευσης του «τεχνικού» και «κοινωνικού» ορθολογισμού. Δύο αλληλοσυμπληρούμενες διαστάσεις της διοίκησης, απαραίτητες για την επιτυχία της.

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με το φαινόμενο της ηγεσίας (leadership) και τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν για τον ηγέτη (leader) και τις ιδιότητες που τον χαρακτηρίζουν σύμφωνα με την βιβλιογραφία.

1.3.2 Προσεγγίσεις στο φαινόμενο της Ηγεσίας (leadership)

Αποτελεί κοινό τόπο ότι όταν έρθει η ώρα της αποτίμησης για τα αποτελέσματα, τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες οποιασδήποτε μορφής κοινωνικής οργάνωσης ή ομάδας, ο ηγέτης θα σηκώσει το βάρος των κρίσεων. Λογικά λοιπόν το φαινόμενο της ηγεσίας θεωρείται ως η πιο σημαντική παράμετρος στη διοίκηση, με συνέπεια να έχει συζητηθεί και αναλυθεί όσο κανένα άλλο, συνεχίζοντας και σήμερα με την ίδια ένταση, αφού η αξιοποίηση της δυναμικότητας του ανθρώπινου παράγοντα, η καθοδήγηση του και η συνεχής ανάπτυξη του, είναι αυτές που οδηγούν την οργάνωση στην εκπλήρωση του σκοπού ύπαρξής της. Στην αρχή του κεφαλαίου δόθηκαν οι ορισμοί της ηγεσίας και του ηγέτη, καθώς και οι διαφορές της ηγεσίας από την τεχνοκρατική διοίκηση. Στη συνέχεια θα δούμε τρόπους προσέγγισης της ηγεσίας σαν φαινόμενο, καθώς και μοντέλα ηγεσίας που έχουν καταγραφεί στην παγκόσμια βιβλιογραφία, από το βιβλίο «management» (Δ. Μπουραντάς 2002: 309-390).

Στη διοικητική επιστήμη έχουν αναπτυχθεί οι παρακάτω προσεγγίσεις, που είναι και οι διαφορετικές οπτικές, κάτω από τις οποίες εξετάζουμε το κοινωνικό αυτό φαινόμενο.

Προσέγγιση δύναμης – επιρροής. Προσπαθεί να ερευνήσει ζητήματα που αφορούν το μέγεθος και τις πηγές-είδη δύναμης που διαθέτει ο ηγέτης, και πως αυτός τις ασκεί προκειμένου να είναι αποτελεσματικός.

Προσέγγιση χαρακτηριστικών. Κεντρικό της ζήτημα, ποιος είναι ή τι πρέπει να διαθέτει το άτομο για να αναδειχθεί σε ηγέτη. Προσπαθεί να εξηγήσει το ηγετικό φαινόμενο μέσω των προσωπικών χαρακτηριστικών, χαρισμάτων και ικανοτήτων των

ηγετών, παρότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εξήγηση του φαινομένου διαφορετικών χαρακτηριστικών ηγέτες να αποδεικνύονται εξίσου επιτυχημένοι.

Συμπεριφορική προσέγγιση. Θεωρείται η πιο ρεαλιστική και πρακτική προσέγγιση, αφού προσπαθεί να μελετήσει το φαινόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή «το τι κάνει» και όχι «το τι είναι» ο ηγέτης. Πράγματι η επιρροή ενός ατόμου σε άλλα επιτυγχάνεται μέσω της συμπεριφοράς του, με συγκεκριμένες ενέργειες και διαδικασίες, έτσι ώστε να μιλάμε για «ηγετική συμπεριφορά» η οποία κτίζει την ηγετική σχέση με τους συνεργάτες του. Το κέρδος της προσέγγισης αυτής είναι ότι οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν «να κάνουν κάτι» παρά να «είναι κάποιος» μέσα από την ανάλυση, την άσκηση και την εκπαίδευση.

Ενδεχομενική προσέγγιση. Κεντρική ιδέα της, η προσαρμογή του περιεχομένου και των μορφών (στυλ) της ηγεσίας, στις ανάγκες των καταστάσεων. Θεωρεί την ηγετική συμπεριφορά εξαρτημένη μεταβλητή παραγόντων όπως: η φύση του έργου, η ωριμότητα των ατόμων, η κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά του οργανισμού κ.α. Άρα σε διαφορετικές καταστάσεις, θεωρεί, ότι απαιτούνται και διαφορετικοί ηγετικοί ρόλοι.

1.3.3 Μοντέλα Ηγετικής συμπεριφοράς.

Ιστορικά, η πρώτη συστηματική έρευνα πάνω στους τρόπους συμπεριφοράς του ηγέτη έγινε στη δεκαετία του 1930 από τους **R. Lippitt και R. White** με την καθοδήγηση του **K. Lewin** στο πανεπιστήμιο Iowa. Η προσπάθεια συγκεντρώθηκε στον προσδιορισμό των βασικών στυλ ηγετικής συμπεριφοράς και του εντοπισμού του πιο αποτελεσματικού από αυτά. Σαν αποτέλεσμα, καταγράφηκαν τρία βασικά στυλ ηγεσίας, με κριτήριο τον τρόπο λήψης αποφάσεων από την πλευρά του ηγέτη, το **Αυταρχικό** στυλ, το **Δημοκρατικό** στυλ και το **Εξουσιοδοτικό** στυλ, των οποίων τα χαρακτηριστικά περιγράφονται πιο κάτω:

ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ

Ο ηγέτης

- Στηρίζεται και αντλεί την δύναμη του από την ιεραρχική του θέση και την θεσμική του εξουσία.
- Πιστεύει ότι το χρήμα είναι η μόνη αμοιβή της προσφερόμενης εργασίας και για αυτό αποτελεί το μοναδικό κίνητρο παρακίνησης των εργαζομένων (Οικονομικός άνθρωπος).
- Οι διαταγές μεταβιβάζονται προς εκτέλεση χωρίς διευκρινήσεις και εξηγήσεις στα μέλη της ομάδας.
- Δεν χαίρει της εμπιστοσύνης της ομάδας.

Τα μέλη της ομάδας

- Δεν αναλαμβάνουν ευθύνη – απλώς εκτελούν διαταγές.
- Η παραγωγή μπορεί να είναι καλή μόνο όταν ο ηγέτης είναι παρών. Όταν αυτός απουσιάζει η απόδοση είναι χαμηλή.

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ

Ο ηγέτης

- Λαμβάνει τις αποφάσεις του με την συμμετοχή της ομάδας.
- Όταν αναγκάζεται να πάρει μόνος του μια απόφαση, εξηγεί τους λόγους στην ομάδα.
- Πιστεύει ότι οι άνθρωποι ωθούνται από πολλών ειδών κίνητρα.
- Οι κριτικές και οι έπαινοι είναι αντικειμενικοί.

Τα μέλη της ομάδας

- Δέχονται με ευκολία νέες ιδέες και αλλαγές.
- Έχουν ανεπτυγμένο αίσθημα ευθύνης.
- Η παραγωγικότητα και η ποιότητα της εργασίας είναι υψηλή.
- Η ομάδα αισθάνεται επιτυχημένη

ΕΞΟΥΣΙΟΔΟΤΙΚΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ (LAISSEZ – FAIRE)

Ο ηγέτης

- Δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις ηγετικές του ικανότητες.
- Δεν θέτει στόχους για την ομάδα.

Τα μέλη της ομάδας

- Οι αποφάσεις παίρνονται σύμφωνα με τις επιθυμίες του κάθε μέλους.
- Η παραγωγικότητα είναι χαμηλή.
- Το ενδιαφέρον για την δουλειά είναι μικρό.
- Το ηθικό της ομάδας είναι χαμηλό.

Να παρατηρήσουμε εδώ ότι οι αυταρχικοί ηγέτες προφανώς ενστερνίζονται την θεωρία – Χ του McGregor για την φύση του ανθρώπου, ενώ οι δημοκρατικοί ηγέτες την θεωρία – Ψ του ίδιου, είτε ενσυνείδητα είτε όχι (σελίδα 9).

Τα στυλ ηγεσίας του R. LIKERT

Ο R. Likert και οι συνεργάτες του, στο πανεπιστήμιο του Michigan, μετά από έρευνες πάνω στα αποτελέσματα της διοίκησης διαφορετικού τύπου ηγετών, κατέληξαν στην καταγραφή τεσσάρων συστημάτων ηγεσίας: το **αυταρχικό εκμεταλλευτικό**, το **καλοπροαίρετο αυταρχικό**, το **συμβουλευτικό** και το **συμμετοχικό (δημοκρατικό)**. Αναλυτικότερα:

Στο **αυταρχικό εκμεταλλευτικό** σύστημα οι στόχοι, οι διαδικασίες και οι αποφάσεις της οργάνωσης καθορίζονται από την ανώτατη ηγεσία της, η οποία και τις μεταβιβάζει υπό μορφή διαταγών προς τους υφισταμένους. Η επικοινωνία είναι από πάνω προς τα κάτω (top – down) και η σχέση ηγέτη – μελών πολύ περιορισμένη. Υπάρχει έντονα συγκεντρωτικός έλεγχος και η εμπιστοσύνη του ηγέτη έναντι των υφισταμένων του, σχεδόν ανύπαρκτη. Η παρακίνηση επιδιώκεται κυρίως με το φόβο της τιμωρίας και περιστασιακά με ορισμένες αμοιβές. Τα αποτελέσματα αυτής της μορφής ηγεσίας είναι οι αρνητικές στάσεις, το υψηλό ποσοστό αποχωρήσεων του προσωπικού και η χαμηλή παραγωγικότητα.

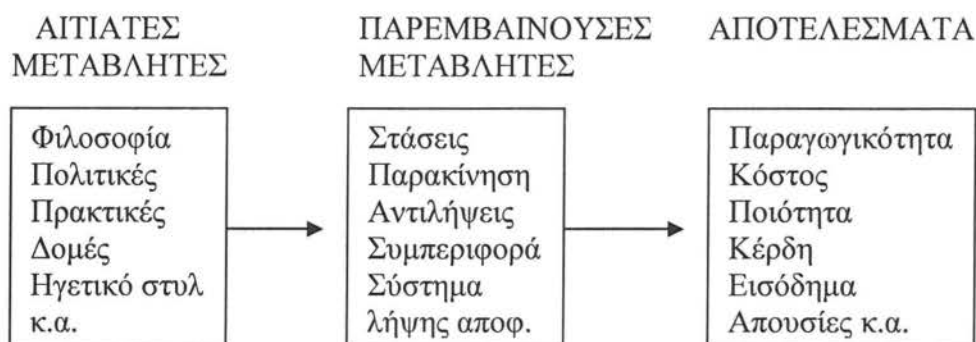
Κατά το **καλοπροαίρετο αυταρχικό** σύστημα, ο ηγέτης είναι το ίδιο αυταρχικός με πριν, έχει όμως ένα πατερναλιστικό χαρακτήρα. Προσπαθεί να πείθει τους υφισταμένους του ότι είναι καλός και ότι κάνει το κάνει προς το συμφέρον τους. Επιτρέπει μεγαλύτερη επικοινωνία από κάτω προς τα πάνω και χρησιμοποιεί

λιγότερο τον φόβο της τιμωρίας σαν κίνητρο και περισσότερο τις οικονομικές απομειώσεις σε σύγκριση με τον ηγέτη του προηγούμενου συστήματος.

Στο **συμβουλευτικό** σύστημα υπάρχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη προς την ομάδα και τα μέλη της. Ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη του τις γνώμες και τις ιδέες των υφισταμένων του, μέσα από αμφίδρομη επικοινωνία. Συνήθως του ανήκουν οι πιο σημαντικές αποφάσεις και αφήνει τις λιγότερο σημαντικές στα χαμηλότερα ιεραρχικά κλιμάκια. Η τιμωρία χρησιμοποιείται σπανίως.

Το **συμμετοχικό** σύστημα τέλος, βασίζεται στην πλήρη εμπιστοσύνη ηγέτη – μελών της οργάνωσης. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες από τα ενδιαφερόμενα μέρη και γίνεται προσπάθεια για συναίνεση κατά την λήψη τους. Υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία και η συλλογική εργασία, τα συλλογικά αποτελέσματα και οι συλλογικές ανταμοιβές είναι τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του ηγετικού συστήματος.

Να σημειώσουμε εδώ ότι η προσφορά του Likert και των συνεργατών του δεν σταματά στην τυποποίηση των ηγετικών στυλ και στην υποστήριξη του συμμετοχικού συστήματος σαν το πλέον κατάλληλο για την ύπαρξη αποτελεσματικότητας στην οργάνωση. Ο Likert ασχολήθηκε ιδιαίτερα και με τον τρόπο συσχέτισης της ηγεσίας και της απόδοσης της ομάδας. Συγκεκριμένα η έρευνα του εισήγαγε μια κατηγορία μεταβλητών που τις ονόμασε «**παρεμβαίνουσες**» (**intervening variables**) οι οποίες μεσολαβούν ανάμεσα στις ελεγχόμενες από τον ηγέτη **αιτιατές η ανεξάρτητες μεταβλητές (causal variables)** και στις μεταβλητές του **αποτελέσματος (end-result variables)**. Σχηματικά:



Ο Likert πιστεύει ότι ο επηρεασμός των αποτελεσμάτων του οργανισμού γίνεται ακλουθώντας την παραπάνω σειριακή διαδικασία και μάλιστα μας επισύρει την προσοχή στο θέμα της χρονικής καθυστέρησης που παρεμβάλλεται ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές. Δηλαδή όταν ο ηγέτης μεταβάλλει τις αιτιατές μεταβλητές που είναι από αυτόν ελεγχόμενες, θα πρέπει να περιμένουμε μια χρονική καθυστέρηση στην εμφάνιση αποτελεσμάτων πάνω στις παρεμβαίνουσες μεταβλητές και από εκεί άλλη μια χρονική καθυστέρηση μέχρι την επίδραση των αλλαγών στα αποτελέσματα.

Τέλος, για την σωστή εφαρμογή του **συμμετοχικού (δημοκρατικού) συστήματος** οι βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθηθούν κατά τον Likert είναι η παρακίνηση, η υποστήριξη, η ομαδική εργασία, η επιδίωξη προκλητικών στόχων και ο αποτελεσματικός συντονισμός της ομαδικής εργασίας.

Το συνεχές στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς των W. Schmidt και R. Tannenbaum

Οι Schmidt και Tannenbaum θεωρούν ότι υπάρχει μια συνέχεια (leadership continuum) ανάμεσα στα δύο «άκρα» των ηγετικών στυλ, ανάμεσα δηλαδή στο

αυταρχικό στυλ ηγεσίας που βασίζεται στον προϊστάμενο (autocratic ή boss centered leadership) και στο δημοκρατικό στυλ που βασίζεται στους υφιστάμενους (subordinate centered leadership). Ανάμεσα στα δύο αυτά άκρα, οι συγγραφείς, θεωρούν ότι μπορούν να υπάρχουν πολλά διαφορετικά ηγετικά στυλ καθώς η μετακίνηση από το αυταρχικό προς το δημοκρατικό στυλ σημαίνει γραμμική μείωση της εξουσίας του ηγέτη και ταυτόχρονα γραμμική αύξηση της ελευθερίας και συμμετοχής των υφισταμένων. Συγκεκριμένα τα πιο αντιπροσωπευτικά στυλ για τους Schmidt και Tannenbaum είναι:

1. Ο ηγέτης λαμβάνει την απόφαση και την μεταβιβάζει στους υφισταμένους του προς εκτέλεση – ΔΙΑΤΑΣΣΕΙ.
2. Ο ηγέτης αφού αποφασίσει, προσπαθεί να «περάσει» την απόφαση του στους υφισταμένους του – ΠΕΙΘΕΙ.
3. Παρουσιάζει τις αποφάσεις, προκαλεί ερωτήσεις των υφισταμένων και συζητά για τους τρόπους υλοποίησης – ΣΥΖΗΤΑ.
4. Προτείνει δοκιμαστικές αποφάσεις, που μπορεί και να τις αλλάξει μετά από συζήτηση με τους υφισταμένους του – ΔΟΚΙΜΑΖΕΙ.
5. Αποφασίζει, αφού όμως πρώτα παρουσιάσει το πρόβλημα και συγκεντρώσει τις απόψεις και τις γνώμες των υφισταμένων – ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΕΤΑΙ.
6. Θέτει τα όρια και ζητά από τους υφισταμένους να συναποφασίσουν – ΖΗΤΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ.
7. Επιτρέπει στους υφισταμένους να ενεργήσουν όπως αυτοί νομίζουν, μέσα στα πλαίσια της οργάνωσης – ΕΞΟΥΣΙΟΔΟΤΕΙ.

Οι παραπάνω κατηγορίες, αλλά και ενδιάμεσες που τυχόν υπάρχουν, μπορούν να είναι αποτελεσματικές σε διαφορετικές περιπτώσεις που καθορίζονται από τρεις κατηγορίες παραγόντων (ή δυνάμεων) και αφορούν, τον ηγέτη, τους υφιστάμενους και την κατάσταση που επικρατεί. Αναλυτικά:

Δυνάμεις του ηγέτη. Η προσωπικότητα του ηγέτη είναι καθοριστική στην επιλογή του ηγετικού στυλ που θα εφαρμόσει. Για τους συγγραφείς, οι αξίες του, η εμπιστοσύνη προς τους υφισταμένους, η έμφυτη κλίση του ηγέτη και το αίσθημα ασφάλειας ή ανασφάλειας που αναδύεται σε αβέβαιες καταστάσεις, συνθέτουν την προσωπικότητα του ηγέτη και αποτελούν τις κύριες δυνάμεις που επηρεάζουν το ηγετικό στυλ που θα εφαρμόσει.

Δυνάμεις των υφισταμένων. Η ανάγκη ανεξαρτησίας των υφισταμένων, η προθυμία τους να αναλάβουν την ευθύνη της λήψης αποφάσεων, το ενδιαφέρον τους για το έργο και η σπουδαιότητα που αποδίδουν σε αυτό, ο βαθμός ανοχής τους προς την αμφιβολία, είναι οι κύριοι παράγοντες που θα επηρεάσουν την επιλογή του ηγετικού στυλ. Μάλιστα, όσο αυξάνει ο βαθμός ύπαρξης τους στην ομάδα, τόσο πιο αποτελεσματικά είναι τα στυλ που πλησιάζουν το δημοκρατικό-συμμετοχικό άκρο της παραπάνω διάκρισης.

Δυνάμεις της κατάστασης. Η συγκεκριμένη κατάσταση που επικρατεί αναφορικά με τον τύπο της οργάνωσης, την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης ομάδας, τον τύπο του υπάρχοντος προβλήματος και την πίεση του χρόνου για την λύση του, συνθέτουν τα όρια επιλογής του ηγετικού στυλ που θα εφαρμοστεί. Ειδικότερα:

- Ο τύπος της οργάνωσης (συγκεντρωτική – αποκεντρωτική, μέγεθος της ομάδας, απόσταση κ.α.). Εδώ το δημοκρατικό για παράδειγμα στυλ ηγεσίας, είναι δύσκολο να λειτουργήσει αν η ομάδα είναι πολυπληθής, διασκορπισμένη σε διαφορετικά κτήρια ή περιοχές.
- Η αποτελεσματικότητα της ομάδας. Κριτήρια όπως: ωριμότητα, παιδεία, εκπαίδευση, δυνατότητα συνεργασίας και επικοινωνίας, αυτό-

εμπιστοσύνη, αποτελούν εκ μέρους τις ομάδες, παρωθητικές δυνάμεις προς περισσότερο συμμετοχικό στυλ ηγεσίας.

- Ο τύπος του προβλήματος. Η πολυπλοκότητα του προβλήματος, οι γνώσεις και η εμπειρία της ομάδας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Για παράδειγμα δύσκολες και πολυσύνθετες εργασίες όπως είναι η επιστημονική έρευνα απαιτούν δημοκρατική ηγεσία.
- Η πίεση του χρόνου. Είναι γεγονός ότι η συμμετοχική ηγεσία είναι περισσότερο χρονοβόρα. Σε περιπτώσεις πιεστικών καταστάσεων, είναι δύσκολο να εφαρμοστεί.

Κατά την δεκαετία του 1970, οι συγγραφείς, σε μια αναθεώρηση του μοντέλου τους, πρόσθεσαν και μια επιπλέον μεταβλητή. Είναι οι πιέσεις από το περιβάλλον είτε της οργάνωσης, είτε το εξωτερικό. Πράγματι, πρέπει να συμφωνήσει κάποιος, ότι η επιλογή ηγεσίας δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο του ηγέτη. Πιέσεις κοινωνικών ομάδων, ομάδων συμφερόντων, συνδικάτα, κυβέρνηση και γενικότερα η κοινωνία, δείχνουν την οργάνωση σαν ανοιχτό σύστημα και επηρεάζει τον τρόπο συμπεριφοράς και άσκησης εξουσίας από τον ηγέτη.

Συμπερασματικά ο αποτελεσματικός ηγέτης κατά τους Schmidt και Tannenbaum πρέπει να γνωρίζει και να αξιολογεί συνεχώς τους παραπάνω παράγοντες, ώστε επιδεικνύοντας ευελιξία, να εφαρμόζει το κατάλληλο στυλ στην κατάλληλη περίπτωση.

Η διοικητική σχάρα των Blake και Mouton.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 οι **R. Blake** και **J. Mouton** βασιζόμενοι στις έρευνες του Ohio State University και του University of Michigan, ανέπτυξαν το δικό τους μοντέλο για το ηγετικό στυλ, που έγινε γνωστό με το όνομα διοικητική σχάρα (**managerial grip**), και είναι μοντέλο δύο διαστάσεων. Η πρώτη εκφράζει τον προσανατολισμό ή το ενδιαφέρον του ηγέτη για την επίτευξη των στόχων και την παραγωγή (concern for production), ενώ η δεύτερη εκφράζει τον προσανατολισμό ή το ενδιαφέρον του ηγέτη για τον ανθρώπινο παράγοντα της οργάνωσης (concern for people).

Με βάση τις παραπάνω διαστάσεις, οι συγγραφείς ορίζουν τα στυλ ηγεσίας από τα οποία περιγράφουν τα πιο αντιπροσωπευτικά:

- Διοίκηση λέσχης – στυλ **1.9**
- Διοίκηση ομάδας – στυλ **9.9**
- Διοίκηση καθηκόντων – στυλ **9.1**
- Χρεοκοπημένη Διοίκηση – στυλ **1.1**
- Ενδιάμεση Διοίκηση – στυλ **5.5**

Τα τέσσερα πρώτα αποτελούν τις οριακές καταστάσεις της διοικητικής σχάρας, μέσα στην οποία μπορεί να κινείται το ηγετικό προφίλ, ενώ το τελευταίο (Ενδιάμεση διοίκηση) το κέντρο της διοικητικής σχάρας όπως φαίνεται παρακάτω:

Η Διοικητική σχάρα (Managerial Grip) των Blake και Mouton.



Παρατηρούμε ότι ο ηγέτης που υιοθετεί το στυλ 1.9 ενδιαφέρεται κυρίως για τους ανθρώπους, ενώ το ενδιαφέρον του για την παραγωγή είναι πολύ χαμηλό. Πιστεύει ότι η ικανοποίηση των αναγκών των μελών της ομάδας θα επιφέρει και την υλοποίηση των στόχων της. Αντίθετα, ο ηγέτης του στυλ 9.1 επικεντρώνει τις προσπάθειες του στην παραγωγή και στα τεχνικά θέματα και πολύ λιγότερο στον ανθρώπινο παράγοντα. Πιστεύει ότι αν επιτευχθούν οι στόχοι του έργου, θα ικανοποιηθούν ακολούθως και οι ανάγκες των ανθρώπων. Το στυλ 1.1 εκφράζει μια μορφή χρεοκοπημένης ηγεσίας. Ο ηγέτης, εδώ, με δυσκολία διατηρεί την θέση του. Ο ηγέτης του στυλ 9.9 αναπτύσσει ενέργειες και προς τις δύο κατευθύνσεις και φυσικά θεωρείται ο πιο αποτελεσματικός. Φροντίζει τόσο τον ανθρώπινο παράγοντα, όσο και το έργο του οργανισμού- κάτι βέβαια που θέλει ιδιαίτερη προσπάθεια αλλά και ικανότητες εκ μέρους του ηγέτη. Τέλος το στυλ 5.5 δηλώνει μια ενδιάμεση κατάσταση που το ενδιαφέρον του ηγέτη μετατοπίζεται άλλοτε προς το έργο και άλλοτε προς τους ανθρώπους.

Το ενδεχομενικό υπόδειγμα του Fiedler

Είναι το επικρατέστερο μοντέλο με βάση την ενδεχομενική προσέγγιση η οποία προσπαθεί να συνδέσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, με την κατάσταση μέσα στην οποία λειτουργεί ο ηγέτης. Ο ίδιος πιστεύει ότι: «**Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται τόσο από την οργάνωση όσο και από τις ιδιότητες του ηγέτη. Εκτός ίσως από ορισμένες περιπτώσεις δεν έχει έννοια να μιλάμε για έναν αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό ηγέτη. Μπορούμε να μιλάμε για έναν ηγέτη ο οποίος τείνει να είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση, και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη. Αν επιθυμούμε να βελτιώσουμε την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης και της ομάδας πρέπει να γνωρίζουμε όχι μόνο το πώς θα εκπαιδεύσουμε τους ηγέτες για να είναι αποτελεσματικοί, αλλά επίσης το πώς θα δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον στο οποίο ο ηγέτης μπορεί να αποδώσει καλύτερα.**»

Οι ερευνητικές προσπάθειες του Fiedler και των συνεργατών του, εστιάζουν στην απάντηση του ερωτήματος «ποιος τύπος ηγεσίας για ποιόν τύπο κατάστασης;» στοχεύοντας να προσδιορίσουν το κατάλληλο στυλ ηγεσίας για κάθε κατάσταση.

Η κατάσταση

Προσδιορίζεται από τρεις κύριες μεταβλητές: τις σχέσεις ηγέτη – μελών ομάδας, την δομή των καθηκόντων και την δύναμη της θέσης του ηγέτη.

1) *Σχέσεις ηγέτη – μελών.* Αναφέρεται στο βαθμό αμοιβαίας εμπιστοσύνης, πίστης, σεβασμού, συμπάθειας και φιλίας που υπάρχει ανάμεσα στον ηγέτη και στα μέλη του οργανισμού. Όταν οι εν λόγω σχέσεις είναι καλές, ο ηγέτης διαθέτει μεγαλύτερη δύναμη επιρροής. Ο Fiedler τις αξιολογεί σε μια κλίμακα από «φτωχές» μέχρι «καλές».

2) *Δομή καθηκόντων.* Εδώ ο Fiedler εννοεί τον τρόπο με τον οποίο τα καθήκοντα των μελών της οργάνωσης είναι καθορισμένα. Όταν αυτά είναι συγκεκριμένα, σαφή και προγραμματισμένα, η κατάσταση για τον ηγέτη είναι ευνοϊκή. Η άσκηση της δύναμης του και η επιρροή του, είναι ευκολότερη και αποτελεσματικότερη. Αντίθετα όταν τα καθήκοντα είναι σε μεγάλο βαθμό αδόμητα, πρωτότυπα ή συγκεχυμένα τότε είναι δύσκολη η άσκηση ηγεσίας, γιατί ούτε ο ηγέτης ούτε τα μέλη έχουν ξεκάθαρες ιδέες σχετικά με την φύση των καθηκόντων και τα κριτήρια του βαθμού υλοποίησης τους από τον καθένα. Η αξιολόγηση της δομής των καθηκόντων γίνεται σε μια κλίμακα από «ασθενή» μέχρι «ισχυρή».

3) *Δύναμη θέσης.* Πρόκειται για την δύναμη που διαθέτει ο ηγέτης λόγω της θέσης του στην οργάνωση. Όσο μεγαλύτερη δύναμη τιμωρίας ή ανταμοιβής και νομιμοποιημένη δύναμη διαθέτει, τόσο μεγαλύτερη είναι η δυνατότητα του να επηρεάζει τα μέλη της ομάδας. Η αξιολόγηση της δύναμης της θέσης γίνεται σε μια κλίμακα από «ασθενή» μέχρι «ισχυρή».

Με βάση τις παραπάνω διαστάσεις ο Fiedler χαρακτηρίζει μια κατάσταση από «πολύ ευνοϊκή» έως «πολύ δυσμενή» για τον ηγέτη. Η πρώτη συμβαίνει όταν οι σχέσεις ηγέτη – μελών είναι «καλές», η δομή καθηκόντων «ισχυρή» και η δύναμη της θέσης «ισχυρή». Η δεύτερη, όταν οι σχέσεις είναι «φτωχές», η δομή των καθηκόντων «ασθενής» και η δύναμη της θέσης «ασθενής» επίσης. Είναι φανερό ότι μεταξύ των άκρων υπάρχουν ενδιάμεσες καταστάσεις.

Το στυλ Ηγεσίας

Η δεύτερη βασική μεταβλητή του μοντέλου είναι το στυλ ηγεσίας. Προσδιορίζει δύο βασικά στυλ που μπορούν να υιοθετηθούν στο χώρο της οργάνωσης. Το πρώτο το ονομάζει «*το στυλ των ανθρώπινων σχέσεων ή προσανατολισμένο προς τους ανθρώπους*» και το δεύτερο «*προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα*». Αυτή η κατηγοριοποίηση θυμίζει τις βασικές διαστάσεις της διοικητικής σχάρας των Blake and Mouton, αλλά ο Fiedler χρησιμοποιεί μια πρωτότυπη πειραματική τεχνική για να κατατάξει τον ηγέτη στα παραπάνω στυλ ηγεσίας. Χρησιμοποιεί μια κλίμακα, στην οποία ο ηγέτης βαθμολογεί το κατά την γνώμη του χειρότερο μέλος της ομάδας, με ορισμένα κριτήρια. Σε περίπτωση που η περιγραφή του ηγέτη για το «χειρότερο» μέλος της ομάδας είναι ευνοϊκή, τότε κατατάσσει τον ηγέτη στο στυλ που είναι «προσανατολισμένο προς τους ανθρώπους». Στην αντίθετη περίπτωση, που η περιγραφή είναι κακή, τον κατατάσσει στο στυλ που είναι «προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα». Μια δεύτερη τεχνική, που ο Fiedler χρησιμοποιεί, αλλά λιγότερο συχνά, είναι η περιγραφή από τον ηγέτη του καλύτερου και χειρότερου μέλους της ομάδας που διευθύνει. Αν οι διαφορές τους είναι πολύ σημαντικές, τότε η ηγετική συμπεριφορά είναι προσανατολισμένη προς τα καθήκοντα, ενώ αν είναι μικρές τότε ο ηγέτης προσανατολίζεται προς τους ανθρώπους.

Για τον Fiedler το στυλ ηγεσίας των «ανθρώπινων σχέσεων» σημαίνει ότι ο ηγέτης δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο φιλικό περιβάλλον, στη μεταβίβαση εξουσίας, στη στήριξη των μελών της ομάδας κατά την εκτέλεση των καθηκόντων της. Θεωρεί ότι τα παραπάνω, είναι οι παράγοντες κλειδιά για την υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης και το στυλ ηγεσίας του αντιστοιχεί στο Δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ.

Αντίθετα το στυλ ηγεσίας που είναι «προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα» αντιστοιχεί περισσότερο στο Διευθυντικό ή Αυταρχικό στυλ. Ο ηγέτης δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην απόδοση του έργου, δίνει λεπτομερείς οδηγίες προς την κατεύθυνση αυτή, ελέγχει και απαιτεί προσήλωση στις οδηγίες του και ταυτόχρονα προσπαθεί να δημιουργήσει τις πιο ευνοϊκές συνθήκες, από άποψη υλικοτεχνικών υποδομών, για την μεγαλύτερη απόδοση της ομάδας.

Συμπερασματικά, η πειραματική έρευνα του Fiedler έδειξε ότι:

A) Το στυλ ηγεσίας που είναι προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα (task oriented style), παρουσιάζεται πιο αποτελεσματικό σε «πολύ ευνοϊκές» ή σε «πολύ δυσμενείς» καταστάσεις. Αυτό, σύμφωνα με τον συγγραφέα, εξηγείται επειδή σε «πολύ ευνοϊκές» καταστάσεις όπου ο ηγέτης διαθέτει δύναμη και τα καθήκοντα είναι σαφώς καθορισμένα, η ομάδα είναι έτοιμη να διευθυνθεί και να πάρει οδηγίες για το τι και πώς να το κάνει. Στην «πολύ δυσμενή» κατάσταση, είναι οι ίδιοι οι υφιστάμενοι που προτιμούν να αναλαμβάνει ο ηγέτης την ευθύνη των αποφάσεων και να καθοδηγεί την ομάδα.

B) Το στυλ ηγεσίας που είναι προσανατολισμένο προς τις ανθρώπινες σχέσεις, παρουσιάζεται πιο αποτελεσματικό σε ενδιάμεσες καταστάσεις

Παρ' όλες τις κριτικές που δέχτηκε το μοντέλο του Fiedler (κυρίως σε επίπεδο μεθοδολογίας) αποτελεί σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση της ηγεσίας. Το σημαντικό του στοιχείο είναι η σημασία που αποδίδει στο ρόλο που παίζει η κατάσταση στη αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Πρακτικό του συμπέρασμα είναι ότι η αποτελεσματική ηγεσία δεν επιτυγχάνεται μόνο με την βελτίωση του ηγέτη και της συμπεριφοράς, αλλά και με την βελτίωση των βασικών μεταβλητών που συνθέτουν την κατάσταση μέσα στην οποία λειτουργεί η ηγεσία. Έτσι, αυτή, μπορεί να επιτευχθεί: α) με αλλαγή της κατάστασης ώστε να αντιστοιχεί στο στυλ ηγεσίας του ηγέτη, β) με την εκπαίδευση και ανάπτυξη του ηγέτη ώστε να προσαρμόσει ο ίδιος το στυλ ηγεσίας του στην κατάσταση και γ) με σύγχρονη αλλαγή και της κατάστασης και του ηγέτη.

Η θεωρία του κύκλου ζωής

Η θεωρία του κύκλου ζωής αναπτύχθηκε από τους **Hercey** και **Blanchard** και προσδιορίζει την ηγετική συμπεριφορά με τις δύο γνωστές διαστάσεις: τον «προσανατολισμό προς τα καθήκοντα» και το «προσανατολισμό προς τις ανθρώπινες σχέσεις» όπως και τα προηγούμενα μοντέλα ηγεσίας που αναφέραμε. Για τους ίδιους, οι συνδυασμοί των δύο διαστάσεων της συμπεριφοράς, δίνουν τέσσερα βασικά στυλ ηγεσίας:

I. Έντονος προσανατολισμός προς τα καθήκοντα και περιορισμένος προς τις ανθρώπινες σχέσεις.

II. Έντονος προσανατολισμός προς τα καθήκοντα και προς τις σχέσεις.

III. Έντονος προσανατολισμός προς τις σχέσεις και χαλαρός προς τα καθήκοντα.

IV. Χαλαρός προς τα καθήκοντα και προς τις σχέσεις.

Η καινούργια διάσταση που εισάγουν εδώ οι Hercey και Blanchard είναι η ωριμότητα των ατόμων. Η ωριμότητα των ατόμων, προσδιορίζεται από δύο

μεταβλητές που θα μπορούσαν να περιγραφούν από τις λέξεις «θέλω» και «μπορώ». Στο ανώτερο επίπεδο ωριμότητας βρίσκονται τα άτομα όταν θέλουν και μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους. Αντίθετα, στο κατώτερο επίπεδο ωριμότητας (ανωριμότητα), βρίσκονται τα άτομα που ούτε θέλουν αλλά ούτε και μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους.

Με αυτή την κατηγοριοποίηση, ο ηγέτης καλείται να ακολουθήσει το κατάλληλο στυλ συμπεριφοράς, ανάλογα με τον βαθμό της ωριμότητας των ατόμων της ομάδας του. Έτσι λοιπόν, αν τα άτομα αυτά βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο ωριμότητας, δηλαδή ούτε μπορούν αλλά ούτε και θέλουν να παράγουν έργο, η καταλληλότερη ηγετική συμπεριφορά είναι η Διευθυντική, δηλαδή η περισσότερο προσανατολισμένη προς τα καθήκοντα και λιγότερο προς τις σχέσεις – (I). Όταν τα άτομα θέλουν αλλά δεν μπορούν να πετύχουν τους στόχους, τότε ο ηγέτης πρέπει να ρίξει το βάρος και στα καθήκοντα, ώστε τα άτομα να είναι ικανά να αποδώσουν, αλλά και στις σχέσεις ώστε να εμπυχώσει και να υποστηρίξει τα άτομα να αποκτήσουν το ηθικό που είναι απαραίτητο για την επιτυχία, - (II) Όταν τα άτομα μπορούν αλλά δεν θέλουν, τότε ο ηγέτης πρέπει να τα παρακινήσει ρίχνοντας το βάρος του στις σχέσεις και να ακολουθήσει το μοντέλο – (III) Τέλος, όταν τα άτομα και θέλουν και μπορούν, ο ηγέτης έχει την δυνατότητα να είναι χαλαρός και προς τις δύο κατευθύνσεις αφού βλέπει τα άτομα ικανά να υλοποιήσουν τους στόχους που έχουν αποδεχθεί – να ακολουθήσει δηλαδή το μοντέλο – (IV).

Το μοντέλο των Vroom και Yetton

Οι Vroom και Yetton ανέπτυξαν ένα κανονιστικό μοντέλο για να συνδέσουν την συμπεριφορά του ηγέτη με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και η οποία προσδιορίζεται από επτά παράγοντες:

1. Η σπουδαιότητα της απόφασης.
2. Οι πληροφορίες που διαθέτει ο ηγέτης για το πρόβλημα.
3. Ο ορισμός του προβλήματος.
4. Η σπουδαιότητα της συναίνεσης των υφισταμένων που απαιτεί η υλοποίηση της απόφασης.
5. Ο βαθμός αποδοχής της απόφασης από τους υφισταμένους αν την λάβει από μόνος του ο ηγέτης.
6. Ο βαθμός αποδοχής των στόχων της οργάνωσης από τους υφισταμένους που σχετίζονται με το πρόβλημα.
7. Η ύπαρξη σύγκρουσης μεταξύ των μελών της ομάδας που πηγάζει από τις διαφορετικές απόψεις τους πάνω στη λύση του προβλήματος.

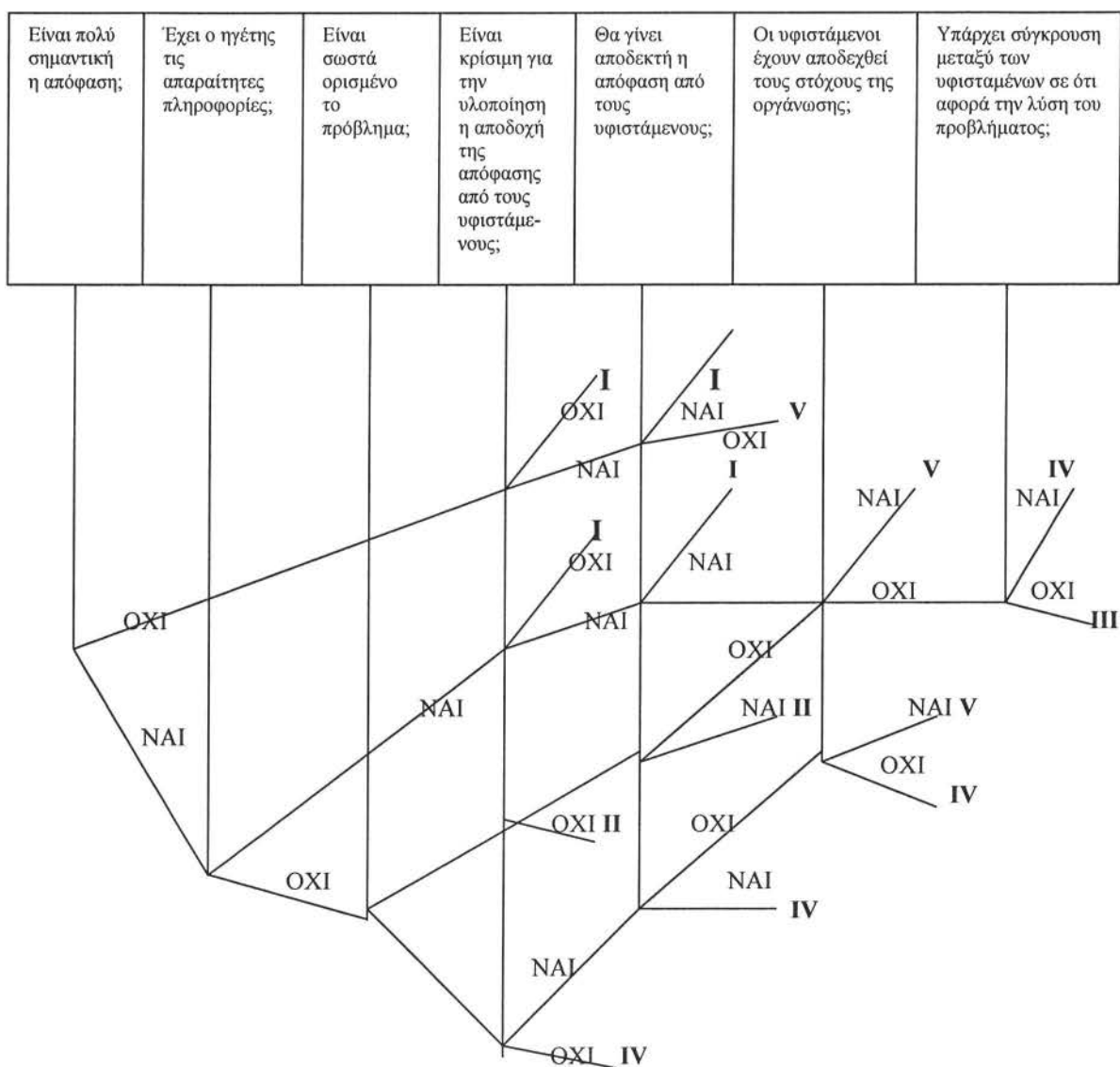
Με βάση τις απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, ο ηγέτης μπορεί να εφαρμόσει ένα από τα παρακάτω πέντε στυλ ηγεσίας που αναφέρονται στην συμμετοχή ή μη των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων.

- Το **πρώτο αυταρχικό στυλ I**, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του την απόφαση χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που διαθέτει, και την μεταβιβάζει για εκτέλεση στους υφισταμένους του.
- Το **δεύτερο αυταρχικό στυλ II**, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης λαμβάνει πάλι μόνος του την απόφαση, αφού όμως πρώτα συμπληρώσει τις πληροφορίες που διαθέτει με αυτές που μπορεί να συγκεντρώσει από τους υφισταμένους του, είτε γνωστοποιώντας σε αυτούς το πρόβλημα, είτε όχι.
- Το **πρώτο συμβουλευτικό στυλ III**, κατά το οποίο ο ηγέτης παίρνει μεν την απόφαση μόνος του, συζητά όμως το πρόβλημα με τον κάθε υφιστάμενο ατομικά (όχι δηλαδή σε ομάδες) και ζητά την άποψη του σχετικά με τις

λύσεις. Οι απόψεις των υφισταμένων, μπορεί ή όχι να επηρεάσουν την απόφαση του ηγέτη.

- Το **δεύτερο συμβουλευτικό στυλ IV**, στο οποίο ο ηγέτης συζητά το πρόβλημα σε ομάδες, από τις οποίες ζητά τις απόψεις και τις συμβουλές τους για το πρόβλημα και την λύση του και κατόπιν μόνος του λαμβάνει την απόφαση.
- Το **δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ V**, σύμφωνα με το οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά. Ο ηγέτης εισηγείται το πρόβλημα στην ομάδα και μετά από συζήτηση η απόφαση λαμβάνεται συλλογικά από όλα τα μέλη της

Ο συνδυασμός των στυλ ηγεσίας με τους παράγοντες που προσδιορίζουν την κατάσταση, γίνεται με την βοήθεια ενός δένδρου αποφάσεων όπου η επιλογή του αποτελεσματικότερου στυλ βασίζεται σε απαντήσεις (ναι – όχι) που δίνει ο ηγέτης στις ερωτήσεις προσδιορισμού της κατάστασης.



Το μοντέλο των Vroom – Yetton έχει πρακτική χρησιμότητα στην περίπτωση του ηγέτη που έχει πλήρη γνώση της προσωπικότητας, των στόχων και της συμπεριφοράς των υφισταμένων του, ώστε οι κρίσεις του στα παραπάνω ερωτήματα, να αντιστοιχούν στην πραγματικότητα.

Η θεωρία των στόχων (path goal theory)

Η ανάπτυξη της έγινε κύρια από τον **R. House** και τον **G. Evans** στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Αποτελεί προέκταση της θεωρίας των προσδοκιών του Vroom που αναφέρεται στο θέμα της παρακίνησης. Η κεντρική ιδέα της θεωρίας αυτής είναι ότι η παρακίνηση των εργαζομένων αποτελεί συνάρτηση της έντασης της επιθυμίας τους να αποκτήσουν ορισμένες ανταμοιβές (υλικές και μη) και των αντιλήψεων τους για την πιθανότητα ότι οι προσπάθειες τους, θα οδηγήσουν σε τέτοια αποτελέσματα, από τα οποία θα προκύψουν αυτές οι ανταμοιβές. Υποστηρίζει λοιπόν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός ο οποίος μπορεί να συνδέσει τους επιθυμητούς στόχους (ανταμοιβές) των εργαζομένων, με τους στόχους της οργάνωσης, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες. Μπορεί μάλιστα να αυξάνει την επιθυμία των μελών της οργάνωσης για ορισμένες ανταμοιβές και κατά συνέπεια τις δυνατότητες παρακίνησης τους. Άρα ο ηγέτης θα πρέπει να:

- αναγνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του
- τους βοηθά να κάνουν σαφείς τις προσδοκίες τους
- ορίζει συγκεκριμένα τα καθήκοντα τους
- περιορίζει τα εμπόδια και να αυξάνει τις δυνατότητες απόδοσης τους
- τους καθοδηγεί και να τους συμβουλεύει
- φροντίζει την συνοχή των ομάδων
- συγκεκριμενοποιεί τις ανταμοιβές

Για να πετύχει τα παραπάνω, οι Evans και House, ορίζουν τέσσερα διαφορετικά στυλ ηγεσίας τα οποία μπορεί να επιλέξει ο ηγέτης σε διαφορετικές καταστάσεις που διαμορφώνονται ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υφισταμένων του και τα χαρακτηριστικά της κατάστασης μέσα στην οποία λειτουργεί. Αυτά είναι:

1) Το **διευθυντικό ή αυταρχικό στυλ (directive leadership)**. Γνωστό από άλλους συγγραφείς που είδαμε προηγουμένως.

2) Το **υποστηρικτικό (supportive leadership)** που βασικά μοιάζει με το αυταρχικό, με την διαφορά ότι ο ηγέτης ενδιαφέρεται περισσότερο για τους υφισταμένους του και είναι πιο προσιτός και φιλικός.

3) Το **συμμετοχικό (participative leadership)** σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης ζητά και λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των υφισταμένων του.

4) Το **προσανατολισμένο στην επίτευξη στόχων (achievement oriented leadership)** κατά το οποίο ο ηγέτης θέτει υψηλούς – προκλητικούς στόχους για τους υφισταμένους και τους εμπιστεύεται την υλοποίηση τους.

Διαπιστώθηκε, μετά από έρευνες, ότι η θεωρία των στόχων έχει ισχύ περισσότερο στα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια όπου ο ηγέτης έχει μεγαλύτερη δυνατότητα δημιουργίας ευνοϊκών συνθηκών για την βελτίωση της απόδοσης. Αντίθετα, στα κατώτερα κλιμάκια όπου οι συνθήκες μπορούν να αλλάξουν λιγότερο με την παρέμβαση του ηγέτη, η θεωρία των στόχων παρουσιάζεται αδύναμη.

1.3.4 Σύγχρονοι προβληματισμοί πάνω στο φαινόμενο της ηγεσίας.

Η θετικιστική αντιμετώπιση του φαινομένου της ηγεσίας με βάση ορθολογικά μοντέλα λήψης αποφάσεων και ποσοτικές μεθόδους μέτρησης, βασίστηκε κυρίως στην ενδεχομενική προσέγγιση και επικράτησε μέχρι την δεκαετία του 1980. Από τα μέσα της δεκαετίας αυτής και έπειτα η έρευνα απέκτησε νέα δυναμική και νέα προοπτική μετατοπίζοντας το βάρος της από τα παραδοσιακά σχήματα και την δομημένη επιστημονική γνώση, σε νέες εννοιολογικές κατασκευές που οι περισσότερες αντιστρατεύονται την ιδέα της «θεωρίας» και για αυτό δεν επιμένουν στην εμπειρική επαλήθευσή τους. Αποτελούν μπορούμε να πούμε, «μεταμοντέρνες» προσεγγίσεις, που εντάσσονται στο πλαίσιο του «ερμηνευτικού παραδείγματος» και της «φαινομενολογίας» και θα τις ονομάσουμε **ατομοκεντρικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις**. Φυσικά, έχουμε ταυτόχρονα και παράλληλη ανάπτυξη νέων λειτουργικών προσεγγίσεων, στα χνάρια της επιστημονικής αντιμετώπισης του παρελθόντος, που θα τις αναφέρουμε σαν την **νέα ηγεσία**.

Η «νέα ηγεσία».

Σύμφωνα με την διάκριση μεταξύ οικονομικών και μη οικονομικών πηγών εξουσίας, στην οποία ο Weber ανέπτυξε την έννοια του «χαρίσματος» και του «χαρισματικού ηγέτη», αναπτύχθηκε η τάση της **νέας ηγεσίας** (Bryman 1992) η οποία περιλαμβάνει προσεγγίσεις όπως της «χαρισματικής ηγεσίας», της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» και της «οραματικής ηγεσίας».

Η **χαρισματική ηγεσία** απασχόλησε τον Weber, ο οποίος δεχόταν την ύπαρξη χαρισματικών ηγετών που διαθέτουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (χάρεις), ηρωισμό ή εξαιρετικό χαρακτήρα. Ο House (1977: 191) προχώρησε παραπέρα στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των χαρισματικών ηγετών που είναι η ικανότητα να επιτυγχάνουν:

- Πίστη των μελών στην ορθότητα των απόψεων τους.
- Συμπάθεια και υπακοή.
- Ομοιότητα απόψεων.
- Αναντίρρητη αποδοχή τους.
- Αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων και συναισθηματική εμπλοκή τους στην αποστολή της οργάνωσης

Στην ίδια κατεύθυνση και η προσέγγιση των Bennis και Nanus (1985) αλλά και του Cagner (1989), ο οποίος διέκρινε τα κάτωθι στάδια στην δράση της χαρισματικής ηγεσίας:

- Τη διαμόρφωση οράματος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες.
- Τη χρήση μιας ρητορικής που να εντοπίζει και να τονίζει το απαράδεκτο της υπάρχουσας κατάστασης και την αναγκαιότητα υλοποίησης του οράματος.
- Την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- Την ενδυνάμωση των μελών για την υλοποίηση του οράματος, μέσα από την παραδειγματική συμπεριφορά του ηγέτη.

Η **μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)** είναι όρος που εισήγαγε ο **Burns** (1978: 20), ο οποίος ορίζει ότι είναι ο τύπος ηγεσίας κατά τον οποίον «ηγέτες και μέλη συνδέονται με τρόπο, ώστε να εξυψώνουν ο ένας τον άλλον σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής». Ο **Bass** (1985) ανέπτυξε ένα πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο μέτρησης και αποτύπωσης της ηγετικής στάσης, γνωστό ως **M.L.Q** (Multifactor Leadership Questionnaire) με το οποίο συνέβαλε καθοριστικά στην «μετασχηματιστική δράση» του ηγέτη και προχώρησε σε διόρθωση του αρχικού μοντέλου του Burns, που υιοθετούσε την άποψη ότι η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι τα δύο άκρα ενός συνεχούς ηγετικής συμπεριφοράς, προβάλλοντας την άποψη ότι απλά αποτελούν δύο διαφορετικές διαστάσεις. Δηλαδή ο ηγέτης μπορεί να είναι συναλλακτικός (διαχειριστικός δηλαδή), ή μετασχηματιστικός ή και τα δύο.

Με βάση το ερωτηματολόγιο του, ο Bass, θεώρησε ότι μπορούσε να ταυτοποιήσει τους δύο τύπους ηγεσίας και τις βασικές συνιστώσες τους. Για τον διαχειριστικό ή συναλλακτικό τύπο ηγεσίας είχε καταλήξει σε τρεις συνιστώσες – τύπους:

1. *Laissez faire*. Ουσιαστικά πρόκειται για απουσία ηγεσίας.
2. Εξαρτημένη ανταμοιβή. (contingent reward): Ο ηγέτης ανταμείβει τους εργαζόμενους όταν επιτυγχάνονται τα επίπεδα απόδοσης που είχαν στοχοποιηθεί
3. Μάνατζμεντ των εξαιρέσεων. (management by exception) Ο ηγέτης αναλαμβάνει δράση μόνο όταν υπάρχουν στοιχεία ότι τα πράγματα έχουν ξεφύγει από τις προδιαγραφές (PASSIVE), ή παρακολουθεί αναζητώντας τις αποκλίσεις και τις διορθώνει (ACTIVE).

Στο μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας ο Bass (1990: 22) εντοπίζει τέσσερις συνιστώσες, με κύρια διαφορά ότι εδώ ότι δεν υπάρχει υλική ανταμοιβή από τον ηγέτη σε αντάλλαγμα των προσπαθειών των εργαζομένων.

1. *Χάρisma*. Συνδέεται με την ικανότητα του ηγέτη να διεγείρει συναισθηματικά τους εργαζόμενους και να τους παρέχει όραμα, αίσθημα υπερηφάνειας, αίσθηση αποστολής και να κερδίζει σεβασμό και εμπιστοσύνη.
2. *Εμπνευση*. Ικανότητα να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες, να χρησιμοποιεί σύμβολα για να εστιάζει στις προσπάθειες, να εκφράζει σημαντικούς στόχους με απλά λόγια.
3. *Προσωπική προσέγγιση*. Ο ηγέτης εμπιστεύεται, βοηθά, ενθαρρύνει, καθοδηγεί, συμβουλεύει τον καθένα προσωπικά.
4. *Πνευματική διέγερση*. Προκαλεί νέες ιδέες και τρόπους λύσης προβλημάτων.

Έρευνες με βάση το ερωτηματολόγιο του Bass έδειξαν ότι εργαζόμενοι που βαθμολογούν ψηλά τις μετασχηματιστικές συνιστώσες του ηγέτη τους, τον θεωρούν και πιο αποτελεσματικό, σε αντίθεση με τους ηγέτες που συγκεντρώνουν ψηλή βαθμολογία στις συναλλακτικές συνιστώσες. (Avolio and Bass, 1998 Bryman, 1992)

Η **οραματική ηγεσία** προτάθηκε από τον **Sashkin** (1986-88) και φιλοδοξεί να συμπεριλάβει και τους τρεις παράγοντες διαμόρφωσης της ηγεσίας: προσωπικά χαρακτηριστικά, συμπεριφορά και το γενικότερο πλαίσιο (κουλτούρα) της οργάνωσης. Για τον ίδιο, η πρωταρχική ενασχόληση του «οραματικού ηγέτη» (visionary leader) είναι ο μετασχηματισμός της οργανωσιακής κουλτούρας ώστε να επιτευχθεί το κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση του οράματος της οργάνωσης. Ο οραματικός ηγέτης «αξιοποιεί την συναλλακτική ηγεσία όχι απλά για να ορίσει, να οργανώσει, και να υλοποιήσει στόχους και να επιτύχει σκοπούς, αλλά και για να εκπαιδεύσει, να ενδυναμώσει και τελικά να μετασχηματίσει τους εργαζόμενους,

γεγονός που οδηγεί σε μετασχηματισμό της οργάνωσης» (Sashkin and Rosenbach, 1998: 80).

Αξιοποιώντας τα συμπεράσματα της εργασίας των Bennis και Nanus (1985) πάνω σε ενενήντα διακεκριμένους ηγέτες, ο Sashkin κατασκεύασε μια κλίμακα με πέντε κατηγορίες που χαρακτηρίζουν την συμπεριφορά μετασχηματιστικών ηγετών: *Την σαφήνεια, την επικοινωνία, την συνέπεια, το ενδιαφέρον και την δημιουργία ευκαιριών*. Στην ερευνά του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πέραν αυτών, υπάρχουν τρία προσωπικά χαρακτηριστικά, (που διδάσκονται και αλλάζουν), που διαφοροποιούν τους μετασχηματιστικούς ηγέτες: *Η αυτοπεποίθηση, η ανάγκη για εξουσία, και το όραμα* που βασίζεται στη σωστή εκτίμηση αναγκών και δυνατοτήτων.

Ατομοκεντρικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ηγεσίας

Οι προσεγγίσεις αυτές ξεκινούν από την κριτική των στατικών θεωρήσεων και των παραδοσιακών θεωριών και φτάνουν μέχρι και στην πλήρη αποδόμηση της επιστημονικής γνώσης για το φαινόμενο της ηγεσίας, έτσι όπως διαμορφώθηκε ιστορικά από τους κύριους μελετητές του. Χρησιμοποιούν κυρίως ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως παρατήρηση, συνεντεύξεις, ανάλυση περιεχομένου κειμένων και συνεντεύξεων ώστε να εμβαθύνουν στη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων ηγετών αλλά και μελών των οργανώσεων, σε αντίθεση με τις δομολειτουργικές – ενδεχομενικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούσαν ποσοτικές μεθόδους. Αυτό φυσικά συνέβαλλε στην συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων των ποιοτικών μεθόδων έρευνας και οδήγησε στην αναγνώριση του ότι ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων μπορεί να φωτίσει διαφορετικές πτυχές του φαινομένου της ηγεσίας συμβάλλοντας καθοριστικά στην συμπλήρωση των κενών που αφήνουν οι στατικές θεωρήσεις.

Ξεκινώντας από τις προσεγγίσεις της «**συμβολικής διαντίδρασης**» και της «**θεσμικής θεώρησης**» παρατηρούμε ότι αναπτύσσονται με βάση μια κοινή παραδοχή: Το κάθε άτομο μέσα από την εμπειρία του προσλαμβάνει μια διαφορετική οργάνωση και «δημιουργεί» τον δικό του οργανισμό ως ατομική εμπειρία παρά την αντικειμενική ύπαρξη του (Grey 1980, Blumer 1969). Ξεκινούν δηλαδή από την υπόθεση ότι οι οργανώσεις αποτελούν κατασκευασμένες πραγματικότητες, σε αντίθεση με τις κλασικές απόψεις που θεωρούν ότι τα συστήματα και οι οργανωσιακές δομές λειτουργούν ανεξάρτητα από τα υποκείμενα. Σε αυτή την βάση για να κατανοηθεί το φαινόμενο της ηγεσίας, και να αναδειχθούν οι διαδικασίες μέσω των οποίων ασκείται η επιρροή, η προσοχή πρέπει να επικεντρωθεί στις απόψεις των εμπλεκόμενων – ηγετών και υφισταμένων – στο ηγετικό φαινόμενο, και στους τρόπους με τους οποίους η μία πλευρά αντιλαμβάνεται την άλλη. Στο ίδιο πλαίσιο η θεωρία της «**κάθετης δυαδικής σύνδεσης**» (Graen , 1976), εστιάζει στις διαφορετικές ανά ζεύγος ηγέτη – υφισταμένου σχέσεις. Η θεωρία της «**απόλυτης ηγεσίας**» (Eden and Leviatan, 1975) επανεξετάζει την εγκυρότητα των αντιλήψεων των υφισταμένων για τους ηγέτες τους, ενώ το «**μοντέλο διαχείρισης συμβάντων**» (Smith and Peterson, 1988) προτείνει, ότι οι ηγέτες (και όλοι οι άλλοι) πρέπει να επιλέγουν κάθε φορά από ποια εκ των πηγών νοσηματοδότησης θα αντλήσουν το νόημα για κάθε συμβάν. Επομένως, το κρίσιμο στην εκπαίδευση τους, είναι να αναπτύξουν ικανότητες διάγνωσης και χρήσης διαφορετικών τακτικών, σαν απάντηση στα συμβάντα που εμφανίζονται σε κάθε πολιτισμικό ή οργανωτικό περιβάλλον. Όπως τονίζει και η Martin (1992) στην θεωρία της για την σχέση ηγεσίας – κουλτούρας, υπάρχουν υποκουλτούρες σε κάθε οργάνωση που οδηγούν σε έλλειψη συναίνεσης.

Δύο άλλες προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν είναι τα παραδείγματα του «**ριζοσπαστικού δομισμού**» και του «**ριζοσπαστικού ανθρωπισμού**». Στο *ριζοσπαστικό δομισμό* το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τους στόχους και την αποτελεσματικότητα, σε θέματα συγκρούσεων, εξουσίας, ελέγχου, αντίστασης και γενικά στους τρόπους με τους οποίους ομάδες διαφορετικών συμφερόντων διαπραγματεύονται για εξουσία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο πώς η επικρατούσα – κυρίαρχη ιδεολογία και η οικονομική βάση εμπλέκονται στις παραμέτρους που εξαναγκάζουν στη διαφοροποίηση των πρακτικών, ηγετών και μελών, στη λήψη αποφάσεων και στην πολλαπλότητα των στόχων κάθε φορά. Ο *ριζοσπαστικός ανθρωπισμός* εστιάζει στην ιδεολογική κριτική των άνισων κοινωνικών σχέσεων και του ρόλου των ηγετών στην διατήρηση και νομιμοποίηση τους, ή αντίθετα στην εξαφάνιση αυτών των ανισοτήτων μέσω της ενδυνάμωσης και της απελευθέρωσης αυτών που τις υφίστανται. Δηλαδή η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στην κοινωνική αλλαγή που πρέπει να επιτευχθεί.

Ο όρος **διάχυτη ηγεσία (dispersed leadership)** χρησιμοποιείται από τον Bryman (1996) για κάποιες από τις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις που έχουν σαν κοινό χαρακτηριστικό την εστίαση στις ομάδες, σε αντίθεση με την «νέα ηγεσία» που εστιάζει στον ηρωικό ηγέτη και στα ανώτατα κλιμάκια της ηγεσίας. Τέτοιες χαρακτηριστικές προσεγγίσεις είναι:

Η προσέγγιση της **Υπέρ-ηγεσίας (Super leadership)** (Manz and Sims, 1991 Sims and Lorenzi, 1992) που επιχειρεί να ξεπεράσει την εικόνα του «οραματιστή ήρωα» τοποθετώντας στο επίκεντρο της ηγετικής δράσης την «καθοδήγηση άλλων, ώστε να καθοδηγούν τον εαυτό τους», πράγμα που σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι υποκινούνται ώστε να γίνουν οι ίδιοι ηγέτες και να φέρουν την ευθύνη της αξιοποίησης των ικανοτήτων τους.

Η προσέγγιση της ηγεσίας **πραγματικών ομάδων (real teams)** (Katzenbach and Smith, 1993) δίνει έμφαση στη δράση μικρών ομάδων που τα μέλη τους διαθέτουν συμπληρωματικές ικανότητες και δρουν για την επιδίωξη κοινών σκοπών, με τον ηγέτη να λειτουργεί σαν μέλος της ομάδας, διαχέοντας την ηγεσία στα μέλη της.

Παρόμοια και η προσέγγιση των Kouzes and Posner (1993), με την διαφορά ότι δεν εστιάζουν στη μετάδοση της εξουσίας από τους ηγέτες στα μέλη της ομάδας, αλλά στην «απελευθέρωση» των μελών ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες τους για να καθοδηγούν τον εαυτό τους και τους άλλους στην επίτευξη των στόχων τους.

Μια τελευταία προσέγγιση που μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκει στην τάση της διάχυτης ηγεσίας, είναι αυτή των Hosking, 1988 Knights and Willmott, 1992 που προτείνει ότι πρέπει να δοθεί προσοχή στις διαδικασίες και στις ικανότητες της ηγεσίας οι οποίες όμως δεν είναι σίγουρο ότι ενυπάρχουν στους τυπικά διορισμένους ηγέτες. Ως εκ τούτου, η πραγματική ηγεσία διακρίνεται στη βάση της δράσης και των αποτελεσμάτων της και δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με όσους κατέχουν ηγετικές θέσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με το υπάρχον πλαίσιο της διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας και με την εκπαιδευτική πολιτική και τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται, ώστε να βοηθηθεί ο αναγνώστης στην κατανόηση των ορίων μέσα στα οποία μπορεί να κινηθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας της Β/θμιας εκπαίδευσης. Είναι λογικό ότι η ηγεσία σαν φαινόμενο και οι τρόποι και τα μοντέλα εφαρμογής της, είναι ουσιαστικά εξαρτώμενα από τις πηγές εξουσίας της διοικητικής ιεραρχίας σε ένα ιεραρχικό – γραφειοκρατικό σύστημα, και οριοθετεί τη «νομμοποιημένη δύναμη» και το πλαίσιο λειτουργίας του κάθε ηγέτη.

2.1 Εκπαιδευτική πολιτική

Στο άρθρο 16 του Συντάγματος αναφέρεται ότι «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλαση αυτών ως ελεύθερων πολιτών...» Αποτελεί δηλαδή η παιδεία κοινωνικό αγαθό και υποχρέωση της πολιτείας είναι η διασφάλιση των προϋποθέσεων, ώστε να παρέχεται σε κάθε έλληνα πολίτη με την ίδια ποιότητα.

Πράγματι το κράτος και ιδιαίτερα το ΥΠΕΠΘ, ως βασικός μοχλός της εκπαιδευτικής λειτουργίας, προβαίνει σε επιλογές και ρυθμίσεις των εκπαιδευτικών προβλημάτων – χαράσσει δηλαδή την «εκπαιδευτική πολιτική» της χώρας.

Με τον όρο «εκπαιδευτική πολιτική» εννοούμε το σύνολο των ενεργειών και των μέσων που χρησιμοποιούνται από την πολιτεία για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται για ένα γενικό σχέδιο δράσης το οποίο προσδιορίζει την γενική κατεύθυνση και καθορίζει τις επί μέρους ενέργειες για την καλύτερη δυνατή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκφράζοντας καταυτόν τον τρόπο και την εκάστοτε «φιλοσοφία» της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Είναι όμως η πολιτεία ο μοναδικός εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής; Υπάρχουν άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση της σε δημοκρατικές κοινωνίες όπως η δική μας; Σύμφωνα με πολλούς συγγραφείς και αναλυτές, οι βασικοί παράγοντες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι: (Anweiler et al 1987, Δερβίσης 1989, Ζήγος 1990, Κόκκοτας 1978, Ρήγας 1992)

- *Ο πολιτικός παράγοντας.* Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, είναι λογική η συμβολή του πολιτικού παράγοντα, αφού ο σχεδιασμός και οι τρόποι εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής ασκούνται από την εκάστοτε κυβέρνηση.
- *Ο θρησκευτικός παράγοντας.* Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάζεται από την στάση της Εκκλησίας, η οποία ενδιαφέρεται για την διαίωνιση των θρησκευτικών ιδανικών και δογμάτων. Εξάλλου η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης αποτελεί συνταγματική επιταγή σε πολλές χώρες του κόσμου.

- *Ο οικονομικός παράγοντας.* Συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση των πιστώσεων για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αντίστροφη σχέση εξάρτησης, η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική προσαρμόζεται στα νέα οικονομικά δεδομένα και στις οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις που διαμορφώνονται σε κάθε εποχή.
- *Ο κοινωνικό-πολιτιστικός παράγοντας.* Κάθε κοινωνία – όπως και η ελληνική – έχει την δική της παράδοση, τα δικά της χαρακτηριστικά, το δικό της πολιτισμό. Για να διατηρηθούν και να ανανεωθούν τα παραπάνω στοιχεία, στα νέα κυρίως μέλη της, χρειάζεται να γίνουν αντικείμενα διδασκαλίας ώστε να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των νέων γενιών και στην ομαλή τους ένταξη στην ελληνική κοινωνία.

Στη χώρα μας κάθε κυβέρνηση που ασκεί κρατική εξουσία εκφράζοντας την βούληση του ελληνικού λαού, είναι υπεύθυνη για την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τις προγραμματικές της δηλώσεις, τις οποίες ανακοινώνει στην Βουλή των Ελλήνων ο εκάστοτε υπουργός Παιδείας. Τα μέτρα αυτά αφορούν τους φορείς των εκπαιδευτικών οργανισμών, τις διατάξεις λειτουργίας τους, την χρηματοδότηση τους και τους σκοπούς τους οποίους επιδιώκουν. Έχει γίνει πλέον πάγια τακτική, η αναζήτηση εκείνης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που θα απαλλάξει το εκπαιδευτικό μας σύστημα από τα στοιχεία που εμποδίζουν την ομαλή και συγχρόνως αποτελεσματική λειτουργία του και θα οδηγήσουν την εκπαίδευση στη προσαρμογή της στα νέα κοινωνικά, οικονομικά και τεχνολογικά δεδομένα.

Η τελική εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται και νομιμοποιείται αφού πρώτα ακουστούν και ληφθούν υπόψη όλες οι απόψεις των ενδιαφερομένων κοινωνικών ομάδων, ώστε να εξασφαλιστεί η κοινωνική συναίνεση και να αυξηθούν οι πιθανότητες επιτυχημένης υλοποίησης της. Η συμμετοχική αυτή λήψη των αποφάσεων δικαιολογείται θεωρητικά επειδή η εκπαίδευση έχει πολλαπλή και αμφίδρομη επίδραση στην κοινωνία και ταυτόχρονα επειδή οι ομαδικές αποφάσεις πλεονεκτούν έναντι των ατομικών ειδικά σε σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Πρακτικά, στη χώρα μας, η κοινωνική συναίνεση φαίνεται να απουσιάζει εντελώς σε ζητήματα παιδείας και αυτό, από την μία οδηγεί στην ατομοκεντρική λήψη αποφάσεων και από την άλλη σε συγκρούσεις και υπονόμηση του κάθε εγχειρήματος, σε κάθε επίπεδο εφαρμογής του, αποτέλεσμα της μη ύπαρξης κοινής βάσης και κοινού οράματος στις ομάδες συμφερόντων που εμπλέκονται (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, τοπική αυτοδιοίκηση, επαγγελματίες, εταιρίες, κ.α.).

2.2 Η Εκπαιδευτική Διοίκηση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στις αρχές του Fayol της «ιεραρχικής κλίμακας» και της «ενότητας της διεύθυνσεως». (Σαΐτης 1992, Ζαβλανός 1998) Αυτό σημαίνει ότι κάθε εργαζόμενος υπόκειται σε ένα μόνο προϊστάμενο, μέσω του οποίου συνδέεται με τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια του συστήματος. Ενός συστήματος που είναι γραμμικό και συγκεντρωτικά οργανωμένο, που εμπεριέχει όμως ένα βαθμό αποκέντρωσης αφού διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης όσον αφορά την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση : Το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το σχολικό επίπεδο. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η εξουσία πηγάζει από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και καταλήγει στο διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ ανάλογα με το βαθμό της διοικητικής αποκέντρωσης προσδιορίζεται και το νομικό πλαίσιο λήψης των αποφάσεων στα τέσσερα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Η ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 1304/82, Ν. 1566/85, Π.Δ. 45/93, Ν.2817/2000, Ν.2986/2002 κ.α.) καθορίζει τις αρμοδιότητες των διοικητικών οργάνων όπως:

1) Σε **εθνικό επίπεδο**. Υπέρτατο όργανο της ιεραρχικής πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο υπουργός Παιδείας, ο οποίος έχει εκτός από τις γενικές αρμοδιότητες και μια σειρά από αποφασιστικές αρμοδιότητες που αναφέρονται σε θέματα: (Π.Δ. 45/1993)

- *Σπουδών*, όπως είναι η κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων, ο καθορισμός της διδασκόμενης ύλης, η επιλογή των σχολικών βιβλίων, η κατάρτιση των ωρολογίων προγραμμάτων, οι οδηγίες για τις μεθόδους διδασκαλίας κ.α.
- *Προσωπικού*, όπως είναι οι διορισμοί, οι μεταθέσεις και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης.
- *Διοικητικών υποθέσεων*, όπως είναι η ίδρυση, η κατάργηση, ο υποβιβασμός των σχολικών μονάδων, η πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού κ.α.
- *Οικονομικών υποθέσεων*, όπως η κατανομή πιστώσεων, τα θέματα μισθοδοσίας προσωπικού κ.α.

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι όλος ο μηχανισμός που συγκροτεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) ασχολείται με θέματα τα οποία θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν από τις περιφερειακές ή νομαρχιακές υπηρεσίες στήριξης της εκπαίδευσης, αν φυσικά θέλαμε να υπάρχει ουσιαστική διοικητική αποκέντρωση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επί πλέον η κεντρική διοίκηση δεν χαράσσει μόνον την εκπαιδευτική πολιτική αλλά διαμορφώνει λεπτομερειακά τον τρόπο άσκησης εξουσίας στα κατώτερα κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση με τρόπο καθοριστικό, έτσι ώστε η λειτουργία όλων των επιπέδων διοίκησης να εξαρτάται από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής παρατηρούμε ότι η πολιτική βούληση αντιπροσωπεύεται από τον υπουργό Παιδείας. Εύλογα ανακύπτει το ερώτημα ποιος αντιπροσωπεύει τις επιστήμες της αγωγής, όπως και την κοινωνική βούληση. Γιατί όπως λέει και ο G. Mialaret (1996: 160-161) «οι επιστήμες της αγωγής θα έπρεπε να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι πληροφορίες, οι σκέψεις και τα εμπειρικά αποτελέσματα των επιστημών της αγωγής θα έπρεπε να αποτελούν το επιστημονικό υπόβαθρο στο οποίο μπορούν να απευθύνονται οι πολιτικοί ιθύνοντες, όταν θέλουν να καταλήξουν σε κάποιες αποφάσεις...». Συμπληρώνοντας ο B. Russel υποστηρίζει ότι «η εξουσία, εάν πρόκειται να διοικήσει την εκπαίδευση, πρέπει να βασίζεται σε περισσότερα από ένα κέντρα: την πολιτεία, την εκκλησία, τον διευθυντή του σχολείου και τον πατέρα...» (Πρβλ Κόκκοτας 1978: 235).

Θεωρητικά, την βούληση των επιστημών της αγωγής την εκφράζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) του οποίου το έργο είναι η μελέτη, η ανάπτυξη, ο καθορισμός και η παροχή οδηγιών και κατευθύνσεων σε θέματα των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης καθώς και η έρευνα, η κατάρτιση και η υποβολή προτάσεων για την χάραξη εκπαιδευτικών κατευθύνσεων. (Ν. 1566/85, άρθρα 23 και 24). Το ίδιο, αποτελεί βάσει νόμου, ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία, στη πράξη όμως η ανεξαρτησία του περιορίζεται από το ότι η ηγεσία του επιλέγεται, διορίζεται και παύεται από τον υπουργό Παιδείας. Επιπλέον οι εισηγήσεις του δεν είναι δεσμευτικές για τον εκάστοτε υπουργό και η εμπειρία δείχνει ότι το Π.Ι «δεν λειτούργησε ποτέ στη λογική της αμφίδρομης αξιολόγησης και αξιοποίησης της εμπειρίας, την οποία οι σύμβουλοι διέθεταν» (Τζάνη κ.α. 1998: 212). Όσον αφορά την «κοινωνική βούληση»

παρατηρούμε ότι δεν έχει θεσμοθετημένο ρόλο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Βέβαια μια συστηματική ανάλυση των νομοσχεδίων της τελευταίας δεκαετίας του ΥΠΕΠΘ δείχνει ότι πριν από κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εξαγγέλλεται «κοινωνικός διάλογος» με όλους τους κοινωνικούς εταίρους, στη πράξη όμως επικράτησαν οι απόψεις του εκάστοτε υπουργού. Όπως σημειώνει ο Θ. Γέρου (1996: 16) «αποδείχτηκε τα τελευταία χρόνια ισχυρότερη η προσωπική πολιτική του εκάστοτε υπουργού Παιδείας από κάθε άλλη παρέμβαση και κατεύθυνση, από όπου και αν προέρχεται, είτε από πάνω, είτε από κάτω» Και είναι γεγονός ότι οι υπουργοί Παιδείας κατά κανόνα δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Βέβαια «δεν μιλάμε για γενικές γνώσεις φιλοσοφίας της παιδείας ... αλλά για εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις γύρω από τα εκπαιδευτικά δεδομένα και τα συγκεκριμένα προβλήματα της παιδείας» (Κακριδής 1991: Β6). Εξάλλου η γοργή εναλλαγή των υπουργών Παιδείας – μέση τιμή περίπου δύο χρόνια – αποτελεί βασικό ανασταλτικό παράγοντα στον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και προγραμματισμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού οι αποφάσεις τους προσβλέπουν σε βραχυπρόθεσμη πολιτική απόδοση. Έτσι οι προσπάθειες για εκπαιδευτικές αλλαγές στη χώρα μας, αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα έλλειψης ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής σε αντίθεση με άλλες χώρες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της μεταπολεμικής Γερμανίας όπου η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού της συστήματος σχεδιάστηκε με δεκαπενταετή πλάνα συγκεκριμένης στόχευσης, τα οποία τηρήθηκαν χωρίς παρεκκλίσεις από κάθε πολιτική ηγεσία της εποχής. Να αναφέρουμε τέλος και την ύπαρξη του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ν. 2327/1995) που είναι συμβουλευτικό όργανο σε θέματα εκπαίδευσης στη χώρα μας, θεσμός όμως που κατά γενική ομολογία παραμένει μέχρι σήμερα ανενεργός.

2) Σε περιφερειακό επίπεδο. Το επίπεδο αυτό συγκροτείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, με προϊσταμένους τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης (ΠΔΕ), καθώς και τα συλλογικά όργανα:

Α) Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΠΕ)

Β) Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΔΕ)

Γ) Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού (ΠΥΣΔΠ)

Τα παραπάνω υπηρεσιακά συμβούλια ασχολούνται με θέματα υπηρεσιακής κατάστασης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αναφορικά με τις αρμοδιότητες των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης το άρθρο 1 της αριθμ Δ1 105657/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ.Β') υπουργικής απόφασης ορίζει ότι αυτοί, στην περιοχή ευθύνης τους ασκούν τις αρμοδιότητες τις οποίες εκχωρεί ο εκάστοτε υπουργός Παιδείας. « Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εισηγούνται στον υπουργό για όλα τα θέματα της αρμοδιότητάς τους, και έχουν την ευθύνη της σύνδεσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες (...)» Περαιτέρω το άρθρο 3 της ίδιας υπουργικής απόφασης ορίζει ότι οι ΠΔΕ «Παρακολουθούν, συντονίζουν, ελέγχουν και εποπτεύουν το έργο των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων των γραφείων (...) και των σχολικών μονάδων (...) Κυρώνουν τους πίνακες των υποψηφίων διευθυντών των σχολικών μονάδων (...) Αποφασίζουν για την τοποθέτηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων (...) Ενημερώνονται για την προσφορά υπηρεσίας από τους διευθυντές εκπαίδευσης. Σε περίπτωση πλημμελούς άσκησης του έργου τους, λαμβάνουν τα απαραίτητα διοικητικά ή πειθαρχικά μέτρα.

3) Σε νομαρχιακό επίπεδο. Το οργανωτικό σχήμα σε αυτό το επίπεδο διοίκησης συγκροτείται από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία της Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και από τα συλλογικά όργανα όπως είναι τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γνωστά ως ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ αντίστοιχα.

Οι διευθυντές Διευθύνσεων, και οι προϊστάμενοι Γραφείων είναι όργανα με εποπτικές, ελεγκτικές και αποφασιστικές αρμοδιότητες (Μιχόπουλος 1993, Πουλής 1999). Σε ότι αφορά τους διευθυντές Διευθύνσεων και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις ρυθμίσεις Υ.Α Δ1 105657/16-10-2002, ΦΕΚ 1340 τ. Β' έχουν τη γενική ευθύνη της διοίκησης και τον έλεγχο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους. Αναλυτικότερα:

- Εποπτεύουν, ελέγχουν, συντονίζουν και καθοδηγούν τη λειτουργία των Γραφείων Εκπαίδευσης, των Γραφείων Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής, καθώς και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων της ευθύνης τους.
- Συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης, όπως ορίζεται από την κείμενη νομοθεσία.
- Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των Προϊσταμένων Γραφείων και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπάγονται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
- Μετέχουν στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και στις Νομαρχιακές Επιτροπές και συγκροτούν όλες τις προβλεπόμενες επιτροπές εξετάσεων και παρακολούθησης και συντονισμού της διδακτέας ύλης.
- Παρέχουν οδηγίες στους διευθυντές των σχολείων σχετικά με την διοίκηση και τη λειτουργία τους. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν ενδεχόμενα κρίσιμα προβλήματα, επιλύουν διαφορές, συμβάλλουν στην σύνθεση ιδεών και απόψεων και αίρουν αμφισβητήσεις και αμφισβητήσεις.
- Ενεργούν γενικότερα με την αντίληψη ότι η διοίκηση της Εκπαίδευσης δεν πρέπει να ασκείται μόνο με την εφαρμογή κανόνων και νομικών διατάξεων αλλά και με υποχρέωση για την εξυπηρέτηση των πολιτών και της κοινωνίας.

Οι προϊστάμενοι των Γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπάγονται στις οικείες Διευθύνσεις του Νομού και:

- Έχουν την ευθύνη της διοίκησης, του συντονισμού, και του ελέγχου για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων στις περιοχές ευθύνης τους.
- Μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν στο γραφείο που προϊστανται.
- Μετέχουν στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια, τις Νομαρχιακές Επιτροπές και την επιτροπή παρακολούθησης και συντονισμού της διδακτέας ύλης και συγκροτούν τις προβλεπόμενες επιτροπές εξετάσεων.
- Παρέχουν οδηγίες στους Διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που ελέγχουν, επιλύουν διαφορές, αίρουν αμφισβητήσεις και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την προώθηση καινοτόμων δράσεων και νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, σε συνεργασία με τους Διευθυντές εκπαίδευσης και τους Σχολικούς Συμβούλους.
- Είναι οι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών των σχολείων της αρμοδιότητας

τους καθώς και των διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν στο Γραφείο τους.

- Ενημερώνουν τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητας τους για θέματα που σχετίζονται με την διοίκηση, την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Από την άλλη πλευρά τα ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ δεν έχουν μόνο γνωμοδοτικές αρμοδιότητες σε θέματα υπηρεσιακής κατάστασης του διδακτικού προσωπικού, αλλά ασκούν και πειθαρχική δικαιοδοσία στους εκπαιδευτικούς της περιοχής τους. Ένας άλλος θεσμός που πρέπει να αναφέρουμε εδώ, έστω και αν δεν περιλαμβάνεται στην διοικητική πυραμίδα, είναι ο θεσμός του *Σχολικού Συμβούλου*. Ο θεσμός αυτός φαίνεται να ικανοποιεί δύο βασικές ανάγκες του σχολικού συστήματος. Α) Την ανάγκη για υπεύθυνο διάλογο σε ότι αφορά τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης και Β) Την ανάγκη για συνεχή ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τις εκπαιδευτικές εξελίξεις στον ελληνικό και διεθνή χώρο. (Σαΐτης 1992). Στην πράξη η αποτελεσματικότητα του οργάνου αυτού είναι περιορισμένη, γιατί οι αρμοδιότητες του είναι κατά κανόνα συμβουλευτικές και σύμφωνα με τον Τζάνη κ.α. (1998: 212), η Πολιτεία δεν εξασφαλίζει στο θεσμό αυτό «τις βασικές προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να είναι αποτελεσματικός και άξιος των προδιαγραφών της θέσπισης» στερώντας του τη δράση, ως οργάνου ηγετικής θέσης με εξουσία, ευθύνη, επιβολή και πρωτοβουλία.

3) Σε επίπεδο σχολείου. Υλοποιείται το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε καθημερινή βάση από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων. Συγκεκριμένα τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας αποφασίζουν τους τρόπους υλοποίησης των προγραμμάτων, τον καταμερισμό του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου, και την οργάνωση της σχολικής ζωής γενικότερα με βάση το πλαίσιο των διατάξεων (Π.Δ 201/1998 και Υ.Α. 105657/16-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Α').

Ειδικότερα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει:

- Να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα στη στοχοθεσία της προς ένα δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο.
- Να καθοδηγεί και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα τους νεότερους, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και ο ίδιος να αποτελεί παράδειγμα.
- Να φροντίζει έτσι ώστε το σχολείο του να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά, επιστημονικά και διοικητικά θέματα.
- Να προϊστάται των εκπαιδευτικών και να συντονίζει το έργο τους. Να συνεργάζεται μαζί τους στη βάση της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης. Να διατηρεί και να ενισχύει την συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, να αμβλύνει τις αντιθέσεις, να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, να τους εμπνέει και να τους παρέχει κίνητρα.
- Να ελέγχει την πορεία των εργασιών και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις τους. Τέλος να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς όπως η νομοθεσία ορίζει.

Σε τοπικό επίπεδο υπάρχουν επίσης οι Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές Παιδείας, Η Σχολική Επιτροπή και το Σχολικό Συμβούλιο, που συνδέονται με την λειτουργία του σχολείου και αντιπροσωπεύουν την κοινωνική συμμετοχή. Σε αντίθεση με την Σχολική επιτροπή η οποία έχει αποφασιστικό ρόλο στην διαχείριση των πιστώσεων των σχολικών μονάδων, τα υπόλοιπα συλλογικά όργανα δεν έχουν

δυνατότητα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού δεν έχουν αποφασιστικές αρμοδιότητες, περιορίζοντας τον ρόλο τους σε καθαρά εισηγητικό.

2.3 Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας

2.3.1 Καθήκοντα και Αρμοδιότητες

Όπως περιγράφονται αναλυτικά στο άρθρο 28 της Υ.Α 105657/Δ1/16.10.02 τα γενικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι:

1) Ο Διευθυντής συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

2) Ειδικότερα, οι αρμοδιότητες του, προσδιορίζονται ως εξής:

A) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες του τις σχέσεις με τρίτους.

B) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών της διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρηση τους, και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

Γ) Προωθεί σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, την λειτουργία των τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης, τάξεων υποδοχής, τμημάτων διευρυνμένου ωραρίου, ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και λειτουργία αυτών.

Δ) Συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.

Ε) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

ΣΤ) Φροντίζει για την λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Σε σχέση με τον Σύλλογο των Διδασκόντων στο αντίστοιχο άρθρο 29 αναφέρονται τα εξής:

A) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι πρόεδρος του Συλλόγου των Διδασκόντων του σχολείου του, προσκαλεί τα μέλη του στις συνεδριάσεις, καταρτίζει την ημερησία διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλο εκπαιδευτικό.

B) Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

Γ) Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της Σχολικής Επιτροπής. Μεριμνά μαζί με αυτόν, για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων μέσων διδασκαλίας.

Δ) Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους διδάσκοντες, για την καθαριότητα και την αισθητική των χώρων του σχολείου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

Σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης, το άρθρο 32 αναφέρει:

A) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση.

Β) Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και μετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, καλείται ο Διευθυντής να προβεί στις ενέργειες ίδρυσης του (Ν. 2621/98).

Γ) Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

Σε σχέση με την *οικονομική διαχείριση* της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής εκπροσωπεί την Σχολική Επιτροπή και έχει την δυνατότητα ανάθεσης εργασιών χωρίς διαγωνισμό μέχρι ενός ποσού, που καθορίζεται από σχετικές διατάξεις. Επίσης εμπλέκεται στον έλεγχο της λειτουργίας του σχολικού κυλικείου αφού είναι πρόεδρος της σχετικής επιτροπής ελέγχου (Δ4/540/1992 Κ.Υ.Α Υπουργών Εσωτερικών και Παιδείας) καθώς επίσης στην πρόσληψη εργολάβου καθαρισμού ή καθαριστριών, αφού αυτός καλεί με προκήρυξη τους ενδιαφερόμενους προς υποβολή αιτήσεων, εισηγείται, επιλέγει και καταρτίζει τη σχετική σύμβαση, η οποία κυρώνεται από τον Προϊστάμενο του Γραφείου Εκπαίδευσης.

2.3.2 Επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων

Τα κριτήρια και οι διαδικασίες επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης περιγράφονται στον Π.Δ. 25/ΦΕΚ20 τ.Α/7-2-2002 σε μια προσπάθεια θέσπισης ενός αξιολογικού συστήματος επιλογής και κινούνται σε τρεις βασικούς άξονες.

1) Κριτήρια που συνδέονται με την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση, την διδακτική εμπειρία και την διοικητική εμπειρία του υποψηφίου, τα οποία και μοριοδοτούνται.

2) Κριτήρια που συνάγονται από αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων από τις προϊστάμενες αρχές της υπηρεσίας τους.

3) Κριτήρια που συνεκτιμώνται από την συνέντευξη του υποψηφίου ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής και των στοιχείων του φακέλου του που δεν μοριοδοτήθηκαν στη πρώτη περίπτωση.

Στη πράξη οι αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων από τους εκάστοτε προϊσταμένους τους, ουσιαστικά δεν υπάρχουν και αυτό οφείλεται στην έλλειψη ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης μετά την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών. Συνεπώς η διαδικασία επιλογής του διευθυντή της σχολικής μονάδας βασίζεται στην πρώτη και τρίτη κατηγορία κριτηρίων σε μια προσπάθεια αποτίμησης των τυπικών προσόντων των υποψηφίων, καθώς και της προσωπικότητας τους, καλύπτοντας και ένα βασικό αίτημα των εκπαιδευτικών αλλά και της κοινωνίας, η επιλογή των στελεχών να μην βασίζεται μόνο στην αρχαιότητα των υπαλλήλων. Η κριτική που αναπτύσσεται από πολλούς ερευνητές της εκπαίδευσης, είναι ότι τα μοριοδοτούμενα κριτήρια δεν εξασφαλίζουν την ύπαρξη ουσιαστικών προσόντων, ενώ η «συνέντευξη» κατηγορείται για διαβλητή διαδικασία που στην καλύτερη περίπτωση φροντίζει για την τήρηση των κομματικών ισορροπιών στο διοικητικό αυτό επίπεδο της εκπαίδευσης.

2.3.3 Έλεγχος και αξιολόγηση των Διευθυντών σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με την Υ.Α 353.1./ 324/105657/Δ1/16.10.02 το έργο των διευθυντών ελέγχουν και εποπτεύουν:

Α) Οι *Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης*, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, στην περιοχή της περιφέρειας τους.

Β) Οι *Διευθυντές Εκπαίδευσης ή οι Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης* οι οποίοι:

1) Έχουν την γενική ευθύνη της διοίκησης και του ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους.

2) Εποπτεύουν, ελέγχουν, συντονίζουν και καθοδηγούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ευθύνης τους.

3) Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των διευθυντών σχολικών μονάδων που υπάγονται στη διεύθυνση εκπαίδευσης.

4) Εποπτεύουν το έργο των διευθυντών σχολείων και ελέγχουν αν η διοίκηση των σχολείων εναρμονίζεται με τις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας.

5) Επισκέπτονται κατά την κρίση τους τις σχολικές μονάδες και παρέχουν οδηγίες στους διευθυντές τους.

6) Αξιολογούν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

Γ) Οι *Σχολικοί Σύμβουλοι*, ως έχοντες την ευθύνη για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση:

1) Παρακολουθούν την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και των ωρολογίων προγραμμάτων των σχολικών μονάδων.

2) Συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, και αξιολογούν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

3) Επισκέπτονται κατά την κρίση τους τις σχολικές μονάδες, ενημερώνονται για το εκπαιδευτικό έργο και παρέχουν οδηγίες.

4) Συνεργάζονται με τους διευθυντές σχολείων και τους συλλόγους διδασκόντων για όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Παρατηρούμε από τα παραπάνω ότι ενώ το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαρθρωμένο ιεραρχικά και υπακούει στην αρχή της «ενότητας διεύθυνσης», όσον αφορά τον έλεγχο, την εποπτεία και την αξιολόγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας εμπλέκει διοικητικούς παράγοντες όλης της διοικητικής κλίμακας, (Περιφερειακού και Νομαρχιακού επιπέδου), επιμερίζοντας την υποχρέωση αλλά και την ευθύνη του ελέγχου και της αξιολόγησης. Κατά αυτόν τον τρόπο το σύστημα ελέγχου καθίσταται πολύπλοκο, ασαφές και γραφειοκρατικό, χωρίς αμφίδρομη επικοινωνία και φυσικά χωρίς δυνατότητα ανατροφοδότησης του μηχανισμού λήψης αποφάσεων, με συνέπεια την απουσία ικανότητας παρέμβασης στην διόρθωση αποκλίσεων και επαναπροσδιορισμού στόχων. Αλλά και η ίδια η μορφή της αξιολόγησης, σε όποιο από τα παραπάνω επίπεδα, χαρακτηρίζεται από την έλλειψη κριτηρίων και φυσικά επιπτώσεων στα υποκείμενα της αξιολόγησης. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί προνόμιο της Εκπαίδευσης μόνο, αλλά χαρακτηρίζει και όλο τον δημόσιο τομέα γενικότερα, πράγμα που οφείλεται στην νοοτροπία και κουλτούρα που είναι βαθιά ριζωμένες στο δημοσιοϋπαλληλικό μας σύστημα. Έτσι από τον φόβο των «πειθαρχικών δώξεων» του «Επιθεωρητή» περάσαμε στην παντελή έλλειψη ουσιαστικής αξιολόγησης με κυριότερη συνέπεια την αδυναμία του υποκειμένου (του Διευθυντή δηλαδή) να επισημάνει ο ίδιος τα λάθη του, τις αδυναμίες του, τις ανάγκες επιμόρφωσης του, αλλά και να αναγνωριστεί η προσφορά του και να ενισχυθεί η αυτογνωσία του. Γιατί στους σύγχρονους οργανισμούς, ο σκοπός ενός συστήματος

ελέγχου και αξιολόγησης, δεν είναι απλά «πειθαρχικός», αλλά κυρίως να συνεισφέρει στα πεδία της αυτογνωσίας και της αυτοανάπτυξης του ατόμου.

2.4 Κριτική αποτίμηση του πλαισίου λειτουργίας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη Β/θμια Εκπαίδευση. (Αντί Θεωρητικού Πλαισίου)

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελείται από δύο αυτόνομες βαθμίδες εκπαίδευσης με διαφορετικό προσανατολισμό και στόχους: Την υποχρεωτική βαθμίδα – το Γυμνάσιο, και την επιλεκτική βαθμίδα που είναι το Λύκειο, είτε χαρακτηρίζεται σαν Γενικό (Ενιαίο) Λύκειο, είτε σαν Τεχνικό (ΕΠΑΛ) Λύκειο.

Στο Γυμνάσιο, οι μαθητές και οι μαθήτριες, περνούν σε μια βαθμίδα εκπαίδευσης που στόχο έχει να μετασχηματίσει τον τρόπο σκέψης τους, από τον καθαρά «βιωματικό» του Δημοτικού σχολείου, στον «αφηρημένο» επιστημονικό τρόπο σκέψης και να εμβαθύνουν σε πιο απαιτητικές γνωστικές περιοχές, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και μεταγνωστικές στρατηγικές. Από την άλλη, το Λύκειο έχει διαφορετικό προσανατολισμό: Οφείλει να προχωρήσει σε βάθος την γνώση και να την προσφέρει με καθαρά επιστημονικό τρόπο. Συγχρόνως οφείλει να ενισχύσει την απελευθερωτική, κριτική διάσταση της γνώσης, η οποία είναι ούτως ή άλλως αντίστοιχη της φυσικής τάσης των εφήβων για αμφισβήτηση, και να τους δώσει ένα δημιουργικό και επικοινωνιακά γόνιμο τρόπο αμφισβήτησης και προβληματισμού.

Στη πράξη, το συγκεντρωτικό σύστημα σπουδών αγνοεί τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τις ανάγκες της κάθε τοπικής κοινωνίας και βασιζόμενο στην «αποστήθιση» και στους παραδοσιακούς τρόπους ελέγχου της αποκτηθείσας γνώσης, έχει μετατρέψει το Γυμνάσιο και κυρίως το Λύκειο σε ένα «προθάλαμο» του πανεπιστημίου, στερώντας τους την παιδαγωγική αξία και σημασία τους. Τα κεντρικά διαμορφωμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, που στοχεύουν στην παραπάνω κατεύθυνση, περιγράφουν αναλυτικά το περιεχόμενο των σπουδών ανά τάξη και αντικείμενο, με συνέπεια ο φόρτος της ύλης που πρέπει να διδαχθεί και το άγχος ολοκλήρωσης της, καθιστούν πολύ στενά τα όρια ανάληψης πρωτοβουλιών. Ειδικότερα στο Ενιαίο Λύκειο, θα λέγαμε ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών επάνω στη διδασκαλία, στη συζήτηση και στην ανίχνευση «άλλων» θεμάτων, κοινωνικών και επιστημονικών, πέρα από τα δεδομένα του αναλυτικού προγράμματος, προσκρούει στην έλλειψη χρόνου και στο φόβο ελέγχου των εκπαιδευτικών για την κατανομή του χρόνου αυτού στα προβλεπόμενα αντικείμενα διδασκαλίας τους.

Με αυτή την δεδομένη κατάσταση, έννοιες όπως η διαθεματικότητα της γνώσης, οι νέες τεχνολογίες, ανακαλύψεις και εφαρμογές που προκαλούν αλλαγή οπτικής σε πολλά κοινωνικά και επιστημονικά ζητήματα, πρακτικές που αφορούν την διερεύνηση και τον μετασχηματισμό της γνώσης κατά τρόπο σύγχρονο και εποικοδομητικό για την μετέπειτα ζωή των εφήβων, απλά απουσιάζουν από την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ευέλικτοι τρόποι διδασκαλίας προσαρμοσμένοι στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών κοινωνικών επιστημών, αγνοούνται παντελώς. Νέα δεδομένα και ανάγκες που προκύπτουν στην αγορά εργασίας, είτε την τοπική είτε την παγκόσμια και οι νέες δεξιότητες που απαιτούνται από μαθητές και διδάσκοντες ώστε να ανταπεξέλθουν στους ρόλους τους και να κατανοήσουν την θέση τους και τις δυνατότητες τους στον μεταβαλλόμενο «καινούργιο κόσμο», αποτελούν «άγνωστες ποσότητες» στο σύστημα του Αναλυτικού Προγράμματος της Παιδείας μας. Ακόμα και εφαρμοσμένες και δοκιμασμένες πρακτικές άλλων χωρών και παιδαγωγικών συστημάτων, που έχουν οριμάσει και επιδείξει αξιόλογα αποτελέσματα, εδώ, είναι ακόμα υπό συζήτηση και

κριτική, χαρακτηρίζοντας έτσι το εκπαιδευτικό μας σύστημα σαν δύσκαμπτο, άτολμο και συντηρητικό, κινούμενο με την «κεκτημένη ταχύτητα» των στόχων της κοινωνίας της περιόδου της δεκαετίας του '60 και του '70, όπου η επιτυχία του μαθητή σε ένα Α.Ε.Ι φάνταζε – και ακόμα φαντάζει – σαν ο μόνος λόγος ύπαρξης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δυστυχώς, όλοι συμφωνούν, ότι δημιουργείται έτσι ένας «αένας κύκλος» εγκλωβισμού των κοινωνικών στόχων από το εκπαιδευτικό μας σύστημα και το αντίστροφο, στερώντας έτσι την κοινωνία μας και τους εφήβους μας από μια Εκπαιδευτική βαθμίδα που θα μπορούσε να είναι αυτόνομη, πλούσια σε πραγματική γνώση και κυρίως «διερευνητική» και «κατευθυντική» για την τόσο ευαίσθητη ηλικία που απευθύνεται.

Παρατηρείται όμως εδώ, μια τεράστια αναντιστοιχία μεταξύ λόγων και πράξεων. Ενώ σε κάθε επίσημη προσπάθεια αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, αναγνωρίζεται η σωστή κατεύθυνση και η ανάγκη αλλαγής στόχευσης από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, άρθρα και συνεντεύξεις πανεπιστημιακών, ακόμα και σε οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας – όσον αφορά την Διοίκηση, υπάρχουν αντικρουόμενες κατευθύνσεις και απαιτήσεις. Συγκεκριμένα και όσον αφορά τα καθήκοντα του Διευθυντή της σχολικής μονάδας όπως αναφέρονται στην Υ.Α 28/ 105657/Δ1/16-10-02 : «Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών» Ταυτόχρονα «ελέγχει τους διδάσκοντες για την τήρηση του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος» και ξέρει ότι (ειδικά στο Ενιαίο Λύκειο) θα ελεγχθεί, αυτός και οι υπόλοιποι διδάσκοντες από την αντίστοιχη επιτροπή για την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, ποσοτικά και χρονικά, μέσα στην διάρκεια του σχολικού έτους. Μπορεί το παράδειγμα να φαίνεται «ακραίο» και να ισχύει βασικά για την τελευταία τάξη του Λυκείου, αλλά η ύπαρξη του «Βιβλίου Ύλης» σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, και η απολύτως καθορισμένη ύλη ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά ενότητα μαθήματος με συγκεκριμένες ώρες διδασκαλίας, περιορίζει την πρωτοβουλία και τα περιθώρια της δημιουργικής διδασκαλίας από τους διδάσκοντες, δημιουργώντας και στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας ανασφάλεια για τα όρια πρωτοβουλίας μέσα στα οποία μπορούν να κινηθούν οι υφιστάμενοι του.

Από τα παραπάνω συνάγεται ένα βασικό πρόβλημα που διαμορφώνει το πλαίσιο λειτουργίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη Β/θμια Εκπαίδευση και κατά την γνώμη μας καθορίζει το ηγετικό προφίλ του με βάση την ενδεχομενική προσέγγιση. Φυσικά και τα υπόλοιπα καθήκοντα του, όπως αναφέρονται στις αντίστοιχες διαταγές και υπουργικές αποφάσεις διαμορφώνουν το πραγματικό πλαίσιο λειτουργίας του. Ας τα δούμε αναλυτικά παρακάτω θυμίζοντας ότι στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας οι Διευθυντές καλούνται:

1. Να λειτουργήσουν υποκινητικά κατά τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, να εμπνεύσουν, να ενεργοποιήσουν, να κατευθύνουν τους υφισταμένους τους προς τους στόχους του σχολείου, όπως αυτοί εκφράζονται στο γενικότερο πλαίσιο των σκοπών της Εκπαίδευσης.
2. Να αντιμετωπίσουν προβλήματα που σχετίζονται με το διδακτικό έργο, να διορθώσουν πιθανές αποκλίσεις, να χειριστούν πιθανές συγκρούσεις, να προωθήσουν διαδικασίες επικοινωνίας και γενικότερα να δημιουργήσουν ένα κλίμα συνεργασίας στο σχολείο.
3. Να ενημερώνονται για τυχόν προβλήματα των μαθητών (ιατρικά, ψυχολογικά, ενταξιακά κ.α.) και ακολούθως να ενημερώνουν το διδακτικό προσωπικό για την προσαρμογή της συμπεριφοράς τους στις ειδικές αυτές περιπτώσεις.

4. Να φέρουν εις πέρας καθημερινά το τυπικό διοικητικό έργο του σχολείου, που αφορά την τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων, την αρχειοθέτηση εγγράφων, την διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, την προμήθεια αναλώσιμων υλικών, όπως επίσης και την κατανομή των τάξεων και την κάλυψη των κενών (σε περίπτωση απουσίας διδασκόντων), την έκτακτη σύγκλιση του συλλόγου των διδασκόντων για τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν, την κατανομή αρμοδιοτήτων σε αλλαγές του καθημερινού προγράμματος (εκδρομές, επισκέψεις, σεμινάρια κ.α.)
5. Να φροντίζουν για την συντήρηση και υγιεινή των χώρων του σχολείου, την ασφάλεια των μαθητών, την σωστή λειτουργία του κυλικείου και την συντήρηση, λειτουργία και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού και των σχολικών εργαστηρίων.
6. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν περιορισμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες σχετικά με την οικονομική διαχείριση και γενικά των οικονομικών του σχολείου, τα οποία έχουν ανατεθεί στην Σχολική Επιτροπή. Ουσιαστικά όμως είναι αυτοί που γνωρίζουν τις ανάγκες του σχολείου και ιεραρχούν τις προτεραιότητες για την διάθεση των κονδυλίων. Επίσης είναι συνήθως ο Διευθυντής του σχολείου και γραμματέας και ταμίας της Σχολικής Επιτροπής, αφού φροντίζει για την καταχώρηση όλων των δαπανών στο βιβλίο «εσόδων – εξόδων», τηρεί φάκελο με τα απαραίτητα δικαιολογητικά και συντάσσει τον ετήσιο οικονομικό απολογισμό της επιτροπής, ο οποίος αποστέλλεται για έγκριση στο Δημοτικό Συμβούλιο και από εκεί στο Ελεγκτικό Συνέδριο όπου ελέγχονται διεξοδικά όλες οι δαπάνες και τα παραστατικά όσον αφορά την επιλεξιμότητα και την νομιμότητα τους. Σε περίπτωση παρατυπιών ο διευθυντής ως υπόλογος διαχειριστής ελέγχεται και εγκαλείται για τις νόμιμες συνέπειες.
7. Να ανταποκρίνονται επιτυχώς στα διδακτικά τους καθήκοντα. Αν και στις περισσότερες περιπτώσεις το διδακτικό ωράριο των Διευθυντών των σχολείων είναι σαφώς μειωμένο, εντούτοις, ιδιαίτερα σε μικρά σχολεία καταλαμβάνει αρκετό χρόνο από τα καθήκοντα τους.
8. Να εκπροσωπούν το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με «τρίτους». Δηλαδή να φροντίζουν για τις εξωτερικές σχέσεις της σχολικής μονάδας που αφορούν την ανάπτυξη και διατήρηση της επικοινωνίας με το περιβάλλον της, την διαχείριση των επαφών και των συναλλαγών με την τοπική κοινωνία, την δράση συλλογικών οργάνων για την προβολή του έργου της σχολικής μονάδας κ.α. Ιδιαίτερα πρέπει να δώσει βάρος στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, μιας και ο ίδιος αποτελεί τον μόνο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη σχολική οργάνωση και στους γονείς, που αποτελούν ομάδα πίεσης με διαφορετικές προτεραιότητες και συμφέροντα. Ρόλος του, εδώ, η εξισορρόπηση των συγκρούσεων και η εμπύχωση και παρακίνηση των γονέων και κηδεμόνων στην κατεύθυνση της συμμετοχής και συνεργασίας με το σχολείο μέσα από την ανάδειξη της σημασίας του ρόλου τους.

Η ίδια η πολιτεία υποστηρίζει ότι με τις υπουργικές αποφάσεις που ρυθμίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καταδεικνύει την αναγνώριση του ρόλου και της θέσης του διευθυντή στο εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζοντας ότι: «η πολιτεία έδωσε στο διευθυντή της σχολικής μονάδας όχι μόνο οικονομικά κίνητρα αλλά και ουσιαστικές αρμοδιότητες,

προκειμένου να αναβαθμίσει τον ρόλο του και να του προσδώσει τον χαρακτήρα που οραματίζεται» (Γκεσουύλης, 2002).

Στη πραγματικότητα, τα οικονομικά κίνητρα – το μηνιαίο επίδομα απασχόλησης δηλαδή, είναι αναντίστοιχο της πολυπλοκότητας των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων του. Όσον αφορά τις ουσιαστικές αρμοδιότητες, μελετώντας τα παραπάνω, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι στην ουσία πρόκειται για διαχειριστικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες με ελάχιστα περιθώρια διακριτικής ευχέρειας χειρισμών, μια και όλες οι σημαντικές αποφάσεις που αφορούν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, την επιμόρφωση και τους τρόπους διοίκησης, λαμβάνονται στα υψηλότερα ιεραρχικά κλιμάκια της κεντρικής διοίκησης. Παραμένει λοιπόν ο Διευθυντής του σχολείου όργανο εφαρμογής «κεντρικών» αποφάσεων.

2.5 Συμπεράσματα

Είδαμε αναλυτικά τις θεσμικές αρμοδιότητες που επιφυλάσσει η κεντρική Διοίκηση στον Διευθυντή του σχολείου, αλλά και τα πραγματικά, καθημερινά καθήκοντα που ανακύπτουν από αυτές και δημιουργούν το πλαίσιο λειτουργίας του Διευθυντή. Μέσα στο πλαίσιο αυτό καλείται να εφαρμόσει και να ρυθμίσει την «**ηγετική συμπεριφορά**» του, σύμφωνα με αυστηρούς κανόνες, ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλιών, ασαφείς πηγές νομιμοποίησης της «δύναμης» του, φόβους συγκρούσεων με συναδέλφους, «κομματικού κλίματος» σε πολλές περιπτώσεις, ανυπαρξία θεωρητικής κατάρτισης σε διοικητικά θέματα και έλλειψη κινήτρων από όλες τις πλευρές. Ένα πλαίσιο λειτουργίας «δύσκολο» ακόμα και στην πλήρη κατανόηση του. Θα μπορούσαμε να διακινδυνεύσουμε την άποψη ότι όλη η διάρθρωση του ρόλου του τον οδηγεί σε μια «**διαχειριστική**» αντιμετώπιση των πραγμάτων παρά σε μια «**ηγετική**» συμπεριφορά και αντιμετώπιση. Στην αντίθετη περίπτωση που μπορεί να κάνει την «υπέρβαση» ο **Διευθυντής – Ηγέτης** της σχολικής μονάδας της Β/θμιας εκπαίδευσης καλείται:

- Να υπερπηδήσει ψυχολογικά – και στα πλαίσια της νομιμότητας στην πράξη – τα «τσιμεντένια μπλοκ» που ακούνε στο όνομα: «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών», «Βιβλίο Υλης» κ.α., ψάχνοντας για ευκαιρίες μάθησης, ανιχνεύοντας νέους τρόπους παρακίνησης πρωτοβουλιών εκ μέρους των διδασκόντων - συναδέλφων του, επιβραβεύοντας καινοτομίες και προσπάθειες μέσα στο σχολείο του, οδηγώντας προς εναλλακτικές κατευθύνσεις και διαδικασίες απόκτησης γνώσης, έχοντας κατά νου, ότι το σημαντικό δεν είναι η «ποσότητα» της γνώσης που παρέχεται σε αυτή την βαθμίδα της Β/θμιας εκπαίδευσης. Γιατί στη «ψυχή και στο μυαλό» των εφήβων, η απλή μεταφορά της γνώσης από το σχολικό εγχειρίδιο, αποτελεί την πιο βαρετή διαδικασία του «κόσμου τους». Σημασία έχει η «ποιότητα» και η «γεύση» της γνώσης, όπως και ο τρόπος διερεύνησης, απόκτησης, συστηματοποίησης και κυρίως ανάδειξης της χρησιμότητας αυτής της γνώσης για την μετέπειτα ζωή τους. Και ναι μεν είναι δουλειά και προσωπική ικανότητα του κάθε διδάσκοντα να κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά είναι ο Διευθυντής του αυτός που θα τον παροτρύνει και θα τον εμπνεύσει, αίροντας τις αμφιβολίες του για την νομιμότητα των προσπαθειών του, όπου και όποτε οι συνθήκες το επιτρέπουν.

- Να επιδείξει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, (βασικό συστατικό του φαινομένου της Ηγεσίας) συνεργαζόμενος με διαφορετικές ομάδες συμφερόντων – μαθητές, γονείς, συναδέλφους, προϊσταμένους, τοπικούς αξιωματούχους – αντιμετωπίζοντας όλο το φάσμα των ηλικιών, του μορφωτικού επιπέδου και του προσωπικού «συστήματος αξιών» που φέρει μέσα του καθένας από αυτούς.

- Να αντιμετωπίσει τον φόβο της μελλοντικής αντιστροφής του ρόλου ελεγκτή-ελεγχόμενου. Αυτό είναι ένα θέμα που δεν έχει συζητηθεί, τουλάχιστον εκτενώς, επηρεάζει όμως την Ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή του σχολείου αφού ξέρει ότι μετά το πέρας της θητείας του (που είναι συγκεκριμένη – 4 χρόνια συνήθως), μπορεί να επιστρέψει ως διδάσκων στα σχολικά έδρανα, απλός συνάδελφος πλέον με τους τέως υφισταμένους του, έχοντας σαν Διευθυντή τώρα κάποιον από αυτούς.

Η κατάσταση αυτή παρατηρείται μόνο στην εκπαίδευση – ο υποβιβασμός δηλαδή μέσα στην ιεραρχική κλίμακα – και είναι γνωστή, αναμενόμενη και νόμιμη θεσμικά.

- Να ανταποκριθεί με επιτυχία στα πολύπλοκα καθήκοντα και υποχρεώσεις του, τα οποία τον θέλουν και ικανό μάνατζερ και λογιστή και τεχνοκράτη και δάσκαλο και ψυχολόγο, κάνοντας τον εαυτό του παράδειγμα προς μίμηση, από τους συναδέλφους του και σεβαστό και αποδεκτό από τους μαθητές του σχολείου του, επιδεικνύοντας τις αρετές του «ηρωικού» ηγέτη στην κλίμακα βέβαια της σχολικής μονάδας. Κάτι πολύ δύσκολο γιατί από την μία απευθύνεται σε υφισταμένους – συναδέλφους υψηλού μορφωτικού επιπέδου, με άποψη και ευαισθησίες και από την άλλη σε μαθητές, που λόγω ηλικίας ασκούν πολύ αυστηρή κριτική σε θεσμικά πρόσωπα που τους ασκούν εξουσία, μέσα στην ασυνείδητη προσπάθεια αναζήτησης προτύπων – χαρακτηριστικό της προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας.

- Να λειτουργήσει υποστηρικτικά, με χιούμορ και αυτοκριτική, δίνοντας κίνητρα και ασκώντας καλόπιστη και δημιουργική κριτική στο θέμα του ελέγχου και αξιολόγησης των υφισταμένων του, έχοντας κατά νου ότι βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η «ενδυνάμωση» των συνεργατών του και η διόρθωση τυχόν αποκλίσεων από τους στόχους τους σχολείου. Θέμα ευαίσθητο στο σημερινό σχολείο, με την κουλτούρα και τις υποκουλτούρες που το χαρακτηρίζουν και οφείλονται στις πολιτικές – κομματικές τοποθετήσεις των μελών του και στο σύστημα αξιών τους. Καλείται λοιπόν να ασκήσει εδώ ο Διευθυντής τις αρετές της «μετασχηματιστικής» ηγεσίας του για να μπορέσει να υποβαθμίσει τυχόν συγκρούσεις και να αλλάξει τις ισορροπίες προς όφελος του σχολείου και της αποτελεσματικότητας του.

Έχοντας αυτά σαν βάση, θα προχωρήσουμε στο ερευνητικό τμήμα της εργασίας μας για να διαπιστώσουμε στην πράξη το πως οι Διευθυντές των σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης κατανοούν τον ρόλο τους, το πλαίσιο λειτουργίας τους και θα αναζητήσουμε τους τρόπους της ηγετικής συμπεριφοράς τους στη λειτουργία της διοίκησης του σχολείου τους.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΤΜΗΜΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στο σκοπό και στους στόχους της διπλωματικής εργασίας, στο σχεδιασμό της ερευνητικής εργασίας, στην επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας, στο πεδίο μελέτης, τα στάδια δειγματοληψίας και την επιλογή του δείγματος μας. Επίσης θα διαπραγματευτούμε βασικά θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της εργασίας.

3.1. Σκοπός και στόχοι της Διπλωματικής Εργασίας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η αποτύπωση των «Διοικητικών πρακτικών» στο κύτταρο της Δημόσιας Β/θμιας Εκπαίδευσης που είναι η σχολική μονάδα, καθώς και η διερεύνηση της δυνατότητας εμφάνισης του «φαινομένου της Ηγεσίας» μέσα στο υπάρχων θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του Διευθυντή της.

Ο σκοπός μας εξειδικεύεται στους παρακάτω στόχους:

- ❖ Διερεύνηση και αποτύπωση της αντίληψης που έχουν οι ίδιοι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων για το πλαίσιο λειτουργίας τους. Δηλαδή διερεύνηση της προσωπικής αντίληψης του ρόλου τους, των ορίων άσκησης της εξουσίας τους, των ευκαιριών και των απειλών που εμφανίζονται μέσα στο νομοθετικό, αλλά και κοινωνικό πλαίσιο λειτουργίας τους.
- ❖ Διερεύνηση της συνειδητοποίησης αλλά και της θέλησης των Διευθυντών να μετατοπιστεί το βάρος της διοίκησης τους από τις αρχές του «management» στις ιδιότητες του «leadership».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ερευνά μας, θεωρούμε ότι θα συμβάλλει στην κεκτημένη γνώση της εκπαιδευτικής διοίκησης και συγκεκριμένα:

- Στην αυτογνωσία των Διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης.
- Στην αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης όσον αφορά τις διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην σχολική μονάδα, αλλά και στους παράγοντες που τις διαμορφώνουν.
- Στην αποτίμηση της «ποιότητας» των στελεχών που καλούνται να εφαρμόσουν τις αρχές της διοίκησης και της δυνατότητας που έχουν να οδηγήσουν την σχολική μονάδα προς μια σύγχρονη προοπτική μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας.
- Στον σχεδιασμό ενός συστήματος επιλογής στελεχών, εκ μέρους της κεντρικής διοίκησης, με βάση τα ηγετικά προσόντα, την θεωρητική κατάρτιση, και την διάθεση για επίτευξη δημιουργικών αλλαγών.
- Στην ανίχνευση της αναγκαιότητας επανακαθορισμού του θεσμικού πλαισίου που αφορά τα καθήκοντα και τη νομιμοποιημένη δύναμη που δίνονται στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ώστε να έχει πράγματι την δυνατότητα να προσφέρει μέσω της διοίκησης και να μην αποτελεί απλά ένα διαχειριστικό όργανο των καταστάσεων.

3.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους στόχους που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, τα κεντρικά ερευνητικά μας ερωτήματα μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

1. Ποιο είναι το « προφίλ» των σημερινών Διευθυντών των σχολικών μονάδων;
2. Κατά πόσο ο Διοικητικός τους ρόλος επηρεάζεται και διαμορφώνεται από το θεσμικό πλαίσιο, τις κοινωνικές απαιτήσεις, την κουλτούρα και την σύγκρουση συμφερόντων των ομάδων που μετέχουν στην σχολική κοινότητα;
3. Ποια περιθώρια θεωρούν ότι έχουν για την «άσκηση ηγεσίας» στο σημερινό σχολείο; Υπάρχει η αναγκαιότητα μετασχηματισμού και διεύρυνσης του ρόλου τους, και προς ποια κατεύθυνση;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις τους για μια αποτελεσματικότερη και σύγχρονη Διοίκηση;

3.3. Επιλογή της Ερευνητικής μεθόδου

Δύο βασικές σχολές σκέψης και οπτικής κυριαρχούν στην επιστημονική έρευνα των κοινωνικών επιστημών.(Cohen & Manion 2000: 62-68). Η Θετικιστική οπτική των πραγμάτων που συνθέτει το **κανονιστικό** μοντέλο ερμηνείας, και η αντι-θετικιστική οπτική που αντιπροσωπεύεται από το **ερμηνευτικό** μοντέλο. Το **κανονιστικό** μοντέλο εμπεριέχει δύο βασικές παραδοχές: πρώτον, η ανθρώπινη συμπεριφορά διέπεται κατά βάση από κανόνες και δεύτερον, θα πρέπει να διερευνάται με βάση τους κανόνες των Φυσικών Επιστημών. Αντίθετα το **ερμηνευτικό** μοντέλο χαρακτηρίζεται από ισχυρό ενδιαφέρον για το άτομο και τον υποκειμενικό κόσμο της ανθρώπινης εμπειρίας.

Στην πραγματικότητα, οι ερευνητές του **κανονιστικού** μοντέλου, προσπαθούν να επινοήσουν γενικές θεωρίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και να τις επικυρώσουν μέσω της χρήσης αυξανόμενα περίπλοκων ερευνητικών μεθοδολογιών, έτσι ώστε να οδηγηθούν σε ένα κόσμο «αφαίρεσης». Για αυτούς η πραγματικότητα είναι η συλλογικότητα. Είναι εξωτερική ως προς το δράν υποκείμενο και έκδηλη στην κοινωνία, τους θεσμούς και τους οργανισμούς της. Ο απώτατος σκοπός του ερευνητή είναι να θεμελιώσει ένα περιεκτικό και ορθολογικό οικοδόμημα , μια καθολική θεωρία, που να εξηγεί την ανθρώπινη και κοινωνική συμπεριφορά.

Οι ερευνητές του **ερμηνευτικού** μοντέλου ξεκινάνε από τα άτομα και τις ξεχωριστές ερμηνείες που αυτά δίνουν στον κόσμο γύρω τους. Δουλεύουν με την εμπειρία και την κατανόηση απευθείας, ώστε να οικοδομήσουν την θεωρία τους πάνω σε αυτές. Μια θεωρία που αφού οικοδομείται με βάση τα νοήματα και τους σκοπούς των ανθρώπων που είναι η πηγή τους θα πρέπει και να τους είναι απόλυτα κατανοητή. Φυσικά, παρότι μια τέτοια θεωρία παρέχει μια σε βάθος αντίληψη και κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, έχει ελάχιστες πιθανότητες να γίνει «καθολική» αφού απλά ερμηνεύει μια από τις πολυπρισματικές εικόνες της συμπεριφοράς των ατόμων που είναι ευθέως ανάλογες των μοναδικών καταστάσεων που αυτές ελήφθησαν.

Με τον όρο «**ερευνητικοί μέθοδοι**» εννοούμε όλο το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην έρευνα όλων των επιστημών, προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν σαν βάση εξήγησης, πρόβλεψης, ερμηνείας και συμπερασμάτων. Οι προσεγγίσεις αυτές περιλαμβάνουν τις τεχνικές που είναι συνδεδεμένες με το θετικιστικό – κανονιστικό μοντέλο, δηλαδή εκμείευση απαντήσεων σε προκαθορισμένα ερωτήματα, καταγραφή μετρήσεων, περιγραφή

φαινομένων και εκτέλεση πειραμάτων. Στο αντιθετικιστικό – ερμηνευτικό μοντέλο οι προσεγγίσεις περιλαμβάνουν συμμετοχική παρατήρηση, παίξιμο ρόλων, μη κατευθυνόμενη ή απλά εστιασμένη συνέντευξη, γεγονότα και αφηγήσεις. Η πρώτη κατηγορία προσεγγίσεων συνήθως ονομάζεται «**ποσοτική έρευνα**», ενώ η δεύτερη «**ποιοτική**» έρευνα και είναι γνωστές οι διαφωνίες και τα διλλήματα που προκύπτουν κατά τις συζητήσεις που αφορούν την συγκριτική αξιοπιστία τους και την υπεροχή της μιας έναντι της άλλης.

Στην δικιά μας περίπτωση και παρότι προερχόμαστε από τον χώρο των Φυσικών Επιστημών, με βαθειά επίγνωση του θετικού – κανονιστικού μοντέλου έρευνας και της νομοθετικής προσέγγισης των πραγμάτων που απαιτεί η επιστήμη της Φυσικής, πρέπει και οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τις ιδιότητες και ιδιαιτερότητες των Κοινωνικών Επιστημών όπως είναι η επιστήμη της Διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού. Θα θεωρήσουμε λοιπόν «ψευδεπίγραφο» το δίλλημα ανάμεσα στην νομοθετική και ιδιογραφική προσέγγιση της ερευνητικής μεθοδολογίας και θα συμφωνήσουμε απολύτως με την άποψη των Merton & Kendall (1946) που λένε: «οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν φτάσει να εγκαταλείψουν τη κίβδηλη επιλογή ανάμεσα σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα: τους νοιάζει περισσότερο εκείνος ο συνδυασμός και των δύο ο οποίος αξιοποιεί τα πιο πολύτιμα γνωρίσματα του καθενός. Το πρόβλημα έγκειται πια στο να καθοριστεί σε ποια απ' όλα τα σημεία θα πρέπει να υιοθετήσουν τη μία και σε ποια την άλλη προσέγγιση».

Έχοντας αυτά υπόψη μας, επιλέξαμε την **ποιοτική προσέγγιση** και ένα από τα εργαλεία της, την **εστιασμένη συνέντευξη**, που μας δίνει την δυνατότητα για μελέτη εις βάθος στους άξονες της έρευνας μας. Παρασκευόπουλος, (1993: 126-128), Φίλιας (1977: 129), Bell (1997: 143-154).

3.4. Πεδίο και χρόνος διεξαγωγής της μελέτης – επιλογή δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στο νομό Εύβοιας στην περιοχή της Χαλκίδας και των περιχώρων της. Οι συνεντεύξεις πάρθηκαν από Διευθυντές τόσο Γυμνασίων όσο και Γενικών Λυκείων (6 στον αριθμό) αλλά και δύο Τεχνικών Λυκείων – οκτώ(8) σε σύνολο. Φροντίσαμε να υπάρχει μια κάποια διασπορά ανάμεσα σε αστικά και ημιαστικά σχολεία, ώστε να εξαιρεθούν ιδιαιτερότητες που τυχόν οφείλονται σε πληθυσμιακές διαφορές του προσωπικού και των μαθητών των σχολείων.

Η επιλογή της περιοχής έρευνας έγινε απλά γιατί η περιοχή αποτελεί τον τόπο κατοικίας αλλά και εργασίας μας. Εργαζόμενοι για μια δεκαπενταετία στη εκπαίδευση, ιδιωτική και δημόσια, στην περιοχή της Εύβοιας είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε πρόσωπα και καταστάσεις. Έχοντας υπόψη μας «ότι όλοι οι ερευνητές εξαρτώνται από την καλή θέληση και την διαθεσιμότητα των υποκειμένων και θα ήταν μάλλον δύσκολο για έναν ερευνητή που δουλεύει μια εργασία μικρής κλίμακας να βρει ένα πραγματικά τυχαίο δείγμα» Bell (1997: 132), προσπαθήσαμε να μην πέσουμε στην παγίδα επιλογής «γνωστών» Διευθυντών ώστε να εξασφαλίσουμε μεν εύκολα την συναίνεση τους στην προσπάθεια μας, διακινδυνεύοντας ωστόσο την αντικειμενικότητα της έρευνας μας. Βέβαια ξεκινήσαμε την «πιλοτική συνέντευξη» από γνωστό μας Διευθυντή, εκμεταλλευόμενοι την άνεση και την ελευθερία συζήτησης που συνεπάγεται η φιλική σχέση, αλλά προχωρήσαμε με άγνωστο σε εμάς δείγμα φροντίζοντας να επιλέξουμε τόσο παλιούς όσο και νέους Διευθυντές στη προσπάθεια να εξασφαλίσουμε την τυχαιότητα του δείγματος.

Ανάμεσα στους Διευθυντές που επιλέγηκαν οι δύο είναι γυναίκες ενώ οι υπόλοιποι επτά είναι άνδρες. Μια αναλογία που αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα στην

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και το δείγμα μας είναι τόσο μικρό ώστε να μην έχει την σημασία που θα είχε σε μια καθαρά ποσοτική έρευνα με μεγάλο πλήθος δείγματος.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Σεπτέμβρη έως τον Νοέμβρη του 2008 στα γραφεία των Διευθυντών των σχολείων σε μια περίοδο καταλήψεων των σχολείων που τείνει να γίνει «καθεστώς» τα τελευταία χρόνια. Αυτό, μπορούμε να πούμε, συνέβαλλε στον γενικότερο προβληματισμό των Διευθυντών σε γενικότερα θέματα Παιδείας και Διοίκησης και θεωρούμε ότι βοήθησε στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος για τις δικές μας ανάγκες της συνέντευξης.

3.5. Η Συνέντευξη

Είναι γνωστό ότι η συνέντευξη, που αποτελεί το «ποιοτικό» μέρος της έρευνας μας, αποσκοπεί στην ανάδυση και εξερεύνηση των σκέψεων, των απόψεων και της οπτικής που έχουν οι άλλοι για τα πράγματα. Η συλλογή στοιχείων μέσω της αλληλεπίδρασης του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου μπορεί να καταστεί αποτελεσματικό εργαλείο για την ανίχνευση στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων όπως και εξήγησης δράσεων και συμπεριφορών. Η άμεση αυτή αλληλεπίδραση όμως είναι πηγή τόσο πλεονεκτημάτων όσο και μειονεκτημάτων, γιατί αφενός επιτρέπει την διεισδυτική ανίχνευση των καταστάσεων μέσω των διευκρινιστικών ερωτήσεων που μπορεί να υποβάλλει ο συνεντευκτής, αφετέρου το ίδιο αυτό στοιχείο μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την αντικειμενικότητα των πληροφοριών που συλλέγονται (Cohen & Manion, 2000: 374).

Χρησιμοποιήσαμε την **εστιασμένη συνέντευξη - focused interview**, για την οποία η Bell (1997: 148) αναφέρει: « Το πλεονέκτημα της εστιασμένης συνέντευξης είναι ότι ορίζουμε εκ των προτέρων ένα πλαίσιο εργασίας, ώστε η ανάλυση να είναι σε μεγάλο βαθμό απλοποιημένη. Αυτό είναι σημαντικό για οποιαδήποτε έρευνα, αλλά ιδιαίτερα για τις περιορισμένου χρόνου μελέτες...»

Σύμφωνα με τους Merton & Kendall η εστιασμένη συνέντευξη έχει τις παρακάτω διαφορές από άλλα είδη συνεντεύξεων: (Cohen & Manion 2000: 398)

1. Τα άτομα από τα οποία λαμβάνεται η συνέντευξη, γνωρίζουμε ότι έχουν συμμετάσχει σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.
2. Μέσω των τεχνικών της ανάλυσης περιεχομένου, τα στοιχεία της κατάστασης τα οποία ο ερευνητής θεωρεί σημαντικά έχουν αναλυθεί προηγουμένως. Έτσι έχει καταλήξει σε ένα σύνολο υποθέσεων που σχετίζονται με αυτή.
3. Χρησιμοποιώντας την ανάλυση του ως βάση, ο ερευνητής συντάσσει ένα οδηγό για την συνέντευξη. Αυτός προσδιορίζει τις κύριες περιοχές έρευνας και τα σημαντικά στοιχεία τα οποία θα αναζητηθούν στην συνέντευξη.
4. Η ίδια η συνέντευξη επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων που έχουν βιώσει την συγκεκριμένη κατάσταση. Οι απαντήσεις τους δίνουν την δυνατότητα στον ερευνητή να ελέγξει τόσο την εγκυρότητα των υποθέσεων του, όσο και να προσλάβει μη αναμενόμενες απαντήσεις, δημιουργώντας έτσι περισσότερες υποθέσεις.

3.6. Οδηγός συνεντεύξεων

Έχοντας υπόψη μας τα παραπάνω καθώς και τους στόχους και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, σχεδιάστηκαν **οι κύριοι άξονες** της συνέντευξης ως ακολούθως:

- Προφίλ των Διευθυντών
- Απόψεις και στάσεις των Διευθυντών για το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας τους
- Στάσεις και αντιλήψεις των Διευθυντών για το «ευρύτερο» πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους.
- Η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του ρόλου τους
- Προτάσεις των Διευθυντών για αποτελεσματικότερη Διοίκηση.

3.7. Πιλοτική έρευνα

Στη φάση της πιλοτικής έρευνας των συνεντεύξεων διενεργήσαμε μια συνέντευξη σε αδόμητη μορφή με ένα Διευθυντή Λυκείου με στόχο την διερεύνηση της ακριβούς σύνθεσης και διατύπωσης των ερωτημάτων ώστε να αντιστοιχούν στο πλαίσιο αναφοράς της έρευνας μας. Όπως αναφέρει η Bell (1997: 108-148) «...σε αυτή τη φάση της πιλοτικής διερεύνησης των συνεντεύξεων θα γίνει ο έλεγχος της αξιοπιστίας των δεδομένων και θα γίνει η ρύθμιση των ερευνητικών εργαλείων... οι προκαταρτικές συνεντεύξεις αποσκοπούν στο να δώσουν ιδέες σχετικά με τα θέματα που εμπεριέχονται στην μελέτη για αυτό και είναι απαραίτητο να έχουν αδόμητη μορφή...»

Επιλέξαμε ένα Διευθυντή με τον οποίο έχουμε φιλική σχέση αλλά και εμπιστοσύνη στην κρίση του, για τις παραπάνω ανάγκες και σχεδιάσαμε τις ερωτήσεις έτσι ώστε να περιέχουν ένα αρκετά μεγάλο βαθμό ελευθερίας όσον αφορά την απάντηση τους. Προσπαθήσαμε δηλαδή να αποφύγουμε την αθέλητη καθοδήγηση των απαντήσεων με βάση τις δικές μας απόψεις – πράγμα που μπορεί να συμβεί όταν διατυπώνονται λεπτομερειακές ερωτήσεις ειδικής στόχευσης. Αντί αυτού προσπαθήσαμε οι ερωτήσεις μας να αναφέρονται αρχικά σε ένα γενικότερο θεματικό πλαίσιο συζήτησης και ακολούθως, με μικρές παρεμβάσεις, να μπορούν να αναδυθούν τα σημαντικά θέματα και οι προσωπικές απόψεις του συνεντευξιαζόμενου σε αυτά. Φυσικά θυσιάσαμε κάποιες προσωπικές ερωτήσεις που θα θέλαμε να κάνουμε και ταυτόχρονα φροντίσαμε οι ερωτήσεις μας να μην έχουν πιεστικό ή απειλητικό χαρακτήρα.

3.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της συνέντευξης

Οι Cohen & Manion (2000: 388) αναφέρουν ότι «ο πιο πρακτικός τρόπος για την επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας είναι να ελαχιστοποιηθούν οι μεροληψίες όσο το δυνατόν περισσότερο. Οι πηγές μεροληψίας είναι τα χαρακτηριστικά του συνεντευκτή, τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου, και το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων...» Επίσης ο Παρασκευόπουλος (1993: 77,81) αναφέρει ότι για να έχει το εργαλείο που ονομάζεται «συνέντευξη» εγκυρότητα, θα πρέπει να δούμε κατά πόσο «μετράει αυτό που προορίζεται να μετρήσει» και κατά πόσο οι ερωτήσεις μας είναι «βασισμένες στην συστηματική επιλογή με αμερόληπτη εκπροσώπηση όλων των μορφών του θέματος που εξετάζουμε...»

Έχοντας αυτά υπόψη μας φροντίσαμε κατά το δυνατόν οι ερωτήσεις μας στο πλαίσιο της συνέντευξης να έχουν τα πιο κάτω χαρακτηριστικά:

- Να είναι ξεκάθαρες και να μην παρερμηνεύονται.
- Να είναι απλές και κατανοητές.
- Να μην έχουν πολλές αρνήσεις
- Να μην «οδηγούν» τον ερωτώμενο προς συγκεκριμένη κατεύθυνση, αλλά ούτε και προς τις λεγόμενες «κοινωνικοποιημένες απαντήσεις» (Παρασκευόπουλος 1993: 107)
- Να μην είναι άστοχες.

Επίσης φροντίσαμε οι ερωτήσεις να αναφέρονται γενικά στην διερεύνηση ενός γενικότερου πλαισίου ενός θέματος, ώστε ο ερωτώμενος να έχει την ευχέρεια της τοποθέτησης του με βάση την δική του οπτική και όπου κρίναμε αναγκαίο, προχωρήσαμε στην διερεύνηση και περαιτέρω εστίαση των θεμάτων με μικρές παρεμβάσεις του τύπου: «... δηλαδή τι εννοείται εδώ;», «θα μπορούσατε να γίνετε περισσότερο σαφής στο συγκεκριμένο σημείο;» κ.α.

Φυσικά φροντίσαμε να καταστήσουμε σαφές ότι οι απαντήσεις και οι απόψεις που εκμαιεύσαμε κατά την διάρκεια της συνέντευξης όπως και τα ερωτηματολόγια θα περιβάλλονταν από εχεμύθεια και ανωνυμία. Παρόλα αυτά κάποιοι από τους Διευθυντές των σχολείων δεν δέχτηκαν την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, κάτι που μας βάζει σε σκέψεις για το κλίμα που επικρατεί στις «σχέσεις εξουσίας» μέσα στα διάφορα ιεραρχικά επίπεδα της εκπαίδευσης. Στις περιπτώσεις αυτές κρατήσαμε σημειώσεις.

Τέλος όπως αναφέρει ο Φίλιας (1997: 81) η συνέντευξη, σαν εργαλείο, για να είναι έγκυρη θα πρέπει: «να είναι σύστοιχη με το αντικείμενο της έρευνας, να ακολουθεί τις ανάγκες των ερωτώμενων, να είναι στο επίπεδο τους, να τους ενδιαφέρει, να μην τους προσβάλλει και να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή...», επίσης να δίνει μια πρόβλεψη για την συμπεριφορά στην συγκεκριμένη περίπτωση...» Για την Φράγκου (1999: 60-61) «προκειμένου να έχουν αξία τα ευρήματα της, δεν πρέπει να είναι έγκυρα μόνο, αλλά να σχετίζονται με ζητήματα που δικαιολογημένα απασχολούν την κοινή γνώμη έστω και έμμεσα...»

3.9. Η ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων μας ακολούθησε την διαδικασία που προτείνει ο **Hycner** για την φαινομενολογική ανάλυση των στοιχείων της συνέντευξης. Τα βήματα αυτά, που προτείνονται για την ανάλυση ποιοτικών προσεγγίσεων αναφέρονται από τους Cohen & Manion (2000: 403-408) και είναι περιληπτικά τα εξής:

- *Μεταγραφή:* μεταγράφοντας την μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, σημειώνουμε όχι μόνο τις λεκτικές δηλώσεις, αλλά επίσης της μη λεκτικές και την εξωλεκτική επικοινωνία. Εδώ εννοούνται στοιχεία του τύπου: ένταση και χροιά της φωνής, παύσεις, έμφαση, δισταγμοί κλπ.
- *Παρένθεση και φαινομενολογική αναγωγή:* προτείνεται εδώ η χρήση παρενθέσεων για τις σημασίες και ερμηνείες που δίνει ο ερωτώμενος ώστε να τις κατανοήσουμε καλύτερα.
- *Ακρόαση της συνέντευξης:* Η ακρόαση της συνέντευξης αρκετές φορές σαν σύνολο και το διάβασμα των στοιχείων από την μεταγραφή της, έχει στόχο να προκύψει το πλαίσιο για την μετέπειτα εμφάνιση συγκεκριμένων νοημάτων και θεμάτων.
- *Σκιαγράφηση εννοιών γενικού νοήματος:* αυτό συνεπάγεται εξονυχιστική εξέταση τόσο των λεκτικών όσο και των μη λεκτικών εκφράσεων ώστε να εξαχθεί το νόημα του συμμετέχοντος. Όπως ο ίδιος ο Hycner λέει: «Είναι η

αποκρυστάλλωση και η συμπύκνωση όσων έχει πει ο συμμετέχων, με την χρησιμοποίηση πάντα όσο το δυνατόν περισσότερο της κατά λέξη διατύπωσης του συμμετέχοντος».

- *Σκιαγράφηση νοηματικών ενότητων σχετιζόμενων με το ερώτημα της έρευνας:* Εδώ, αφού αρχικά έχουν σημειωθεί οι ενότητες γενικού νοήματος, ανάγονται σε νοηματικές ενότητες που σχετίζονται με το ερώτημα της έρευνας.
- *Απάλειψη πλεονασμών*
- *Ομαδοποίηση ενότητων με σχετιζόμενο νόημα:* Στο βήμα αυτό γίνεται προσπάθεια να καθοριστεί αν μπορεί να γίνει ομαδοποίηση των ενότητων με σχετιζόμενο νόημα.
- *Καθορισμός θεμάτων από τις ομαδοποιημένες νοηματικές ενότητες:* Ο ερευνητής εξετάζει όλες τις ομαδοποιημένες νοηματικές ενότητες για να καθορίσει αν υπάρχει ένα ή περισσότερα κεντρικά θέματα που να εκφράζουν τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών των ομάδων.
- *Συγγραφή μια περίληψης κάθε ατομικής συνέντευξης.*
- *Εντοπισμός γενικών και μοναδικών θεμάτων για όλες τις συνεντεύξεις:* Στο βήμα αυτό ο ερευνητής ψάχνει για θέματα κοινά στις περισσότερες ή όλες τις συνεντεύξεις, καθώς και για ατομικές παραλλαγές.
- *Τροποποίηση των θεμάτων και περίληψη:* Εξέταση όλων των στοιχείων ως σύνολο και τροποποίηση ή πρόσθεση θεμάτων αν κριθεί απαραίτητο.
- *Τοποθέτηση των θεμάτων στα πλαίσια τους:* Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να επανατοποθετηθούν αυτά τα θέματα στα γενικά πλαίσια ή στην προβληματική από την οποία προέκυψαν.
- *Σύνθετη περίληψη:* περιλαμβάνει όλες τις συνεντεύξεις και η οποία θα συλλαμβάνει με ακρίβεια την ουσία του φαινομένου που ερευνάται.

Μετά την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης μας με βάση τα παραπάνω προτεινόμενα βήματα, καταλήξαμε τελικά στην διαπίστωση ότι οι κύριοι άξονες που αναφέρθηκαν στον **οδηγό της συνέντευξης** (παράγραφος 3.9.) αποτελούν και τις θεματικές ενότητες ανάλυσης του ποιοτικού μέρους της εργασίας μας για την εξαγωγή των συμπερασμάτων μας, σε συνδυασμό και με το ερωτηματολόγιο που αποτελεί το ποσοτικό μέρος της.

3.10. Περιορισμοί της έρευνας

Οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας μας μπορούν να συνοψιστούν όπως παρακάτω:

- Η έκταση της έρευνας μας. Είναι φανερό ότι η έρευνα μας είναι μικρής έκτασης με συνέπεια την θεωρητική αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της.
- Η απειρία του ερευνητή
- Η έλλειψη χρόνου.
- Ο φόβος μερικών από τους ερωτηθέντες να μαγνητοφωνηθούν οι απόψεις τους με συνέπεια να βασιστούμε σε σημειώσεις για τις συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Παρά τους περιορισμούς όμως θεωρούμε ότι τα θέματα και τα προβλήματα που αφορούν την Διοίκηση των σχολικών μονάδων στην χώρα μας, είναι τόσο κοινά και εμφανή, ώστε ακόμα και αυτή η μικρής έκτασης και δείγματος έρευνα μας μπορεί να συνεισφέρει στην αποτύπωση τους και στο γενικότερο προβληματισμό που γενικά υπάρχει στα θέματα της Παιδείας και της Εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Η παρουσίαση μας θα ακολουθήσει την σειρά των ερωτημάτων – αξόνων που τέθηκαν με σκοπό την διερεύνηση τους. Ο σκοπός μας, όπως προαναφέρθηκε, είναι η κατανόηση των διοικητικών πρακτικών έτσι όπως εφαρμόζονται στα Γυμνάσια και τα Λύκεια της χώρας μας από τους Διευθυντές τους, καθώς και η άποψη των ιδίων για τον ρόλο τους και το πλαίσιο λειτουργίας τους, ώστε να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα για την υπάρχουσα κατάσταση, την αναγκαιότητα αλλαγών και τελικά την διαμόρφωση προτάσεων στην κατεύθυνση της βελτίωσης της Διοίκησης των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4.1 Προφίλ Διευθυντών

Στην έρευνα μας συμμετείχαν οκτώ (8) Διευθυντές σχολείων, έξι (6) άνδρες και δύο (2) γυναίκες. Από αυτούς οι 3 είναι Διευθυντές Γυμνασίων, οι 3 είναι Διευθυντές Γενικών Λυκείων και οι 2 είναι Διευθυντές Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ).

Ο χρόνος υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση ποικίλει από 14 έως 34 χρόνια. Αποτελείται δηλαδή το δείγμα μας τόσο από «νέους» όσο και από «παλιούς» - στα όρια της σύνταξης - εκπαιδευτικούς. Ο χαρακτηρισμός «νέου» δικαιολογείται από το γεγονός ότι για να μπορεί κάποιος να γίνει Διευθυντής πρέπει να έχει τουλάχιστον 12 χρόνια καθαρής προϋπηρεσίας με τα 10 από αυτά στην άσκηση διδακτικών καθηκόντων. Έτσι αποκτά τον βαθμό Α' που αποτελεί προϋπόθεση για την θέση του Διευθυντή.

Στην θέση του Διευθυντή τώρα οι θητείες τους ποικίλουν:

- 3 Διευθυντές διανύουν την πρώτη τετραετία της θητείας τους.
- 2 Διευθυντές βρίσκονται στην δεύτερη τετραετία τους.
- 1 Διευθυντής συνεχίζει στην τρίτη τετραετία του.
- 1 Διευθυντής στην τέταρτη τετραετία του (14 χρόνια θητείας)
- 1 Διευθυντής εισέρχεται αισίως στην πέμπτη τετραετία του (έχει ήδη συμπληρώσει 16 χρόνια σαν Διευθυντής).

Όσον αφορά τις επί πλέον σπουδές τους (εκτός των βασικών της ειδικότητας τους), ή την ενασχόληση τους με άλλες διοικητικές θέσεις, καταγράψαμε τα παρακάτω:

- 1 Διευθυντής είναι κάτοχος Διδακτορικού της ειδικότητας του και με ερευνητική δράση σε Πανεπιστήμιο της χώρας μας – μια κατάσταση που συντηρήθηκε με υπηρεσιακές αποσπάσεις.
- 1 Διευθυντής έχει μόλις ξεκινήσει ένα μεταπτυχιακό στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης.
- 1 Διευθυντής έχει θητεύσει σε Διοικητική θέση στην Διεύθυνση Εκπαίδευσης, σαν Προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης και Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών θεμάτων.

Οι υπόλοιποι Διευθυντές δεν ανέφεραν κάτι συγκεκριμένο, εκτός από την παρακολούθηση κάποιων σεμιναρίων από την υπηρεσία, πάνω στην διοίκηση, μετά την ανάληψη των θέσεων τους. Ένα πρώτο σχόλιο εδώ, ότι οι παραπάνω 3 Διευθυντές είναι οι 3 Διευθυντές που διανύουν την πρώτη τετραετία της θητείας τους. Οι πιο «έμπειροι» στη θέση – με βάση τα χρόνια υπηρεσίας σαν Διευθυντές –

προήλθαν κατευθείαν από «μάχμες» εκπαιδευτικές θέσεις και πέρασαν στην Διοίκηση χωρίς προηγούμενη τυπική εμπειρία. Και όσον αφορά τα υπηρεσιακά σεμινάρια που γίνονται κατά καιρούς και απευθύνονται σε Διευθυντές σχολείων, όπως οι ίδιοι λένε, σχετίζονται με υπηρεσιακά θέματα και νομοθεσία και όχι με ουσιαστικά θέματα διοίκησης και ηγεσίας.

Σε απάντηση της ερώτησης «**Τι σας οδήγησε να γίνετε Διευθυντής;**» είχαμε τις παρακάτω απαντήσεις:

Τι να σου πω... το είχα βάλει σαν στόχο. Ήθελα να γίνω Διευθυντής. Μου αρέσει η Διοίκηση... Πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω. (Δ5)

Έρχονται κάποια χρόνια που δεν μπορείς άλλο την τάξη... Αν με ρώταγες πριν πέντε χρόνια... όχι. Πριν δέκα χρόνια... όχι. Τώρα μετά από είκοσι χρόνια στα θρανία... θα το δεις και εσύ... όλοι κάνουν αίτηση (για Διευθυντές). Όλοι που καταλαβαίνουν ότι έχουν τα προσόντα και την πιθανότητα να γίνουν... (Δ1)

Εγώ είμαι περίεργη περίπτωση... (γέλια!) Είχα κάνει το δεύτερο παιδί μου και γύρναγα σε τέσσερα σχολεία για να συμπληρώσω ωράριο. Τελικά ήρθα εδώ (στο απογευματινό σχολείο) και αυτό με βόλεψε... Μου έδωσε την ευκαιρία να μεγαλώσω τα παιδιά μου. Ένοιωθα μια υποχρέωση στο σχολείο... ότι του χρωστούσα... Είδα και την κατάσταση... φτωχά παιδιά χωρίς καμία βοήθεια να προσπαθούν να πάρουν ένα χαρτί... έτσι από μόνα τους... Πίστεψα ότι μπορούσα να δώσω κάτι... (σαν Διευθύντρια). Και ακόμα το πιστεύω. Πιστεύω ότι έχω σχολείο που λειτουργεί. (Δ7)

Είναι καμιά φορά στο χαρακτήρα, στο ύφος, στο τύπο του ανθρώπου. Από πρωτοδιόριστος είχα ασχοληθεί με τα διοικητικά, με την νομοθεσία... σε σημείο να είμαι ο άτυπος υποδιευθυντής σε κάθε σχολείο που υπηρετήσα... όλοι με ρωτούσαν για διάφορα διοικητικά θέματα... ακούστηκε αυτό... αποκτήθηκε εμπιστοσύνη στο πρόσωπο μου και μου προτάθηκε να υπηρετήσω στις θέσεις που ξέρεις. Αρχικά αρνήθηκα... Να σου πω ότι δεν υπάρχει αίτηση μου για τις θέσεις αυτές! Το θεωρώ τιμή μου... Φεύγοντας από την Διοίκηση, η φυσική κατάληξη είναι η διεύθυνση του σχολείου αυτού (Γυμνάσιο)... το ζήτησα αυτό το σχολείο... είναι σχολείο που μπορείς να κάνεις πράγματα, να προσφέρεις, να βάλεις την δική σου σφραγίδα... Δεν ήθελα Λύκειο... (Δ3)

Ήθελα να κάνω μια αλλαγή στο αντικείμενο εργασίας μου μετά από πολλά χρόνια. Εβλεπα ότι έχω οργανωτικές και διοικητικές ικανότητες... είχα αναλάβει κατά καιρούς διάφορες εργασίες και ήξερα την γραφειοκρατία... Έκανα και πολλές επιμορφώσεις πάνω στη διοίκηση από τότε και μετά... πάρα πολλές. (Δ8)

Όλες οι απαντήσεις που πήραμε κινούνται στα παραπάνω πλαίσια. Μεταφέραμε τις πιο αντιπροσωπευτικές από αυτές και αν θέλουμε να συμπυκνώσουμε ακόμα περισσότερο τους βασικούς λόγους για τους οποίους κάποιος επιλέγει να γίνει Διευθυντής σχολικής μονάδας, διακρίνουμε – μέσα από την ανάγνωση των απαντήσεων – δύο βασικούς λόγους (κίνητρα), ώθησης των εκπαιδευτικών προς διευθυντικές θέσεις:

1) Οι έμφυτες ανάγκες εκτίμησης και αναγνώρισης που όπως είδαμε κατά Maslow, ανήκουν ιεραρχικά στο τέταρτο επίπεδο των ανθρώπινων αναγκών (ανάγκη για αναγνώριση για την απόκτηση κύρους, φήμης, σεβασμού, αυτοεκτίμησης, δύναμης ή επιρροής στους άλλους) αλλά και προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο, και:

2) Η κούραση που επέρχεται με τον χρόνο στον «μάχιμο» εκπαιδευτικό της «έδρας», κούραση που οφείλεται αφενός στο ηλικιακό χάσμα διδάσκοντος – διδασκομένων, που αυξάνει συνεχώς (με συνέπεια τα προβλήματα διαχείρισης τάξης), αφετέρου στην εργασιακή ρουτίνα, που επιβάλλει κατά κάποιον τρόπο την αλλαγή αντικειμένου εργασίας σαν μια λύση για την προσωπική «ανανέωση» και απόκτηση νέων ενδιαφερόντων.

Στην πραγματικότητα είναι και οι δύο λόγοι που εκθέσαμε παραπάνω (σε διαφορετικά ποσοστά μίξης για τον καθένα), πρωταρχικά κίνητρα για την ανάληψη της Διευθυντικής θέσης. Ανεξάρτητα αν το παραδέχονται ή όχι, ο πρώτος λόγος είναι το βαρύνων κριτήριο για τους μικρότερους ηλικιακά Διευθυντές, ενώ ο δεύτερος λόγος, για τους Διευθυντές που επέλεξαν τον Διοικητικό τους ρόλο για το τέλος της εργασιακής τους καριέρας. Φυσικά οι παραπάνω λόγοι – κίνητρα δεν κρίνουν και τα αποτελέσματα όσον αφορά την πετυχημένη άσκηση των καθηκόντων του Διευθυντή και την άσκηση Ηγεσίας από μέρος του. Η πράξη δείχνει ότι υπήρξαν και υπάρχουν Διευθυντές που παρότι επέλεξαν την θέση σαν λύση ανάγκης, αποδείχτηκαν στην πορεία πολύ πετυχημένοι στο ρόλο τους, εκμεταλλευόμενοι την πείρα και την ωριμότητα τους, ενώ αντίθετα συνέβη με Διευθυντές που ο συγκεκριμένος ρόλος αποτελούσε τον «διακαή πόθο» τους. Και το αντίστροφο βέβαια.

Συνεπώς η παραπάνω ανίχνευση των κινήτρων δεν αποτελεί παρά μια προσπάθεια σκιαγράφησης του «άτυπου προφίλ» του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, που μαζί με το «τυπικό προφίλ» που εκθέσαμε αρχικά, θα μας βοηθήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων της εργασίας μας.

4.2. Απόψεις και στάσεις των Διευθυντών για το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας τους

Στη συνέχεια της συνέντευξης τέθηκε η ακόλουθη ερώτηση: **«Ποιος νομίζετε ότι είναι ο πραγματικός ρόλος του Διευθυντή του σχολείου στη δημόσια εκπαίδευση όπως είναι διαρθρωμένη σήμερα;»**

Η ερώτηση είναι γενική και αποσκοπεί στην ανίχνευση του πραγματικού ρόλου του Διευθυντή όπως καθορίζεται και κατευθύνεται από το θεσμικό πλαίσιο. Δηλαδή προσπαθήσαμε, μέσα από την συζήτηση, να καταλάβουμε τα όρια και τις δυνατότητες που έχει ο Διευθυντής στην άσκηση των καθηκόντων του και τα οποία διαμορφώνονται από την αντίστοιχη νομοθεσία. Οι απαντήσεις που πήραμε καταγράφηκαν παρακάτω:

Είμαστε σε λάθος δρόμο. Μας βολεύει όλους... Ποτέ δεν πίστευα και δεν πιστεύω ότι είναι αυτός ο ρόλος του Διευθυντή που έχει καθοριστεί... Δηλαδή να είσαι διεκπεραιωτής... καθαρά γραφειοκράτης. Δηλαδή να υπάρχει ένας μέσα στο σχολείο ο οποίος να γράφει, να διεκπεραιώνει, να κάνει, να φτιάχνει, ή να εντέλλεται ή να διαχειρίζεται και να πονάει για όλα... Τι θα μπορούσε να γίνει σε αυτό; Και αυτό... πρέπει βέβαια το κάθε σχολείο να έχει την σχετική του γραφειοκρατία... Η νομοθεσία πρέπει να εφαρμοστεί. Αλλά πρέπει να ξεκινήσουμε από κάπου. Να υπάρχουν σχετικά πρόσωπα που να μπορούν να εκτελέσουν(τις διάφορες εργασίες). Ο Διευθυντής πρέπει να είναι ο τελευταίος που θα πρέπει να βάλει μολυβιά πάνω σε έγγραφο... Πρέπει να υπάρξει αποκέντρωση ώστε ο Διευθυντής να επικεντρωθεί στο ρόλο του που είναι η παροχή παιδείας εδώ μέσα... έχουμε λάθος νοοτροπία. Έχει χάσει ο Διευθυντής το νόημα του... (Δ3)

Κανονικά ο Διευθυντής πρέπει να διευθύνει. Αλλά έχουμε καταντήσει να ασκούμε ένα διαχειριστικό ρόλο... και αυτόν όχι καλά. Και οι νόμοι ποιοι νόμοι; Τον ίδιο τον νόμο δεν μπορείς να τον εφαρμόσεις. Για παράδειγμα τώρα με τις καταλήψεις... Ο νόμος λέει ότι δεν μπορεί να γίνει κατάληψη του σχολείου από κανένα και για κανένα λόγο. Αλλιώς πρέπει να επέμβει ο Εισαγγελέας... Είδες εσύ τίποτα;... μπήκαμε στο internet και βρήκαμε γνωμοδότηση του Νομικού Συμβουλίου του κράτους που λέει ότι πρέπει να βάλω απουσίες σε όσους μαθητές ψήφισαν την κατάληψη ενώ στους άλλους όχι... γίνεται αυτό; Πώς;... και ποιος θα πληρώσει τις ζημιές; Μιλάμε για πολλές ζημιές... χιλιάδες ευρώ. Άστο...! (Δ6)

Ο ρόλος του είναι περισσότερο διεκπεραιωτικός γιατί δεν έχει ουσιαστικά εξουσία. Δηλαδή, για παράδειγμα... μπορείς να παρατηρήσεις κάτι και να κάνεις απλά μια επίπληξη. Αλλά όχι μόνο ο Διευθυντής του σχολείου...ακόμα και ο Διευθυντής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λίγες αρμοδιότητες έχει... δεν μπορείς να κάνεις κάτι το δυναμικό... κάτι ουσιαστικό δηλαδή. Από τον Επιθεωρητή που είχαμε παλιά περάσαμε στο άλλο άκρο... Δεν νομίζω ότι εμείς οι παλιοί πάθαμε και τίποτα (τότε). Δεν ξέρω... εγώ πιστεύω στην αξιολόγηση. Για να επανέλθουμε στο θέμα μας τώρα, πιστεύω ότι δεν έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες ο Διευθυντής του σχολείου. Μπορεί να ασκεί κάποια εξουσία και να τα βλέπει όλα... αλλά ο νόμος δεν του δίνει ουσιαστικές αρμοδιότητες. (Δ8)

Αμα θέλεις κάτι μπορείς να κάνεις... σε στενά πλαίσια πάντα. Αρκεί να το θέλεις και εσύ... Χρειαζόμαστε βέβαια περισσότερη αυτονομία...θα έπρεπε να έχουμε λόγο για κάποια πράγματα... (Δ5)

Ο ρόλος μου; Χαρτιά, χαρτιά, χαρτιά... εισερχόμενα και εξερχόμενα... αυτό κάνουμε. Και κάνουμε και τον ηλεκτρολόγο και τον υδραυλικό και τον μπογιατζή και τον λογιστή και όλα... Όλοι έρχονται σε μένα... από τον συνάδελφο που δεν μπορεί να διαχειριστεί τα παιδιά, μέχρι τον γονιό που πιστεύει ότι αδικείται το παιδί του... Να καταλάβεις ότι και το απόγευμα εδώ είμαι πολλές φορές για τα ραντεβού με τους μαστόρους... είναι και παλιό το κτίριο... Όχι δεν ασκώ Διεύθυνση. Είμαι «το παιδί για όλες τις δουλειές» Ένας διαχειριστής. (Δ2)

Τον ρόλο του Διευθυντή τον ξέρεις... Είσαι μέσα στον χώρο και τα βλέπεις... Δεν έχουμε πια που να βάλουμε τα έγγραφα. Απευθύνεται ένα έγγραφο στο μουσικό Γυμνάσιο Κομοτηνής και κοινοποιείται σε όλα τα σχολεία... λες και μας ενδιαφέρει !... χαρτομάνι... και όλοι ασχολούμαστε με τις απουσίες (των μαθητών). Κάθομαι και παρακαλώ μην γίνει κανένα λάθος και δεν ενημερωθεί ο γονέας και εκτεθούμε... αυτή είναι η δουλειά μας. Να παρακαλάμε... Να παρακαλάμε για κανένα κονδύλι να φτιάξουμε τίποτα, να παρακαλάμε για πετρέλαιο, να παρακαλάμε τους μαθητές να μην κάνουν ζημιές στην κατάληψη, να παρακαλάμε τους καθηγητές να μπαίνουν στην ώρα τους μόλις χτυπήσει το κουδούνι – με τρόπο έτσι; Και στην ουσία τίποτα. Αν ο άλλος έρχεται μεθυσμένος, ή έχει ψυχολογικά προβλήματα ή ένα συγκεκριμένο πρόβλημα... δεν έχεις το δικαίωμα να κάνεις τίποτα. Καταλαβαίνεις... (Δ4)

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν πρέπει να σημειώσουμε ότι όλες κινούνται στην ίδια κατεύθυνση. Είναι εντυπωσιακή η ομοφωνία που υπάρχει ως προς τον διαχειριστικό – διεκπεραιωτικό ρόλο του σημερινού Διευθυντή του δημόσιου σχολείου, ένα ρόλο που έχει διαμορφώσει το νομοθετικό πλαίσιο, αφαιρώντας κάθε ουσιαστική εξουσία από τον Διευθυντή, μετατρέποντας τον σε απλό διαχειριστή

καταστάσεων. Στο μοναδικό όμως διαχειριστή των καταστάσεων του σχολείου – ένα διαχειριστή «πολλαπλού ρόλου» και «παντός καιρού», χωρίς θεσμική βοήθεια και συνήθως χωρίς υποστήριξη (γραμματειακή, οικονομική, λογιστική κλπ).

Αξίζει εδώ να σημειώσουμε κάποιες λεπτομέρειες για να καταλάβει ο αναγνώστης την πολλαπλότητα του διαχειριστικού ρόλου του Διευθυντή του σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αυτά αναφέρθηκαν κατά την διάρκεια των συζητήσεων που είχαμε με κάποιους από τους Διευθυντές σε πολύ φιλικό και προσωπικό επίπεδο, εκτός σχολείου και έξω από την διαδικασία της συνέντευξης και της μαγνητοφώνησης. Αποτελούν όμως σημαντικά στοιχεία για την διαμόρφωση άποψης από τον αναγνώστη αφού αφορούν επίσημα καθήκοντα και άγχη του Διευθυντή. Βέβαια κάποια πράγματα εκφράστηκαν με την μορφή παραπόνων, και εμείς προσπαθήσαμε να κρατήσουμε την ουσία, αλλά και το «κλίμα» της συζήτησης καταγράφοντας ότι:

- Ο Διευθυντής είναι ο μοναδικός υπεύθυνος των οικονομικών του σχολείου. Αυτό που ίσως δεν ξέρει ο αναγνώστης είναι ότι η λογιστική διαχείριση των μισθών των καθηγητών γίνεται και μέσα στο σχολείο. Πριν έλθουν οι καταστάσεις που αφορούν τον μισθό του επόμενου μήνα πρέπει να έχουν πάει στο λογιστήριο της Β/θμιας όλες οι μεταβολές που αφορούν το προσωπικό του σχολείου (αλλαγή μισθολογικών κλιμακίων, παρακρατήσεις τυχόν δανείων, αποζημιώσεις εκδρομών ή αδειών, παρακρατήσεις λόγω απεργιών κλπ) Και αυτά όχι μόνο για το υπάρχων προσωπικό του σχολείου αλλά για όλους που ανήκουν στην οργανική του δύναμη παρότι πολλοί από αυτούς έχουν αποσπασθεί σε άλλα σχολεία της επικράτειας ή και στο εξωτερικό.

Πρέπει λοιπόν ο Διευθυντής με τον συνάδελφο (συνήθως Μαθηματικό ή Φυσικό) που έχει αναλάβει την συγκεκριμένη εργασία να ελέγχει για τον καθένα από αυτούς όλα τα παραπάνω γιατί είναι ο τυπικά υπεύθυνος και υπόλογος στην υπηρεσία. Κάθε μήνα λοιπόν πρέπει να διαπιστωθεί αν ο αποσπασμένος στη Χίο συνάδελφος έκανε απεργία ώστε να γίνει εδώ η παρακράτηση του μισθού του, ή αν ήλθε το χαρτί για την αλλαγή της οικογενειακής κατάστασης της συναδέλφου που υπηρετεί στην Γερμανία για να υποβληθεί και να σημειωθεί η μεταβολή αυτή. Αν δε προσθέσουμε τους αναπληρωτές του σχολείου που προσλαμβάνονται και απολύονται κάθε σχολική χρονιά και το ΙΚΑ τους, όπως και για τους ωρομίσθιους που πληρώνονται μόνο όταν κάνουν μάθημα (σε περίπτωση αργιών και εκδρομών περικόπτεται ο μισθός τους) και τον συνδυασμό των διαφόρων σχολείων που υπηρετούν για την διευθέτηση του δικού τους ΙΚΑ, καταλαβαίνουμε κάθε μήνα το φόρτο εργασίας και τον απαιτούμενο χρόνο και το άγχος του Διευθυντή για την συγκεκριμένη γραφειοκρατία.

- Κανονικά και όπως προβλέπεται από τον νόμο, το σχολείο πρέπει να είναι «ανοιχτό» στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Όλοι οι διευθυντές προσπαθούν στην κατεύθυνση αυτή, είτε διαθέτοντας τον προαύλιο χώρο με τα γήπεδα μπάσκετ και βόλεϊ για απογευματινή άθληση, είτε αίθουσες και χώρους του σχολείου για εκδηλώσεις τοπικών συλλόγων (εκμάθηση χορού, εκθέσεις κλπ) εκτός φυσικά ωραρίου. Αλλά, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια ενός Διευθυντή: Ποιος πληρώνει τις ζημιές; Τις κλοπές που γίνονται από εξωσχολικούς; Αν απλά σπάσει ένα τζάμι και το άλλο πρωί κοπεί ένα παιδί γιατί είμαι υπεύθυνος εγώ; Γιατί να τρέμω κάθε πρωί και να ελέγχω το σχολείο κάθε μέρα, γύρω – γύρω, μέσα και έξω, να πηγαίνω απογεύματα να ελέγχω αν είναι κλειδωμένες οι αίθουσες, ποιες πρέπει να μείνουν ανοιχτές; Δεν θέλετε κύριοι «ανοιχτό» σχολείο; Βάλτε μια φύλαξη... έναν υπεύθυνο.. έναν επιστάτη. Δημόσιο κτήριο είναι σε τελική ανάλυση...

- Ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την σωματική ακεραιότητα και υγεία των μαθητών του σχολείου, φυσικά μέσα στο επίσημο ωράριο, μαζί με τους επιβλέποντες καθηγητές της λεγόμενης «εφημερίας». Στην ουσία τυχόν παράπονα και άσχημες

καταστάσεις βαρύνουν τον ίδιο. Μας είπαν: Εγώ ακούω τα παράπονα...για παράδειγμα... πρέπει να φροντίσω να μην πουλάει το κυλικείο ότι θέλει... αυτό δεν γίνεται πάντα. Και μετά έρχεται ο γονιός και τα βάζει μαζί μου αντί να συζητήσει με το παιδί του και να το πείσει να αγοράζει αυτά που πρέπει. Άσε άμα πέσει και χτυπήσει κάποιος.. Γιατί δεν ήταν ο συνάδελφος μπροστά; Μα ήταν ο εφημερεύων στην άλλη άκρη του προαυλίου... Άντε να πείσεις τον άλλον ότι δεν μπορεί να είναι κάποιος πανταχού παρών...οπότε έχω άγχος να είναι ο εφημερεύων τουλάχιστον στο πόστο του. Γιατί αν γίνει κάτι σοβαρό την «πατήσαμε» όλοι. Τα ίδια ισχύουν και για τις εκδρομές. Άντε τώρα να συμφωνήσεις να πάνε εκδρομή με πλοίο σε νησί...

Αυτά είναι μερικά από τα καθήκοντα του Διευθυντή, που μαζί με την ευθύνη του για την καθαριότητα και εμφάνιση του σχολικού κτηρίου, την επάρκεια και την λειτουργικότητα των χώρων και των εργαστηρίων του, την γραφειοκρατία που συνεπάγεται η συνεχής ροή εγγράφων, στατιστικών στοιχείων, οικονομικών και ασφαλιστικών καταστάσεων, απουσιών και βαθμών των μαθητών με επιπλέον φόρτο για τα Λύκεια το στήσιμο του εξεταστικού μηχανισμού για τις ετήσιες Πανελλαδικές εξετάσεις, διαμορφώνουν το «διαχειριστικό προφίλ» του. Είναι γεγονός ότι, όπως λένε οι ίδιοι, σπάνια ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης και γενικότερα «παιδείας» μέσα στο σχολείο τους. Θέματα όπως η παροχή της γνώσης, ο τρόπος διδασκαλίας της, η βελτίωση των μέσων παροχής της, η διαχείριση και η διασύνδεση της γνώσης με τα πρακτικά προβλήματα του περιβάλλοντος, οι νέες τεχνολογίες και η δυνατότητα ενσωμάτωσης των στο σχολικό περιβάλλον, η διερεύνηση νέων πρακτικών, η δοκιμή, η εφαρμογή, το λάθος, η ανατροφοδότηση και τέλος όλα αυτά που συνθέτουν μια «παραγωγική διαδικασία» στην κατεύθυνση της εξύψωσης του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και παιδείας, απουσιάζουν παντελώς και αποτελούν «ταμπό» για το Ελληνικό σχολείο και τα καθήκοντα του Διευθυντή του.

4.3. Στάσεις και αντιλήψεις των Διευθυντών για το «ευρύτερο» πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκούν τα καθήκοντα τους.

Σε αυτό το τμήμα της συνέντευξης θέλαμε να διερευνήσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Διευθυντών για το περιβάλλον μέσα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν και να ασκήσουν την εξουσία τους. Γιατί πέρα από το τυπικό ρόλο που επιφυλάσσει στον Διευθυντή το νομοθετικό πλαίσιο, είναι και το περιβάλλον με τις αντικρουόμενες δυνάμεις και καταστάσεις που διαμορφώνουν τον ουσιαστικό του ρόλο και τα όρια της ηγετικής του συμπεριφοράς, μέσα από την σύγκρουση συμφερόντων και διαφορετικών αξιών των ομάδων που μετέχουν στην σχολική κοινότητα.

Χωρίσαμε την ενότητα αυτή σε δύο μέρη – υποενότητες, με αντίστοιχες ερωτήσεις.

1) Στο πρώτο μέρος προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τις αντιλήψεις των Διευθυντών για την βαθμίδα εκπαίδευσης μέσα στην οποία ασκείται και διαμορφώνεται η διοικητική πρακτική τους, με την ερώτηση: **«Πιστεύετε ότι το Γυμνάσιο ή το Λύκειο σαν βαθμίδα εκπαίδευσης έχει την δικιά του εκπαιδευτική αξία και ρόλο; Έχει σαφείς στόχους; Θα έπρεπε κάτι να αλλάξει;»**

2) Στο δεύτερο μέρος προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε την σχέση των Διευθυντών με τους υφισταμένους – συναδέλφους τους, έχοντας όμως περισσότερο σαν στόχο να αποτυπώσουμε, με βάση μια τακτική που ακολουθούσε ο Fiedler, τον «προσανατολισμό» του κάθε Διευθυντή. Αν δηλαδή το στυλ ηγεσίας του είναι

προσανατολισμένο «προς τους ανθρώπους» ή «προς τα καθήκοντα». Με αυτόν τον τρόπο, έμμεσα, μπορούμε θεωρητικά να καταλάβουμε αντίστοιχα αν το στυλ ηγεσίας του είναι περισσότερο «Δημοκρατικό» ή «Αυταρχικό» (όπως αναφέρονται στην κατηγοριοποίηση των στυλ ηγετικής συμπεριφοράς της εισαγωγής μας). Τέθηκαν λοιπόν οι παρακάτω ερωτήσεις:

α) **«Έχετε με όλους τους υφισταμένους σας την ίδια σχέση; Υπάρχει κάποια ομάδα μέσα στο σχολείο στην οποία δείχνετε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και τους αναθέτετε ειδικά καθήκοντα, ξέροντας ότι μπορούν να τα φέρουν εις πέρας, γλυτώνοντας χρόνο και διαφωνίες;»**

Με αυτή την ερώτηση θέλαμε να διερευνήσουμε την ύπαρξη «ομάδων» παρά τον Διευθυντή και την ύπαρξη διακρίσεων εκ μέρους του μέσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, καθώς επίσης και τον λόγο δημιουργίας αυτών των «ομάδων».

β) **«Περιγράψτε με λίγα λόγια το «χειρότερο» συνεργάτη σας μέσα στο σχολείο. Και τον «καλύτερο».(χωρίς φυσικά να τους ονομάσετε)»**. Εδώ εφαρμόζεται η τεχνική του Fiedler όπως αναφέρεται στην εισαγωγή μας (σελ 28). Σε περίπτωση που η περιγραφή του «χειρότερου» συνεργάτη – υφισταμένου είναι ευνοϊκή σχετικά, τότε ο προσανατολισμός του Διευθυντή είναι «προς τους ανθρώπους». Στην αντίθετη περίπτωση, είναι «προς τα καθήκοντα». Κατά όμοιο τρόπο αν οι διαφορές μεταξύ «χειρότερου» και «καλύτερου» συνεργάτη είναι μικρές, τότε και πάλι επικρατεί ο «προς τους ανθρώπους» προσανατολισμός. Αν οι διαφορές είναι έντονες και σημαντικές, επικρατεί ο προσανατολισμός «προς τα καθήκοντα»

γ) **«Επηρεάζεται η συμπεριφορά σας και το στυλ Διοίκησης που ασκείτε, από την πιθανότητα να γίνετε πάλι συνάδελφος με τους υφισταμένους σας μόλις λήξει η θητεία σας; Πως κρίνετε το «σύστημα» να προβιβάζεται κάποιος για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να υποβιβάζεται πάλι;»** Η συγκεκριμένη ερώτηση έχει σαν στόχο να ανιχνεύσει αν τυχόν Δημοκρατική ή φιλική συμπεριφορά εκ μέρους του Διευθυντή έχει τις ρίζες της στο φόβο αντιποίνων, ή έστω εχθρικής στάσης εκ μέρους των υφισταμένων, με την επαπειλούμενη λήξη της θητείας του.

Οι απαντήσεις που πήραμε στις 2 παραπάνω υποενότητες, καταγράφηκαν με την σειρά ως ακολούθως:

«Πιστεύετε ότι το Γυμνάσιο ή το Λύκειο σαν βαθμίδα εκπαίδευσης έχει την δικιά του εκπαιδευτική αξία και ρόλο; Έχει σαφείς στόχους; Θα έπρεπε κάτι να αλλάξει;»

Αγωνιστήκαμε για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Όταν έχουμε στην υποχρεωτική εκπαίδευση για όλους και το Γυμνάσιο, καταλαβαίνουμε ότι βάζουμε λίγο νερό στο κρασί μας στο τομέα της υπέρ-επίδοσης, της υπέρ-γνωστικής κάλυψης... Τα παιδιά πρέπει να μάθουν τα βασικά γράμματα και να πάρουν « παιδεία». Να μάθουν να προσέχουν τον εαυτό τους, την διατροφή τους, την συμπεριφορά τους μέσα σε κάποια όρια... όχι με πιεστικό ή καταπιεστικό τρόπο. Με αγάπη, με σεβασμό... Πιστεύω ότι αυτό εδώ το έχουμε καταφέρει. Θέλω και προσπαθώ το παιδί να μας θεωρεί όλους εδώ δεύτερο σπίτι του... αυτή την παιδεία πρέπει να δώσει το Γυμνάσιο. Για το Λύκειο τώρα.. Η κατάντια του Λυκείου...είναι φανερή. Είναι κατάντια... Δυστυχώς εκεί πρέπει να πάμε σε άλλα μέτρα. Η τελευταία «αναπνοή» είναι η πρώτη Λυκείου αλλά και εκεί όλοι, όσοι προσανατολίζονται για να κάνουν κάτι, μαραίνονται... χάνουν την δροσιά τους. Το Λύκειο έχει χάσει την δροσιά του, τον προσανατολισμό του... ένας κόσμος φροντιστηρίων και ανταγωνισμού... Το τι πρέπει να γίνει; Δεν μπορώ να πω. Θα είναι

μέσα στις δέκα εκατομμύρια προτάσεις που έχουμε εμείς οι Έλληνες... Ας φτιάξουν μια σοβαρή επιτροπή, μια διακομματική επιτροπή, να καθίσουμε και να πούμε μήπως έχουμε πάρει λάθος δρόμο; Μήπως έχουμε κάποια καλύτερη πρόταση, ένα καλύτερο σύστημα; Ότι κάτι πρέπει να αλλάξει... πρέπει να αλλάξει. Είμαι υπέρ της δωδεκάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης... μπας και βελτιώσουμε αυτή την άθλια κοινωνία, αυτόν τον τόπο. (Δ3)

Θα έπρεπε να έχει σαφείς στόχους... Δεν έχει. Στο δικό μου σχολείο (Επαγγελματικό Λύκειο) τα παιδιά έρχονται να πάρουν ένα χαρτί και τίποτα άλλο... τίποτα άλλο, τίποτα παραπάνω. Δεν μορφώνονται. Μετά τα Χριστούγεννα δεν πατάνε και καθόλου με τα όρια απουσιών που τους δίνουμε... Δεν θα έπρεπε να είναι έτσι τα πράγματα. (Δ6)

Στο Γυμνάσιο κάτι γίνεται. Έχω κάνει σε Γυμνάσιο και εκεί τα πράγματα είναι πιο απλά, πιο στρωτά. Είναι πιο μικρά τα παιδιά, είναι πιο σεβαστικά... όχι ότι δεν έχει ξεκινήσει ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία. Απλά δεν απαξιώνεται ο καθηγητής όπως απαξιώνεται στο Λύκειο. Εδώ καθόλου να μην έρχονταν... θα ήταν μεγάλη τους χαρά. Για αυτό τους βολεύουν οι καταλήψεις... μην νομίζεις ότι έχουν μαζικότητα. Πέντε έξι άτομα κλείνουν το σχολείο και οι «καλοί» μαθητές ψηφίζουν κατάληψη για να έχουν τον χρόνο να ασχοληθούν με τα φροντιστήρια τους. Αυτό είναι το Λύκειο... δεν έχει εκπαιδευτική αξία δικιά του. Φυσικά θα έπρεπε να αλλάξει αυτό... ακούμε για προτάσεις και συζητήσεις στην τηλεόραση για την αποσύνδεση του Λυκείου από τις πανελλαδικές εξετάσεις... για να δούμε. Αλλιώς θα είμαστε όλοι εδώ μέσα (στο Λύκειο) μαριονέτες σε ένα θέατρο... (Δ1)

Πιστεύω το Γυμνάσιο ναι. Και έχω την τύχη να είμαι σε ένα καλό σχολείο, που έχει ένα πολύ καλό εκπαιδευτικό προσωπικό... αλλά και εγώ λιγάκι κάθομαι από πάνω... ελέγχω τα πάντα... και θα έλεγα ότι γίνεται πολύ καλή δουλειά. Πιστεύω ότι ο ρόλος του Γυμνασίου εξακολουθεί να είναι αυτός που πρέπει. Στο Λύκειο παραλύουν τα πράγματα γιατί όπως γνωρίζετε από την δευτέρα Λυκείου και πέρα γίνεται προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο. Δεν είναι όπως εμείς κάποτε που τελειώναμε το σχολείο και μετά δίναμε εξετάσεις... το θεωρούσαμε αλλιώς το κομμάτι αυτό και ούτε είχαμε φροντιστήρια ούτε τίποτε... Ακόμα κρίνω και εζ' ιδίων. Τα παιδιά μου, άριστοι μαθητές, διάβαζαν επιλεκτικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου παραμελώντας κάποια μαθήματα και ασχέτως τους υψηλούς βαθμούς που είχαν και σε αυτά... και ένα άλλο θέμα είναι η παπαγαλία.. παπαγαλία ακόμα και στην φυσική. Αυτό δεν είναι παιδεία όμως... (Δ8)

Το δικό μου το σχολείο είναι όπως ξέρεις Επαγγελματικό Λύκειο. Έχει συγκεκριμένους στόχους, να αποκτήσουν τα παιδιά κάποια εφόδια να πάρουν ένα πτυχίο... έχει πολύ καλή επαγγελματική αποκατάσταση. Εξ' άλλου τα παιδιά εδώ έχουν τελειώσει τα περισσότερα το Γενικό Λύκειο, έχουν συγκεκριμένους στόχους και ασχολούνται με το αντικείμενο που έχουν επιλέξει... είναι κάποιας ηλικίας αυτά τα παιδιά... (Δ5)

Οι στόχοι του Λυκείου... μεγάλη κουβέντα ανοίγουμε... όχι, δεν έχει δικό του όραμα και στόχους... είναι ο προθάλαμος του πανεπιστημίου για την πλειοψηφία των παιδιών. Υπάρχουν και εκείνοι που έρχονται «κατά λάθος»..., από αδυναμία να δουν την πραγματικότητα θες...; Από τους γονείς τους που δεν θέλουν να παραδεχτούν ότι τα παιδιά τους δεν κάνουν για γράμματα; Και μετά ψάχνουν να μάθουν μια τέχνη στα Ι.Ε.Κ και στις Επαγγελματικές σχολές, αφού έχουν χάσει 3 χρόνια. Δεν υπάρχει επαγγελματικός προσανατολισμός των παιδιών. Όσο για τους άλλους, τους

συνειδητοποιημένους, έχουν βάλει το κεφάλι κάτω και πάνε με «αυτόματο πιλότο»... εδώ οι συνάδελφοι κάνουν ότι μπορούν, προσπαθούμε και εμείς να τα βοηθήσουμε τα παιδιά όσο μπορούμε... μεγάλο το άγχος τους, μεγάλο!!... Σαφώς πρέπει να αλλάξει κάτι... δεν μπορεί να κρίνονται όλα από μια εξέταση...και όλο το σχολείο να είναι προσανατολισμένο σε αυτή... (Δ4)

Είναι σαφές το συμπέρασμα, ότι το Γυμνάσιο – όπως τονίζουν οι Διευθυντές – καταφέρνει να «κινείται» μέσα στο πλαίσιο των στόχων του, που είναι η ευρύτερη μόρφωση και κοινωνικοποίηση του μαθητή, δίνοντας παράλληλα αξία στο ρόλο του Διευθυντή του και χαρίζοντας του ένα αίσθημα ικανοποίησης και χρησιμότητας για το έργο του και κίνητρα για την συνέχιση του. Σε αντίθεση το Λύκειο (το ενιαίο Λύκειο) έχει χάσει τον θεωρητικό προσανατολισμό του και για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια ενός Διευθυντή «αποτελεί τον προθάλαμο του Πανεπιστημίου», με συνέπεια να έχει χάσει την εκπαιδευτική αξία και αυτονομία του, αφήνοντας μια «πικρή γεύση» στους Διευθυντές του, που προέρχεται από την ανυπαρξία ευελιξίας, στοχοθεσίας, προσωπικής προσφοράς, οδηγώντας τον Διευθυντή σε ένα καθαρά διαχειριστικό ρόλο.

Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι οι δύο Διευθυντές των Επαγγελματικών Λυκείων έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις. Ο μεν πρώτος (Δ5) θεωρεί ότι το Επαγγελματικό Λύκειο έχει σαφείς στόχους – και έχει κατά την γνώμη μας – όντας απεγκλωβισμένο από την πίεση εξετάσεων για Α.Ε.Ι, ο δε δεύτερος (Δ6) εισάγει και τον παράγοντα της γενικής μόρφωσης μέσα στο σχολείο, παράγοντα που θεωρεί ότι θα πρέπει να υπεισέρχεται στους στόχους του σχολείου, παράλληλα με της εξειδίκευσης. Μια εξήγηση για αυτή την διαφοροποίηση είναι ότι το πρώτο Επαγγελματικό Λύκειο απευθύνεται σε μεγάλους ηλικιακά μαθητές (που η γενική τους μόρφωση, στον όποιο βαθμό, αποτελούσε υποχρέωση προηγούμενων βαθμίδων), ενώ το δεύτερο σε μικρούς μαθητές, απόφοιτους του Γυμνασίου, που φυσικά η ηλικία τους απαιτεί και την παροχή γενικότερων γνώσεων από τον θεσμό του σχολείου εκτός της εξειδίκευσης σε μια «τέχνη».

Τέλος θα πρέπει να σημειώσουμε το δικό μας κέρδος – συμπέρασμα για την έρευνα μας. Γιατί αυτή η ερώτηση τέθηκε απλά για την «πιστοποίηση» μιας κατάστασης που ήδη ξέραμε όντας μέσα στην εκπαίδευση. Αλλά δεν χρειάζεται να είναι κάποιος ειδικός για να γνωρίζει την εξάρτηση του Ενιαίου Λυκείου από το εξεταστικό σύστημα και τις συνέπειες που αυτή έχει – έχει φροντίσει για αυτό ο κοινωνικός προβληματισμός και η συζήτηση περί αλλαγής του «εξεταστικού» που μηδενίζει την εκπαιδευτική αξία του Λυκείου στη χώρα μας και είναι εμφανής σε κάθε πολιτική συζήτηση ή αντιπαράθεση στα Μ.Μ.Ε πλέον. Το δικό μας κέρδος είναι το συμπέρασμα ότι πραγματική «άσκηση Διοίκησης» και εμφάνιση του «φαινομένου της Ηγεσίας» από τους Διευθυντές, είναι πρακτικά αδύνατη στο πλαίσιο του Ενιαίου Λυκείου. Γιατί τα παραπάνω, προϋποθέτουν προσωπικό όραμα, άποψη, επιλογές, καταστάσεις που δεν πρόκειται να αποδεχθεί η «βάση» (οι μαθητές δηλαδή) αν δεν απεγκλωβιστούν από τον μοναδικό τους στόχο, ώστε να μπορέσουν να αποδεχθούν και να εκτιμήσουν ένα σχολείο διαφορετικό, παραγωγικό, σύγχρονο. Πιο τυχεροί ίσως, οι Διευθυντές Γυμνασίων και Επαγγελματικών Λυκείων. Βλέπουν ότι η αντίστοιχη βαθμίδα και το πρακτικό πλαίσιο λειτουργίας τους, τους δίνει το δικαίωμα μιας κάποιας δικαίωσης του ρόλου τους και κάποιας ευελιξίας στην άσκηση των καθηκόντων τους, ώστε να νοιώθουν ότι επιτελούν έργο. Βέβαια στην προηγούμενη ερώτηση, όλοι, μηδενός εξαιρουμένου επέμειναν στον διαχειριστικό – διεκπεραιωτικό ρόλο του Διευθυντή, αλλά μην ξεχνάμε ότι όλη η συζήτηση ήταν μέσα στα πλαίσια της ανίχνευσης του νομοθετικού τους ρόλου, ενός ρόλου που από

ότι φαίνεται δεν αποκλείει την αίσθηση της δικαίωσης που έχουν οι Διευθυντές των Γυμνασίων κυρίως, για το έργο τους.

α) «Έχετε με όλους τους υφισταμένους σας την ίδια σχέση; Υπάρχει κάποια ομάδα μέσα στο σχολείο στην οποία δείχνετε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και τους αναθέτετε ειδικά καθήκοντα, ξέροντας ότι μπορούν να τα φέρουν εις πέρας, γλυτώνοντας χρόνο και διαφωνίες;»

Ναι... έχω την ίδια σχέση... εγώ τουλάχιστον προσπαθώ να τους βλέπω όλους το ίδιο. Δεν με ενδιαφέρει η κομματική τους ταυτότητα ούτε μετράω έτσι τους ανθρώπους...αρκεί να είναι σωστοί στην δουλειά τους, στο μάθημα τους, στην τάξη τους. Τώρα για το αν υπάρχει κάποια ομάδα στην οποία δείχνω μεγαλύτερη εμπιστοσύνη... δεν θα το διατύπωνα έτσι...ομάδα! Ακούγεται άσχημο... δεν έχω «κλίκα» αν εννοείς αυτό. Σίγουρα υπάρχουν κάποιοι πιο ικανοί... που ενδιαφέρονται περισσότερο, που τα καταφέρνουν καλύτερα...Ξέρω ότι αν αναθέσω στον Γιάννη (για παράδειγμα) να πάει τις καταστάσεις στην Διεύθυνση, θα το κάνει...είναι πιο «μάγκας»! (γέλια) Δεν θα μου πει ξέρεις έχει κίνηση, που να παρκάρω τώρα... Θα βρει τρόπο, θα κάνει την δουλειά και θα πάρει και τηλέφωνο να πει όλα οκ. Είναι μερικοί που «πετάνε»! τι να κάνουμε... με τον καιρό βλέπεις ότι αυτός ή αυτή θα κάνει καλύτερα μια δουλειά...είναι στον άνθρωπο...και είναι συνήθως αυτοί που είναι και καλύτεροι και στα διδακτικά τους καθήκοντα...(Δ1)

Πιστεύω ότι έχουμε την καλύτερη σχέση εδώ μέσα... Πάντα είμαι δίπλα στους ανθρώπους μου... ποτέ δεν είχα πρόβλημα με τους συναδέλφους... Σίγουρα έχω κάποιους που εμπιστεύομαι περισσότερο, γιατί τους ξέρω. Είμαστε χρόνια μαζί και έχουμε αναπτύξει ένα «κώδικα» επικοινωνίας. Ξέρουμε τι πρέπει να γίνει και τι όχι. Δεν χρειάζονται πολλά λόγια και εξηγήσεις... (Δ2)

Εγώ απευθύνομαι σε όλους με την ίδια εξωτερική συμπεριφορά... Ασφαλώς όμως, δυστυχώς, εμπιστεύομαι και κουράζω περισσότερο κάποιους ανθρώπους... το «εμπιστεύομαι» όχι στο να κάνουν το « γραφειοκρατικό» , αλλά στο να συζητήσω και να μοιραστώ μαζί τους τις απόψεις μου. Τέτοια είναι συγκεκριμένα πρόσωπα που μπορώ να τα καλέσω το πρωί, να κουβεντιάσω, ώστε να μπορέσω να «ζωντανέψω» την ημέρα μου και να μπορέσω να «ελπίσω»... Υπάρχουν κάποιοι τέτοιοι άνθρωποι. Από την άλλη μεριά σε καμία περίπτωση δεν ήθελα και δεν έχω καλλιεργήσει τον διαχωρισμό. Σε καμία περίπτωση... Πάντα αναθέτω τα καθήκοντα με την ίδια ευθύνη...Πιο πολύ είναι μέσα στο μυαλό μου η αίσθηση ότι έχω αυτή την ομάδα... με όλους συζητάω βέβαια...(Δ3)

... Όχι δεν το κάνω εγώ αυτό... απλώς αυτοί οι άνθρωποι που θέλουν να ασχοληθούν ασχολούνται και είναι κάποιοι που είναι παντελώς αδιάφοροι... Η αδιαφορία αυτή έγκειται..., είναι μια γενική τάση στη κοινωνία, είναι αυτό που λέμε: «δεν βαριέσαι αδερφέ...»... όλοι έχουν μάθει στην ελάχιστη προσπάθεια... από τα παιδιά μέχρι τους συναδέλφους. (Δ6)

Εγώ έχω την ίδια σχέση σε προσωπικό επίπεδο με όλους. Τους αγαπάω όλους, τους εκτιμώ όλους, τους εξυπηρετώ όλους... Δεν μου αρέσουν οι κλίκες και οι ομάδες και σε όλα αυτά τα χρόνια το έχουν διαπιστώσει οι συνάδελφοι. Ωστόσο όποιος έχει ανέβει στην εκτίμηση μου – ως προς την υπηρεσία, όχι σε προσωπικό επίπεδο – είναι γιατί αυτός επιδεικνύει ζήλο... Έχω κάνει την ανάθεση εργασιών σε όλους, έχει ο καθένας

τις ευθύνες του, και βλέπεις ότι κάποιιοι φέρνουν εις πέρας την εργασία τους καλύτερα...όχι ότι κάνω εγώ διάκριση... πάντα, σε όλα τα πράγματα συμβαίνει αυτό, κάποιιοι είναι διαφορετικής νοοτροπίας... Εγώ ότι έχω να πω το λέω μπροστά και έτσι έχω καταφέρει να διοικώ τόσα χρόνια. (Δ8)

Έχω καλή σχέση με όλους... Δεν υπάρχουν «ομάδες» εδώ μέσα και δεν μου αρέσουν οι «ομάδες»... Έχω περισσότερη εμπιστοσύνη σε κάποιους βέβαια, αλλά φροντίζω να μην το δείχνω. Είμαι πολύ προσεκτικός σε αυτό...(Δ5)

β) «Περιγράψτε με λίγα λόγια το «χειρότερο» συνεργάτη σας μέσα στο σχολείο. Και τον «καλύτερο».(χωρίς φυσικά να τους ονομάσετε)».

Δεν θα ήθελα να περιγράψω έτσι τους συνεργάτες μου... θα μείνω στα προηγούμενα. Κάποιοι είναι απλά πιο δραστήριοι... πιο ενεργητικοί. Ενδιαφέρονται περισσότερο από κάποιους άλλους...(Δ1)

Θα μπορούσα να περιγράψω σαν «χειρότερο» τον συνάδελφο που δεν μπορεί να διαχειριστεί την τάξη του. Αυτόν που δεν μπορεί να αντιμετωπίσει προβλήματα πειθαρχίας με τα παιδιά, με συνέπεια να δημιουργείται πρόβλημα στο σχολείο. Σαν «καλύτερο» αυτόν που τα καταφέρνει στο διδακτικό του έργο... στην τάξη μέσα... που τον παραδέχονται τα παιδιά. Ακούγονται αυτά...(Δ2)

Δεν έχω «καλούς» ή «κακούς»...είναι όλοι «καθαροί»... Απλά με τρελαίνει μια «βλαχιά... μια επαρχιωτίλα»...και μια «αφασία»...δηλαδή ίσως επειδή είμαι νευρωτικό άτομο, ίσως επειδή είμαι υπερκινητικό άτομο... δηλαδή όταν βλέπω – χωρίς να θέλω να κάνω παρατήρηση όπως άλλοι με δηκτικό τρόπο, βρίσκω άλλους τρόπους με χιούμορ... να μπορέσω να ενεργοποιήσω... – όταν βλέπω τον συνάδελφο να έχουν περάσει δέκα λεπτά και να έχει χτυπήσει το κουδούνι και να έχει το ένα πόδι επάνω στο άλλο, έρχομαι μέσα (στο γραφείο μου) κλείνω την πόρτα και εκφράζω μια «αηδία»... ή να βλέπω τον άλλον να πάει σε έναν γονιό και να μην μπορεί να διαχειριστεί μια «κουβέντα»... μια χαζή μόνιμη άρνηση σε οτιδήποτε... Αυτόν θεωρώ «χειρότερο». Και αλλοίμονο αν αυτός ο άνθρωπος πάει να εμπνεύσει σήμερα διακόσια παιδιά, να τα ενθουσιάσει, να τα ενεργοποιήσει στο περιβάλλον, στο διάβασμα... Ο «καλύτερος» έχει τα αντίθετα από αυτά... όχι τυπικότητα...δεν είναι τα δέκα λεπτά... είναι ο λόγος που το κάνει κάποιος. Μπορεί κάποιος να χάσει και δέκα και είκοσι λεπτά και μια ώρα και ολόκληρη την μέρα και να είναι ο καλύτερος δάσκαλος για τα παιδιά... αν το κάνει όμως για να ροκανίσει το χρόνο του γιατί δεν αντέχει μέσα στην τάξη, τότε είμαστε όλοι χαμένοι από χέρι... Επομένως, αυτός ο δάσκαλος ο οποίος ανοίγει ένα βιβλιάρκι, ξέρει λίγη διδακτική, αντιμετωπίζει τον μαθητή διαφορετικά, τον γονιό με μια « όμορφη σχέση» - όχι γλοιώδη, αντίθετα να έχει την άποψη του και να την υποστηρίζει – αυτός είναι ο «καλύτερος»... Και έχω πολλούς τέτοιους εδώ μέσα, τους περισσότερους...και τους καλώ στο γραφείο μου και τους το εκφράζω... έμπρακτα...(Δ3)

Δεν θέλω να χαρακτηρίσω...δεν βάζω ταμπέλες. Σε πολλές περιπτώσεις φταίει η ίδια η υπηρεσία που τους έχει αυτούς τους ανθρώπους. Έχουμε εκπαιδευτεί στην αδιαφορία... έχουμε εκπαιδευτεί ακόμα και στο ότι θα αδικηθούμε, το περιμένουμε... και ότι για να επιβιώσουμε... μόνο με κομπίνα και πλάγιο τρόπο.(Δ6)

Τώρα το «χειρότερος» εξαρτάται... Κάποιοι είναι που δεν μπορούν να επιβληθούν στην τάξη, λόγω αδυναμίας του χαρακτήρα τους; Είναι ένα το κρατούμενο – και αυτό το θεωρώ πολύ σπουδαίο γιατί πρέπει να βρεις τον κώδικα με τα παιδιά και να

επικοινωνείς μαζί τους...Και δεν είναι ανάγκη με τον « βούρδουλα»... Τώρα με πειράζει επίσης αφόρητα κάποιιο που είναι μονίμως καθυστερημένοι, κάποιιο τεμπέληδες, και αυτό τους το λέω ευθέως... δε λέω άνθρωποι είμαστε, να γίνει μια φορά, δύο αλλά όταν γίνεται εκ συστήματος; Ο «καλύτερος» είναι αυτός που είναι «εντάξει» απέναντι στα παιδιά πρώτα από όλα, «εντάξει» στις εργασίες του και στα ωράρια του... και είναι οι περισσότεροι οφείλω να πω... (Δ8)

Ο «χειρότερος» συνάδελφος είναι ο αδιάφορος. Όχι ο τεμπέλης, ο αδιάφορος... αυτός που δεν ενδιαφέρεται για το σχολείο. Έχω άτομο που δεν τον ενδιαφέρει τίποτα παρά μόνο να κάνει τις δύο ώρες μάθημα που έχει και να σηκωθεί να φύγει. Αντίθετα υπάρχει άτομο που δείχνει φοβερό ενδιαφέρον... για τις δουλειές, για τα παιδιά, πώς να στο πω... φιλότιμος. (Δ5)

γ) «Επηρεάζεται η συμπεριφορά σας και το στυλ Διοίκησης που ασκείτε, από την πιθανότητα να γίνετε πάλι συνάδελφος με τους υφισταμένους σας μόλις λήξει η θητεία σας; Πως κρίνετε το «σύστημα» να προβιβάζεται κάποιος για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να υποβιβάζεται πάλι;»

Στο τελευταίο τώρα θα έλεγα με σιγουριά όχι. Εγώ κρατάω την γραμμή μου, κάνω αυτό που νομίζω σωστό και δεν έχω κανένα πρόβλημα αν γυρίσω πίσω στην έδρα. Δεν με ενδιαφέρει... ουδείς αναντικατάστατος. (Δ1)

...Δεν νομίζω ότι επηρεάζεται η συμπεριφορά μου από την πιθανότητα αυτή. Ίσα-ίσα που θα μου έκαναν και χάρη... δεν νοιώθω συνδεδεμένος με την «καρέκλα». (Δ2)

Στο επόμενο θέμα τώρα... καθόλου δεν με επηρεάζει, αντιθέτως το λαχταρώ. Θεωρώ ότι αποτελεί ύψιστη τιμή για μένα να φύγω σαν « μαχόμενος» δάσκαλος και όχι αγκαλιά με μια καρέκλα... Δεν είναι σκοπός η καρέκλα... είναι η προσφορά... Συναισθηματικά μπορεί να πονέσω λίγο αλλά τι να κάνουμε... υπάρχουν κριτήρια. (Δ3)

Μπορεί για μερικούς να επηρεάζεται η συμπεριφορά...αλλά ξέρεις ποιοι είναι αυτοί; Είναι αυτοί που έγιναν Διευθυντές γιατί δεν μπορούν να σταθούν στην τάξη. Αυτοί που δεν έχουν ουσιαστικά προσόντα και «γλύφουν» τους πάντες και τα πάντα για να μην χάσουν την θεσούλα τους... Εγώ δεν έχω τέτοιο πρόβλημα. Όταν είναι να συγκρουστώ, συγκρούομαι... (Δ6)

Όχι δεν επηρεάζομαι από αυτό. Κατ' αρχάς το ξεχνάω... μέσα στη δίνη της καθημερινότητας. Κάνω αυτό που θεωρώ σωστό και ηθικό για μένα γιατί σαν άτομο έχω κάποιες αρχές... έτσι λειτουργώ. Δεν με πειράζει η αξιολόγηση και η κρίση, αρκεί να γίνεται με κριτήριο το έργο του κάθε Διευθυντή και όχι με το αν είναι φίλα προσκείμενος στην εκάστοτε εξουσία. (Δ8)

Από την στιγμή που επιλέγεις να γίνεις Διευθυντής, ξέρεις ότι υπάρχει αυτή η πιθανότητα... δεν το θεωρώ κακό. Απεναντίας, μακάρι όλοι οι Διευθυντές σε όλο το Δημόσιο τομέα να ήταν υπό κρίση, θα ήταν καλύτερα τα πράγματα. Καμία «καρέκλα» δεν είναι τσιφλίκι κανενός... (Δ5)

Παρατηρούμε ότι όλοι οι Διευθυντές αρνήθηκαν την ύπαρξη διακρίσεων και την δημιουργία «ομάδων» εν είδη «πραιτοριανών» μέσα στα σχολεία τους. Αυτό φαίνεται λογικό γιατί από την μία οι ίδιοι οι Διευθυντές προέρχονται μέσα από τις τάξεις των

καθηγητών, έχουν διοικηθεί στο παρελθόν και έχουν τις ίδιες αξίες και κουλτούρα με τους διοικούμενους τους. Από την άλλη, η φύση του δημόσιου σχολείου σαν οργανισμού, διαφέρει από άλλου τύπου κερδοσκοπικούς οργανισμούς που η παραγωγικότητα και το κέρδος αποτιμάται άμεσα με συνέπεια την ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ των στελεχών με σκοπό την άνοδο στην ιεραρχική κλίμακα, την κατάκτηση χρηματικών bonus ή άλλων παροχών. Στην περίπτωση μας, ο Διευθυντής του σχολείου μόνο έναν «καλό λόγο» και ένα «μπράβο» έχει να προσφέρει στους υφισταμένους του, ενώ ταυτόχρονα δεν έχει την δύναμη επιβολής τιμωρίας λόγω της ανυπαρξίας του θεσμού της αξιολόγησης στο σχολείο. Συνεπώς εκλείπουν και οι λόγοι δημιουργίας «φατριών» και «ευνοουμένων» αφού δεν υπάρχει κίνητρο από πλευράς υφισταμένων. Ένα όντως θετικό αποτέλεσμα που όμως προέρχεται από ένα λάθος αίτιο: την ανυπαρξία αξιολόγησης και κινήτρων μέσα στο σχολείο. Εκλείπουν δηλαδή οι παράγοντες «υποκίνησης» κατά τον Herzberg ή δεν έχει επιτευχθεί η κατάσταση «ωριμότητας» των εργαζομένων κατά τον Argyris.

Προχωρώντας στις απαντήσεις της ερώτησης για τον «χειρότερο» και «καλύτερο» υφιστάμενο μέσα στο κάθε σχολείο, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι Διευθυντές επισημαίνουν δύο πράγματα: Την αδυναμία κάποιων υφισταμένων στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων, (διαχείριση τάξης, αδυναμία έμπνευσης των μαθητών κλπ) και την επίδειξη αδιαφορίας γενικότερα για το σχολείο και τους θεσμούς του. Στην πραγματικότητα η σημειούμενη «αδυναμία» μπορεί και να μην οφείλεται στην έλλειψη προσόντων ή γνώσεων, αλλά να είναι αποτέλεσμα της γενικότερης αδιαφορίας που επιδεικνύει μερίδα εκπαιδευτικών λόγω της ανυπαρξίας κινήτρων και αξιολόγησης του έργου τους, όπως παρατηρήσαμε προηγουμένως. Δηλαδή τελικά ο «χειρότερος» εκπαιδευτικός – κατά τους Διευθυντές – να είναι απλά ο «αδιάφορος» εκπαιδευτικός, με τον «χαρακτηρισμό» να εμπεριέχει τον δάσκαλο που φαίνεται ότι δεν γνωρίζει το αντικείμενο του, τον δάσκαλο που δεν μπορεί να διαχειριστεί τους μαθητές του και τους γονείς τους, τον δάσκαλο που δεν ενδιαφέρεται για τις υπόλοιπες εργασίες – εξωδιδακτικές- του οργανισμού που λέγεται σχολείο. Φυσικά ο «καλύτερος» εκπαιδευτικός είναι αυτός με τα αντίθετα χαρακτηριστικά.

Να συζητήσουμε εδώ και τον λόγο που θέσαμε την παραπάνω ερώτηση «χαρακτηρισμού» των υφισταμένων των Διευθυντών, γιατί όσα συζητήσαμε στην προηγούμενη παράγραφο ήταν το «παράπλευρο κέρδος» μας. Πολλές φορές τίθεται μια ερώτηση με κάποιο στόχο συγκεκριμένο και από τις απαντήσεις αναδύονται προβληματισμοί και συμπεράσματα σε άλλα θέματα. Στην ουσία των δικών μας κινήτρων τώρα, ο στόχος μας, όπως αναφέραμε στην εισαγωγή της ενότητας είναι να εφαρμόσουμε την τακτική του Fiedler που αξιολογεί ότι αν η περιγραφή του Διευθυντή για τον «χειρότερο» υφιστάμενο του είναι σχετικά ευνοϊκή ή οι διαφορές ανάμεσα στο «καλύτερο» και «χειρότερο» από αυτούς είναι μικρές, ή μη σημαντικές, τότε ο προσανατολισμός του Διευθυντή είναι «προς τους ανθρώπους». Αλλιώς, είναι «προς τα καθήκοντα». Εδώ μπορούμε να πούμε ότι με βάσει τις απαντήσεις, σαφώς ο Διοικητικός προσανατολισμός των Διευθυντών είναι «προς τα καθήκοντα». Θεωρούμε ότι είναι τέτοια η κατάσταση στα σχολεία, που έχει δημιουργηθεί μια πόλωση από την έλλειψη κινήτρων, ελέγχου και αξιολόγησης. Υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί που κινούνται από το «φιλότιμο» και την εσωτερική τους ανάγκη να προσφέρουν, και οι εκπαιδευτικοί που δεν βρίσκουν λόγο να το κάνουν. Το γιατί, θα ξεκινούσε φιλοσοφική συζήτηση χωρίς τέλος, σημαντικό όμως είναι ότι αυτή η πόλωση υπάρχει, γίνεται εμφανής φυσικά στον κάθε Διευθυντή και τον οδηγεί στον «προς τα καθήκοντα» προσανατολισμό. Ίσως σε ένα άλλο τύπου σχολείο, με κίνητρα για όλους, αξιολόγηση, επιβράβευση, καθοδήγηση κλπ, να μειώνονταν οι διαφορές στο χαρακτηρισμό «καλύτερου – χειρότερου» και ακόμα, ο «χειρότερος» να

αποτελούσε συγκριτικό χαρακτηρισμό και όχι απόλυτο. Στη συνέχεια, ο Fiedler, συσχετίζει τον «προσανατολισμό προς τα καθήκοντα» του Διευθυντή με την άσκηση από μέρους του «Αυταρχικού στυλ» ηγεσίας, ενώ στην περίπτωση του «προσανατολισμού προς τους ανθρώπους» με την άσκηση «Δημοκρατικού στυλ» ηγετικής συμπεριφοράς. Εδώ θα διαφωνήσουμε με την συσχέτιση του Fiedler, ο οποίος έχει υπόψη του και αναφέρεται σε οργανισμούς όπου πραγματικά ο Διευθυντής μπορεί να διοικεί (με όλη την σημασία της λέξης). Στο Ελληνικό σχολείο είδαμε ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθαρά διαχειριστικός και η «νομιμοποιημένη» δύναμη του σχεδόν ανύπαρκτη, που εξαναγκάζεται έτσι ή αλλιώς σε «Δημοκρατικού στυλ» συμπεριφορά και άσκηση καθηκόντων. Αυτό δεν είναι φυσικά αρνητικό, απεναντίας... απλά δεν αποτελεί επιλογή και να θυμίσουμε (από την εισαγωγή μας και την βιβλιογραφική επισκόπηση) ότι το Δημοκρατικό ή το όποιο στυλ διοίκησης αποδεικνύεται αποτελεσματικό ή όχι ανάλογα με την κατάσταση και το «περιβάλλον» μέσα στο οποίο ασκείται, αλλιώς υπάρχει και ο κίνδυνος να φτάσουμε στην «Διοίκηση λέσχης» και σε εφαρμογή «Εξουσιοδοτικού στυλ» διοίκησης που δεν συνάδει με την επίτευξη αποτελέσματος.

Τέλος, για την τελευταία ερώτηση της υποενότητας αυτής, παρατηρούμε ότι κανένας Διευθυντής δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την πιθανότητα «αντιστροφής» της σχέσης Διοικούντος – Διοικούμενου. Κανένας δηλαδή δεν παραδέχεται ότι αυτό διαμορφώνει την συμπεριφορά του και τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων του. Απεναντίας κάποιοι εκφράζουν και ανακούφιση για την πιθανότητα αυτή. Αυτό φυσικά είναι θετικό (αν πράγματι ισχύει για όλους και δεν είναι απλά επίδειξη «ανωτερότητας» εκ μέρους των). Είναι αλήθεια ότι περιμέναμε και διαφορετικές απαντήσεις στην ερώτηση αυτή, έχοντας υπόψη μας τραγικές καταστάσεις, συγκρούσεις, μέχρι και μηνύσεις και διενέργεια Ένορκων Διοικητικών Εξετάσεων (ΕΔΕ) για περιπτώσεις Διευθυντών που δεν επιλέγηκαν για να συνεχίσουν τον ρόλο τους και να ανανεωθεί η θητεία τους. Ίσως με κάποιο άλλο ερευνητικό δείγμα (έτσι και αλλιώς το δικό μας δείγμα είναι πολύ μικρό στατιστικά), να είχαμε την ανάδυση τέτοιων σκέψεων, αν και είναι δύσκολο να το παραδεχθεί κανείς και να το συζητήσει στην διάρκεια μιας συνέντευξης.

4.4 Η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του ρόλου του Διευθυντή

Για την διερεύνηση της αναγκαιότητας μετασχηματισμού του ρόλου του Διευθυντή σε ποιο «ηγετική» κατεύθυνση, τέθηκε η εξής ερώτηση:

Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στον Διευθυντή του σχολείου; Μέχρι πού; Για παράδειγμα σε πολλές χώρες της Ευρώπης ο Διευθυντής ελέγχει το εκπαιδευτικό έργο, καθορίζει τους στόχους του σχολείου σε αρκετές περιπτώσεις σύμφωνα με ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, επιλέγει το προσωπικό του σχολείου κλπ.

Πιστεύω ότι ναι. Θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη εξουσία... Δεν μου αρέσει να είμαστε παρατηρητές μόνο. Εμείς βλέπουμε τα προβλήματα του σχολείου και θα πρέπει να έχουμε λόγο... το πρόβλημα είναι μέχρι πού!!... Δεν νομίζω ότι είμαστε έτοιμοι όμως για τόσο μεγάλο βήμα (όπως στο παράδειγμα που αναφέρθηκε) Έχουμε άλλη νοοτροπία...ταλαιπωρούμαστε ακόμα από παιδικές ασθένειες...καχυποψία... Και να σου πω και κάτι; Ποιος είναι ικανός να εφαρμόσει τέτοια πράγματα; Θέλουμε πολλά βήματα ακόμα να κάνουμε...είμαστε πενήντα χρόνια πίσω. (Δ1)

Και βέβαια πιστεύω. Αλλά πριν από αυτό θέλει σοβαρό προβληματισμό και θέλει πολλά βήματα μέχρι να φτάσεις εκεί... Δυστυχώς, χωρίς να υπονοώ κάτι - γιατί και εγώ εντάσσομαι σε αυτή την κατηγορία - είμαστε ανέτοιμοι... κάτι τέτοιο θα ήταν πολύ επιπόλαιο ίσως. Στο πλαίσιο της αντίληψης μου θα έκανα κάποιες κινήσεις... με το Δήμο, την τοπική κοινωνία, άλλους παράγοντες, θα έκανα μια συνάντηση να καθορίσω κάποιους στόχους, να βολιδοσκοπήσω το πνεύμα τους... ναι, θα έκανα τέτοιες κινήσεις, αλλά χωρίς ένα πλαίσιο, χωρίς μια προπαιδεία, χωρίς μια προγνώση, χωρίς μια ενασχόληση σοβαρή, χωρίς μια υποχρεωτική - όχι προαιρετική - μετεκπαίδευση στη Διοίκηση πως θα μπορέσω να οδηγηθώ εκεί... Και βέβαια όμως θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία, αλλά δυστυχώς δεν πιστεύω απόλυτα ότι όλοι οι Διευθυντές, όπως είμαστε σήμερα, με αυτή την προπαιδεία και με αυτή την αξιολόγηση είμαστε έτοιμοι... κάπου εκεί όμως πρέπει να οδηγηθούμε. Είμαστε πίσω στην όποια... πολιτική, συνδικαλιστική νοοτροπία... ντρεπόμαστε να πούμε μια αλήθεια για το αν πρέπει να κάνουμε εκείνο ή το άλλο... με το σύνδρομο της ψευτο-προοδευτικότητας που μας διακατέχει. Αισθάνομαι βαθιά προοδευτικός και το λέω αυτό... (Δ3)

Όχι... εγώ δεν θέλω... Θέλω την αυτονομία που μας έχει δώσει ο νόμος να μπορώ να την έχω. Δεν θέλω περισσότερη... να μπορώ να την εφαρμόσω όμως (την ήδη υπάρχουσα). Όσο για την ελευθερία (άσκησης εξουσίας) που έχουνε στην Ευρώπη, εδώ δεν γίνεται. Άλλη κοινωνία... πρέπει να μάθουμε πρώτα να μην τρέχουμε στον «δικό μας» να μας διορίσει ή να μας κάνει χάρη... είναι θέμα κοινωνικό, έντονα κοινωνικό. (Δ6)

Αυτό το θεωρώ τραβηγμένο (το παράδειγμα)... και στην Κύπρο από ότι ξέρω έχει μεγάλη εξουσία ο Διευθυντής... Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια αυτονομία ας πούμε και εμείς εδώ στην περιοχή έχουμε κάποιες ιδιαιτερότητες... σαν κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, αλλά όχι να φτάσουμε και στο άλλο άκρο όπως αυτό της Αγγλίας... Ωστόσο λίγο μεγαλύτερη εξουσία θα έπρεπε να ασκούσε ο Διευθυντής... Είχα πάει πρόσφατα στην Ιταλία (επίσκεψη σε σχολείο με τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα), και μου έκανε εντύπωση ότι είχαν δύο ξεχωριστές γραμματείες. Μία για τους μαθητές και ότι αφορά αυτούς (βαθμούς, καρτέλες, απουσίες κλπ) και μία για τα υπόλοιπα διοικητικά θέματα. Και οι υποδιευθυντές είχαν συγκεκριμένους ρόλους και εξουσίες... ο Διευθυντής ήταν αποκλειστικά manager... αυτό... (Δ8)

Πρέπει να αυτονομηθεί το σχολείο... αυτό έχει αρχίσει ήδη. Μιλώ για το δικό μου σχολείο (Τεχνικό Λύκειο) που δίνει επαγγελματική κατάρτιση και είναι πιο εύκολο... υπάρχουν ευρωπαϊκά προγράμματα που μπορούμε να ενταχθούμε και να πάρουμε χρήματα για εξοπλισμό, για εγκαταστάσεις, να μετέχουμε σε εκθέσεις, σε διαγωνισμούς... έχουμε αρχίσει να το κάνουμε... (Δ5)

Θα ήταν ευχής έργον... θα το ήθελα πολύ και έτσι θα έπρεπε να ήταν (οι εξουσίες του Διευθυντή) Θα είχαν πάρει πόδι πολλοί εδώ μέσα που δεν προσφέρουν τίποτα... Συμφωνώ απολύτως... αλλά καταλαβαίνεις τι θα γινόταν! Εδώ δεχόμαστε πιέσεις να παρανομήσουμε... εγώ, τώρα παίρνει ο άλλος τηλέφωνο και σου λέει κράτησε τον (τον τάδε) και ας μην έχει αντικείμενο, κράτα τον σαν γραμματειακή υποστήριξη... να τον βολέψουμε τον άνθρωπο να μην τρέχει σε άλλο σχολείο. Φαντάσου να προσλαμβάναμε (προσωπικό) κιόλας... τι θα γινόταν!... Δεν είναι για την Ελλάδα αυτά... (Δ7)

Σχολιάζοντας τα παραπάνω, είναι εντυπωσιακή η αυτογνωσία που επιδεικνύουν οι Διευθυντές όσον αφορά την δυνατότητα τους να «λειτουργήσουν» μέσα σε ένα

πλαίσιο «απόλυτης αυτοδυναμίας» και εφαρμογής προσωπικών επιλογών πάνω σε τόσο βασικά θέματα όπως αυτά που αναφέρθηκαν σαν παράδειγμα στην ερώτηση μας (και αφορούν την Μεγάλη Βρετανία στη ακραία εφαρμογή τους...). Και σαν λόγοι για την αδυναμία αυτή αναφέρονται δύο: Πρώτα από όλα η ίδια η κοινωνία και η υπάρχουσα κουλτούρα στη χώρα μας, δεν επιτρέπει την ανάληψη τέτοιων ευθυνών και εφαρμογή και αποδοχή τέτοιων σοβαρών επιλογών σε μη πολιτικό πρόσωπο όπως είναι ο Διευθυντής του σχολείου. Η καχυποψία, η έλλειψη αξιοκρατίας, το ρουσφέτι, η κομματικοποίηση σε όλα τα επίπεδα και ιδιαίτερα στο Δημόσιο τομέα, δημιουργούν σε όλους την πεποίθηση ότι τέτοιες σοβαρές επιλογές είναι υπόθεση πολιτικών προσώπων στην ανώτερη ιεραρχική βαθμίδα εξουσίας (και αυτό όχι πάντα με την «αδράνεια» που μας διακατέχει σαν κοινωνία απέναντι σε αλλαγές...). Το σημαντικό είναι ότι προσπάθεια προς αυτή τη κατεύθυνση θα αποτύγγανε πλήρως αφήνοντας και σημαντικά «τραύματα». Δεύτερος λόγος, η παραδοχή, εκ μέρους των Διευθυντών, έλλειψης προσόντων, ικανοτήτων, εξειδικευμένων γνώσεων πάνω στη Διοίκηση για το μεγάλο αυτό βήμα.

Εν τούτοις, σχεδόν όλοι παραδέχονται ότι θα ήθελαν να κινηθούν προς μια τέτοια κατεύθυνση. Μια κατεύθυνση περισσότερων επιλογών και άσκησης τουλάχιστον υψηλότερου «βαθμού εξουσίας» που θα τους απεγκλωβίζει από τον καθαρά διαχειριστικό ρόλο τους. Ένας μάλιστα από όλους τους Διευθυντές, διατύπωσε την άποψη ότι «του αρκεί η αυτονομία που του έχει δώσει η υπάρχουσα νομοθεσία αρκεί να μπορούσε να την γευθεί» (προφανώς εκφράζει την απογοήτευση του εδώ..).

Να υπενθυμίσουμε εδώ, ότι ξεκινώντας το ερευνητικό τμήμα της εργασίας μας, στους σκοπούς και στόχους της, αναφέρουμε την πρόθεση μας να διερευνήσουμε την συνειδητοποίηση αλλά και τη θέληση των Διευθυντών να μετατοπιστεί το βάρος της διοίκησης τους από τις αρχές του «management» στις ιδιότητες του «leadership». Για αυτό και τέθηκε η ερώτηση του άξονα αυτού. Τώρα με το τέλος της συζήτησης συμπεραίνουμε ότι μάλλον πρέπει να πάμε ένα «βήμα πίσω»...!! Ας σημειώσουμε την θέληση των Διευθυντών να «περάσουν» από τον ρόλο του εκτελεστικού Διαχειριστή, στο ρόλο του Manager του σχολείου (σαν το επόμενο βήμα και σε κάποιο τουλάχιστον βαθμό) και ας αφήσουμε τις ιδιότητες του «Leadership» και την νομοθετική δυνατότητα εφαρμογής τους σε... ένα απώτερο μέλλον.

4.5. Προτάσεις των Διευθυντών για αποτελεσματικότερη Διοίκηση

Στον τελευταίο άξονα της ερευνάς μας τέθηκε η ερώτηση:

Ποιες είναι οι προτάσεις σας για μια κατά την γνώμη σας αποτελεσματικότερη Διοίκηση του σχολείου;

Θεωρήσαμε στη καταγραφή των απαντήσεων άστοχο να χρησιμοποιήσουμε τα ακριβή λόγια των Διευθυντών γιατί οι ίδιοι αναφέρθηκαν επιγραμματικά στις προτάσεις τους και ταυτόχρονα η ομοιότητα των απαντήσεων, μας οδήγησε στην συμπύκνωση τους και στην αναφορική καταγραφή τους. Σημειώνουμε:

- Μείωση της γραφειοκρατίας στον αναγκαίο βαθμό.
- Στήριξη των Διευθυντών με γραμματειακή υποστήριξη και μεγαλύτερη βοήθεια από Υποδιευθυντές μέσω της ανάθεσης θεσμικού ρόλου σε αυτούς και της αντίστοιχης φυσικά ευθύνης.
- Αξιολόγηση προς όλες τις κατευθύνσεις. Αξιολόγηση των διδασκόντων με την συμμετοχή των Διευθυντών αλλά και αξιολόγηση των ίδιων των Διευθυντών με ουσιαστικά κριτήρια

- Μεγαλύτερη οικονομική χρηματοδότηση από την τοπική Αυτοδιοίκηση για επίτευξη ενός καλύτερου σχολικού περιβάλλοντος και ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών.
- Επιμόρφωση συνεχή επάνω σε θέματα Διοίκησης για τους Διευθυντές και παιδαγωγικά θέματα για τους διδάσκοντες.
- Αλλαγή των στόχων του Λυκείου ώστε να αποκτήσει την δικιά του εκπαιδευτική αξία.

Οι προτάσεις είναι σαφείς, απλά να σημειώσουμε εδώ κάποιες επιφυλάξεις που σημειώθηκαν από τους Διευθυντές και μόνο για το θέμα της αξιολόγησης. Για να χρησιμοποιήσουμε και τα λόγια ενός Διευθυντή: «τις ο κρίνων;» Καταλαβαίνουμε εδώ ότι η υπάρχουσα κατάσταση, όσον αφορά τις επιτροπές αξιολόγησης υποψηφίων Διευθυντών, είναι αυτή που εγείρει τις επιφυλάξεις τους. Κομματικά κριτήρια και ισορροπίες έχουν παίξει το ρόλο τους. Τελειώνουμε πάλι με τα λόγια ενός άλλου Διευθυντή: « Η διανομή και η αναδιανομή των θέσεων μας (του Διευθυντή) έχει προαποφασιστεί πριν καν δώσουμε την συνέντευξη της μοριοδότησης...»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εισαγωγή

Τελειώνοντας το ερευνητικό τμήμα της μικρής σε έκταση εργασίας μας, θα προσπαθήσουμε εδώ την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων. Μια πρώτη αποτίμηση και ένας πρώτος σχολιασμός των απαντήσεων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, έγινε ήδη, μέσα στον κάθε «άξονα» της έρευνας μας, σαν «φυσική» συνέχεια. Εδώ, έχοντας πλέον ολοκληρώσει και διαμορφώσει την άποψη μας, θα επιχειρήσουμε να δούμε τα ερευνητικά ερωτήματα συνολικά, ώστε να καταλήξουμε σε γενικά συμπεράσματα πάνω στην Ηγεσία και Διοίκηση της σχολικής μονάδας της Β/θμιας Εκπαίδευσης, τα οποία και θα οδηγήσουν στις όποιες προτάσεις μας.

5.1 Συμπεράσματα

Όπως είδαμε, οι Διευθυντές της σχολικής μονάδας προέρχονται μέσα από την Εκπαίδευση, έχουν ασκήσει για αρκετά χρόνια διδακτικά καθήκοντα και τα κίνητρα που τους οδήγησαν στις Διευθυντικές τους θέσεις είναι δύο ειδών:

- Οι έμφοιτες ανάγκες εκτίμησης και αναγνώρισης, καθώς και προσφοράς, που ενυπάρχουν σε κάθε άτομο και:
- Η ανάγκη «εξόδου» από τα διδακτικά τους καθήκοντα, είτε λόγω κούρασης είτε λόγω ηθελημένης αλλαγής αντικειμένου εργασίας με στόχο την προσωπική τους «ανανέωση»

Σε κάθε περίπτωση οι ίδιοι ανέφεραν ότι δεν έχουν τις τυπικές διοικητικές γνώσεις που απαιτεί ο ρόλος τους και η Υπηρεσία δεν φαίνεται να τις παρέχει, έστω εκ των υστέρων, με διαρκείς επιμορφώσεις, σεμινάρια κλπ, πράγμα που φαίνεται και στις προτάσεις τους για αποτελεσματικότερη Διοίκηση. Κινούνται και δρουν λοιπόν μέσα στο ρόλο τους και ασκούν τα καθήκοντα τους με βάση την διαίσθηση τους και την πείρα που αποκτούν σιγά – σιγά και με βάση την συναισθηματική νοημοσύνη που χαρακτηρίζει τον καθένα τους. Επίσης σε «off the record» συζητήσεις που είχαμε, αρκετοί τόνισαν την με κομματικά κριτήρια επιλογή των Διευθυντών, μέσω της

συνέντευξης που η μοριοδότηση της, (20 μόρια) είναι πολύ μεγαλύτερη από ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα για παράδειγμα, (4 μόρια) ή την γνώση μιας ξένης γλώσσας (2 μόρια) Απεναντίας η προϋπηρεσία δίνει 1,5 μόριο για κάθε χρόνο, με συνέπεια η τελική επιλογή του Διευθυντή να κρίνεται από την «αρχαιότητα» και την συνέντευξη.

Το θετικό είναι ότι οι ίδιοι προέρχονται από την εκπαιδευτική κοινότητα, γνωρίζουν τα προβλήματα της, έχουν «υποστεί» την Διοίκηση στο παρελθόν- σαν υφιστάμενοι – και μπορεί πάλι να την «υποστούν» με το πέρας της θητείας τους, όσο και αν οι ίδιοι διατείνονται ότι η πιθανότητα «αντιστροφής του ρόλου τους» δεν τους επηρεάζει. Ενδόμυχα, ένα μέρος της Δημοκρατικής συμπεριφοράς τους οφείλεται και σε αυτή την πιθανότητα, όπως πιστεύουμε εμείς.

Το «Δημοκρατικό στυλ» διοίκησης που φαίνεται να εφαρμόζουν, είναι θετικό στοιχείο, αλλά απορρέει κυρίως από την έλλειψη «νομιμοποιημένης δύναμης» και πραγματικής εξουσίας, που τους επιφυλάσσει το νομοθετικό πλαίσιο των καθηκόντων τους. Είναι έκδηλη η «αγωνία» τους για καταστάσεις που τις αναγνωρίζουν, αλλά δεν μπορούν να επέμβουν. Δεν ξέρουμε αν ενσυνείδητα εφάρμοζαν το ίδιο στυλ διοίκησης αν και όταν τους δινόταν πραγματική εξουσία και «δύναμη τιμωρίας». Είναι πάντως σημειωτέο ότι δεν υφίσταται λόγος για την δημιουργία «ομάδων» ή «κλίκας» γύρω από τον Διευθυντή και ούτε οι ίδιοι το επιδιώκουν.

Ο προσανατολισμός τους «προς τα καθήκοντα» πάντως, συμπεραίνουμε ότι απορρέει (σαν τάση) από την θέληση τους να «προσφέρουν» κατά πρώτο λόγο και κατά δεύτερο, από την αγωνία τους να λειτουργεί το σχολείο στη βάση που λειτουργεί και να μην βρεθούν εκτεθειμένοι απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και στην προϊσταμένη αρχή. Αυτό είναι λογικό από το άγχος που τους δημιουργεί η πολλαπλότητα του διαχειριστικού ρόλου τους, οι πολλές ευθύνες που τους έχουν ανατεθεί από το θεσμικό πλαίσιο και η ανυπαρξία θεσμικής βοήθειας μέσα και έξω από το σχολείο. Ίσως ο Διευθυντής του Δημόσιου σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να έχει συγκεντρώσει θεσμικά τις περισσότερες «αναθέσεις» επί μέρους ρόλων και ευθυνών, από κάθε άλλης μορφής οργάνωση, δημόσια ή ιδιωτική. Στους ιδιωτικούς αλλά και δημόσιους οργανισμούς (ΔΕΚΟ κλπ) είναι μεγαλύτερος ο καταμερισμός ευθυνών (προϊστάμενοι τμημάτων, οικονομικών υπηρεσιών, προσωπικού, τεχνικής υποστήριξης, λογιστηρίου κ.α.) Εδώ και ειδικά σε μεγάλα σχολεία τετρακοσίων και πεντακοσίων μαθητών, με συλλόγους διδασκόντων εβδομήντα ατόμων, ο Διευθυντής είναι υπόλογος για τα πάντα και χωρίς την πραγματική εξουσία που θα του έδινε το δικαίωμα προσωπικών επιλογών.

Πάντως, στην αντίστοιχη ερώτηση, για αύξηση της αυτοδυναμίας και αυτονομίας τους, η πλειοψηφία ήταν θετική και μάλιστα εκφράστηκε με «θέρμη», οδηγώντας και εμάς στο συμπέρασμα ότι η κατάσταση «δεν πάει άλλο». Είναι πολύ σημαντικό όμως, ότι κανείς δεν συμφωνεί στην ανάληψη εξουσιών και ευθυνών στην κλίμακα που συμβαίνει σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (και ειδικότερα στην Μ. Βρετανία), αναγνωρίζοντας το κοινωνικό πλαίσιο και την κουλτούρα της Ελληνικής κοινωνίας, όπως και την δική τους «ανωριμότητα» να αναλάβουν τέτοιου είδους ευθύνες. Απλά φαίνεται ότι θεωρούν επιτακτικό, ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, την ανάληψη τουλάχιστον του πραγματικού ρόλου του «manager» του σχολείου που σε συνδυασμό με την επιβολή του θεσμού της αξιολόγησης των υφισταμένων, θα τους έδινε το αίσθημα της δικαίωσης του ρόλου τους και θα τους έκανε παραγωγικότερους στη άσκηση των καθηκόντων τους. Είναι βεβαίως ευχάριστο που και οι ίδιοι επιζητούν την αξιολόγηση για τον εαυτό τους δείχνοντας ότι περνάμε σε ένα άλλο «κεφάλαιο» σαν κοινωνία, παρά τις αγκυλώσεις που μας ταλαιπωρούν ακόμα.

Ένα άλλο θέμα που επιδρά καταλυτικά και διαμορφώνει την Εκπαιδευτική Διοίκηση και τα όρια ευελιξίας της σε αυτή την βαθμίδα εκπαίδευσης, είναι η ίδια η βαθμίδα εκπαίδευσης, με τους στόχους της να κατευθύνονται σχεδόν αποκλειστικά από το εξεταστικό σύστημα επιλογής των μαθητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Το συμπέρασμα μας είναι ότι ειδικά το Λύκειο έχει χάσει παντελώς την εκπαιδευτική του αξία και ρόλο, θέτοντας απλά το πεδίο ανταγωνισμού (μέσω μιας συγκεκριμένης και παρωχημένης διδακτικής ύλης) για το «όνειρο ζωής» των μαθητών και περισσότερο των γονέων τους!! Αυτό το «όνειρο ζωής» της Ελληνικής κοινωνίας, διαμορφώνει τέτοιες δυνάμεις και τέτοιες αγκυλώσεις, που η πραγματική έννοια της «Παιδείας» και η αμφίδρομη σχέση που αυτή επιβάλλει στους εμπλεκόμενους, εκλείπουν παντελώς από το Λύκειο. Η κατάσταση αυτή περιορίζει ακόμα περισσότερο στον διαχειριστικό ρόλο τον Διευθυντή του, περιορίζοντας ακόμα και την ελπίδα βελτίωσης, μέσω νομοθετικών αλλαγών και ρυθμίσεων. Στο Γυμνάσιο και στο Επαγγελματικό Λύκειο, τα πράγματα είναι πιο απλά, χαρίζοντας ένα αίσθημα μεγαλύτερης ικανοποίησης στους Διευθυντές τους, ασκώντας έστω και αυτόν τον ρόλο.

Συμπεραίνουμε από όλα τα παραπάνω – που σκιαγραφούν την Διοίκηση σε αυτή την βαθμίδα εκπαίδευσης – ότι δικαιώνει απλά τον ορισμό: « Διοικώ σημαίνει ότι φροντίζω για την περάτωση ενός έργου». Εδώ όμως το έργο είναι καθαρά διαχειριστικό – το έργο ενός θεσμικού επιστάτη του σχολείου θα λέγαμε. Γιατί αν το δούμε κάτω από το πρίσμα των ορισμών που παρατέθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας μας, Διοίκηση είναι το σύνολο κάποιων λειτουργικών διαδικασιών που περιλαμβάνουν κατά τον Fayol, (1949) κ.α. προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμό και έλεγχο. Όλα αυτά όμως, είναι διαδικασίες που πρέπει να αφορούν την πορεία προς τους εκπαιδευτικούς στόχους του οργανισμού για να μας δώσουν το δικαίωμα να χαρακτηρίσουμε τον Διευθυντή σαν «Manager» του οργανισμού, και την διεύθυνση του, σαν «management». Πράγμα που δεν έχουμε εδώ. Τώρα, εκ των υστέρων, θεωρούμε υπερβολή τις προθέσεις μας να εξετάσουμε την αναγκαιότητα «μετακίνησης» του ρόλου του Διευθυντή στη κατεύθυνση του Leadership, όταν ακόμα δεν «πληρεί» τα κριτήρια του management. Η αλήθεια βέβαια είναι ότι ενστερνιζόμενοι τις απόψεις των Getzels και Guba (1957), (που υποστηρίζουν ότι για να καταλάβουμε την συμπεριφορά ενός ατόμου πρέπει να διερευνήσουμε τον ρόλο του στον οργανισμό αλλά και τις ανάγκες και διαθέσεις του), όπως και τις μοντέρνες ατομοκεντρικές θεωρήσεις των Grey (1980) και Blumer(1969), (που υποστηρίζουν ότι κάθε άτομο κατασκευάζει την δική του «πραγματικότητα» για τον οργανισμό μέσα από την εμπειρία του), περιμέναμε να εκφραστούν αρκετά διαφορετικές απόψεις από τους Διευθυντές στη διάρκεια της έρευνας μας . Η σχεδόν ολοκληρωτική συμφωνία των απόψεων τους στα βασικά θέματα όμως επιβεβαιώνουν κατά κάποιο τρόπο τα συμπεράσματά μας.

5.2 Προτάσεις

Στο σημείο αυτό, των προτάσεων, θα μπορούσαμε να επαναλάβουμε τις προτάσεις των Διευθυντών – οι οποίες είναι σωστές από μέρους τους και μέσα στον υπάρχοντα ρόλο τους – και να κλείσει η παράγραφος. Θεωρούμε όμως, ότι ένα τόσο πολύπλοκο θέμα έχει μεγάλο βάθος και απαιτεί θετική - αναλυτική σκέψη όπως και ειλικρίνεια για την επεξεργασία του. Μιλάμε βέβαια για την «οπτική» της ανάλυσης αιτίου – αποτελέσματος, που εφαρμόζει ο καθένας μας (όχι μόνο οι επιστήμονες), όταν καλείται να κατανοήσει και να κρίνει μια κατάσταση ή ένα φαινόμενο. Μόνο που σε κάθε περίπτωση, ενεδρεύουν δύο λάθη: πρώτα από όλα υπάρχει ο κίνδυνος η όλη ανάλυση να παραμείνει «διαδικασία ενός βήματος». Σε πολύπλοκα και πολυπαραγοντικά φαινόμενα όμως, το αίτιο ενός αποτελέσματος είναι στην πραγματικότητα αποτέλεσμα προηγούμενου αιτίου και η αλυσίδα συσχέτισης συνεχίζεται προς τα πίσω, ανάλογα με την ικανότητα και την θέληση του ερευνητή να προσεγγίσει την πραγματικότητα. Το δεύτερο λάθος είναι η «συναισθηματική» εμπλοκή του ερευνητή που αθέλητα ενσωματώνει τις προσωπικές του αξίες στην όλη διαδικασία και διαμορφώνει ο ίδιος την δική του «πραγματικότητα». Πιστεύουμε ότι τα δύο αυτά «λάθη» είναι αυτά που δημιουργούν τις τόσο διαφορετικές απόψεις και προτάσεις, ιδιαίτερα σε κοινωνικά φαινόμενα, και ιδιαίτερα στη χώρα μας, που «διακρίνεται» για την «συναισθηματική οπτική» ανάλυσης των καταστάσεων και των προβλημάτων.

Η εισαγωγή αυτή, θεωρήθηκε απαραίτητη για να υποστηρίξουμε (κατά κάποιο τρόπο) την αλυσίδα σκέψης μας στην διαδικασία των προτάσεων μας. Θεωρούμε λοιπόν ότι για να βελτιωθεί η Διοίκηση και να αναπτυχθούν φαινόμενα Ηγεσίας μέσα στο Δημόσιο σχολείο που να προάγουν και να ανυψώνουν συνεχώς το επίπεδο της παρεχόμενης Παιδείας, καλό θα ήταν, να αλλάξει ολοκληρωτικά η στοχοθεσία του Λυκείου, με αρχή το εξεταστικό σύστημα για τα Α.Ε.Ι. Αυτό είναι ένα θέμα που όλοι αναγνωρίζουν την σημασία του, όπως παρατηρούμε και στον «κοινωνικό διάλογο» που διεξάγεται στα τηλεοπτικά παράθυρα, αλλά και στις κατ' ιδίαν συζητήσεις των πολιτών. Το πρόβλημα όμως έχει βαθύτερα κοινωνικά αίτια. Το πλαίσιο λειτουργίας του Λυκείου «υποστηρίζεται» από όλες τις προηγούμενες βαθμίδες – θα λέγαμε από το Δημοτικό σχολείο. Η διάρθρωση της διδακτέας ύλης και ο τρόπος διδασκαλίας είναι προσανατολισμένα στην προώθηση, αλλά και αξιολόγηση δύο βασικά τύπων νοημοσύνης: Της «μαθηματικής νοημοσύνης» και της «γλωσσικής νοημοσύνης» Οι υπόλοιπες έξι (μουσική νοημοσύνη, κινητική κλπ) αγνοούνται παντελώς. Ακολουθείται λοιπόν μια δομή «αντίστροφης πυραμίδας» όπου προστίθενται συνεχώς «γνώσεις» στα κύρια μαθήματα (Φιλολογικά, Μαθηματικά, Φυσικά) με κύριο στόχο την «μεγάλη στιγμή» - τις πανελλαδικές εξετάσεις. Μια πορεία που συντηρείται πλέον από το Δημοτικό με φροντιστήρια και με το άγχος του γονιού μήπως χάσει το παιδί «την σειρά του» και δημιουργηθούν «κενά» στο «χτίσιμο» των γνώσεων του. Ο ίδιος ο γονιός φυσικά έχει νουθετήσει το παιδί του, απαντώντας ο ίδιος, στην ίδια του την ερώτηση: «Τι θα γίνεις όταν μεγαλώσεις;» Λες και ξέρει... Θέλουμε να πούμε με αυτά (πέρα από το χιούμορ) ότι το σύστημα εκπαίδευσης συντηρείται τόσα χρόνια το ίδιο, γιατί αποτελεί κοινωνική επιταγή. Μια κοινωνική επιταγή που καταφέρνει να «στέλνει» το 72% των μαθητών που τελειώνουν το Γυμνάσιο στο Ενιαίο Λύκειο και το 28% στο Επαγγελματικό Λύκειο και τις τεχνικές σχολές. Ποσοστά που στις Ευρωπαϊκές χώρες είναι ακριβώς αντίστροφα. Και πιέζει τους δασκάλους και καθηγητές στην πρωμοδότηση των βαθμών, για την αποφυγή «ομηρικών» μαχών που συμβαίνουν κάθε μέρα στα σχολεία, αλλά δεν μιλάει κανείς για αυτές. Γιατί όπως λένε και οι σοβαροί

σκεπτικιστές – φιλόσοφοι για την Ελληνική πραγματικότητα (και συγκεκριμένα ο Στέλιος Ράμφος σε συνέντευξη του στην ET3), η κοινωνίας μας, μεταπολιτευτικά πέρασε τρεις «φάσεις». Στην πρώτη ήταν η απαίτηση για περισσότερη Δημοκρατία που την χαρακτήριζε. Στην δεύτερη η απαίτηση για ανακατανομή του πλούτου με ταυτόχρονη απόσυρση των κοινωνικών τάξεων και στην τρίτη (που διανύουμε σήμερα) η απαίτηση για μόρφωση και «κατανάλωση» Παιδείας για τα παιδιά της, παρά τα «μηνύματα» που παίρνει αλλά δεν «κατανοεί» από την «γενιά των 700 ευρώ» και των ανέργων πτυχιούχων. Οποιαδήποτε λοιπόν προσπάθεια τμηματικών αλλαγών σε κάποια βαθμίδα της Εκπαίδευσης, είναι καταδικασμένη να αποτύχει, όπως απέτυχαν και όλες οι προσπάθειες τα τελευταία χρόνια. Η πρότασή μας (και προς επίδοξους...πολιτικούς) είναι ο μακροχρόνιος σχεδιασμός με πλάνα πενταετίας και δεκαετίας. Όπου ταυτόχρονα με την «ωρίμανση» της κοινωνίας (την αναγκαστική από τις καταστάσεις πλέον) , να υπάρχει και η πληροφόρηση για τα βήματα των «αλλαγών» ώστε να μπορέσει να τα ενσωματώσει και να τα αφομοιώσει. Και τότε μπορεί να μιλήσουμε για «ελεύθερη» εκπαίδευση, πραγματική παιδεία και παραγωγικούς ρόλους όσον αφορά την Διοίκηση. Μια Διοίκηση που θα έχει επιλογές και θα προσφέρει το δικό της «προϊόν» και το οποίο θα αποτιμάται αναλόγως. Με λίγα λόγια μιλάμε για την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) που είναι το σύστημα Διοίκησης με βάση το οποίο επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της αξίας του παρεχόμενου προϊόντος, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον «πελάτη», με την πλήρη συμμετοχή όλων των εργαζομένων (Juran 1998, Crosby 1994, Deming 1986)

Όπως είναι τώρα τα πράγματα, το μόνο που μπορεί να αλλάξει είναι να δοθεί μια θεσμική βοήθεια στο διαχειριστικό έργο του Διευθυντή, να ξεκινήσει και να παγιωθεί μια σοβαρή επιμόρφωση πάνω σε Διοικητικά θέματα και φυσικά να ξεκινήσει ο θεσμός της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα. Αυτό το τελευταίο είναι πολύ σημαντικό, γιατί δεν πρόκειται να αποδώσει αμέσως. Θα χρειαστεί χρόνος, θα υπάρξουν αντιδράσεις, θα επιβληθούν αλλαγές αλλά κάποια στιγμή θα πρέπει να ενσωματωθεί στην διαδικασία της Δημόσιας Εκπαίδευσης ώστε και να ωριμάσει ο ίδιος ο θεσμός αλλά και να ωριμάσουμε και εμείς από τον θεσμό ώστε να είμαστε έτοιμοι για τις παραπάνω προσεκτικές αλλαγές. Αν θέλουμε και μπορούμε να συμφωνήσουμε... Γιατί η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιαρδής, 1996). Και όταν λέμε «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» μιλάμε για μια συνολική αξιολόγηση πέρα από την αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Μια αξιολόγηση που αποτελεί διοικητική λειτουργία και είναι τμήμα της διαδικασίας της Διοίκησης (Κουτούζης και Χατζηευστρατίου , 1999).

5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.... αντί επιλόγου

Πιστεύουμε η μικρή αυτή εργασία μας να αποφέρει κάποιο κέρδος στον αναγνώστη. Φυσικά το δείγμα μας ήταν τόσο μικρό που σίγουρα έχουμε χάσει κάποιες απόψεις και κάποιους προβληματισμούς. Σίγουρα , θεωρητικά, σε κάποιο άλλο δείγμα μπορεί να καταγράψαμε διαφορετικές στάσεις ή απλά διαφορετική οπτική των πραγμάτων. Θεωρούμε όμως ότι τα προβλήματα είναι τόσο κοινά και το πλαίσιο της λειτουργίας των Διευθυντών τόσο περιορισμένο και κεντρικά κατευθυνόμενο, που οι πιθανές απαντήσεις σε μια μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα δεν θα είχαν μεγάλες διαφορές. Εντούτοις θα προτείναμε μια ποιοτική έρευνα (για του λόγου το αληθές), με δείγμα από διαφορετικές περιοχές, για την μελέτη των επιδράσεων τυχόν ιδιαιτεροτήτων (σχολεία με μεγάλο αριθμό μεταναστών για παράδειγμα), και μάλιστα μια έρευνα με την μεθοδολογία της «μελέτης περίπτωσης»

που σύμφωνα με τον Bailey (1978) παρουσιάζει «εγγενή πλεονεκτήματα λόγω της συμμετοχικής παρατήρησης του ερευνητή, της καταγραφής και ανάλυσης συμπεριφορών που δεν βασίζονται σε λεκτικά μόνο στοιχεία των ερωτώμενων,, και του μεγάλου χρόνου της παρατήρησης.» Τέτοιες έρευνες – που απουσιάζουν από την χώρα μας – είναι πολύ συχνές στην Εκπαιδευτική έρευνα άλλων χωρών όπως στη Μ. Βρετανία όπου για παράδειγμα η Acker(1990), ερευνήτρια, πέρασε 600 ώρες συμμετοχικής παρατήρησης με 4 δασκάλους για την διερεύνηση της εφαρμογής ενός προγράμματος στο σχολείο, ή ο Wolcott (1983) ο οποίος είχε γίνει η σκιά του Διευθυντή του σχολείου Ed Bell, τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και έξω σε συναντήσεις του με την τοπική κοινότητα, για τις ανάγκες της έρευνας του. Cohen & Manion (2000: 162,163).

Το σημαντικό θεωρούμε ήταν, ότι οι απαντήσεις των Διευθυντών αποτέλεσαν το έναυσμα για ένα προβληματισμό σε σημαντικά ζητήματα. Ένα προβληματισμό που ίσως ξέφυγε λίγο στις προτάσεις μας...αλλά δεν αντέξαμε στον πειρασμό να «δούμε» εκεί, το θέμα της Διοίκησης των σχολείων, κάπως πιο γενικά και μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, πράγμα που επιτάσσει άλλωστε και η «ενδεχομενική προσέγγιση» του φαινομένου της ηγεσίας που έχουμε αναλύσει στην Βιβλιογραφική μας επισκόπηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

Anweiler, Kuebart, Liegle, Schafer & Sussmuth (1987), *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*, Μετάφραση Δ.Ι. Θωΐδης, Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη , Θεσσαλονίκη.

Argyris C., Schon D. (1978) *Organizational learning*, Addison Wesley.

Bell J. (1997), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Gutenberg, Αθήνα.

Bennis W. (1989) *On Becoming Leader*, Addison Wesley.

Blake R. and Mouton J. (1964) *The managerial grid*, Houston.

Bradie M.B. (1967) *Fayol on Administration*, London.

Cohen L. and Manion L. (2000) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μετάφραση Μητσοπούλου Χ. Φιλοπούλου Μ., Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Deming N.E. (1982) *Quality Productivity and Competitive Position*, M.I.T Press U.S.A.

Drucker P. (1998) *Το αποτελεσματικό στέλεχος*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Follett – Porker M. (1941) *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Porker – Follett* edited by Metcalf H.C. and Urwick L. , New York Harper.

George D.P. Ευθυμιάδου Α. Και Τσίτος Δ. (1998) *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Getzels J.W. and Cuba E.G. (1957), *Social Behaviour and the administrative Process*, in the School Review, Vol 65, Winter.

Herzberg F. (1996), *Work and Nature of Man*, World co, New York.

Juran G.M. (1989) *Juran on leadership for quality*, Freeman Press.

Koontz H. and O'Donnell (1984), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Μετάφραση Βαρδάκος Χ. Εκδόσεις Παπαζήση.

Kotter J. (1996) *Leading Change*, Harvard Business School Press.

Kotler Ph., (2000) *Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ Ανάλυση, Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Έλεγχος*, 9η Έκδοση EMI Interbooks Αθήνα 2000, τόμος Α.

Likert R. (1967), *The Human Organisation*, London.

Maslow A. (1954), *Motivation and Personality*, Harper, New York.

Montana P. and Charnov B.H. (1993), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Nanus B. (1992) *Visionary Leadership*, Jossey Bass.

Tannenbaum R. and Warren H. (1973), *How to choose a Leadership Pattern*, *Harvard Business Review*, 51 (May – June), p. 167.

Zavlanos M. (1981) *Analysis of Perception of Leadership of Greek secondary School Administration*, Ph.D., Dissertation, Vanterbilt University.

Ελληνική

Ανδρέου Α. (1992), *Εισαγωγή στην Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, Αθήνα.

Ανδρέου Α. και Παπακωνσταντίνου Γ. (1994), *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Δενδρινού – Αντωνάκη Ν. (1971), *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαιδευσεως και ιδία της Επαγγελματικής*, Αθήνα.

Ζήγος Σ. (1990), *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο*, Αθήνα.

Ιορδανίδης, Γ. , *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002

Μπουραντάς Δ. (2002), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος Ν.Ι. (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος 2^{ος} , Αθήνα.

Πασιαρδής, Π.(1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 20, 171-205

Σαΐτης Χ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Σαΐτης Χ, (1998), *Management Ολικής Ποιότητας: μια μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης*, στο περιοδικό Διοικητική ενημέρωση, τεύχος 11, Μάιος

Φίλιας Β. (1977), *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Gutenberg, Αθήνα.

Φράγκου Ε. (1999) *Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Έρευνας*, *Εκπαιδευτική έρευνα στη πράξη*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Sites

www.omosp-goneon-athinas.org/omosp-athinas/nfblog/?page_id=110 [10- 9-08]

www.epirus.sch.gr/educonf-1/souli.pdf [19 - 10 - 08]

www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryReseasch/CongressRigopoulou.html [22-10-08]

www.epyna.gr/~agialama//synedria_imerides/trihmero_paideias/ekpaideutiki_pragmatikotita.doc [25-10-08]

www.pspa.uoa.gr/data/download/ede/conferences/SDE_2005/papers/Hitiris_Leonidas_Anninos_Loukas.pdf [15-09-08}

<http://library.panteion.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/111/26/katsaros.pdf>
[2-09-08]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

- 1) Πείτε μου κάποια πράγματα για σας – σπουδές, επαγγελματική εμπειρία κλπ.
- 2) Τι σας οδήγησε να γίνετε Διευθυντής; Είχατε στο παρελθόν ασχοληθεί με την Διοίκηση; (σπουδές, σεμινάρια, διάβασμα σχετικών βιβλίων, άρθρων κ.λπ)
- 3) Ποιος νομίζετε ότι είναι ο πραγματικός ρόλος του Διευθυντή του σχολείου στην δημόσια εκπαίδευση όπως είναι διαρθρωμένη σήμερα;
- 4) Πιστεύετε ότι το Λύκειο ή το Γυμνάσιο σαν βαθμίδα εκπαίδευσης έχει την δικιά του εκπαιδευτική αξία και ρόλο; Έχει σαφείς στόχους; Θα έπρεπε κάτι να αλλάξει;
- 5) Έχετε με όλους τους υφισταμένους σας την ίδια σχέση; Ή υπάρχει κάποια ομάδα μέσα στο σχολείο στην οποία δείχνετε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και τους αναθέτετε ειδικά καθήκοντα, ξέροντας ότι μπορούν να τα φέρουν εις πέρας, γλυτώνοντας χρόνο και διαφωνίες;
- 6) Περιγράψτε με λίγα λόγια το «χειρότερο» συνεργάτη σας μέσα στο σχολείο. Τον «καλύτερο»;
- 7) Επηρεάζεται η συμπεριφορά σας και το στυλ Διοίκησης που ασκείται από την πιθανότητα να γίνεται πάλι συνάδελφος με τους υφισταμένους σας μόλις λήξει η θητεία σας; Πως κρίνετε το σύστημα να προβιβάζεται κάποιος για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να υποβιβάζεται πάλι;
- 8) Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στον Διευθυντή του σχολείου; Μέχρι πού; Για παράδειγμα σε πολλές χώρες της Ευρώπης ο Διευθυντής ελέγχει το εκπαιδευτικό έργο, καθορίζει τους στόχους του σχολείου σε αρκετές περιπτώσεις σύμφωνα με ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, επιλέγει το προσωπικό του σχολείου κλπ.
- 9) Ποιες οι προτάσεις σας για μια καλύτερη διοίκηση του σχολείου;

Απομαγνητοφώνηση μιας συνέντευξης.

Άξονας 1^{ος} – Προφίλ Διευθυντή.

Διευθυντής 8

Χρόνια στην εκπαίδευση: 34

Χρόνια στη θέση του Διευθυντή: 12

Ειδικότητα: Φιλολόγος

Τι σας οδήγησε να γίνετε Διευθυντής; Είχατε στο παρελθόν ασχοληθεί με την Διοίκηση;

-Όχι ... Ωστόσο είχα μια ενημέρωση, γιατί κατά καιρούς είχα αναλάβει διάφορες επί μέρους εργασίες και λίγο πολύ ήξερα την γραφειοκρατία γενικά. Το τι με οδήγησε εμένα .. με οδήγησε το εξής: Ότι ήθελα να κάνω μια αλλαγή στο αντικείμενο εργασίας μου, διέθετα νομίζω οργανωτικές ικανότητες και διοικητικές... και επί πλέον έκανα επιμορφώσεις επάνω στη Διοίκηση... Από τότε και μετά πάρα πολλές ...

Άξονας 2^{ος} – Απόψεις και στάσεις των Διευθυντών για το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας τους.

Ποιος νομίζεται ότι είναι ο πραγματικός ρόλος του Διευθυντή του σχολείου στη Δημόσια Εκπαίδευση όπως είναι διαρθρωμένη σήμερα; Εννοώ εδώ κυρίως τον ρόλο που απορρέει από την νομοθεσία και διαμορφώνει την νόμιμη εξουσία του...

- Ο ρόλος του είναι περισσότερο διεκπεραιωτικός γιατί δεν έχει ουσιαστικά εξουσία. Δηλαδή, για παράδειγμα... μπορείς να παρατηρήσεις κάτι και να κάνεις απλά μια επίπληξη. Αλλά όχι μόνο ο Διευθυντής του σχολείου...ακόμα και ο Διευθυντής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λίγες αρμοδιότητες έχει... δεν μπορείς να κάνεις κάτι το δυναμικό... κάτι ουσιαστικό δηλαδή. Από τον Επιθεωρητή που είχαμε παλιά περάσαμε στο άλλο άκρο... Δεν νομίζω ότι εμείς οι παλιοί πάθαμε και τίποτα (τότε). Δεν ξέρω... εγώ πιστεύω στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Για να επανέλθουμε στο θέμα μας τώρα, πιστεύω ότι δεν έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες ο Διευθυντής του σχολείου. Μπορεί να ασκεί κάποια εξουσία και να τα βλέπει όλα... αλλά ο νόμος δεν του δίνει ουσιαστικές αρμοδιότητες.

- Όταν λέτε ουσιαστικές αρμοδιότητες;

- Να επέμβει... να κρίνει... να τιμωρήσει σε κάποιες περιπτώσεις ή να αποφασίσει για κάποια πράγματα που τα βλέπεις...δεν πάνε καλά.

Άξονας 3^{ος} - Στάσεις και αντιλήψεις των Διευθυντών για το «ευρύτερο» πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκούν τα καθήκοντα τους.

Πιστεύετε ότι το Λύκειο ή το Γυμνάσιο σαν βαθμίδα εκπαίδευσης έχει την δικιά του εκπαιδευτική αξία και ρόλο; Έχει σαφείς στόχους; Θα έπρεπε κάτι να αλλάξει; Εσείς βέβαια είστε στο Γυμνάσιο αλλά νομίζω έχετε κάνει και σε Λύκειο οπότε έχετε διαμορφώσει άποψη...

- Πιστεύω το Γυμνάσιο να. Και έχω την τύχη να είμαι σε ένα καλό σχολείο, που έχει ένα πολύ καλό εκπαιδευτικό προσωπικό... αλλά και εγώ λιγάκι κάθομαι από πάνω... ελέγχω τα πάντα... και θα έλεγα ότι γίνεται πολύ καλή δουλειά. Πιστεύω ότι ο ρόλος του Γυμνασίου εξακολουθεί να είναι αυτός που πρέπει. Στο Λύκειο παραλύουν τα πράγματα γιατί όπως γνωρίζετε από την δευτέρα Λυκείου και πέρα γίνεται προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο.

-Δηλαδή είναι το στάδιο πριν το Πανεπιστήμιο..

-...Έτσι ακριβώς.. Δεν είναι όπως εμείς κάποτε που τελειώναμε το σχολείο και μετά δίναμε εξετάσεις... το θεωρούσαμε αλλιώς το κομμάτι αυτό και ούτε είχαμε φροντιστήρια ούτε τίποτε... Ακόμα κρίνω και εξ' ιδίων. Τα παιδιά μου, άριστοι μαθητές, διάβαζαν επιλεκτικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου παραμελώνοντας κάποια μαθήματα και ασχέτως τους υψηλούς βαθμούς που είχαν και σε αυτά...παρόλο που ήταν άριστοι τα δευτερεύοντα τα είχαν παραμελήσει...και κοιτούσαν επιλεκτικά να διαβάσουν...

-Είναι έτσι το πλαίσιο λειτουργίας του Λυκείου δηλαδή;

- Ναι... και ένα άλλο θέμα είναι η παπαγαλία.. παπαγαλία ακόμα και στην φυσική...και το κόμμα έπρεπε να ζέρει το παιδί. Αυτό δεν είναι παιδεία όμως...

-Έχετε με όλους τους υφισταμένους σας την ίδια σχέση; Ή υπάρχει κάποια ομάδα μέσα στο σχολείο στην οποία δείχνετε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και τους αναθέτετε ειδικά καθήκοντα, ξέροντας ότι μπορούν να τα φέρουν εις πέρας, γλυτώνοντας χρόνο και διαφωνίες;

Εγώ έχω την ίδια σχέση σε προσωπικό επίπεδο με όλους. Τους αγαπάω όλους, τους εκτιμώ όλους, τους εξυπηρετώ όλους...και έχω την ίδια σχέση. Δεν μου αρέσουν οι κλίκες και οι ομάδες – το έχω θέσει σαν αρχή στον εαυτό μου - και σε όλα αυτά τα χρόνια το έχουν διαπιστώσει οι συνάδελφοι. Ωστόσο όποιος έχει ανέβει στην εκτίμηση μου – ως προς την υπηρεσία, όχι σε προσωπικό επίπεδο – είναι γιατί αυτός επιδεικνύει ζήλο...

-Εννοείτε ζήλο στα καθήκοντα του ...

- Ακριβώς. Έχω κάνει την ανάθεση εργασιών σε όλους, έχει ο καθένας τις ευθύνες του, και βλέπεις ότι κάποιοι φέρνουν εις πέρας την εργασία τους καλύτερα...όχι ότι κάνω εγώ διάκριση... πάντα, σε όλα τα πράγματα συμβαίνει αυτό, κάποιοι είναι διαφορετικής νοοτροπίας...κάποιοι εργάζονται περισσότερο από κάποιους άλλους. Εγώ ότι έχω να πω το λέω μπροστά και έτσι έχω καταφέρει να διοικώ τόσα χρόνια.

-Περιγράψτε με λίγα λόγια το «χειρότερο» συνεργάτη σας μέσα στο σχολείο. Τον «καλύτερο»; Φυσικά χωρίς να τους ονομάσετε...Δηλαδή με ποια επίθετα θα τους χαρακτηρίζατε;

- Τώρα το «χειρότερος» εξαρτάται... Κάποιοι είναι που δεν μπορούν να επιβληθούν στην τάξη, λόγω αδυναμίας του χαρακτήρα τους; Είναι ένα το κρατούμενο – και αυτό το θεωρώ πολύ σπουδαίο γιατί πρέπει να βρεις τον κώδικα με τα παιδιά και να επικοινωνείς μαζί τους...Και δεν είναι ανάγκη με τον « βούρδουλα»...Μπορείς και με την ηπιότητα του χαρακτήρα σου, με το διάλογο που θα κάνεις, να δείξεις ποιος είσαι...

-Δηλαδή είναι θέμα συναισθηματικής νοημοσύνης του καθένα;

- Έτσι μπράβο...Τώρα με πειράζει αόριστα επίσης κάποιοι που είναι μονίμως καθυστερημένοι, κάποιοι τεμπέληδες, και αυτό τους το λέω ευθέως... δε λέω άνθρωποι είμαστε, να γίνει μια φορά, δύο το κατανοώ. Να χαλάσει το αυτοκίνητο να συμβεί κάτι αλλά όταν γίνεται εκ συστήματος; Ο «καλύτερος» είναι αυτός που είναι «εντάξει»

απέναντι στα παιδιά πρώτα από όλα, είναι εγκαίρως στο σχολείο του, «εντάξει» στις εργασίες του και στα ωράρια του... και είναι οι περισσότεροι οφείλω να πω... Η διαχείριση της τάξης και η προσέλευση είναι τα πιο σημαντικά για μένα.

-Επηρεάζεται η συμπεριφορά σας και το στυλ Διοίκησης που ασκείται από την πιθανότητα να γίνεται πάλι συνάδελφος με τους υφισταμένους σας μόλις λήξει η θητεία σας; Πως κρίνετε το σύστημα να προβιβάζεται κάποιος για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να υποβιβάζεται πάλι;

- Όχι δεν επηρεάζομαι από αυτό. Δεν το έχω σκεφθεί ποτέ αυτό. Εξ άλλου με απειλήσανε ότι μπορεί να μην ξαναγίνω... Κατ' αρχάς το ξεχνάω... μέσα στη δίνη της καθημερινότητας. Κάνω αυτό που θεωρώ σωστό και ηθικό για μένα γιατί σαν άτομο έχω κάποιες αρχές και αξίες... έτσι λειτουργώ. Δεν με πειράζει η αξιολόγηση και η κρίση, αρκεί να γίνεται με κριτήριο το έργο του κάθε Διευθυντή και όχι με το αν είναι φίλα προσκείμενος στην εκάστοτε εξουσία...

-Έχουμε περάσει σε αυτό το στάδιο;

- Όχι... είμαστε πάρα πολύ πίσω ακόμα. Λέμε πως θα έπρεπε να γίνεται...

Άξονας 4^{ος} - Η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του ρόλου του Διευθυντή

-Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στον Διευθυντή του σχολείου; Μέχρι πού; Για παράδειγμα σε πολλές χώρες της Ευρώπης ο Διευθυντής ελέγχει το εκπαιδευτικό έργο, καθορίζει τους στόχους του σχολείου σε αρκετές περιπτώσεις σύμφωνα με ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, επιλέγει το προσωπικό του σχολείου κλπ. (Αυτή η επιλογή του προσωπικού αναφέρεται στην Μ Βρετανία...)

Αυτό το θεωρώ τραβηγμένο (το παράδειγμα)...και στην Κύπρο από ότι ξέρω έχει μεγάλη εξουσία ο Διευθυντής.... Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια αυτονομία ας πούμε και εμείς εδώ στην περιοχή έχουμε κάποιες ιδιαιτερότητες... σαν κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, αλλά όχι να φτάσουμε και στο άλλο άκρο όπως αυτό της Αγγλίας... Ωστόσο λίγο μεγαλύτερη εξουσία θα έπρεπε να ασκούσε ο Διευθυντής... Είχα πάει πρόσφατα στην Ιταλία (επίσκεψη σε σχολείο με τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα), και μου έκανε εντύπωση ότι είχαν δύο ξεχωριστές γραμματείες. Μία για τους μαθητές και ότι αφορά αυτούς (βαθμούς, καρτέλες, απουσίες κλπ) και μία για τα υπόλοιπα διοικητικά θέματα. Και οι υποδιευθυντές είχαν συγκεκριμένους ρόλους και εξουσίες...ο Διευθυντής ήταν αποκλειστικά manager... αυτό...

Άξονας 5^{ος} - Προτάσεις των Διευθυντών για αποτελεσματικότερη Διοίκηση

-Ποιες είναι οι προτάσεις σας για μια αποτελεσματικότερη Διοίκηση. Κατά την γνώμη σας...

- Τα είπαμε νομίζω... Λιγότερη γραφειοκρατία, ανάθεση ευθυνών και σε άλλους μέσα στο σχολείο... οπωσδήποτε γραμματειακή υποστήριξη... οικονομικούς πόρους και το σημαντικότερο αξιολόγηση... Πιστεύω στην αξιολόγηση όπως σου είπα...είναι σημαντικό θέμα αν θέλουμε κάτι να γίνει επί τέλους. Σωστή όμως έτσι; Τώρα θα μου πεις παλιά όπως γινότανε ήταν σωστή; Δεν ξέρω... μπορεί και όχι. Καλύτερα όμως να υπάρχει ένας θεσμός – έστω και λάθος – γιατί μπορείς να τον βελτιώσεις, παρά να μην υπάρχει καθόλου...

