



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ
ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ***

ΜΑΡΓΑΡΙΤΟΠΟΥΛΟΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ

ΑΜ: 3032201601615

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Μαρία Νικολακάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μέλος επιτροπής: Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής

Μέλος επιτροπής: Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια

Κόρινθος 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία δεν θα είχε υλοποιηθεί χωρίς την πολύτιμη συνεργασία και την πνευματική και ηθική υποστήριξη της επιβλέπουσας καθηγήτριας, κας Νικολακάκη Μαρίας. Η εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλε, η ετοιμότητά της να είναι κοντά μου όποια στιγμή τη χρειαστώ και η αδιάλειπτη βοήθεια που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μεταπτυχιακής διατριβής μου σε επίπεδο επιστημονικό, με την παροχή βιβλιογραφίας και τις χρήσιμες συμβουλές της, συνέβαλαν τα μέγιστα στην αρτιότερη οργάνωση της δομής και του περιεχομένου της και στην αποτελεσματικότερη υλοποίησή της.

Για όλους αυτούς τους λόγους, αλλά κυρίως, για τις προσεκτικά διατυπωμένες υποδείξεις και τις διακριτικές παρεμβάσεις της, οι οποίες δεν επέτρεψαν την απογοήτευση να με κυριεύσει κατά τη διάρκεια εκπόνησής της, την ευχαριστώ πολύ. Επιπλέον ευχαριστώ θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο και κ. Καρακατσάνη Δέσποινα για την πολύτιμη συμβολή τους στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Πολλή χάρη χρωστώ, επίσης, στην Παναγιωτοπούλου Εύη για την πάσης φύσεως βοήθειά της, τις υποδείξεις και τις συμβουλές της, οι οποίες συνέβαλαν στη βελτίωση του πονήματός μου, ενώ θα ήταν παράλειψή μου να αγνοήσω τη συμβολή της Σπηλιάκου Σταυρούλας και του Χρίστου Σόφη στη μορφοποίηση και την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Μερίδιο, εξάλλου, στις ευχαριστίες μου έχουν όλοι οι φίλοι και συνάδελφοί μου για την άμεση ή έμμεση βοήθεια που μου πρόσφεραν, με την κατάθεση των προσωπικών τους εμπειριών και τις ανταλλαγές των απόψεών μας σε ζητήματα που άπτονται του υπό μελέτη θέματος.

Τελευταία, αλλά πρωτεύουσα σε σημασία, ευχαριστώ την οικογένειά μου, η οποία με στήριξε ποικιλοτρόπως στη διαδικασία συγγραφής της εργασίας, ιδιαίτερα όταν με κυριεύαν η απαισιοδοξία για την πρόοδο της και η ανασφάλεια για την ολοκλήρωσή της. Χωρίς τη συνδρομή της, η προσπάθειά μου θα είχε μείνει πιθανόν ημιτελής.

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	<i>i</i>
<i>Περίληψη στα ελληνικά</i>	<i>iv</i>
<i>Abstract</i>	<i>v</i>
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Κεφάλαιο 1 Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση και ο Ρόλος του Σχολικού Ηγέτη στην Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας ως Κοινότητας Μάθησης και Χώρου Κουλτούρας	7
1.1 Κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς	7
1.2 Εννοιολογικές διασαφήσεις και λειτουργικοί ορισμοί	10
1.3 Εκπαίδευση και σχολείο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα του Δυτικοευρωπαϊκού χώρου	13
1.4 Σχολική ηγεσία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα	18
1.4.1 <i>Ατομικά χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη</i>	19
1.4.2 <i>Ηγετικά χαρακτηριστικά – Συμπεριφορές ενός σχολικού ηγέτη</i>	21
1.4.3 <i>Στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας</i>	24
1.5 Προδιαγραφές για μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία	27
Κεφάλαιο 2 Ταυτότητα και Ρόλος του Δημοκρατικού Διευθυντή – Ηγέτη στο Σύγχρονο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	30
2.1 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις αρχές του 21ου αιώνα	30
2.2 Η ηγεσία στο «Νέο Σχολείο»: Από τη γραφειοκρατική διεκπεραίωση αποφάσεων και εντολών στη συνδιαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής	33
2.3 Δημοκρατική άσκηση των καθηκόντων του σχολικού διευθυντή – ηγέτη	36
2.4 Υποστηρικτικοί παράγοντες ενός δημοκρατικού σχολείου	41
2.4.1 <i>Σχολικό κλίμα και Σχολική κουλτούρα</i>	41
2.4.2 <i>Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία</i>	47
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	50
Κεφάλαιο 1 Στάδιο Σχεδιασμού Έρευνας: Μεθοδολογία	51
1.1 Οροθέτηση ερευνητικού πεδίου –Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	51
1.2 Τεχνική συλλογής δεδομένων	53
1.3 Πηγές δεδομένων / Συμμετέχοντες	55
1.4 Προσέγγιση ερευνητικών υποκειμένων – Συλλογή δεδομένων	56
1.5 Στάση του ερευνητή κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων	58

Κεφάλαιο 2	Στάδιο Υλοποίησης Έρευνας.....	60
2.1	Επεξεργασία δεδομένων – Αποτελέσματα.....	60
	ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	60
	ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΠΕΡΘΕΜΑΤΩΝ – ΘΕΜΑΤΩΝ.....	65
2.1.1	Η δημοκρατική εκπαίδευση υπό την οπτική των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου.....	66
2.1.2	Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στην προαγωγή της δημοκρατικής εκπαίδευσης. .	74
2.2	Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	83
Βιβλιογραφία.....		88
	Ελληνογλωσση.....	88
	Ξενογλωσση.....	97
Παραρτήματα.....		103
	Παράρτημα Ι: Οδηγός Συνεντεύξεων.....	103
	Παράρτημα ΙΙ: Συνεντεύξεις.....	106

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως αντικείμενό της τη διερεύνηση του ρόλου του σχολικού διευθυντή-ηγέτη στην προαγωγή της δημοκρατίας και της ισότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στόχος είναι η ανάδειξη του προτύπου σχολικής ηγεσίας που διασφαλίζει αυθεντικά δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία, σύμφωνα με την έρευνα, συμβάλλει στη διάπλαση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και ενεργών πολιτικών υποκειμένων. Το θέμα της διευθυντικής σχολικής ηγεσίας προσεγγίσθηκε μέσα από τις περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών 12 εκπαιδευτικών -4 διευθυντών και 8 καθηγητών Γυμνασίου διαφορετικών ειδικοτήτων- με την αξιοποίηση ποιοτικής μεθόδου έρευνας, βασισμένης στη φαινομενολογική ερμηνευτική ανάλυση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι με οργανωσιακούς όρους η δημοκρατική σχολική ηγεσία αρθρώνεται σε τρία επίπεδα. Πρώτον, στην αποκέντρωση της εξουσίας στο σχολικό περιβάλλον η οποία εφαρμόζεται μέσω της υιοθέτησης συλλογικής διοίκησης στη βάση της λήψης συμμετοχικών αποφάσεων και της ισότιμης κατανομής αρμοδιοτήτων σε όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό. Δεύτερον, στη δημιουργία συμπληρωματικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, θεμελιωμένων στον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την αλληλεγγύη. Τρίτον, στην οικοδόμηση «ανοιχτού» σχολικού κλίματος και συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, βασισμένων στο υψηλό επαγγελματικό ήθος και την ευθύνη απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, που αποτελούν προαπαιτούμενα για την υλοποίηση της αυθεντικής αποστολής του δημοκρατικού σχολείου.

Λέξεις- κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, προώθηση ισότητας-δημοκρατίας, στυλ ηγεσίας, σχολική κουλτούρα, σχέσεις ηγέτη-ομάδας του.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is an in depth exploration of the role of the “school leader-principal” in the promotion of democracy and equity in the contemporary Greek school. Its goal is the data based promotion of a school leadership model which will ensure authentic democratic education, which –according to the research findings- contributes to the formation of complete personalities and active political subjects. The issue of the school principal leadership is approached through the descriptions of the self- referring experiences of twelve teachers, four principals and eight high school teachers of different teaching subjects, turning to account a quality research method based on an apparent explanatory analysis. The results have shown that in managerial terms a democratic school develops in three ways. Firstly, by the authority decentralization within the school environment, which is implemented through the adoption of collective decision making and of an equal distribution of managerial responsibilities. Secondly, by the creation of in depth social relations among teachers based on mutual respect, trust and solidarity. Thirdly, by the development of an 'open school' environment and of a cooperative culture focused upon professional ethics and shared responsibility, two fundamental preconditions for the successful implementation of the essential mission of a democratic school.

Key-words: education leadership, equality-democracy promotion, leadership style, school culture, leader-team relationship.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην επιλογή του θέματος, μας ώθησαν προσωπικοί και κοινωνικοί προβληματισμοί σχετικά με τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής-ηγέτης μιας σχολικής μονάδας, ως κοινότητας μάθησης, χώρου παραγωγής ήθους και πολιτισμού, αλλά και διοικητικού οργανισμού θεσμικά οργανωμένου και κεντρικά ελεγχόμενου, στην προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας εντός σχολικού πλαισίου, με προοπτική τη διαμόρφωση αυτόνομων και υπεύθυνων προσωπικοτήτων –ικανών να συμβάλλουν ως κοινωνικά υποκείμενα στη δόμηση μιας κοινωνίας αυθεντικά δημοκρατικής, κοινωνικά δίκαιης και ισόνομης για όλους τους πολίτες. Υπό αυτή την άποψη, οι έννοιες της ισότητας και της δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον δεν μας ενδιαφέρουν μόνον (και τόσο) ως αξίες και θεωρητικές αρχές, που παραπέμπουν σε αφηρημένα ζητήματα φιλοσοφίας και ηθικής, αλλά, κυρίως, ως στάσεις και τρόποι δράσης, διαχείρισης και βίωσης της σχολικής πραγματικότητας από τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Οι προβληματισμοί μας, ενισχυμένοι από πλήθος υποθέσεων κι υποψιών – παράγωγων της ενεργής συμμετοχής μας ως μάχιμου εκπαιδευτικού στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα, μεταφράστηκαν σε ζωνρό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του θέματος για δύο επιπλέον λόγους: Κατά πρώτον, εξαιτίας της έμφασης που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στη σχολική ηγεσία, ως κεντρικού ζητήματος στο νεόδμητο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης αλλά και επιτακτικού ζητούμενου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα –άμεσα συναρτώμενου με την ποιότητα, την

αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Κατά δεύτερον, λόγω του πρόσφατου εγχειρήματος της αναδιάρθρωσης της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης στη χώρα μας, το οποίο, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, συνιστά «εθνική στρατηγική επιλογή» για τον επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες συνθήκες και τον εκσυγχρονισμό του με στόχο την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας των μεγάλων επιδόσεων και των ακόμη μεγαλύτερων απαιτήσεων.

Η στενή σύνδεση της εκπαιδευτικής διευθυντικής ηγεσίας με την ποιότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου στις σύγχρονες συνθήκες, που ως έννοιες επαναλαμβάνονται με επίταση στον επίσημο λόγο υπερεθνικών οικονομικών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα), παραπέμπει στην τρέχουσα τεχνοκρατική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως οργανισμού δημόσιου οφέλους, όπως οι επιχειρήσεις, και της εκπαίδευσης ως μέσου για την προώθηση ενός αναπτυξιακού προτύπου βασισμένου στην Κοινωνία της Γνώσης και στην ανάπτυξη των πολύπλευρων δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Συνεκδοχικά, στην πρόσληψη της σχολικής διευθυντικής ηγεσίας ως διαχειριστικής αρχής των στόχων, των επιδιώξεων και των πρακτικών του σχολικού οργανισμού, όπως διαμορφώνονται κάτω από την πίεση της ανάγκης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου πολυσύνθετου, ρευστού και εξόχως ανταγωνιστικού διεθνούς περιβάλλοντος (κοινωνικού, τεχνολογικού και οικονομικού), το οποίο ορίζεται από την επιβολή της λογικής της αγοράς και την κυριαρχία του διεθνοποιημένου καπιταλισμού υπό την καταλυτική δυναμική της παγκοσμιοποίησης.

Μια τέτοια προσέγγιση, όμως, καταστρατηγεί τον ρόλο της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος. Ομοίως, στρεβλώνει την αυθεντική αποστολή του σχολείου, που στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής προσέγγισης είναι η διάπλαση του χειραφετημένου, δημοκρατικού, υπεύθυνου και ενεργού πολίτη της πλουραλιστικής κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα, ο οποίος σκέπτεται μεν τοπικά, αλλά λειτουργεί στη βάση οικουμενικών αρχών, αξιών και ιδεών και είναι ικανός να κατανοεί και να ελέγχει το περιβάλλον του επ' ωφελεία του κοινωνικού συνόλου συμβάλλοντας στην ανάδυση ενός δημοκρατικού και κοινωνικά δίκαιου κόσμου.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία προσεγγίζει τη σχολική ηγεσία, υποστασιοποιημένη στο πρόσωπο του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας, υπό

μια οπτική αντιρρητική της τεχνοκρατικής αντίληψης για την εκπαίδευση, με ανθρωπιστική διάσταση και συνταγμένη στις αρχές της φρεϊρεϊνής παιδαγωγικής και στις νέο-μαρξιστικές κοινωνιολογικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης, που συγκλίνουν στον παρακάτω κομβικό στόχο: στη διαμόρφωση, μέσω της παροχής παιδείας, κριτικά σκεπτόμενων και χειραφετημένων κοινωνικών υποκειμένων, με ικανότητες διαχείρισης του κόσμου τους και τη βούληση να παρεμβαίνουν ενεργά για να τον αναμορφώσουν καθιστώντας τον ανθρωπινότερο, ποιοτικότερο και πιο εξυπηρετικό για τον Άνθρωπο. Στη βάση αυτής της θέσης, η εργασία προτίθεται να διερευνήσει τον ρόλο και τη συνεισφορά της διευθυντικής ηγεσίας της σχολικής μονάδας στην πραγμάτωση αυτού του στόχου με την ενεργοποίηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην υλοποίησή του μέσω της διαμόρφωσης ενός πολυεπίπεδου πλέγματος επικοινωνίας και συμμετοχικής συνεργασίας τους στη βάση των αρχών της δημοκρατίας και της ισότητας και των αξιών μιας σχολικής κουλτούρας συμπληρωματικότητας των ρόλων τους.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η εργασία, πέραν της ικανοποίησης των προσωπικών ενδιαφερόντων, «φιλοδοξεί» να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των διευθυντών-ηγετών των σχολικών μονάδων, που αποτελούν και την ομάδα αναφοράς της, όσον αφορά στον παιδαγωγικό και τον κοινωνικό ρόλο που ασκούν στην σχολική πραγματικότητα και στις ενδεδειγμένες για την άσκησή του τεχνικές. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του θέματος και τα ευρήματα της έρευνας, επιδιώκει να «ανακαλύψει» και να αναδείξει το πρότυπο της ηγετικής συμπεριφοράς που οφείλουν να ακολουθούν στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προαγάγουν αποτελεσματικά την ισότητα και τη δημοκρατία στη σχολική ζωή, λαμβανομένων υπόψη των ιδιομορφιών του σχολείου σε σχέση με άλλους οργανισμούς και της ιδιάζουσας φύσης του εκπαιδευτικού έργου. Εξάλλου, με δεδομένο το γεγονός ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μικρή έως ελάχιστη μέριμνα έχει ληφθεί για την κατάρτιση των υποψήφιων διευθυντών και την επιμόρφωση των ήδη επιλεγμένων, ώστε να υποστηριχθούν στην επιτέλεση του ιδιαίτερα σημαντικού έργου τους, τα θεωρητικά δεδομένα και τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων προς αυτή την κατεύθυνση.

Η προβληματική και οι στόχοι της εργασίας σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό μας ως εκπαιδευτικού στις αρχές της Κριτικής-Χειραφετητικής

Παιδαγωγικής, καθόρισαν τους βασικούς άξονες του περιεχομένου και της δομής της, προσδιόρισαν το ερευνητικό πεδίο και κατηύθυναν στην επιλογή του ερευνητικού δείγματος, της ερευνητικής μεθόδου και των τεχνικών συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

Υπό αυτό το πρίσμα, ως ερευνητικό δείγμα επιλέχθηκαν οκτώ εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων και τέσσερις διευθυντές που υπηρετούν σε Δημόσια Γυμνάσια της Ανατολικής Αττικής, λόγω της δυνατότητας του ερευνητή ως υποδιευθυντή Γυμνασίου της ίδιας περιοχής να εξασφαλίσει τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Πρόκειται για ένα ερευνητικό «δείγμα ευκολίας», το οποίο εξυπηρετεί την ανάγκη να διεκπεραιωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα η έρευνα και να εξασφαλισθεί η δυνατότητα προσέγγισης των ερευνητικών υποκειμένων όχι μόνον από την άποψη της ευκολίας του ερευνητή να τους συναντήσει, αλλά, κυρίως, της διάθεσής τους να «αφεθούν» στην επικοινωνία τους και να «αποκαλυφθούν», ώστε να δώσουν «αληθείς» και «έγκυρες» πληροφορίες για τη συναγωγή αποτελεσμάτων κατά το δυνατόν ακριβέστερων όσον αφορά στον ευρύτερο πληθυσμό που αντιπροσωπεύουν.

Για την ερευνητική προσέγγιση, προκρίθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία θεωρείται ενδεδειγμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες για τη σε βάθος διερεύνηση, κατανόηση και ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων, αντιλήψεων, συναισθημάτων και ανθρώπινων στάσεων και συμπεριφορών, ενώ ως εργαλείο συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διαθέτει: του επικοινωνιακού της χαρακτήρα, της σχέσης αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα, της ευελιξίας της όσον αφορά στις δυνατότητες τις οποίες παρέχει για προσαρμογή του περιεχομένου των ερωτήσεων στις ιδιαιτερότητες των ερευνητικών υποκειμένων και του συσχετισμού λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, που επιτρέπει, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται μεγαλύτερη «διείσδυση» στην προσωπικότητα των ερευνητικών υποκειμένων και βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων, των νοοτροπιών και των συμπεριφορών τους.

Τέλος, ως μεθοδολογικό εργαλείο επεξεργασίας των δεδομένων προκρίθηκε η ερμηνευτική φαινομενολογική προσέγγιση, η οποία στοχεύει στην περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των τρόπων με τους οποίους τα φαινόμενα εμφανίζονται

στην ανθρώπινη εμπειρία ή συνείδηση, νοηματοδοτούνται και διαμορφώνουν προσωπικές ερμηνείες, γνώσεις και ατομικές πεποιθήσεις, στη βάση των οποίων τα άτομα δομούν τον κοινωνικό τους κόσμο, ορίζουν καταστάσεις και δρουν βάσει αυτών των ορισμών αποδίδοντας κεντρικό και λειτουργικό ρόλο στην υποκειμενικότητα (Πουρκός, 2010).

Η εργασία συγκροτείται από την Εισαγωγή, δύο μέρη, το Θεωρητικό και το Ερευνητικό, που αναπτύσσονται σε δύο κεφάλαια το καθένα, και τον Επίλογο, με τον οποίο και ολοκληρώνεται.

Το 1^ο θεωρητικό κεφάλαιο, αναφέρεται στη σχολική διευθυντική ηγεσία ως διοικητικής λειτουργίας του σχολείου, το οποίο συνιστά κοινωνικό θεσμό και κρατικό μηχανισμό κοινωνικοποίησης ταγμένο φύσει και θέσει στην ικανοποίηση των οικονομικών, κοινωνικο-πολιτικών και πολιτισμικών αναγκών και απαιτήσεων της κοινωνικής δομής της οποίας αποτελεί συστημικό στοιχείο, και ως νευραλγικού τομέα της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, που παρέχει στον εκπαιδευτικό οργανισμό τον απαιτούμενο μηχανισμό για την ποιοτική και αποτελεσματική επιτέλεση του έργου και του προορισμού του. Διερευνάται το εννοιολογικό και το φιλοσοφικό περιεχόμενο της σχολικής ηγεσίας, προκειμένου να διαμορφωθεί το κατάλληλο πλαίσιο που θα επιτρέψει την πολύπτυχη ανάπτυξη του διερευνώμενου θέματος υπό την οπτική του ερευνητή, και προσεγγίζεται κριτικά σε αναφορά με την ιδιάζουσα φύση του σχολικού οργανισμού, ως θεσμού επιφορτισμένου με πολιτικό ρόλο και κοινωνικοποιητική λειτουργία, αλλά διαπνεόμενου από οργανωσιακή λογική και τις αρχές της επιχειρησιακής ηθικής και της κοινωνικής υπευθυνότητας. Στο πλαίσιο της κριτικής της προσέγγισης, αναλύεται η φύση και η λειτουργία της και προσδιορίζονται οι προδιαγραφές για την άσκηση μιας διευθυντικής ηγεσίας ανθρωπιστικού χαρακτήρα με ηθικές συνιστώσες, κοινωνικές προεκτάσεις και πολιτική διάσταση, θεμελιωμένης στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και προσανατολισμένης στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας ως κοινότητας μάθησης και χώρου κουλτούρας και πολιτισμού για τη διάπλαση αυτόνομων και χειραφετημένων κοινωνικών υποκειμένων.

Το δεύτερο θεωρητικό κεφάλαιο, εξετάζει την ταυτότητα και τον ρόλο του ανθρωπιστή διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας στη βάση της διοικητικής αναδιάρθρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εστιάζοντας στη συμβολή του στην προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας εντός σχολικού πλαισίου.

Διερευνά τα χαρακτηριστικά, τις συμπεριφορές και τις πρακτικές που συγκλίνουν στη διαμόρφωση δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος και στη δόμηση ισότιμων συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου επικεντρώνοντας στην καλλιέργεια μιας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας βασισμένης στη δέσμευση των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν στην υλοποίηση της αυθεντικής αποστολής της εκπαίδευσης: «να ενδυναμώσει τους μαθητές» αναπτύσσοντας δομές γνωστικές, κοινωνικές και πολιτικές που θα τους καταστήσουν ικανούς να χαράξουν τη δική τους πορεία ως ενεργά και υπεύθυνα μέλη του κοινωνικού συνόλου προσβλέποντας στην κοινωνική απελευθέρωση.

Το ερευνητικό μέρος απαρτίζεται από δύο κεφάλαια, που καλύπτουν το στάδιο σχεδιασμού και αυτό της υλοποίησης της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο, αποτυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, κατατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώνονται οι υποθέσεις που θα επιβεβαιωθούν ή θα διαψευστούν στη βάση των ερευνητικών δεδομένων, προσδιορίζεται το ερευνητικό δείγμα, αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση, περιγράφονται οι μεθοδολογικές τεχνικές και τα αξιοποιούμενα στο πλαίσιό τους εργαλεία και καταρτίζεται το σχέδιο της έρευνας. Στο δεύτερο, αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας, γίνεται ο σχολιασμός τους και συνάγονται συμπεράσματα, τα οποία κατατίθενται ανοιχτά σε αμφισβήτηση ή επιβεβαίωση.

***Κεφάλαιο 1 Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ
ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΜΟΝΑΔΑΣ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΧΩΡΟΥ
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ***

1.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Το θέμα της ηγεσίας στην εκπαίδευση, ως νευραλγικού τομέα στο νεόδμητο επιστημονικό πεδίο της Οργάνωσης και Διοίκησής της και ως κρίσιμου ζητούμενου για την αναβάθμιση της ποιότητας και την αύξηση της αποτελεσματικότητας -με όρους επιχειρησιακής ηθικής- του εκπαιδευτικού οργανισμού, αναδεικνύεται τις τελευταίες δεκαετίες σε ζήτημα προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό αλλά και το διεθνές περιβάλλον λόγω της στενής σχέσης που συνδέει τα δύο μεγέθη (Hoy & Miskel, 2005; Πασιαρδής, 2012). Τους λόγους πρέπει να αναζητήσουμε στο ιστορικό συγκείμενο της εποχής μας, στο οποίο εντάσσεται και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικός θεσμός και κρατικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης στενά συνδεδεμένος με το κρατικό σύστημα (Blackledge – Hunt, 2000) και στις οικονομικές, κοινωνικο-πολιτικές και πολιτισμικές ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών, τις οποίες καλείται φύσει και θέσει να ικανοποιήσει με στόχο τη διαίωνιση και την αναπαραγωγή τους. (Βρεττός-Καψάλης, 1999).

Εάν επιχειρήσουμε μια κοινωνική ανατομή της «νέας» διεθνούς πραγματικότητας που αναδύθηκε στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, θα διαπιστώσουμε ότι συνιστά μια ιδιαίτερος αντιφατική και κρίσιμη πραγματικότητα με ειδοποιά της στοιχεία την πολυπλοκότητα και τη ρευστότητα, την αβεβαιότητα και μη προβλεψιμότητα, τις υψηλές απαιτήσεις και τον ανταγωνισμό αλλά και την υψηλή διακινδύνευση (Μπάουμαν, 2009). Τα χαρακτηριστικά αυτά οφείλει στις ραγδαίες και δραστικές αλλαγές που συντελέστηκαν διεθνώς στα τέλη του 20^{ου} αιώνα -και μάλιστα, μετά την πτώση του λεγόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού- υπό την καταλυτική δυναμική της παγκοσμιοποίησης, ως ιστορικού και κοινωνικού φαινομένου πολυδιάστατου και πολυσχιδούς το οποίο επηρεάζει όλους τους τομείς και τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής έχοντας αναχθεί σε δόγμα της νέας ορθοδοξίας του καιρού μας (Βεργόπουλος, 1999, 19). Αναφερόμαστε στην επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, την επανάσταση σε επίπεδο πληροφορίας κι επικοινωνίας, τον θρίαμβο του νεοφιλελευθερισμού και τη διεθνή επιβολή της λογικής του κεφαλαίου, την απελευθέρωση των αγορών και την παγκοσμιοποίηση της κυριαρχίας του καπιταλισμού (Βούλγαρης, 1992, 9-38), τη «μεγάλη έκρηξη» της ανθρώπινης γνώσης και την ανάδειξή της σε εργαλείο οικονομικού ανταγωνισμού και μέσο κατίσχυσης ατόμων, κρατών και υπερεθνικών διακυβερνήσεων (Σταμάτης, 2005), την ανάπτυξη υπερεθνικών διακυβερνήσεων και τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών αμβλυμένης κοινωνικής συνοχής (Modood & Werber, 1997).

Οι αλλαγές αυτές δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, που, ως ζωντανή πραγματικότητα με ιστορικότητα, δεν παραμένει στατική και αναλλοίωτη στον χρόνο ούτε ανεπηρέαστη από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται και λειτουργεί κάθε φορά. Αντίθετα, ακολουθώντας τον κανόνα στον οποίο υπόκεινται όλοι οι θεσμοί, διαμορφώνεται και εξελίσσεται σε μία διαδραστική σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με την κοινωνική δομή της οποίας αποτελεί συστημικό στοιχείο μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις και αναμετρήσεις με τα υπόλοιπα στοιχεία της (Apple, 1993, 25 / Ηλιού, 1991, 262).

Υπό αυτή την άποψη, η εκπαίδευση των Δυτικών κρατών στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, επηρεασμένη από τις συνθήκες του ευρύτερου περιβάλλοντός της και από τις δραστικές οικονομικές, κοινωνικο-πολιτικές και πολιτιστικές ανακατατάξεις που

συντελούνται στον Δυτικοευρωπαϊκό χώρο στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ενοποίησης και ολοκλήρωσης, συντάσσεται στη γενικότερη πολιτική της Ε.Ε. ως υπερκρατικής οντότητας με αρμοδιότητες υπερεθνικής διακυβέρνησης και προσανατολίζεται στην ικανοποίηση των απαιτήσεων και των επιδιώξεών της, που συγκλίνουν στον παρακάτω φιλόδοξο στρατηγικό στόχο της: να καταστεί *«η πιο ισχυρή και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στον κόσμο»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002) με συγκριτικά οικονομικά πλεονεκτήματα απέναντι, κυρίως, στην αμερικανική υπερδύναμη. Σ' αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζεται η κρίσιμη σημασία του εκπαιδευτικού συστήματος για την προώθηση ενός αναπτυξιακού προτύπου βασισμένου στην Κοινωνία της Γνώσης και στην ανάπτυξη των πολύπλευρων δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996 / Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Συνεκδοχικά, του ανατίθεται η υποχρέωση να ενισχύσει την οικονομική αποδοτικότητα της Κοινότητας μέσω της αξιοποίησης όλου του διαθέσιμου ανθρώπινου κεφαλαίου της συμβάλλοντας στην οικοδόμηση ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου και τη διεθνή υπεροχή της (Χαραλάμπους, 2007, 139) και να βελτιώσει το κοινωνικό της πρότυπο για την αποτροπή του κινδύνου αποδόμησης της ευρωπαϊκής κοινωνίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Για την ικανοποίηση των παραπάνω στόχων, που αντανακλούν την αντιμετώπιση της σύγχρονης εκπαίδευσης ως *«σημαντικού μέσου για την οικονομική ανάπτυξη»* (Διεθνής Τράπεζα, 1995), η τελευταία αναδιαρθρώνεται δομικά, αναδιατάσσεται ως προς τα περιεχόμενα και τους στόχους της και μετασχηματίζεται όσον αφορά στη φιλοσοφία, τους προσανατολισμούς και τις κατευθύνσεις της. Από μορφωτικός φορέας, προσανατολισμένος παραδοσιακά στην παροχή παιδείας και τη διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, μετατρέπεται σε οργανισμό δημόσιου οφέλους κατά το πρότυπο των επιχειρήσεων και των τυπικών οργανισμών. Σ' αυτό το πλαίσιο, ως βασικός της στόχος προβάλλεται η *«επιδίωξη του κοινού καλού»* -με όποια σημασία του δίνεται σε επίπεδο επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής κατά περίπτωση και ανάλογα με τις εκάστοτε τρέχουσες ανάγκες (Μούτσιος, 2007, 341)- μέσω της ποιοτικής της βελτίωσης και της μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητάς της, νοουμένης επιγραμματικά ως *«συνολικής μέτρησης της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας»* (Gaskell, 1995). Ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση στις ανάγκες των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών.

Η απαίτηση για υψηλότερα επίπεδα σχολικής ποιότητας και αποτελεσματικότητας, συνέβαλε στην ανάπτυξη έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος και οδήγησε στην ανάληψη πολλών πρωτοβουλιών –στοχευμένων στην αναζήτηση των ευνοϊκών για την επίτευξή τους παραγόντων και συνθηκών. Τα διεθνή πορίσματα που προέκυψαν από πολυπληθείς ερευνητικές δραστηριότητες στο πλαίσιο αυτό, κατέδειξαν ως βασικό συντελεστή της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μονάδων τη σχολική ηγεσία (Harris & Bennett, 2001; Sergiovanni, 1990) και ανέδειξαν τον καθοριστικό ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού (Hoy & Miskel, 2005).

1.2 *ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ*

ΟΡΙΣΜΟΙ

Η στενή σύνδεση του διευθυντή-ηγέτη του σχολείου με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του, δημιουργεί την ανάγκη αναζήτησης των ειδοποιών χαρακτηριστικών και των ιδιαίτερων συμπεριφορών του, των στάσεων και των δράσεών του εντός σχολικού πλαισίου (Horner, 2003), που προδιαγράφουν την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας ως κοινότητας μάθησης, εργαστηρίου παραγωγής πολιτισμού και ήθους και χώρου βίωσης της δημοκρατίας και της κοινωνικής ισότητας για τη διάπλαση αυτόνομων και χειραφετημένων κοινωνικών υποκειμένων. Υπό αυτή την έννοια, προαπαιτείται η διερεύνηση του εννοιολογικού και του φιλοσοφικού περιεχομένου του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία», προκειμένου να διαμορφωθεί το κατάλληλο πλαίσιο αναφοράς που θα επιτρέψει την πολύπτυχη – ολιστική προσέγγιση του υπό διερεύνηση θέματος.

Στην προσπάθεια εννοιολογικής οροθέτησης και διασαφήνισης του όρου, σκοντάφτουμε στην απουσία ενός συγκεκριμένου, σαφούς και καθολικά αποδεκτού ορισμού του. Παρά το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον που συγκεντρώνει κατά τις τελευταίες δεκαετίες ως ένα θέμα από τα πλέον πολύπλοκα και συναρπαστικά στην οργανωσιακή συμπεριφορά και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού και την εντατική μελέτη του πεδίου της, ως πυξίδας κάθε μορφής εκπαίδευσης, εκ μέρους των κοινωνικών επιστημόνων, ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» εξακολουθεί να διακρίνεται για την εννοιολογική ασάφειά του. Καθόλου τυχαία, βέβαια, καθώς αναφέρεται σε μια κοινωνική λειτουργία πολυπαραγοντική και πολυδιάστατη, με

ηθικές, ιδεολογικές και πολιτικές συνιστώσες, η οποία προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές ανάλογα με τους ιδιαίτερους θεωρητικούς προσανατολισμούς και τα ερμηνευτικά «παραδείγματα» του κάθε επιστήμονα όπως και τις πτυχές και παραμέτρους στις οποίες αυτός δίνει έμφαση.

Άλλωστε και η «ηγεσία» ως γενική έννοια παρουσιάζει σθεναρή αντίσταση να υπαχθεί σ' έναν στεγανό και ενιαίο ορισμό, με συνέπεια να συναντούμε, κατά τον Strogdill (1981), τόσους ορισμούς της όσοι και οι ερευνητές που επιχείρησαν να την ορίσουν. Ωστόσο, ως οργανωσιακή και διοικητική «τεχνική» με καθοριστική συμβολή στην ορθολογική άσκηση της διοίκησης ενός οργανισμού και ενδεδειγμένη διαδικασία για την αποτελεσματική λειτουργία του, διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά που δεν αμφισβητούνται από κανέναν ερευνητή και μελετητή του πεδίου της (Μπουραντάς, 1984). Σημείο σύγκλισης των απόψεων όλων τους, αποτελεί η θεώρηση της ηγεσίας ως ομαδικής λειτουργίας στο πλαίσιο των διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης δύο ή περισσότερων ανθρώπων (Μπουραντάς, 1992), που ενέχει στοιχεία ισχύος, εξουσίας και επιρροής, με την έννοια της ικανότητας του ηγέτη να επιδρά πάνω στη συμπεριφορά των άλλων (Ζαβλανός, 1998) προκαλώντας -είτε με την πειθώ είτε με τον εξαναγκασμό- την εθελοντική συμμόρφωσή τους στην υλοποίηση μιας σειράς στόχων (Owens 2001).

Υπό αυτή την έννοια, ως σχολική ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών της ομάδας των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας από τον διευθυντή της σε τρόπον, ώστε εκούσια και πρόθυμα να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για την υλοποίηση με συνεργατική δράση των στόχων που απορρέουν από την αποστολή της εκπαίδευσης και τη δική τους φιλοδοξία για ένα καλύτερο μέλλον της. Σ' αυτό το πλαίσιο, η επιρροή που ασκεί στο διδακτικό προσωπικό ο διευθυντής-ηγέτης για τη ρύθμιση των νοοτροπιών και των συμπεριφορών τους σε αναφορά με τις συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιούνται και κριτήριο, τους στόχους που τίθενται προς υλοποίηση, συντελείται μέσω ενός πολυεπίπεδου πλέγματος επικοινωνίας και διαδραστικών σχέσεων τους. Μέσα από αυτές, εμπνέει, ενεργοποιεί και συντονίζει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου κατευθύνοντάς το σε συνεκτικές, συνεργατικές κι ενσυνείδητες δραστηριότητες, οι οποίες προδιαγράφουν την αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών (Σαΐτης, 1992, 310-318) με θετικές προεκτάσεις στους μαθητές και την κοινωνική ζωή.

Κατά συνέπεια, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει σημαντική συνεισφορά στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Πολύ μεγαλύτερη, μάλιστα, από την αντίστοιχη σε άλλους τυπικούς οργανισμούς, λόγω των ιδιαιτεροτήτων του σχολικού οργανισμού ως σύνθετου οργανισμού -διοικητικού και κοινωνικού- που ενεργεί σε κοινωνικό χώρο, στηρίζει τη λειτουργία του σε κοινότητα ατόμων τα οποία συνδέονται με σχέσεις αλληλεπίδρασης και τάσσεται στην ικανοποίηση σκοπών που δε συρρικνώνονται στην αύξηση της παραγωγικότητας και τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας των εργαζομένων (Μπουραντάς, 2005: 196). Οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι, έχουν ανθρωπιστική διάσταση και ηθικές, κοινωνικο-πολιτισμικές και πολιτικές προεκτάσεις (Γκότοβος, 1985).

Συχνά η «ηγεσία» ταυτίζεται λανθασμένα με το «μάνατζμεντ» στη βάση ενός εννοιολογικού σχήματος που συσκοτίζει τα όρια μεταξύ των δύο μορφών εξουσίας - της ηγεσίας, που εμπνέει, καθοδηγεί, εμπνυχώνει και απελευθερώνει, και της διεύθυνσης, η οποία εντέλλει, ελέγχει, καταπιέζει και χειραγωγεί- παραβλέποντας τις διαφορετικές πηγές από τις οποίες εκπορεύονται, τα είδη των σχέσεων που διαμορφώνουν και την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν στο πλαίσιό τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με τον Owens (2001), η δύναμη ενός μάνατζερ να επιβάλλει τη θέλησή του εξαναγκάζοντας τους εργαζόμενους σε μηχανιστική συμμόρφωση στις εντολές του, πηγάζει από μια εξουσία δοτή η οποία ασκείται στο πλαίσιο ιεραρχικών σχέσεων προϊσταμένου-υφισταμένων, βασισμένων στους στεγανά διακριτούς ρόλους τους στον οργανισμό. Αντίθετα, πηγή της εξουσίας του ηγέτη είναι η εμπιστοσύνη και η πίστη που του παρέχεται από τους υφισταμένους του αυτοπροαίρετα στη βάση της αναγνώρισης των ικανοτήτων και όχι του ρόλου του και ασκείται στο πλαίσιο συμπληρωματικών σχέσεων αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Υπό αυτή την έννοια, «ηγέτης» είναι οποιοδήποτε άτομο, ανεξαρτήτως της θέσης που κατέχει στον οργανισμό, ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα και τα κάνει να τον ακολουθούν εκούσια και πρόθυμα *«σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον κερδίζοντας τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη, το πάθος, την αφοσίωση, τη δέσμευση, την πίστη, την εμπιστοσύνη, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων»* (Μπουραντάς, 2005, 198).

Άλλωστε, το μάνατζμεντ, προσβλέποντας στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας μιας οργάνωσης με το χαμηλότερο δυνατό κόστος προϊόντων και υπηρεσιών, εστιάζει στην αποτελεσματική διαχείριση της υπάρχουσας κατάστασης μέσω της αναζήτησης και εφαρμογής τεχνικών ορθολογικής οργάνωσης και της αποτελεσματικότερης δυνατής αξιοποίησης των ανθρώπινων πόρων της για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Χυτήρης, 2006). Αντίθετα, η ηγεσία προσβλέπει σε αλλαγές προσφέροντας όραμα σ' έναν οργανισμό και τη δυνατότητα να το υλοποιήσει (Hitt, 1988) μέσα από την αξιοποίηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των συνεργατικών δράσεων όλων των ανθρώπινων συντελεστών της –στοχευμένων στην ποιοτικότερη δυνατή εκτέλεση του έργου που τους έχει ανατεθεί, ώστε να επιτευχθούν αποτελεσματικότερα οι σκοποί του οργανισμού ή μέρος αυτών.

Ωστόσο, αν η ηγεσία και η διεύθυνση διαφοροποιούνται ως προς το εννοιολογικό και φιλοσοφικό τους περιεχόμενο, στην πράξη, ως διοικητικές λειτουργίες είναι συμπληρωματικές, αλληλεπιδρούσες και αλληλοεπηρεαζόμενες (Kotter 1990). Η επιτυχημένη άσκηση του πολυσύνθετου, πολυπαραγοντικού και απαιτητικού έργου της σχολικής διεύθυνσης, προϋποθέτει τη συγχώνευσή τους στον ηγετικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

1.3 ***ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ***

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΥΤΙΚΟΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΧΩΡΟΥ

Η Εκπαίδευση, ως μορφωτικός φορέας διακριτός από την τοπική κοινωνία, είναι γέννημα-θρέμμα της ταυτόχρονης εμφάνισης της βιομηχανίας, της δημοκρατίας και του εθνικισμού στη Δύση και δημιούργημα της αστικής τάξης, που διεκδικώντας στο δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα και στο πλαίσιο του παραπαίοντος Αρχαίου Καθεστώτος την οικονομική και κοινωνική της ενδυνάμωση απέναντι στους ευγενείς, προήγαγε τη μαζική εκπαίδευση στο όνομα του δικαιώματος όλων των «ικανών» παιδιών (των «δικών» της, δηλαδή, παιδιών) στη μάθηση (Φραγκουδάκη, 1985, 202). Η θεσμοθέτησή της, όμως, ως κρατικού μηχανισμού κοινωνικοποίησης ενιαία και κεντρικά ελεγχόμενου από τις δεσπόζουσες σε κάθε μορφή κοινωνίας δυνάμεις (Παπανούτσος, 1976, 252), συντελέστηκε στο τρίτο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα από το

εθνικό κράτος, ένα νέο πολιτικό μόρφωμα το οποίο αναπτύχθηκε στη θέση των μοναρχικών κρατών και των διαμελισμένων αυτοκρατοριών.

Η νέα πολιτική οντότητα, επιδιώκοντας να αυτοδικαιωθεί ως ιδανικό σχήμα κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης, να ισχυροποιηθεί τόσο στο εσωτερικό της όσο και στο υπό διαμόρφωση διακρατικό σύστημα, να σταθεροποιηθεί και να αναπτυχθεί, αναγνώρισε στην εκπαίδευση το κατάλληλο «εργαλείο» για τη νομιμοποίηση της νέας τάξης πραγμάτων, που θα της εξασφάλιζε την κοινωνικο- πολιτική της ύπαρξη, τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της (Λέκκας, 1996, 134). Για τον λόγο αυτό, το εθνικό κράτος οικειοποιήθηκε την εκπαίδευση, της προσέδωσε συγκεκριμένη και συστηματική μορφή, ώστε να αποβεί αποτελεσματικός βοηθός του στην ανάπτυξη της εθνικής του δύναμης (Wiggin, 1962, 13), και, θεσμοθετώντας από το 1870 και μετά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της αρχικά για την πρώτη βαθμίδα της και, στη συνέχεια, σταδιακά για τη δεύτερη (Mulhern, 1950, 543), την μετέτρεψε σε κοινωνικό θεσμό και κρατικό μηχανισμό κοινωνικοποίησης.

Έκτοτε και μέχρι σήμερα, το εκπαιδευτικό σύστημα, εξελισσόμενο σε σχέση αλληλεπίδρασης με την κοινωνική δομή στην οποία εντάσσεται και λειτουργεί, ασκεί με συνέπεια τον πολιτικό ρόλο και την κοινωνικοποιητική λειτουργία που του ανατέθηκε από τη στιγμή της θεσμοθέτησής του, με στόχο να ικανοποιήσει τις ανάγκες της, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της και να διαχειρισθεί αποτελεσματικά τα προβλήματά της σε μια δεδομένη ιστορική συγκυρία. Μέσα από τη διαδραστική τους σχέση, επηρεάζεται από την κοινωνία του αλλά και την επηρεάζει, προσδιορίζεται από αυτή αλλά και την προσδιορίζει, λειτουργεί ως αναπαραγωγικός μηχανισμός της, αλλά και ως προωθητικός κοινωνικών μεταβολών, προσαρμόζεται στο περιβάλλον του ή το προσαρμόζει στη δυναμική του (Apple, 1993, 107).

Σ' αυτό το πλαίσιο, η Εκπαίδευση υπόκειται προϊόντος του χρόνου σε συνεχείς φιλοσοφικές, δομικές και οργανωτικές αλλαγές μέσω πολιτικών και θεσμικών ρυθμίσεων. Αναπτύσσεται και εκσυγχρονίζεται ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες και σε αναφορά με τις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις, επαναπροσδιορίζει στόχους, προσανατολισμούς και κατευθύνσεις, εμπλουτίζεται με νέες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές και προσλαμβάνει καινούριες διαστάσεις και μορφές.

Η γνώση ότι η εκπαίδευση εξελίσσεται προϊόντος του χρόνου σε συσχετισμό με το εκάστοτε ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενό της, μας επιτρέπει να αντιληφθούμε και να ερμηνεύσουμε τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές των ευρωπαϊκών κρατών στο πλαίσιο μιας αναβαθμισμένης ενιαίας ευρωπαϊκής, η οποία τις συνδέει με τις ευρύτερες στοχεύσεις και στρατηγικές της Ε.Ε. (Χαραλάμπους, 2007, 137). Κατ' επέκταση, να κατανοήσουμε την αποστολή του σημερινού σχολείου ως κοινωνικού θεσμού και κρατικά ελεγχόμενου οργανισμού που οι σκοποί και οι στόχοι του απαντούν στην ανάγκη ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στο σύγχρονο οικονομικό, κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι και να εξηγήσουμε τις δραστικές αλλαγές που έχει υποστεί η εκπαίδευση στη φυσιογνωμία, τη φιλοσοφία τους προσανατολισμούς και τις κατευθύνσεις της κατά τη μεταβατική πορεία της Ευρώπης προς τον μετασχηματισμό της σε προηγμένη Κοινωνία της Γνώσης και ανταγωνιστική Οικονομία της Γνώσης (Πασιάς – Ρουσσάκης, 2003).

Οι αλλαγές αυτές, έχουν την αφετηρία τους στα μισά της δεκαετίας του '70, οπότε μπαίνουν ουσιαστικά τα θεμέλια και ορίζονται οι άξονες μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με οικονομικούς, κατά βάση, προσανατολισμούς και στόχο τη διαχείριση των σημαντικών οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα από τα κράτη-μέλη της τότε ΕΟΚ εξαιτίας της οικονομικής κρίσης -κρίσης πετρελαϊκής και στασιμοπληθωρισμού- που τα πλήττει στη δοσμένη συγκυρία (Γκόβαρης – Ρουσσάκης, 2008, 13-4). Την πιο αποφασιστική, όμως, περίοδο για τη μετεξέλιξη της εκπαίδευσης από μορφωτικό φορέα και μηχανισμό κοινωνικοποίησης στοχευμένο στη σύνολη ανάπτυξη των νέων και την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον ως ολοκληρωμένων και υπεύθυνων κοινωνικών υποκειμένων (Μπαλάσκα, 1989) σε μέσο οικονομικής ανάπτυξης και εργαλείο οικονομικού ανταγωνισμού -με όρους νεοφιλελεύθερης οικονομικής πολιτικής- στην παγκόσμια σύγχρονη κοινωνία της αγοράς (Πεχτελίδης, 2015, 151), αντιπροσωπεύει η δεκαετία του 1990.

Πρόκειται για μια δεκαετία-σταθμό στην πορεία προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, όχι μόνον σε επίπεδο οικονομικό, αλλά και πολιτικό, κατά τη διάρκεια της οποίας, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα -μετεξελιγμένη σε Ευρωπαϊκή Ένωση με ουσιαστικά αναβαθμισμένες αρμοδιότητες και πολιτικές και σημαντικά διευρυμένες επιδιώξεις- αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως επίσημο τομέα άσκησης πολιτικής

(Γκόβαρης – Ρουσάκης, 2008, 15) και την εντάσσει «στο κέντρο της στρατηγικής της για την οικονομική και κοινωνική συνοχή της» (Πασιάς, 2006, 429). Σ' αυτό το πλαίσιο, αναπτύσσεται ένας επίσημος κοινοτικός εκπαιδευτικός λόγος, εκφρασμένος στη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), ο οποίος, προωθώντας μια κοπερνίκεια ανατροπή της μέχρι τότε κυρίαρχης αντίληψης για την εκπαίδευση και τη σχέση της με την πολιτική, τη συνδέει άμεσα με το πρόγραμμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ως ενδεδειγμένου μέσου για την προώθηση ενός αναπτυξιακού προτύπου βασισμένου στην Κοινωνία της Γνώσης, τη διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση και την ανάπτυξη των πολύπλευρων δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού των ευρωπαϊκών κρατών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων, 1996; Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων, 2002).

Ο συγκεκριμένος λόγος «εμπνέεται από το βασικό προσανατολισμό της σταδιακής δημιουργίας ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου ανοικτού και δυναμικού», με βασικούς άξονές του τη γνώση, τον πολίτη και την απασχόληση και θεμελιώδεις έννοιες την καινοτομία, την έρευνα, την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ως προαπαιτούμενων για την ικανοποίηση των κεντρικών στόχων της Κοινότητας στην προοπτική ανάδειξής της σε προηγμένη «οικονομία της γνώσης»: τη διατήρηση του κοινωνικού προτύπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής εντός του, τη διασφάλιση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και την αύξηση της δυνατότητας απασχόλησης για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς της στο χώρο των διεθνών διαδικασιών και συναλλαγών (Πασιάς – Ρουσάκης, 2003).

Η συντελούμενη μεταλλαγή της εκπαίδευσης σε όχημα για την προώθηση ενός αναπτυξιακού προτύπου οικονομίας βασισμένου κυρίως στον τεταρτογενή τομέα παραγωγής, την παροχή υπηρεσιών, επικυρώνεται τυπικά το 2000. Στο έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον Μάρτιο του 2000 στη Λισσαβόνα, οι Ευρωπαϊκές χώρες κατέληξαν σε μια ιστορική συμφωνία για την αναγκαιότητα υιοθέτησης και υλοποίησης ενός προγράμματος στρατηγικών στόχων, τη λεγόμενη «στρατηγική της Λισσαβόνας», για την ποιοτική ανανέωση της Ε.Ε. στο ρεύμα των εξελίξεων που δημιούργησε η παγκοσμιοποίηση και των προκλήσεων που της απηύθυνε μια νέα μορφή οικονομίας καθοδηγούμενη από τη γνώση και υποστηριζόμενη από τις νέες τεχνολογίες των πληροφοριών και επικοινωνιών (Γκόβαρης – Ρουσάκης, 2008, 17). Στην απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, που θεωρείται η σημαντικότερη απόφαση στην ιστορία της ΕΕ για την εκπαίδευση (Σιάκαρης, 2006), η τελευταία ορίζει ως στρατηγικό της στόχο για το έτος 2010 «να γίνει η πιο ανταγωνιστική και

δυναμική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000).

Η Στρατηγική της Λισσαβόνας, αποτελεί την πρώτη επίσημη αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης ως μέσου αναζήτησης λύσεων στον τομέα της απασχόλησης για την προώθηση της αναπτυξιακής πορείας της Ε.Ε. και τη διασφάλιση της βιωσιμότητας και της αειφορίας της στο εξόχως ανταγωνιστικό περιβάλλον της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, καθώς *«ποτέ πριν το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δεν είχε αναγνωρίσει σε αυτόν τον βαθμό τον ρόλο που παίζουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην οικονομική και κοινωνική στρατηγική και το μέλλον της Ένωσης»*, (Ε.Σ., 2003). Ταυτόχρονα, όμως, συνιστά και τη νομιμοποιητική βάση για τη δρομολόγηση μιας σειράς δυναμικών επεμβάσεων της Ε.Ε. στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών της μέσω της προώθησης μιας «ανοιχτής μεθόδου συντονισμού» τους προς την κατεύθυνση εξασφάλισης της μεγαλύτερης δυνατής ομοιογένειας και συμβατότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων τους και της υλοποίησης κοινών εκπαιδευτικών στόχων (Γκόβαρης – Ρουσσάκης, 2008, 18). Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής, που παρακάμπτει έμπρακτα την αρχή της επικουρικότητας, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα προσδιορίζει το είδος της επιδιωκόμενης εκπαίδευσης, θέτει κοινούς στόχους και καθορίζει τρόπους δράσης, προωθεί ή χρηματοδοτεί την εφαρμογή τους, διατυπώνει οδηγίες και διαμορφώνει χρονοδιαγράμματα, καθορίζει κριτήρια και δείκτες για τον έλεγχο της συντελούμενης προόδου, αξιολογεί συγκριτικά την απόδοση των εκπαιδευτικών οργανισμών και διαχέει «βέλτιστες πρακτικές» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002).

Σ' αυτή τη διαμορφούμενη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές των ευρωπαϊκών κρατών – μελών της Ε.Ε., ανάμεσα στις οποίες και η ελληνική, χάνουν το δυναμισμό τους, εξασθενούν και σταδιακά μετατρέπουν τον «παραγωγικό» τοπικό τους χαρακτήρα σε διαχειριστικό σε σχέση και αναφορά με τις κεντρικές ευρωπαϊκές επιλογές (Χαραλάμπους, 2007, 139). Μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους τους από το εθνικό κράτος στην υπερεθνική ευρωπαϊκή δομή, συντάσσονται στις επιλογές και τις στρατηγικές της στη βάση μιας νεοφιλελεύθερης λογικής η οποία απαιτεί την όλο και στενότερη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις παραγωγικές δομές, τις ανάγκες της διεθνοποιημένης οικονομίας

και τους κανόνες της αγοράς εργασίας (Βεργίδης, 2001, 130). Κατά συνέπεια, και τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα συνεκτικό μέρος της κοινωνίας της αγοράς» μέσω του προσανατολισμού της παιδείας ως επένδυσης στην αύξηση του «ανθρώπινου κεφαλαίου» των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Κι όλο αυτό, με το προκάλυμμα μιας νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, συμβατής, μάλιστα, με το σύγχρονο ιστορικό συγκείμενο –ενταγμένης, όμως, σε αξιακό πλαίσιο και περιβεβλημένης με το κύρος των επιστημολογικών κατακτήσεων και των παιδαγωγικών ερευνητικών δεδομένων, ώστε να παραμερίζονται οι όποιες ανησυχίες περί τεχνοκρατικού χαρακτήρα της, αντιδημοκρατικής λειτουργίας της και ιδεολογικο-πολιτικής εκμετάλλευσής της (Μούτσιος, 2007, 341).

1.4 **ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ**

Το «όραμα» για ποιοτικότερη εκπαίδευση, το οποίο εμπνέει τις τελευταίες δεκαετίες τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και κατευθύνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών της Ε.Ε., προκάλεσε την ανάπτυξη ενός έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Με τον όρο αποτελεσματικότητα εννοείται η προσαρμογή και ανταπόκριση του σχολείου στα δεδομένα της νέας κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της επίτευξης υψηλότερων ακαδημαϊκών επιδόσεων εκ μέρους των μαθητών (Hopkins, 2001; Leithwood & Jantzi, 2000) και της καλλιέργειας των απαραίτητων για την ανάπτυξη των δυναμικών κλάδων της οικονομίας δεξιοτήτων τους (Μούτσιος, 2007, 344)

Τα διεθνή πορίσματα που προέκυψαν από πολυπληθείς σχετικές έρευνες, αποκάλυψαν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει προς αυτή την κατεύθυνση η σχολική ηγεσία. Ανάδειξαν, δε, τον διευθυντή-ηγέτη σε βασικό συντελεστή της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του σχολείου (Καμπουρίδης, 2002, 113) στο σύγχρονο ρευστό κοινωνικό περιβάλλον, που οι συνεχείς μεταβολές και ανακατατάξεις απαιτούν δραστικές αλλαγές στον τομέα της γνώσης και των δεξιοτήτων με προοπτική την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας (Gaskell, 1995). Σ' αυτό το πλαίσιο, η έρευνα προσανατολίστηκε στη διερεύνηση του ρόλου του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη σχολικής μονάδας –ως «δυναμικής έκφρασης» της κοινωνικής και επαγγελματικής θέσης του, όπως

εκφράζεται σε ιδιαίτερες συμπεριφορές και δραστηριότητές του- (Linton, 1936, 138), μέσα από την αναζήτηση των χαρακτηριστικών εκείνων που τον καθιστούν βασική συνιστώσα της επιτυχίας ή αποτυχίας του σχολικού οργανισμού (Κατσαρός, 2008, 96).

Για πολλά χρόνια επικρατούσε ευρέως η αντίληψη ότι η «ηγετική τέχνη» συνιστά προϊόν ενός μυστηριώδους φυσικού προτερήματος, μιας «θεικής δωρεάς» ή ενός υπερφυσικού χαρίσματος (που χαρίζεται, μάλιστα, στα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα) και όχι ιδιότητα η οποία αποκτάται με σπουδές ή πιστοποιείται με διπλώματα. Σήμερα, το ερώτημα αν η ηγετική ικανότητα είναι εγγενές, κληρονομικά μεταβιβαζόμενο προσόν ή επίκτητο αγαθό φαίνεται ότι έχει απαντηθεί τελεσίδικα (Zaleznik, 1988/ Ζαβλανός, 1987). Είμαστε, πλέον, πεπεισμένοι ότι αποτελεί παράγωγο διαδραστικής συνέργειας εσωγενών (γενετικά προσδιορισμένων) και εξωγενών (περιβαλλοντικών) παραγόντων, που συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους με συστημικές σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης και μαθαίνεται μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση του ηγέτη και της ομάδας του στη βάση διαπροσωπικών σχέσεων και ποιοτικής επικοινωνίας τους (Χυτήρης, 1996: 240).

Η επιστημονική εκλογίκευση του προσωπικού «ταλέντου» και της οποιασδήποτε «έμπνευσης» για την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ως πολύπτυχης δραστηριότητας και διαδικασίας με ηθικές, διαπροσωπικές, εκπαιδευτικές και διοικητικές διαστάσεις (Murphy, 1990; Sergiovanni, 1990), συνέβαλαν στον εντοπισμό και τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής-ηγέτης για την ποιοτική, αποδοτική και αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας. Πρόκειται για έναν συνδυασμό χαρακτηριστικών προσωπικότητας και συμπεριφορών του, όπως εκδηλώνονται συστηματικά στις σχέσεις κοινωνικής αλληλεξάρτησης που αναπτύσσονται μεταξύ αυτού και της ομάδας που ηγείται μέσα από συγκυρίες και καταστάσεις περιβάλλοντος υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, 28).

1.4.1 ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΗΓΕΤΗ

Στα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός σχολικού ηγέτη, τα οποία αποτελούν μάλλον παράγοντες πρόβλεψης της ανάδειξης ενός ηγέτη, αν και ορισμένα από αυτά παρουσιάζουν υψηλό βαθμό συσχέτισης με την επιτυχημένη ηγεσία, πρωταρχικής

σημασίας θεωρείται η ευφυΐα, με την έννοια της γενικής ικανότητας του ατόμου να μαθαίνει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται νέες καταστάσεις ή δύσκολα προβλήματα αξιοποιώντας προηγούμενες εμπειρίες και βιώματά του, (Piaget, 1967). Ως εξίσου σημαντική, εκτιμάται η συναισθηματική νοημοσύνη (Gardner, 1983), χάρη στην οποία αναπτύσσει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, που του επιτρέπει αφενός, να κατανοεί τα συναισθήματα των συνεργατών του και να «απαντά» σ' αυτά με ανάλογα δικά του στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασής τους και αφετέρου, να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες τους και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σ' αυτές επιδεικνύοντας δεξιότητες αποτελεσματικής ανταπόκρισης στις καθημερινές απαιτήσεις του συλλογικού εκπαιδευτικού έργου. Η μεγάλη σημασία της ενσυναίσθησης έγκειται στο γεγονός ότι του εξασφαλίζει ως αντί-δωρο τη συμπάθεια και την εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας του, με αποτέλεσμα να έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει θετικά τις σχέσεις και να συντονίζει αποτελεσματικά τις δράσεις τους προς την κατεύθυνση επίτευξης κοινών στόχων συμβάλλοντας, με τον τρόπο αυτό, στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων τόσο για τη δική τους επαγγελματική εξέλιξη όσο και για την ανάπτυξη του οργανισμού (Goleman κ.ά., 2002).

Τον κρίσιμη σημασίας ρόλο που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στην άσκηση της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας κατέδειξαν πολυπληθείς σχετικές μελέτες και έρευνες. Μέσα από τα πορίσματά τους αποκαλύφθηκε η σημασία της για την αναγνώριση και την αυτοπροαίρετη αποδοχή του διευθυντή-ηγέτη από την ομάδα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Bass, 2002; Brown & Moshavi, 2005) και για τη δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων εντός του σχολικού πεδίου, που συσπειρώνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό γύρω από συνεκτικές, συνεργατικές κι ενσυνείδητες δραστηριότητες προδιαγράφοντας την αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών (Σαΐτης, 1992, 310-318) με θετικές προεκτάσεις στα άτομα και στο κοινωνικό σύνολο. Εξάλλου, η συναισθηματική υποστήριξη που παρέχει ένας ενσυναισθηματικός ηγέτης στα μέλη της ομάδας του εκφράζοντας λεκτικά ή μη λεκτικά την πίστη του σ' αυτά και τις προσδοκίες του από αυτά, αποδείχθηκε ότι συμβάλλει καθοριστικά στη δυναμική πορεία του σχολείου προς το μέλλον. Προκαλεί θετικές συγκινησιακές αντι-δράσεις των συνεργατών του, που λειτουργούν θετικά στη δέσμευσή τους σε κοινό εκπαιδευτικό έργο και σε υλοποίηση προαποφασισμένων εκπαιδευτικών στόχων

(Weierter, 1997) μέσα από συνεργατικές δράσεις θεμελιωμένες στις αρχές της επιχειρησιακής ηθικής και μιας πολιτικής «απόδοσης λόγου» στο κοινωνικό σύνολο (Καρατζιά-Σταυλιώτη – Λαμπρόπουλος, 2006).

Την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού δυναμικού, συγκαταλεγμένου και του σχολικού διευθυντή, και την καλλιέργεια κουλτούρας αμφίδρομων αλληλεπιδράσεων, συνεργασίας και συνέργειάς τους μέσα σ' ένα δημοκρατικό περιβάλλον λήψης αποφάσεων, υποστηρίζει καθοριστικά και η εξωστρέφεια του σχολικού ηγέτη, που εκδηλώνεται με την κοινωνικότητα, τη ζωτικότητα, τον ενθουσιασμό, τη θετική ενέργεια, την αυτοπεποίθησή του. Ιδιαίτερα, όταν αυτή συνδυάζεται με την ευσυνειδησία, που συγκροτείται από τις ικανότητες της περίσκεψης, του αυτοελέγχου και της αυτοπειθαρχίας, και την αίσθηση του καθήκοντος απέναντι στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το κοινωνικό σύνολο.

1.4.2 ΗΓΕΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ – ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ

Αν η διαμόρφωση ενός σχολικού ηγέτη βρίσκει εύφορο έδαφος σε ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και σε ιδιαίτερες ικανότητές του, η αποτελεσματική άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας προϋποθέτει να διαθέτει αυτός τη δεξιότητα της αποτελεσματικής, με λεπτούς χειρισμούς, «διαχείρισης» του ανθρώπινου δυναμικού της ομάδας του. Μιας ομάδας η οποία αποτελείται από αυτόνομα άτομα με συγκροτημένη προσωπικότητα και ελεύθερη βούληση. Με την έννοια αυτή, οι εκπαιδευτικοί, παρόλον ότι υφίστανται περιορισμούς στο έργο τους λόγω του πολιτικού τους ρόλου ως κρατικών υπαλλήλων -υποχρεωμένων να εναρμονίζεται με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και να προωθούν τους εντεταλμένους στόχους, έχουν τη δυνατότητα, στο πλαίσιο και της σχετικής αυτονομίας που τους παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα, να παρεμβαίνουν, να μεσολαβούν, να ελέγχουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να αντιστέκονται με τον τρόπο τους στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Apple, 1993; Freire, 2009).

Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί συνιστούν δυσδιαχειρίσιμους ανθρώπινους πόρους, που, για να συνεισφέρουν εκούσια και πρόθυμα στην υλοποίηση προδιαμορφωμένων εκπαιδευτικών στόχων με το μέγιστο του δυναμικού τους, πρέπει ο διευθυντής να διαθέτει την ικανότητα να τους εμπνέει, να τους πείθει,

να τους ενεργοποιεί και να συντονίζει το έργο τους μέσα από ένα πολυεπίπεδο πλέγμα επικοινωνίας και σχέσεων (Owens, 2001). Αλλά και να αντιμετωπίζει με σταθερότητα και ευελιξία τις ανταγωνιστικές τάσεις τους, όπως και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά μέσα από δημοκρατικές διεργασίες πιθανές κρίσεις που προκύπτουν κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά του στις εκάστοτε συνθήκες και καταστάσεις του εργασιακού περιβάλλοντος στη βάση ενός στρατηγικού σχεδίου βελτίωσης του σχολείου του (Davis & Thomas, 1989). Με τον τρόπο αυτό, καταφέρνει να προλαβαίνει ή να εξουδετερώνει τις κυοφορούμενες «απειλές» κατά της ευρυθμίας του εκπαιδευτικού οργανισμού αξιοποιώντας κατάλληλα τις ευκαιρίες που του παρέχονται για τη μεγιστοποίηση της λειτουργικότητας του (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000).

Κομβικής σημασίας παράγοντας για την άμβλυνση του ανταγωνισμού μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, τη μείωση των εντάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την αποσόβηση των κρίσεων στη σχολική ζωή, αποτελεί, σύμφωνα με πρόσφατα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, η δεξιότητα του σχολικού ηγέτη να διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα και ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα.

Αν και σήμερα επικρατεί καθολική συναίνεση των ερευνητών και των μελετητών της σχολικής ηγεσίας ως προς το ότι το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του και κινητήριες δυνάμεις για τη βελτίωση της ποιότητας και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του (Πασιαρδής, 2004; Hoy & Miskel, 2005), δεν παρατηρείται παρόμοια συμφωνία απόψεων όσον αφορά στον εννοιολογικό προσδιορισμό τους. Στην ουσία, πρόκειται για έννοιες ασαφείς, με ρευστά όρια και ευρύ σημασιολογικό πεδίο στη βιβλιογραφία, οι οποίες αλληλοεπικαλύπτονται, ενώ συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες φθάνοντας κάποτε στο σημείο να ταυτίζονται λόγω της εννοιολογικής τους συνάφειας (Lezotte, 1991 / Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000), με συνέπεια να δυσχεραίνεται η κατανόηση, η αξιολόγηση και η ερμηνεία τους ως βασικών παραγόντων της αποτελεσματικότητας της σχολικής ηγεσίας και, κατ' επέκταση, του σχολικού οργανισμού.

Ανθολογώντας από τους ποικίλους ορισμούς που τους έχουν αποδοθεί, θα λέγαμε ότι το σχολικό κλίμα, ανεξάρτητα από τους όρους που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς για τον ορισμό του -«ατμόσφαιρα», «περιβάλλον», «χαρακτήρας του σχολικού οργανισμού», «κουλτούρα» (Hoy & Miskel, 2005)- συγκροτείται από το

σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994). Αποτελεί, κατά τούτο, προϊόν των σχέσεων που δημιουργούνται από την καθημερινή σχολική επαφή και εμπειρία (Eller & Eller, 2009) και λειτουργεί ως «ταυτότητα» της κάθε σχολικής μονάδας, που της προσδίδει την ιδιαιτερότητα και μοναδικότητά της. Η σχολική κουλτούρα, πάλι, συνιστά την προσωπικότητά της, την εικόνα που προβάλλει προς τα έξω αλλά και που εισπράττεται από τα μέλη της. Περιλαμβάνει τις βασικές αντιλήψεις, παραδοχές, πεποιθήσεις και τα πιστεύω των μελών της και συγκροτείται από πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία αποκτώνται στη βάση συγκεκριμένων κανόνων και αξιών και μεταδίδονται με κοινές νόρμες και σύμβολα (Πασιαρδής, Π. 2004, 150), και από κοινούς προσανατολισμούς, οι οποίοι κρατούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό ενωμένο και τον διακρίνουν από όλους τους άλλους (Hoy & Miskel, 2001).

Η καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος και μιας συνεκτικής ποιοτικής κουλτούρας, συνδέεται άρρηκτα με την ύπαρξη ενός «οράματος» σχετικά με την πορεία του οργανισμού, με την έννοια της σύλληψης μιας «εικόνας» του μέλλοντός του και των συγκεκριμένων ενεργειών και διαδικασιών που απαιτούνται για την πραγμάτωσή της. Το όραμα αυτό, είτε με την έννοια της έμπνευσης (vision), είτε με την έννοια της αποστολής (mission), οφείλει να διαμορφώσει ο διευθυντής-ηγέτης και να το μεταδώσει στους συνεργάτες του για να το ενστερνιστούν (Bolman & Deal 1997; Noonan, 2003) συνδέοντάς το με τις καθημερινές εργασίες τους σε τρόπον ώστε να αποκτήσουν αυτές νόημα και σημασία στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής «ενδυνάμωσής» τους αλλά και της κοινωνικής αποστολής τους.

Η επιτυχής «επικοινωνία» του οράματος της σχολικής μονάδας, δεν είναι απλή υπόθεση. Πρέπει, καταρχήν, το όραμα αυτό καθεαυτό να είναι «προκλητικό» αλλά και πραγματοποιήσιμο, ξεκάθαρο, κατανοητό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Κυρίως, όμως, να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των διδασκόντων και να καλύπτει τις ανάγκες τους για ικανοποίηση των επαγγελματικών τους προσδοκιών και καταξίωση του επαγγελματικού τους ρόλου. Υπό αυτή την άποψη, ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει, σ' ένα πρώτο επίπεδο, να κάνει αποδεκτό το όραμα από τα μέλη της ομάδας του αναδεικνύοντας τη σημασία του για την επιτυχημένη πορεία του σχολείου προς το μέλλον με επίκεντρο το προσωπικό, τους μαθητές και την τοπική κοινότητα και επιβεβαιώνοντας την αναγκαιότητά του στην καθημερινή πρακτική μέσω της επέκτασής του σε διαφορετικά πλαίσια εργασίας και της σύνδεσής του με τις

καθημερινές ενέργειες της εκπαιδευτικής ομάδας (Πασιαρδής, 2004; Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Σ' ένα δεύτερο, να το μεταφέρει στην πράξη εμπνέοντας τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας τις κατευθύνσεις για τη δράση τους και συσπειρώνοντάς τους σε κοινό στόχο, για την πραγμάτωση του οποίου επιστρατεύουν όλες τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Η ικανότητα του σχολικού ηγέτη να συλλαμβάνει ένα όραμα για τη σχολική μονάδα και να το αξιοποιεί ως πυξίδα δράσης για τη διαμόρφωση του μέλλοντός της ικανοποιώντας, ταυτόχρονα, τις προσωπικές και τις κοινωνικές ανάγκες των συναδέλφων του και υποστηρίζοντας την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, προαπαιτεί να διαθέτει μια άλλη, ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική ηγεσία, ικανότητα. Να τολμά αλλαγές στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ακόμη και αν αυτές είναι «οδυνηρές», με στόχο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό σύστημα στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις που αντιμετωπίζει η κοινωνία του (Hall & Hord, 1987). Αυτή του η ικανότητα, να προωθεί μια καινούρια σχολική κουλτούρα αναπροσαρμόζοντας την εκπαιδευτική φιλοσοφία, τα περιεχόμενα διδασκαλίας, τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και τις διδακτικές μεθόδους στις νέες συνθήκες, προϋποθέτει να είναι δεκτικός σε καινοτομίες και «ανοικτός» σε νέες εμπειρίες και εναλλακτικές ιδέες. Κυρίως, να διαθέτει διορατικότητα, προοδευτικό πνεύμα και μακροπρόθεσμη προοπτική, αλλά και ικανότητα να διερευνά, να ελέγχει, να κατανοεί και να ερμηνεύει την πραγματικότητα, ώστε να αναμετρηθεί μαζί της προκαλώντας το κατεστημένο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.4.3 ΣΤΥΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, συνίσταται επιγραμματικά στη διαμόρφωση και τον ορισμό εκπαιδευτικών στόχων, τη χάραξη στρατηγικής και την κινητοποίηση των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου για την υλοποίησή τους στο πλαίσιο μιας οργανωσιακής κουλτούρας στοχευμένης στην παραγωγή αποτελέσματος, με την έννοια της διαμόρφωσης σύνολα αναπτυγμένων, κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών, που αποτελεί την αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης ως μορφωτικού αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος (Σύνταγμα 2008, άρθρο 16). Υπό αυτό το πρίσμα, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας, το ηγετικό στυλ, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη, την

προσωπικότητα και την γενικότερη κουλτούρα του, αλλά, ταυτόχρονα και από την προσωπική του θεωρία διοίκησης, τις διοικητικές ικανότητες που διαθέτει και τις δεξιότητες με τις οποίες πλαισιώνει κάθε ενέργεια και δραστηριότητά του.

Στην αναζήτηση του καταλληλότερου στυλ ηγεσίας για την αποδοτική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, που άρχισε να απασχολεί τους μελετητές και τους ερευνητές του συγκεκριμένου πεδίου από τη δεκαετία του 1930 ήδη, συγκροτήθηκε μια ταξινομία τριών προτύπων εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία εξακολουθούν να διατηρούν την ισχύ τους μέχρι σήμερα (Ζαβλανός, 1987; Knoontz & O'Donell, 1982):

➤ **Αυταρχικό στυλ:** Πρόκειται για ένα γραφειοκρατικού τύπου πρότυπο ηγεσίας, το οποίο ασκείται στη βάση ιεραρχικών σχέσεων ηγέτη και υφισταμένων του, οι οποίες αρθρώνονται στο δίπολο «επιταγή / επιβολή – υπακοή / υποταγή». Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προτύπου ηγεσίας, ο σχολικός ηγέτης καθορίζει τις ενέργειες όλων των μελών της ομάδας και λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις -χωρίς να τις αιτιολογεί ή να τις δικαιολογεί- τις οποίες επιβάλλει αυθαίρετα με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του και υπό τον φόβο των κυρώσεων που συνεπάγεται η μη συμμόρφωση σ' αυτές, ενώ απορρίπτει προτάσεις των εργαζομένων που δεν συνάδουν με τις δικές του επιλογές.

➤ **Εξουσιοδοτικό (χαλαρό) στυλ:** Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου προτύπου ηγεσίας είναι η εκχώρηση από τον ηγέτη του ηγετικού ρόλου στα μέλη της ομάδας λόγω αδυναμίας άσκησης του ηγετικού του ρόλου ή αδιαφορίας για την επιτέλεσή του. Σ' αυτό το πλαίσιο, ο ίδιος τηρεί πολιτική «μη ανάμειξης» στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αρκούμενος στον ρόλο του χορηγού πληροφοριών και οδηγιών προς τους υφισταμένους του και του «εξουσιοδότη» αρμοδιοτήτων /δικαιωμάτων σ' αυτούς για τον σχεδιασμό και την εκτέλεση του συλλογικού έργου. Υπό αυτό το πρίσμα, η λήψη αποφάσεων συντελείται στη βάση προσωπικών κριτηρίων όλων των εργαζομένων και σε καθεστώς «κοινοτικών σχέσεων» οι οποίες καταργούν ολοκληρωτικά την ιεραρχική δομή του οργανισμού, που, ως αποτέλεσμα, χάνει τον προσανατολισμό και τη συνοχή του και καθίσταται αναποτελεσματικός.

➤ **Δημοκρατικό στυλ:** Στο δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας, οι αποφάσεις όσον αφορά στον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του παραγόμενου συλλογικού έργου, παίρνονται μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες στο πλαίσιο

συμπληρωματικών σχέσεων όλου του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού υπό την εποπτεία του διευθυντή ηγέτη, ο οποίος συνεργάζεται με την «ομάδα» του ανταλλάσσοντας σκέψεις, ιδέες και απόψεις για τον προσδιορισμό των επιδιωκόμενων στόχων. Στην περίπτωση που τα εμπλεκόμενα μέλη αδυνατούν να συμφωνήσουν σε κοινές αποφάσεις, ο δημοκρατικός ηγέτης διατηρεί το δικαίωμα του τελικού λόγου στη λήψη τους και της επιβολής τους, καθώς χρεώνεται την αποκλειστική ευθύνη για την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία του οργανισμού.

Από τα τρία αυτά στυλ ηγεσίας, αποτελεσματικότερο για την εκπαίδευση αποδείχθηκε από ερευνητικά ευρήματα ότι είναι το δημοκρατικό (Preston-Heinz, 1949), ιδιαίτερα στην περίπτωση που ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας ορίζεται η καλλιέργεια ηθικών αξιών και ιδανικών (Smith and Peterson, 1988: 8). Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και στο πλαίσιο ανάπτυξης του κινήματος «Αποτελεσματικά Σχολεία», άρχισε να αναπτύσσεται με αυξανόμενη ένταση ένα νέο στυλ σχολικής ηγεσίας –στοχευμένο στην αποτελεσματική ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις των σύγχρονων ανταγωνιστικών Κοινωνιών της Γνώσης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από τη ρευστότητα, την αβεβαιότητα, την ανασφάλεια και την επισφάλεια, αλλά και την υψηλή διακινδύνευση σε συνθήκες οικονομικού νεοφιλελευθερισμού, εντεινόμενης παγκοσμιοποίησης και κυριαρχίας της λογικής της αγοράς (Σταμάτης, 2005). Πρόκειται για ένα διαχειριστικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας, το οποίο δίνει βαρύτητα στη βελτίωση των παρεχόμενων από την εκπαίδευση υπηρεσιών και το αποτέλεσμά τους (Kruger, 2009).

Το εν λόγω στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, εστιάζει σε προαποφασισμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού στη βάση των αρχών της αυτο-διοίκησης των σχολείων, όπως ορίζει η Νέα Δημόσια Διοίκηση για όλων των ειδών τις οργανώσεις, δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα, μετατοπίζοντας την έμφαση στην οικονομική διαχείριση, τον στρατηγικό σχεδιασμό, τις ομάδες ηγεσίας, τη λογοδοσία και την οικοδόμηση οράματος (Blachmore & Sachs, 2007, 150). Το τεχνοκρατικό στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, αγνοεί την ιδιότυπη φύση της εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού και παραβλέπει την ανθρωπιστική αποστολή της ως μορφωτικού αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος δίνοντας προτεραιότητα στο οικονομικό αποτέλεσμά της. Στο όνομα του εκσυγχρονισμού και της ανταπόκρισής της στα δεδομένα της νέας τάξης πραγμάτων υπό την καταλυτική δυναμική της παγκοσμιοποίησης, την αντιμετωπίζει ως μέσον ικανοποίησης του

στρατηγικού στόχου της Ευρωπαϊκής Ένωσης «να γίνει η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων, 2002) μέσω της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της στη βάση της οικονομικής θεωρίας του «Ανθρώπινου Κεφαλαίου» (Schultz, 1971).

1.5 ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ

ΗΓΕΣΙΑ

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι η άσκηση της σχολικής ηγεσίας στη σημερινή εποχή αποτελεί πολυσύνθετο, πολυπαραγοντικό, πολυδιάστατο –άρα, ιδιαίτερα δύσκολο έργο, με δεδομένη και την ιδιάζουσα φύση του σχολικού οργανισμού, ως θεσμού επιφορτισμένου με πολιτικό ρόλο και κοινωνικοποιητική λειτουργία, αλλά διαπνεόμενου από οργανωσιακή λογική και τις αρχές της επιχειρησιακής ηθικής και της κοινωνικής υπευθυνότητας.

Υπό αυτή την άποψη, το εκτελεστικού-διαχειριστικού χαρακτήρα πρότυπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, με τον/την Διευθυντή/τρια στον ρόλο του/της διεκπεραιωτή/τριας εκπαιδευτικών θεμάτων τοπικής εμβέλειας στη βάση πληθώρας κεντρικά εκπορευόμενων νόμων, εγκυκλίων και διατάξεων, το οποίο κατάφερε να ανταποκριθεί με επιτυχία στην γραφειοκρατική οργάνωση του γνωσιοκεντρικού σχολείου της νεωτερικότητας, κρίνεται ανεπίκαιρο και αναποτελεσματικό στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης, απαιτούν για την ικανοποίησή τους ένα νέο μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης, «δανεισμένο» από τον χώρο της Διοίκησης των Επιχειρήσεων. Αυτό του/της διευθυντή/τριας-ηγέτη, με την έννοια του ανώτερου στη σχολική ιεραρχία εκπαιδευτικού, στον οποίο αναγνωρίζεται θεσμικά ο ρόλος όχι μόνον του διαχειριστή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και του φορέα και συνδιαμορφωτή της.

Η αναβάθμιση του ρόλου του σχολικού διευθυντή, αποτελεί παράγωγο αφενός, της αναγνώρισης της σχολικής μονάδας ως αναγκαίας συνθήκης για την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης και τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς της και αφετέρου, της ενίσχυσης της αυτονομίας της -τόσο στο επίπεδο προγραμματισμού και σχεδιασμού των δράσεών της όσο και σ' αυτό της υλοποίησης και αξιολόγησής τους- ώστε να μετατραπεί από φορέας με αποκλειστικά εκτελεστικές

αρμοδιότητες, όπως ήταν στο παραδοσιακό σχολείο, σε φορέα γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σ' αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής της αναγορεύεται, ως κορυφαίος στη σχολική ιεραρχία, και σε «ηγέτη» της, με την έννοια ότι του αναγνωρίζεται θεσμικά το δικαίωμα να ασκεί επιρροή στους διδάσκοντες του σχολείου, ώστε να εργάζονται ενσυνείδητα και πρόθυμα για την επίτευξη προκαθορισμένων ομαδικών σκοπών (Koontz & O'Donnell, 1982), με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και τη διασφάλιση της αειφορίας του (Πασιαρδής, 2004).

Η αναδιαμόρφωση του πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, επιφέρει δραστικές αλλαγές στο καθεστώς της διοίκησής τους, που μεταφράζονται σε αναθέσμιση της εξουσίας του διευθυντή-ηγέτη, με την ανάθεση σ' αυτόν διευρυμένων αρμοδιοτήτων αλλά και αυξημένων διοικητικών καθηκόντων και επιστημονικών / παιδαγωγικών ευθυνών στον χώρο της σχολικής κοινότητας και σε αναδιάταξη των «δυνάμεων» που του επιτρέπουν να ασκεί απρόσκοπτα και αποτελεσματικά το έργο του.

Δεν χωρεί, βέβαια, αμφιβολία ότι βασική «πηγή δύναμης» του σχολικού ηγέτη, εξακολουθεί να είναι η επίσημη θέση του, καθώς του παρέχει νομίμως τα δικαιώματα να λαμβάνει αποφάσεις, να θέτει στόχους και να κατευθύνει δραστηριότητες, που υποχρεούνται οι εκπαιδευτικοί να σεβαστούν και να αποδεχθούν ως απορρέοντα από τον θεσμικό του ρόλο αλλά και από τη θέση που κατέχει στη διοικητική ιεραρχία. Ωστόσο, ισχυρότερη και αυθεντικότερη πηγή δύναμής του αποτελεί η ικανότητά του να ασκεί επιρροή σ' αυτούς -μέσω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του, που τον καθιστούν «σημαντικό άλλο» με τον οποίον επιθυμούν να ταυτισθούν- επηρεάζοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους και υποβάλλοντας με τρόπο πειστικό τη θέληση και το όραμά του, ώστε τα μέλη της ομάδας του να τον ακολουθούν ηθελημένα, αβίαστα, ενσυνείδητα και πρόθυμα.

Η τέχνη, ωστόσο, της επιτυχούς διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων με στόχο την αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα στον μέγιστο βαθμό της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητάς του για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων, προαπαιτεί να γνωρίζει καλά ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας τι σημαίνει «ηγεσία» στην εκπαίδευση. Να έχει, δηλαδή, πλήρη συνείδηση του γεγονότος πως είναι κάτι

πολύ περισσότερο από την αποτελεσματική διεκπεραίωση των διοικητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνοψίζονται στον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο ενεργειών για την επιτυχία δεδομένων σκοπών (Σαΐτης, 1992, 30), και πολύ ευρύτερο από την εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης μέσων και κοινωνικών σχέσεων. Το σημαντικότερο, να έχει επίγνωση του γεγονότος ότι η νόμιμα εκχωρημένη από την πολιτεία εξουσία του, δεν τον καθιστά αυτοδίκαια ηγέτη. Ότι ένας πραγματικός ηγέτης δεν χρήζεται ούτε επιβάλλεται εξαναγκαστικά (Owens, 2001), αλλά αναδεικνύεται και νομιμοποιείται ως τέτοιος μέσα από τις ενέργειες και τη γενικότερη συμπεριφορά του. Ένα πραγματικός ηγέτης δοκιμάζεται στις καταστάσεις, κρίνεται και αξιολογείται από την ομάδα του και γίνεται αυτοπροαίρετα αποδεκτός από τα μέλη της κερδίζοντας τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη τους, γιατί σέβεται τον άνθρωπο, πιστεύει σε αξίες και θέτει στον οργανισμό τον οποίο διευθύνει προτεραιότητες (Ζαβλανός, 2003; 185).

Μια τέτοια συνειδητοποίηση, προϋποθέτει ότι αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα όχι απλά ως ένα ενιαίο οργανωτικό σύνολο που λειτουργεί στη βάση στεγανών κανόνων και τυπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του και με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης. Την αναγνωρίζει, παράλληλα, ως ιδιαίτερη κοινωνικο-πολιτισμική ομάδα, εντός της οποίας δομούνται κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις, συντελείται η μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς και διαμορφώνονται προσωπικότητες, που θα συμβάλουν μελλοντικά στην ανάπτυξη της κοινωνίας τους ως αποτελεσματικά μέλη της παραγωγικής διαδικασίας και ως ενεργοί, χειραφετημένοι και υπεύθυνοι πολίτες. Υπό αυτή την έννοια, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, δεν συναρτάται αποκλειστικά και μόνον με τις δικές του ενέργειες. Επηρεάζεται καταλυτικά από το γενικότερο πλαίσιο εργασίας του, τις σχέσεις και τις συμπεριφορές των υφισταμένων του, όπως και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στον σχολικό οργανισμό.

Σ' αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να κατανοεί πως καθήκον του -παιδαγωγικό και κοινωνικό- αποτελεί η διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας και άμιλλας μεταξύ του προσωπικού για τη βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση αυτόνομων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με υψηλού επιπέδου επιδόσεις, αναπτυγμένες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, δημοκρατικές δομές συνείδησης και ανθρωπιστικές αξίες. Αλλά και να αναλαμβάνει την ευθύνη για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του

σχολείου με κριτήριο τη διάπλαση των δημιουργικών, υπεύθυνων και ενεργών υποκειμένων της τοπικής, ευρωπαϊκής και οικουμενικής κοινότητας δίνοντας λόγο για τις ενέργειές του.

Η τήρηση των παραπάνω προδιαγραφών από μέρος του διευθυντή-ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, θα αποδείξει ιδιαίτερα εύστοχη τη ρήση του R. Barth (1990, 63): «Δείξε μου ένα καλό σχολείο – να σου δείξω έναν καλό διευθυντή».

Κεφάλαιο 2 ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ – ΗΓΕΤΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

2.1 ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ

Η δυναμική των καιρών και οι δραστικές αλλαγές που επέφερε στα τέλη του 20^{ου} αιώνα στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χάρτη η διαμόρφωση ενός κοινού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου στο πλαίσιο της διεύρυνσης της Ε.Ε. στην πορεία προς την ολοκλήρωσή της, αποτυπώνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα του 21^{ου}, το οποίο αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα της μεταβατικής πορείας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων από την υπαγωγή τους σε εθνικούς σκοπούς στη δέσμευσή τους σε ευρωπαϊκές στρατηγικές και επιδιώξεις.

Μια σύντομη, βασισμένη στα θεσμικά εκπαιδευτικά κείμενα, αναδρομή της ελληνικής εκπαίδευσης στο πρόσφατο παρελθόν, δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός αρχίζει να «εξευρωπαϊάζεται» στην πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο, με την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ. Το μαρτυρεί η εκσυγχρονιστική-ανανεωτική διάθεση που διακρίνει στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία την επίσημη

εκπαιδευτική πολιτική -προϊόν συναινετικών αποφάσεων των κυβερνήσεων της ΝΔ και του ΠΑΣΟΚ- και το εξελικτικό πλαίσιο το οποίο τη χαρακτηρίζει. Ωστόσο, παρά τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στη δομή και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης, οι οποίες ανταποκρίνονται στις συνθήκες της εποχής και υπακούουν στην ανάγκη να συμβάλει στην αναπτυξιακή πορεία του ελληνικού κράτους η εκπαίδευση, η τελευταία εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως μορφωτικό αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα, να διαπνέεται από πνεύμα εκδημοκρατισμού και να διατηρεί τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα και τον θεμελιώδη σκοπό της μεταρρύθμισης του 1964: τη διαμόρφωση ελεύθερων συνειδήσεων και τη διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων και ενεργά δρώντων πολιτών (Χαραλάμπους, 2007, 125-7; Μπουζάκης, 2007, 75).

Τα πράγματα αρχίζουν να αλλάζουν στα μέσα της δεκαετίας του '90 υπό τη δυναμική της ευρωπαϊκής σύγκλισης και στο πλαίσιο των αποφασιστικών, πλέον, παρεμβάσεων της Ε.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της, οπότε η εθνική εκπαιδευτική πολιτική συντάσσεται βαθμιαία στην προώθηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων αναπροσαρμόζοντας προσανατολισμούς και στόχους της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της ολοένα και στενότερης σύνδεσής της με τις οικονομίες της γνώσης. Την αλλαγή πλεύσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σηματοδοτούν οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές του 1997 (ΥΠΕΠΘ, 1997), οι οποίες δρομολογούν τη βαθμιαία μεταλλαγή της εκπαίδευσης σε εργαλείο για την ικανοποίηση των αναπτυξιακών αναγκών της Ε.Ε. και σε μέσον υπερίσχυσής της στον διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό μέσω της «*δόμησης του 'επιχειρηματικού απόμου' του μέλλοντος*»¹ και της αξιοποίησης των ικανοτήτων του (και μάλιστα, των διανοητικών) ως του σημαντικότερου παράγοντα ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη βάση της οικονομικής θεωρίας του «Ανθρώπινου Κεφαλαίου» (Schultz, 1971).

Για τη διάπλαση αυτού του τύπου πολίτη, με προοπτική την αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ως κεφαλαίου τόσο για την οικονομική μεγέθυνση της Δυτικοευρωπαϊκής οικογένειας όσο και για τη συλλογική οικονομική ευημερία και κοινωνική ευδαιμονία, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει, σύμφωνα

¹ Κατά την αυτολεξεί διατύπωση του βασικού σκοπού της από τον Γεράσιμο Αρσένη, Υπουργό Παιδείας και εισηγητή της εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1997-98 για τη διαμόρφωση μιας «Παιδείας Ανοιχτών Οριζώντων», η οποία ήταν επηρεασμένη σε υπολογίσιμο βαθμό από τα υπερεθνικά-ευρωπαϊκά προτάγματα.

με «τον προσανατολισμό της Ε.Ε. για την εκπαίδευση», να καταστεί «περισσότερο ποιοτικό, περισσότερο δυναμικό, περισσότερο αποτελεσματικό» μέσα από την παροχή «υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης» και την προαγωγή «της δημιουργικής άμιλλας κι αξιοκρατίας» (ΥΠΕΠΘ / ΠΙ, 2003, 3734). Θα πρέπει, μ' άλλα λόγια, να αναβαθμίσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητά του με κριτήριο την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών, όπως διαμορφώνονται στη δοσμένη συγκυρία, μέσω της σχολικής επιτυχίας (Gaskell, 1995).

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου, είναι, σύμφωνα με πρόσφατα θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, συνυφασμένη με την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και άμεσα συναρτώμενη με τη διεύθυνση του σχολείου, μια που αυτή αποτελεί νευραλγικό τομέα της διοίκησης που του ασκείται, ο οποίος καθορίζει την οργάνωση της σχολικής μονάδας και της παρέχει τον απαιτούμενο μηχανισμό για να επιτελέσει ποιοτικά και αποτελεσματικά το έργο της (Hoy & Miskel, 2005). Υπό μια προϋπόθεση, όμως. Ότι ο σχολικός διευθυντής αποτελεί εκπαιδευτικό στέλεχος με ενεργή συμμετοχή και ουσιαστικό λόγο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων και διοικητικό όργανο με αυξημένες αρμοδιότητες σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, το οποίο, με τη σειρά του, συνιστά αυτορρυθμιζόμενη εκπαιδευτική μονάδα.

Ένας τέτοιος σχολικός διευθυντής, «δραστήριος» και δημιουργικά δραστηριοποιούμενος σε συνεχή βάση προς την κατεύθυνση της ποιοτικής αναβάθμισης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και της αύξησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσω της λήψης αποφάσεων και της ανάληψης πρωτοβουλιών όσον αφορά σε θέματα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διοικητικά που απασχολούν το ανθρώπινο δυναμικό του, δεν βρίσκει χώρο δράσης σ' ένα διοικητικό μοντέλο γραφειοκρατικού χαρακτήρα, όπως το παραδοσιακό ελληνικό (Στραβάκου, 2003). Ούτε, όμως, και την έγκριση για τέτοιου είδους αυτόνομες δράσεις στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δομείται, λειτουργεί και ελέγχεται κεντρικά επιφυλάσσοντάς του τον ρόλο του διεκπεραιωτή εκπαιδευτικών θεμάτων τοπικής εμβέλειας στη βάση μιας πληθώρας εντολών, οδηγιών και εγκυκλίων, καθώς ρυθμίζει τα εκπαιδευτικά πράγματα κατά τρόπο ενιαίο

μέσα από ένα πλέγμα Νόμων, Προεδρικών Διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων (Λαΐνας, 2000).

Υπό αυτή την οπτική και κάτω από την αδήριτη ανάγκη να ανταποκριθεί η εκπαίδευση επιτυχώς στις προκλήσεις που της απευθύνουν οι καιροί, συντελείται στις αρχές της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα μια αναμόρφωση του διοικητικού και οργανωτικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος, ως έκφρασης μιας δειλής κίνησης να προσαρμοσθεί το ελληνικό σχολείο στα σύγχρονα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, τοπικά και διεθνή. Αποτέλεσμα αυτής, είναι η δημιουργία μιας νέας διοικητικής δομής, απλής και ευέλικτης, που αναγνωρίζει τη σχολική μονάδα ως κομβικό παράγοντα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, την ποιοτική της βελτίωση και τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς της. Για τον λόγο αυτό, καταβάλλεται προσπάθεια να ενισχυθεί η αυτονομία της με στόχο τη μετατροπή της από φορέα με αποκλειστικά εκτελεστικές-διεκπεραιωτικές αρμοδιότητες, όπως ήταν στο παραδοσιακό σχολείο, σε φορέα γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

2.2 Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»: ΑΠΟ ΤΗ

ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΗ ΔΙΕΚΠΕΡΑΙΩΣΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΝΤΟΛΩΝ

ΣΤΗ ΣΥΝΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Όπως έχει αποδείξει η μελέτη και η έρευνα στο πεδίο της Οργάνωσης και Διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το τελευταίο έχει παραδοσιακά συγκεντρωτικό χαρακτήρα και έντονα γραφειοκρατική οργανωτική δομή (Ιορδανίδης, 2002, 59-70; Μιχαλόπουλος, 1987; Σαΐτης, 1992, 209), που παραπέμπει στο βεμπεριανό μοντέλο οργάνωσης, αν και με αρκετές διαφοροποιήσεις λόγω του ιδιάζοντος χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια, διακριτικά του γνωρίσματα αποτελούν α) η ιεραρχική άρθρωση της εξουσίας και η αντίστοιχη διαβάθμιση αξιωμάτων, ελέγχου και αμοιβών, β) η συγκέντρωση ευθύνης, εξουσιών και ισχύος στην κορυφή της ιεραρχίας, γ) οι τυποποιημένες διοικητικές διαδικασίες και οι ομοιόμορφοι κανόνες, καθώς κι ένα νομικό πλαίσιο λειτουργίας λεπτομερειακού και ορθολογικού περιεχομένου, δ) η υψηλή εξειδίκευση και ο καταμερισμό εργασίας, ε) η τυποποίηση συμπεριφοράς και η σχετικά ακριβής οριοθέτηση ρόλων και καθηκόντων και τέλος, στ) ο απρόσωπος χαρακτήρας και η

υπαλληλική ιδιότητα του ανθρώπινου δυναμικού (Μουζέλης, 2009, 99; Μακρυδημήτρης, 2004, 62-63).

Αυτή η ιεραρχικά δομημένη οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, εξασφαλίζει την ομοιομορφία της εκπαιδευτικής πολιτικής και διασφαλίζει αποδεδειγμένα τον αποτελεσματικό συντονισμό και έλεγχο της διοικητικής δράσης για την αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού (Bush, 2005). Ταυτόχρονα, όμως, επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, ως «ανοικτών» κοινωνικών σχηματισμών με κύριο σκοπό την παροχή εκπαίδευσης, αποστολή τη διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων κοινωνικών υποκειμένων και κύρια χαρακτηριστικά τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων μέσω διαπροσωπικών σχέσεων και τυπικών δομών συντονισμού τους (Davies, 1981, 47-8). Εδώ ακριβώς, εντοπίζεται ο βασικός λόγος που υπαγόρευσε το εγχείρημα της διοικητικής αναδιάρθρωσης, ως «εθνικής στρατηγικής επιλογής», κατά τις επίσημες εξαγγελίες, η οποία εισήγαγε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μια μερική αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και εξουσιών από το ενδιάμεσο διοικητικό επίπεδο σ' αυτό της σχολικής μονάδας για τη βελτίωση της λειτουργίας της και τη «διασφάλιση της παιδαγωγικής αρτιότητας και της υψηλής ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» της.

Σ' αυτό το πλαίσιο, οι σχολικοί διευθυντές, που στη βάση των θεσμικών προδιαγραφών για την άσκηση του ρόλου τους, ανήκαν μέχρι τότε στα κατώτερα κλιμάκια της εξουσίας κατέχοντας τη θέση των εντολοδόχων των κεντρικών εκπαιδευτικών οργάνων με την εξαίρεσή τους από τα κέντρα λήψης αποφάσεων για τη χάραξη και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002), αναβαθμίζονται. Με τα μικρά περιθώρια αυτονομίας που τους αποδίδονται, αποκαθίσταται η λειψή, μέχρι τότε, εξουσία τους και αρχίζουν να μετασχηματίζονται σταδιακά από διαχειριστές-διεκπεραιωτές γραφειοκρατικών ζητημάτων σε ουσιαστικούς φορείς άσκησης και διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναλαμβάνοντας την ηγεσία μιας αυτορρυθμιζόμενης, πλέον, σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης, 2002; Ματσαγγούρας, 2006; Παπαναούμ, 1995).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο σχολικός διευθυντής -με την ιδιότητα του ηγέτη, πλέον, της αυτόνομης και αυτοδύναμης σχολικής μονάδας- αναγνωρίζεται ως

κορυφαίος παράγοντας του διοικητικού και του παιδαγωγικού, συνάμα, έργου εντός του πλαισίου της σχολικής μονάδας και του ανατίθεται η «υποχρέωση να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα θέτοντας υψηλούς στόχους και εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία». Συγκεκριμένα, επιφορτίζεται με το καθήκον

- ✓ να υλοποιεί και να αναδεικνύει το όραμα της σχολικής κοινότητας και να την στηρίζει όταν διαμορφώνει συλλογικούς στόχους

- ✓ να αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή και μέντορα, κυρίως για τους νεότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, για τους οποίους οφείλει να αποτελεί κοινωνικό πρότυπο

- ✓ να καθιστά τη σχολική μονάδα κέντρο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

- ✓ να συνεργάζεται σε ισότιμη βάση με τους εκπαιδευτικούς

- ✓ να προΐσταται των εκπαιδευτικών, να συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, να συντονίζει το έργο τους, να τους ενημερώνει για τους νόμους και τις διατάξεις και να φροντίζει να εφαρμόζονται στην τάξη

- ✓ να διασφαλίζει τη συνοχή και την καλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων αμβλύνοντας τις πιθανές αντιθέσεις και να αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες και κλίσεις όλου του προσωπικού ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέοντας και παρέχοντας θετικά κίνητρα σ' αυτούς

- ✓ να ελέγχει την πορεία των εργασιών των εκπαιδευτικών και να τους κατευθύνει ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανάλαβαν

- ✓ να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης

- ✓ να συνεργάζεται με τους γονείς και κηδεμόνες, καθώς και με τη μαθητική κοινότητα για την οργάνωση της μαθητικής ζωής μέσα σ' ένα κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας

- ✓ να συσκέπτεται, τέλος, με τα ανώτερα στελέχη, τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουλουμπαρίτση κ.α., 2010, 43-54).

Από την παράθεση των παραπάνω αρμοδιοτήτων και καθηκόντων, προκύπτει ότι ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας επωμίζεται διττό ρόλο, διοικητικό και

παιδαγωγικό ταυτόχρονα. Σε επίπεδο διοικητικό, του υπεύθυνου για την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας, με την έννοια του «ανοιχτού» κοινωνικού συστήματος που συνδέεται με σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με την ευρύτερη κοινωνική δομή της οποίας αποτελεί συστημικό στοιχείο. Απώτερος σκοπός του στο πλαίσιο αυτού του ρόλου, η διασφάλιση της συνοχής και της αρμονικής συνεργασίας της με τους συλλογικούς διοικητικούς φορείς και τα στελέχη της εκπαίδευσης και η θετική διασύνδεσή της με τους φορείς και τα μέλη της τοπικής κοινωνίας. Σε επίπεδο παιδαγωγικό, πάλι, αναγορεύεται σε εμπνευστή οράματος όσον αφορά στην ανάπτυξη του σχολείου για την επιτέλεση της αποστολής του, σε καθοδηγητή των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό τους έργο για την ποιοτική του βελτίωση, σε συνεργάτη τους -σε ισότιμη βάση και με πνεύμα αλληλεγγύης- για την εκπλήρωση προαποφασισμένων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων και σε εμπνευστή στις προσπάθειες τους για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Υπό αυτή την οπτική και στο πλαίσιο της ορθολογικής οργάνωσης και της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, ως τυπικού μορφωτικού οργανισμού προσανατολισμένου στην παροχή παιδείας και τη διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών (άρθρο 16, παρ. 2 Συντάγματος του 2008), ο σχολικός διευθυντής-ηγέτης αναλαμβάνει δύσκολο, πολύπτυχο και ευαίσθητο κοινωνικά έργο στο πλαίσιο μιας πολιτικής «απόδοσης λόγου» στο κοινωνικό σύνολο (Καρατζιά-Σταυλιώτη – Λαμπρόπουλος, 2006). Βασική συνιστώσα αυτού, αποτελεί η διαμόρφωση και η καλλιέργεια ενός κλίματος συνεννόησης, υπευθυνότητας και δημιουργικότητας για τη διευκόλυνση της συνεργασίας τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους μαθητές τους, όσο και με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, που προϋποθέτει την ικανότητά του να κερδίζει την εμπιστοσύνη και την πίστη των μελών της ομάδας του σ' αυτόν, να τους εμπνέει και να τους επικοινωνεί το όραμα, τις αξίες και τις φιλόδοξες προσδοκίες του, να κινητοποιήσει τον ενθουσιασμό και τη διάθεσή τους για τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις και να εξασφαλίζει τη δέσμευσή τους στην επίτευξη προκαθορισμένων απαιτητικών στόχων.

2.3 ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ – ΗΓΕΤΗ

Η προώθηση της νέας κουλτούρας οργάνωσης, σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, που αποτελεί

τον κομβικό άξονα άσκησης του ηγετικού ρόλου στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», απαιτεί αυξημένες ικανότητες και ειδικές δεξιότητες του διευθυντή-ηγέτη, οι οποίες έχει αποδειχθεί, χάρη στις σύγχρονες κατακτήσεις των Επιστημών της Αγωγής, ότι δεν αποτελούν μυστηριώδη φυσικά προτερήματα ή υπερφυσικά χαρίσματα μιας θείας δωρεάς (Ζαβλανός, 1987). Κυρίως, όμως, προϋποθέτει τη δέσμευσή του σε ηθικά ιδεώδη, ανθρωπιστικές αξίες και δημοκρατικές αρχές, που αποτελούν προαπαιτούμενα για την ποιοτική και αποτελεσματική άσκηση της σχολικής ηγεσίας λόγω της ιδιάζουσας φύσης του εκπαιδευτικού οργανισμού και των διακριτικών γνωρισμάτων του, τα οποία τον διαφοροποιούν από άλλες «τυπικές» οργανώσεις προσδίδοντάς του αυθυπαρξία και μοναδικότητα στον χώρο της διοίκησης.

Οι διαφορές του σχολείου από άλλους οργανισμούς ή τις επιχειρήσεις, έγκεινται, καταρχήν, στο γεγονός ότι τα «προϊόντα παραγωγής» του, οι μαθητές, αποτελούν ψυχοβιολογικές οντότητες (Σαϊτής, 1992, 202), με προσωπικά ενδιαφέροντα, επιθυμίες, στόχους και προσδοκίες και δική τους βούληση, που δε συμμετέχουν παθητικά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες ως χειραγωγούμενα όντα και πειθήνια ενεργούμενα, ώστε να εξασφαλίζεται ερήμην τους η υλοποίηση των προαποφασισθέντων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων. Αντίθετα, προσέρχονται σ' αυτές ως ενσυνειδήτως ενεργούντα πρόσωπα, τα οποία επεμβαίνουν σ' αυτές και τις διαμεσολαβούν με τη δράση τους άλλοτε σε συμφωνία με τη «λογική» του σχολείου, άλλοτε αντιδρώντας κι αντιστεκόμενα σ' αυτή και άλλοτε συμβιβάζοντάς την με τα προσωπικά τους θέλω και πιστεύω (Apple, 1993; Giroux, 1983).

Άλλωστε, τους «πόρους» της σχολικής μονάδας συνιστούν οι εκπαιδευτικοί, το μόνο έμψυχο και πλέον δυναμικό στοιχείο στον οργανωσιακό χώρο, με βούληση, συναισθήματα, επιθυμίες, ανάγκες, συνήθειες και κίνητρα, που, ακριβώς εξαιτίας των ιδιαίτερων αυτών χαρακτηριστικών τους, δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμοι. Κι αυτό, γιατί, όπως έχει αποδειχθεί ερευνητικά, μετέχουν στο παιδαγωγικό-διδακτικό έργο εφοδιασμένοι με την ατομική του «σκευή» ο καθένας, επιστημονική, παιδαγωγική, ιδεολογικο-πολιτική, γεγονός που τους επιτρέπει -στα πλαίσια της δεδομένης σχετικής αυτονομίας τους από την εκπαιδευτική δομή- να επεμβαίνουν με τον τρόπο τους στη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, διαμόρφωσης στάσεων και διάπλασης χαρακτήρων, που επιτελεί η αγωγή (Giroux, 1983, 108 / Ηλιού, 1988, 262), και μέσα από τις σχέσεις επικοινωνίας κι αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, να τους

κατευθύνουν σε άλλους στόχους και προσανατολισμούς πέραν των προδιαγραμμένων.

Κατά συνέπεια, για να υλοποιηθούν οι σκοποί του σχολείου, που είναι σε τελευταία ανάλυση η διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων προσωπικοτήτων – ικανών να συμμετέχουν κριτικά και δημιουργικά στην κοινωνική ζωή και να διαφεντεύουν τον εαυτό τους (Freire, 1970, 1998), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να αξιοποιήσει τον ανθρώπινο παράγοντά της (Hersey & Blanchard, 1977) ασκώντας επιρροή στους διδάσκοντες σε τρόπον ώστε να συντονίσουν τις ενέργειες και τις δραστηριότητές τους προς αυτή την κατεύθυνση. Σ' αυτό το πλαίσιο, οφείλει να εφαρμόσει δυο αρχές: να δώσει έμφαση στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδρασή του με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και των ίδιων μεταξύ τους (Fullan, 1993) και βαρύτητα στη δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων μ' αυτούς μέσα σ' ένα θετικό κλίμα συμμετοχικής συνεργασίας τους –βασισμένης στη δέσμευσή τους για την ποιοτική άσκηση του κομβικής κοινωνικής σημασίας έργου που έχουν αναλάβει ως «πρώτης γραμμής επαγγελματίες» (Παπαναούμ, 2005), με «αυξημένο ρόλο» (Hoyle, 1975) και υψηλή κοινωνική ευθύνη. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό, είναι η υιοθέτηση του δημοκρατικού τρόπου άσκησης του ρόλου του τόσο όσον αφορά στη διαμόρφωση του οράματος της σχολικής ομάδας, στη χάραξη στρατηγικής και την οριοθέτηση συγκεκριμένων στόχων όσο και στην κινητοποίηση των μελών της ομάδας του για την υλοποίησή τους στη βάση μιας οργανωσιακής κουλτούρας στοχευμένης στην παραγωγή αποτελέσματος με όρους διάγνωσης και ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών ως μελλοντικών ενεργών και υπεύθυνων κοινωνικών υποκειμένων (Stefkovich & Begley, 2007, 205).

Η έρευνα στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας, έχει αποδείξει πως η δημοκρατική ηγεσία αποτελεί την πιο λειτουργική μορφή ηγεσίας για το σχολείο, δεδομένου ότι αυτό αποτελεί πολυεπίπεδα δομημένο οργανισμό, που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να ικανοποιεί του στόχους του μόνο με τις ενέργειες και τις αποφάσεις του επικεφαλής του, αλλά χρειάζεται συμμετοχή στην ηγεσία σε όλα τα επίπεδα μέσω της ευρείας κατανομής της μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hartley, 2007). Αυτή τη συμμετοχική ηγεσία προωθεί ο δημοκρατικός διευθυντής-ηγέτης, που, πριν από κάθε απόφασή του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα προκύπτει στη σχολική μονάδα και τις ενέργειες που πρέπει να αναληφθούν για τη διαχείρισή του, το θέτει σε συζήτηση στην ομάδα ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων

μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας, λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις απόψεις και τις προτάσεις των υφισταμένων του, τους συμβουλευέται και τους μεταβιβάζει την εξουσία για την τελική απόφαση, που λαμβάνεται μετά από ψηφοφορία.

Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας γενικά, επηρεάζεται καθοριστικά τόσο από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του ηγέτη όσο και από τις ικανότητές του, τις ιδιαίτερες διοικητικές δεξιότητες και την προσωπική του θεωρία διοίκησης, ενώ θεωρείται το ενδεδειγμένο μέσο για την αποτελεσματική έκφραση της «τέχνης του να επιτυγχάνεις σκοπούς μέσω των ανθρώπων» (Stoner, 1978). Στον τρόπο που δραστηριοποιείται στην καθημερινότητα της εργασίας του και διεκπεραιώνει την πληθώρα των καθηκόντων του, αντανakλώνονται οι προσωπικές του αντιλήψεις και πεποιθήσεις, ο αξιακός του κώδικας, το επαγγελματικό του ήθος και η γενικότερη βιοθεωρία του, που συγκροτούν την «εσωτερική διάσταση» της συμπεριφοράς του.

Υπό αυτή την άποψη, ο δημοκρατικός ηγέτης συνδυάζει ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά, ικανότητες και στάσεις που συνηγορούν και προωθούν τις αρχές της δημοκρατίας με την έννοια που της δίνει ο Dewey, ένας από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς, «πατριάρχης» του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και εμπνευστής του Σχολείου Εργασίας, στο κλασικό του κείμενο του 1916, *Democracy and Education – An Introduction to the philosophy of Education*. Σύμφωνα με τον Dewey, η δημοκρατία είναι κάτι περισσότερο από μία μορφή διακυβέρνησης· είναι πρωτίστως τρόπος κοινωνικής ζωής και συμμετοχής σε ενέργειες που έχουν σημείο αναφοράς τους αντίστοιχες άλλων και διενεργούνται προς όφελος άλλων σε βάρος, συχνά, προσωπικών ενδιαφερόντων και συμφερόντων. Στη μάθηση του δημοκρατικού τρόπου ζωής στην πράξη μπορεί να συμβάλει το σχολείο, το οποίο, κατ' αυτόν, αποτελεί τον καταλληλότερο χώρο για τη βίωση και την εμπειρία αυτής.

Σ' αυτό το πλαίσιο, προτεραιότητα του δημοκρατικού σχολικού ηγέτη είναι η μετατροπή του σχολείου σε έναν δημοκρατικό μικρόκοσμο. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού, η αναγωγή του ανθρώπου στο επίκεντρό του και η λειτουργία του στη βάση της θεμελιώδους αρχής της ισότητας, με την έννοια του δικαιώματος όλων των μελών του εκπαιδευτικού δυναμικού να συνδιαμορφώνουν σε ισότιμη βάση την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας, να καθορίζουν τους κυριάρχους

στόχους, τους προσανατολισμούς και τις κατευθύνσεις της, να σχεδιάζουν και να προγραμματίζουν το παραγόμενο συλλογικό εκπαιδευτικό έργο, να επιλέγουν τα μέσα υλοποίησής του και να το πραγματώνουν μέσα από μια διαδικασία συμμετοχικής και συνεργατικής αλληλόδρασης (Staratt, 2001). Συνεκδοχικά, ο δημοκρατικός σχολικός ηγέτης αντιλαμβάνεται το έργο του ως στοχευμένο στην αρμονική συνεργασία ανάμεσα σ' αυτόν και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό μέσα από σχέσεις συμπληρωματικού χαρακτήρα (Ζάχαρη, 1985, 453-488 / Χιώτη, 1981, 150-153), στη δόμηση του αλληλοσεβασμού και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ τους και στην παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη λήψη αποφάσεων σχετικών με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τη διαμόρφωση του οράματός της και την επιλογή των στόχων αυτής (Murphy, 2002). Τις συγκεκριμένες αντιλήψεις μεταφράζει στην πράξη δίνοντας χώρο και λόγο στους εκπαιδευτικούς για ελεύθερη έκφραση και ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών κι απόψεων, οι οποίες εκπορεύονται από τη βούληση όλων των μελών της ομάδας για την ποιοτική βελτίωση του παιδαγωγικού έργου και διαποτίζονται από το αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές και το κοινωνικό σύνολο. Μέσω της δημοκρατικής λήψης των αποφάσεων, επιτυγχάνεται η αποσαφήνιση των στόχων και των επιδιώξεων της σχολικής μονάδας, καλλιεργείται η σύμπνοια της ομάδας, παρέχεται ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς, τονώνεται το αίσθημα της ευθύνης και η αίσθηση της υπευθυνότητάς τους και ενεργοποιούνται ηθικά κίνητρα για τη βελτιστοποίηση της απόδοσής τους και τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους προς επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος.

Περνώντας από το επίπεδο της λήψης αποφάσεων σ' αυτό της υλοποίησής τους, καταλυτικός είναι ο ρόλος του δημοκρατικού ηγέτη στη διακριτική επίβλεψη του έργου των υφισταμένων μέσα από την παροχή οδηγιών και υποδείξεων για την ομαλή διεκπεραίωσή του και τον συντονισμό των εργασιών τους με στόχο την αποφυγή τυχόν επικαλύψεων ή παραλείψεων που θα μείωναν την αποτελεσματικότητά του, καθώς και στην παροχή ηθικών κινήτρων για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους προς αυτή την κατεύθυνση. Η έμμεση αλλά ισχυρή επιρροή του στην εξασφάλιση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παιδαγωγικού έργου μέσω της συνεχούς παρόθησης και εργασιακής τους παρακίνησης (Marzano, Watters & MacNulti, 2005), συνεπιφέρει τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Hopkins, 2001; Leithwood & Zantzi, 2000), την αύξηση των επιτευγμάτων τους και την προσωπική τους ανάπτυξη (Lumby, - Crow &

Pashiardis, 2008). Κατά συνέπεια, η υιοθέτηση δημοκρατικού τύπου ηγεσίας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας με κριτήριο τη διαμόρφωση συνθηκών που ευνοούν την προώθηση της μάθησης και τη σύνολη ανάπτυξη των μαθητών.

2.4 ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΝΟΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

2.4.1 ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Ωστόσο, η αποτελεσματική άσκηση της δημοκρατικής σχολικής ηγεσίας, δεν αποτελεί αποκλειστικά έργο του διευθυντή, καθώς επηρεάζεται καθοριστικά τόσο από τις ενέργειες της εκπαιδευτικής κοινότητας εν συνόλω όσο και από το περιβάλλον και τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων ασκείται. Υπό αυτό το πρίσμα, τις τελευταίες δεκαετίες και στο πλαίσιο των θεωρητικών αναζητήσεων για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης με στόχο τη διάπλαση ενεργών κοινωνικών υποκειμένων –ικανών να χαράξουν τη δική τους πορεία ως υπεύθυνων μελών της κοινότητας προσβλέποντας στην κοινωνική απελευθέρωση (Freire, 1970, 1998, 2009), αναδείχθηκε η σημασία του θετικού σχολικού κλίματος και της ποιοτικής εκπαιδευτικής κουλτούρας στην υποστήριξη της δημοκρατικής ηγεσίας. Πρόκειται για δυο δομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών διαδικασιών και της σχολικής ζωής, γενικότερα, στη διαμόρφωση των οποίων εκτιμάται ότι ο διευθυντής-ηγέτης συμβάλλει ουσιαστικά.

Σημασιολογικά, οι όροι αναφέρονται σε δύο έννοιες φαινομενικά συγκεκριμένες, αλλά στην πραγματικότητα ασαφείς, αόριστες, εν πολλοίς, λόγω της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας που τις διακρίνει, που συχνά συγχέονται εξαιτίας του παρεμφερούς χαρακτήρα τους (Lezotte, 1991 / Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000), όπως συνάγεται από την ποικιλία των ορισμών που τις διακρίνει.

Στην περίπτωση του σχολικού κλίματος, στη βιβλιογραφία απουσιάζει ένας ενιαίος και κοινά αποδεκτός ορισμός του. Άλλοτε ορίζεται γενικά ως η ατμόσφαιρα στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός, που επηρεάζει την ποιότητα της εργασίας του (Hargreaves, 1994) και διαμορφώνεται από τις σχέσεις κι εμπειρίες των

εκπαιδευτικών στην καθημερινή επαφή τους, ανάλογα με τις οποίες αποκτά και τον θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα του (Eller και Eller, 2009) και άλλοτε προσδιορίζεται ως παράγωγο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994) ή ως «*μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών του σχολείου*» που το διαφοροποιούν και το διακρίνουν από τα υπόλοιπα (Πασιαρδή, 2001, 25). Παρά τις επιμέρους, όμως, διαφοροποιήσεις των ορισμών, που αποδεικνύουν το ευρύ εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου, όλοι τους συγκλίνουν στην αναγνώρισή του ως δομικού στοιχείου του σχολικού οργανισμού, το οποίο προσδιορίζει τον χαρακτήρα και την ποιότητα της σχολικής ζωής, απηχεί όλες τις πτυχές και τις παραμέτρους της (Cohen κ.α. 2009, 10), επιδρά στη συμπεριφορά και τις στάσεις όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου και, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση και τον ενθουσιασμό τους για την άσκηση του έργου τους, συντελεί στην αύξηση της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητάς τους (Hoy & Feldman, 2005).

Κατά παρόμοιο τρόπο με το σχολικό κλίμα, που συνιστά την ταυτότητα του σχολείου, η σχολική κουλτούρα, η οποία αποτελεί την προσωπικότητά του, την εικόνα που προβάλλει προς τα έξω, αλλά και που εισπράττεται από τα μέλη του, δεν επιτρέπει τον περιορισμό της στα πλαίσια ενός μοναδικού και συγκεκριμένου ορισμού. Γι' αυτό και στην αναζήτηση της «*ταυτότητάς*» της, σκοντάφτουμε σε ποικίλους ορισμούς -παράγωγα της συστηματικής ενασχόλησης πολλών μελετητών της εκπαίδευσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες με το συγκεκριμένο θέμα- που αποδεικνύουν τη σημασία της για την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού στη σύγχρονη κοινωνία των μεγάλων επιδόσεων και των ακόμη μεγαλύτερων απαιτήσεων (Deal & Peterson, 1999).

Από τους ορισμούς αυτούς προκύπτει ότι η σχολική κουλτούρα αποτελεί την ιδεολογία του σχολικού οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του, που τον διαφοροποιούν από άλλους (Mintzberg, 1989). Συγκροτείται, δε από τους κοινούς προσανατολισμούς των μελών του ανθρώπινου δυναμικού του, οι οποίοι τον κρατούν ενωμένο δίνοντάς του την ξεχωριστή, δική του ταυτότητα» (Hoy και Miskel, 2001). Σύμφωνα με τον Schein (1992, 6), πρόκειται για «*ένα πρότυπο των βασικών παραδοχών (που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα, όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα), το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά, ώστε να θεωρείται έγκυρο και γι' αυτό διδάσκεται σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης,*

σκέψης και αίσθησης γι' αυτά τα προβλήματα» Με άλλα λόγια, η σχολική κουλτούρα απαρτίζεται από τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των μελών του σχολικού οργανισμού, τα οποία πολλές φορές δεν είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά, και εκφράζεται άμεσα ή έμμεσα στη συμπεριφορά τους, η οποία ρυθμίζεται από συγκεκριμένους κανόνες και αξίες και εκδηλώνεται με κοινές νόρμες, σύμβολα, αξίες, αντιλήψεις και παραδοχές, που συνλειτουργούν στο σχηματισμό της, διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες (Πασιαρδής, Π. 2004, 150). Επομένως, και η σχολική κουλτούρα αποτελεί δομικό στοιχείο και βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού οργανισμού με σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των μελών του (Van Houtte 2004).

Από τα παραπάνω καθίσταται πρόδηλος ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα -ως συστατικά στοιχεία της ζωής μιας σχολικής μονάδας- στη διαμόρφωση δημοκρατικών σχολείων, με την έννοια των σχολείων στα οποία βιώνεται η δημοκρατία και προωθείται ο εκδημοκρατισμός της ζωής και όχι αυτών που ιδρύονται σε δημοκρατικές κοινωνίες, όπως αρέσκονται με περισσή υπερηφάνεια να αυτοχαρακτηρίζονται οι σύγχρονες, και λειτουργούν υπό τον αυστηρό έλεγχο των εκάστοτε δεσποζουσών σ' αυτές δυνάμεων. Εκείνων των σχολείων, εν ολίγοις, που βασίζουν τη λειτουργία τους σε συμπεριφορές και σχέσεις των συντελεστών του παιδαγωγικού έργου θεμελιωμένες στην αλληλοκατανόηση, τον αλληλοσεβασμό, τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή στο εκπαιδευτικό έργο και έχουν κεντρικό σκοπό τους τη διάπλαση μελλοντικών δραστήριων και υπεύθυνων πολιτών –εφοδιασμένων με γνώσεις, ανθρωπιστικές αξίες δημοκρατικές δομές συνείδησης και ικανότητες κατανόησης και ελέγχου του κοινωνικού περιβάλλοντός τους με κριτήριο το «κοινό καλό».

Σ' αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται η σημασία του θετικού κλίματος και της ποιοτικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον, ως παραγόντων υποστηρικτικών μιας σχολικής ηγεσίας που ενδιαφέρεται για την προώθηση της δημοκρατίας και της ισότητας στο σχολείο. Ενδειγμένοι τύποι σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας, επί του προκειμένου, θεωρούνται αυτοί του «ανοικτού κλίματος», κατά την τυπολογία των Halpin και Croft (1963) –πρωτοπόρων στη διερεύνησή του με κριτήριο τη γενικότερη συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου όπως αυτή εισπράττεται από τους εκπαιδευτικούς, και της «συνεργατικής κουλτούρας»,

αντίστοιχα, σύμφωνα με την τυπολογία των Fullan και Hargreaves (1992), που αρθρώνεται στις σχέσεις συνεργασίας οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Το «ανοικτό» σχολικό κλίμα, συνιστά το όλως αντίθετο αντίστοιχο του «κλειστού» κλίματος, το οποίο συναντάμε σε μια γραφειοκρατικού τύπου οργανωμένη σχολική μονάδα, και χαρακτηρίζεται από τις φιλικές και κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και την αρμονική συνεργασία μεταξύ τους με την πλήρη στήριξη του διευθυντή, ο οποίος διακρίνεται για το χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών της αυτονομίας τους. Χαρακτηριστική ιδιότητα του, αποτελεί ο μεγάλος βαθμός αυθεντικότητας και το υψηλό ομαδικό πνεύμα που διακρίνει διευθυντή και διδάσκοντες και το οποίο αναπτύσσεται στη βάση αφενός, του αμοιβαίου σεβασμού της προσωπικότητας και του επαγγελματισμού τους και αφετέρου, των συμπληρωματικών σχέσεων μεταξύ τους στη βάση της αναγνώρισης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή ως συνεργατών στο απαιτητικό και υψηλής κοινωνικής ευθύνης παιδαγωγικό έργο και συνδιαμορφωτών της πολιτικής του σχολείου.

Σ' ένα τέτοιο παιδαγωγικό κλίμα, το οποίο αναγνωρίζει σε κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού το δικαίωμα να συμμετέχει εξίσου στη λήψη αποφάσεων για τη διαμόρφωση της πολιτικής και του οράματος της σχολικής μονάδας αλλά και το δεσμεύει, ομοίως, στην υλοποίηση των στόχων της στη βάση απόδοσης λόγου στο κοινωνικό σύνολο, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν συναίσθηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους, παρουσιάζουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής ευθύνης αλλά και αλληλοϋποστήριξης και αναπτύσσουν την ετοιμότητα για αρμονική συνέργεια και δημιουργική συνεργασία με σκοπό τη σύνολη ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής συμμετοχικής παιδείας (Οικονομίδης, 2011).

Σ' αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός μοιράζεται τη διαχείριση του παιδαγωγικού έργου και τον έλεγχο της σχολικής τάξης με τους μαθητές εξασφαλίζοντάς τους το δικαίωμα της δημοκρατικής ενεργής συμμετοχής και της ισονομίας στη βάση του σεβασμού της αξιοπρέπειάς τους ως αυτόνομων προσωπικοτήτων. Διαμορφώνει, κατ' αυτόν τον τρόπο, μια δημοκρατική κοινότητα, που βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν ότι έχουν αξία, από την οποία απορρέουν δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις, ότι δικαιούνται σεβασμό από τους άλλους (συννομήλικους αλλά και μεγαλύτερους), που αξιώνουν, κατά τον ίδιο τρόπο,

σεβασμό από αυτούς, και ότι τα δικαιώματά τους σταματούν εκεί που αρχίζουν τα δικαιώματα των υπολοίπων (Lansdown, 2002; Πανταζής, 2008; Korhonen, 2005). Στη βάση αυτών των αρχών λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι η προσωπική τους ευημερία συνδέεται στενά με την ευημερία των άλλων, αναπτύσσουν την έννοια του κοινού ενδιαφέροντος και μαθαίνουν να επεκτείνουν το ενδιαφέρον τους από την εγωκεντρική ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών στο κοινό καλό, στην ευόδωση του συνόλου και της ομάδας (Seefeldt, & Barbour, 1998; Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993; Παπαναούμ-Τζίκα, 1989). Βιώνουν, με δυο λόγια, τη δημοκρατία, αναπτύσσουν δημοκρατικές δεξιότητες και προετοιμάζονται για την άσκησή της μέσα από τους μελλοντικούς κοινωνικούς τους ρόλους.

Αν το «ανοικτό» σχολικό κλίμα είναι σημαντικό για την ανάπτυξη εμπειριών της δημοκρατίας στην πράξη, η «συνεργατική» σχολική κουλτούρα είναι ακόμη σημαντικότερη, γιατί αποτελεί το ιδεολογικό θεμέλιο της δημοκρατίας στο σχολείο και τη βάση της νομιμοποίησης της δημοκρατικής πολιτεϊότητας την οποία προωθεί αυτό, με την έννοια της ιδιότητας του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη που ενδιαφέρεται για το κοινωνικό σύνολο όπως για τον εαυτό του και δρα με κριτήριο και το κοινωνικό συμφέρον εκτός του ατομικού στη βάση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αρχών της ισότητας, της ισονομίας και της δικαιοσύνης (Γιαννής, 2002)

Πρόκειται για μια κουλτούρα βασισμένη στην αυτόβουλη συνέργεια των εκπαιδευτικών για την παραγωγή κοινού παιδαγωγικού έργου, τη διαχείριση εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στη σχολική μονάδα και την επίλυση διαφόρων προβλημάτων που δημιουργούνται μέσα στο σχολείο. Όταν αυτή η συνεργασία ξεφύγει από το επίπεδο της απλής ανταλλαγής διδακτικών τεχνικών και πληροφοριών για κάποιο μαθητή και θεμελιωθεί στον συλλογικό στοχασμό και αναστοχασμό των εκπαιδευτικών για την αποστολή του σχολείου, τη φιλοσοφία και τους στόχους της εκπαίδευσης, την ουσία της εκπαιδευτικής πράξης και των πάσης φύσεως δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας, όπως και τον δικό τους ρόλο ως ενεργών κοινωνικών υποκειμένων και επαγγελματιών, με την καθαρά κοινωνιολογική

διάσταση της έννοιας², τότε γίνεται παράγοντας βίωσης και άσκησης της δημοκρατίας στην τάξη (Harris, 2002). Σ' αυτό το πλαίσιο, συντελείται η σύνδεση της πολιτικής διαπαιδαγώγησης με την ηθική, τις αξίες, τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, το νόμο και το δίκαιο, ενώ αναδεικνύονται παιδαγωγικά μοντέλα, εκπαιδευτικές πρακτικές και διδακτικά σχήματα ενδεδειγμένα για τη διαμόρφωση του μελλοντικού δημοκρατικού πολίτη (Καρακατσάνη, 2004).

Οι παραδοχές, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου που συγκροτούν τη συνεργατική κουλτούρα, έχουν τη βάση τους στις αρχές του σεβασμού της ανθρώπινης προσωπικότητας και αξιοπρέπειας, της ευθύνης απέναντι σ' όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, της αποδοχής της διαφορετικότητας των απόψεων και των συμπεριφορών τους, της αλληλεγγύης και της αυθεντικής συνέργειας στο πλαίσιο αμοιβαίας αλληλεπίδρασής τους, με σκοπό τη διάπλαση των ολοκληρωμένων και χειραφετημένων μελλοντικών πολιτών, που αποτελεί την αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης (Σύνταγμα 2008, άρθρο 16). Η τήρηση αυτών των αρχών στο πλαίσιο μιας συνεργασίας τους σε πρακτικό επίπεδο, συμβάλλει αναμφίβολα στη συνεχή ανάπτυξη των θεωρητικών και πρακτικών τους γνώσεων, η οποία τους καθιστά πιο αποτελεσματικούς στη διδασκαλία συμβάλλοντας την ποιοτική βελτίωση του παιδαγωγικού έργου με τελικούς αποδέκτες τους μαθητές και το κοινωνικό σύνολο (Day, 2003).

Τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, όμως, δεν είναι η μόνη «προσφορά» της συνεργατικής κουλτούρας στους μαθητές. Πιο σημαντική ακόμη κρίνεται η συνεισφορά της στη μύηση των παιδιών σε δημοκρατικούς τρόπους σκέψης και δράσης, τη διαμόρφωση δημοκρατικών δομών συνείδησης και την καλλιέργεια στάσεων ζωής που διαπνέονται από συλλογικό πνεύμα στη βάση της ηθικής των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Οι μαθητές, βλέποντας τους εκπαιδευτικούς να συνδιαλέγονται και να συνεργάζονται μεταξύ τους για την υλοποίηση κοινού έργου, αρχίζουν να εκτιμούν τη συνεργασία και να δρουν ανάλογα υιοθετώντας τη συμπεριφορά τους ως «σημαντικών άλλων» που αναγορεύονται σε πρότυπα προς μίμηση. Μαθαίνουν, κατά συνέπεια, σταδιακά, να λειτουργούν μέσα σε συνεργατικές κοινότητες ακούγοντας και σεβόμενοι τις απόψεις των άλλων και να ενώνουν τις

² Του εργαζόμενου, δηλαδή, ο οποίος έχει βαθιά συναίσθηση του επαγγελματικού του ρόλου ως μέλους της παραγωγικής διαδικασίας και απόλυτη συνείδηση τόσο των υποχρεώσεών του απέναντι στους μαθητές του, το κοινωνικό σύνολο και την Πολιτεία, αλλά και των δικαιωμάτων του, που όχι μόνον επιτρέπεται, αλλά και επιβάλλεται να τα διεκδικεί.

δυνάμεις τους με τους συμμαθητές τους στοχεύοντας σε ένα καλύτερο συλλογικό αποτέλεσμα. Μαθαίνουν, μ' άλλα λόγια τη δημοκρατία και εθίζονται στο να την ασκούν.

2.4.2 ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στη βίωση της δημοκρατίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον με προοπτική την ανάπτυξη του ολοκληρωμένου και χειραφετημένου δημοκρατικού πολίτη, που θα αισθάνεται και θα λειτουργεί ως συνυπάρχων όντας ικανός όχι μόνο να ανταποκρίνεται δημιουργικά και με αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις που του απευθύνει η εποχή του, αλλά και να δρα, ατομικά και συλλογικά, στη διαμόρφωση του "κοινωνικού γίνεσθαι" με κριτήρια τα ατομικά δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη, καθοριστικό ρόλο θεωρείται ότι ασκεί και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2008). Πρόκειται για μια διδακτική-μαθησιακή προσέγγιση με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό, η οποία υπακούει στη μαθησιακή θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Vygotsky, 1978) και την αντίστοιχη της ενεργής βιωματικής μάθησης του Bruner, J (1961) δίνοντας έμφαση στη διάδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και την προώθηση της διαδικαστικής γνώσης μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και εναλλακτικών τεχνικών για την προώθηση της κριτικής κατανόησης (Δημόπουλος, 2007, 143-162)

Σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής-μαθησιακής τεχνικής, που στη βιβλιογραφία συχνά συναντάται και ως «ομαδοκεντρική», «συνεργατική», «ομαδική» ή και «εργασία σε ομάδες» (Καζέλα, 2009; Κακανά, 2008), δημιουργούνται στην τάξη μικρές ομάδες μαθητών που συνεργάζονται για την παραγωγή κοινού εκπαιδευτικού έργου και την επίτευξη κάποιων κοινών σκοπών και στόχων μέσα από την ενεργή εμπλοκή όλων τους στις διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες σε συνθήκες διαμαθητικής επικοινωνίας, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και φθίνουσας καθοδήγησης. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές ασκούν διερευνητικό-αναζητητικό έργο στη βάση των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών τους και μέσα από μια συνεργατική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράζουν τις απόψεις, ιδέες και εμπειρίες τους, να ανοίγουν διάλογο μεταξύ τους σχετικά με μία εργασία που ανέλαβαν να φέρουν εις πέρας, να διαπραγματεύονται, να επιχειρηματολογούν, να συναποφασίζουν για την επίλυση

ενός προβλήματος, να προσφέρουν και να δέχονται βοήθεια, να κατανοούν τις έννοιες της ατομικής και συλλογικής ευθύνης (Καζέλα, 2009).

Υπό αυτή την οπτική, η συγκεκριμένη διδακτική-μαθησιακή μέθοδος παρέχει, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, πολλαπλά οφέλη στους μαθητές, τα οποία επεκτείνονται τόσο στον διανοητικό και γνωστικό τομέα όσο και στον συναισθηματικό και κοινωνικό. Σε επίπεδο πνευματικό, συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής, δημιουργικής και αναστοχαστικής σκέψης των παιδιών και στην ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων, διατύπωσης και ελέγχου υποθέσεων, συναγωγής συμπερασμάτων και γενικεύσεων. Σε επίπεδο γνωστικό, υποβοηθεί την επέκταση υπάρχουσών γνώσεων, την παραγωγή νέας γνώσης και την αξιοποίησή της σε καινούρια περιβάλλοντα. Σε συναισθηματικό επίπεδο, πάλι, συνεισφέρει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας των παιδιών με προοπτική την κατάκτηση της αυτονομίας και του αυτοκαθορισμού τους. Ωστόσο, η σημαντικότερη προσφορά της σ' αυτά εντοπίζεται στο κοινωνικό επίπεδο. Τα μνεί σε διαδικασίες που θα τα βοηθήσουν να μάθουν να συνυπάρχουν, να έρχονται σε επαφή με συλλογικά φαινόμενα και καταστάσεις και να αποκτήσουν αξίες όπως η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, ο σεβασμός και η επικοινωνία.

Όλα αυτά, βέβαια, τα θετικά αποτελέσματα βρίσκουν έκφραση στο ελληνικό σχολείο υπό την προϋπόθεση ότι η φιλοσοφία, οι προσανατολισμοί και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής/μαθησιακής μεθόδου δεν παραμένουν κενό γράμμα κατά τη μεταφορά τους από τη θεωρία στην πράξη (Νικολακάκη κ.ά., 2010). Κι αυτό εναπόκειται κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, ωστόσο, καλούνται να υλοποιήσουν την εναλλακτική αυτή πρακτική χωρίς να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα επαρκούς προετοιμασίας τους από την πολιτεία. Εδώ ακριβώς εντοπίζεται η σημασία του επαγγελματικού ήθους και της κοινωνικής ευθύνης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ανάπτυξη του ολοκληρωμένου και χειραφετημένου δημοκρατικού πολίτη, αλλά και η αξία της συνεργατικής κουλτούρας που προωθεί ένας δημοκρατικός διευθυντής, ο οποίος υποστηρίζει το έργο της ομάδας του σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο στο πλαίσιο διαμόρφωσης του οράματος της σχολικής μονάδας (Μπαγάκης κ. ά., 2008).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδακτική-μαθησιακή προσέγγιση, παρέχονται ευκαιρίες και δυνατότητες στα παιδιά να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις αξίες της συνέργειας, της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας, της κοινωνικής αλληλεγγύης, αλλά και να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα, της διαλλακτικότητας και της διαπραγμάτευσης για την επίτευξη κοινού στόχου. Υπό αυτό το πρίσμα, προσφέρει ακριβώς εκείνο το πλαίσιο της αυθεντικής επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης του νοήματος το οποίο επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν στη συλλογική, σκέψη και δράση στη βάση του σεβασμού της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων των άλλων, που αποτελεί την κρίσιμη αρχή της δημοκρατίας. Συμβάλλει, κατ' αυτόν τον τρόπο, στη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών με συγκροτημένη ατομική και κοινωνική ταυτότητα, κριτική σκέψη, ηθική και γνωστική αυτονομία αλλά, κυρίως, με δημοκρατικό ήθος (Ματσαγγούρας 2000: 29-31), ικανών να προωθήσουν την ιδέα της ισότητας και της δημοκρατίας και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός κόσμου ανθρωπινότερου και εξυπηρετικότερου για όλους τους ανθρώπους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1 ΣΤΑΔΙΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΈΡΕΥΝΑΣ:

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.1 ΟΡΟΘΕΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ –ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Η προβληματική της εργασίας, σε συνδυασμό με τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας, όπως τέθηκαν στη βάση των προβληματισμών του ερευνητή υπό μια οπτική αντιρρητική της τεχνοκρατικής αντίληψης για την εκπαίδευση, διαμόρφωσαν το πεδίο σχεδιασμού και υλοποίησής της, προσδιόρισαν το είδος της, καθόρισαν τη μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε και κατηύθυναν στην επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων σ' αυτή.

Συγκεκριμένα, βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου και της συνεισφοράς της διευθυντικής ηγεσίας της σχολικής μονάδας στην προώθηση της δημοκρατίας και της ισότητας στο σχολικό περιβάλλον στη βάση μιας σχολικής κουλτούρας με ανθρωπιστική διάσταση, βασισμένης σε ηθικές αξίες και συνταγμένης στις αρχές της φρεϊρενής παιδαγωγικής. Μέσα από τον εντοπισμό και την ανάδειξη του προτύπου της εκπαιδευτικής ηγεσίας που θεωρείται από τους ίδιους τους ασκούντες το εκπαιδευτικό έργο ενδεδειγμένο για την ικανοποίηση αυτού του στόχου, αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιηθούν οι διευθυντές στην άσκηση μιας ηγεσίας που θα διασφαλίζει αυθεντικά δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία, σύμφωνα με την έρευνα, συμβάλλει στη διάπλαση ολοκληρωμένων και αυτόνομων προσωπικοτήτων –ικανών να ελέγχουν και να διαχειρίζονται το περιβάλλον τους ως ενεργά και υπεύθυνα πολιτικά υποκείμενα (Goldring & Greenfield, 2002).

Υπό αυτή την οπτική, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδο η ποιοτική, με δεδομένο το γεγονός ότι στις Κοινωνικές Επιστήμες θεωρείται ενδεδειγμένη όταν ο ερευνητής προτίθεται και επιδιώκει να διερευνήσει σε βάθος, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει κοινωνικά φαινόμενα και ανθρώπινες συμπεριφορές, αναπαραστάσεις,

στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα, καθώς και συναισθηματικά και συμβολικά/ φαντασιακά δεδομένα (Ιωσηφίδης, 2008). Η ποιοτική έρευνα, βασίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση για τους ανθρώπους είναι αδύνατη χωρίς την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτή βιώνεται και σημασιοδοτείται από τους ίδιους (Σαχίνη-Καρδάση, 2004), δίνει βαρύτητα στην ερμηνεία φαινομένων και όχι στην συχνότητα της εμφάνισής τους και παρέχει τη δυνατότητα μέσα από την αφήγηση να καταγραφούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του υπό μελέτη πληθυσμού, τα οποία σε μια ποσοτική έρευνα δεν αναδεικνύονται. Σε επίπεδο εφαρμογής της, στηρίζεται στην κατηγοριοποίηση και την ερμηνευτική προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων, όπως, προσλαμβάνονται, εσωτερικεύονται και νοηματοδοτούνται από τα υποκείμενά τους σε αναφορά πάντα με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφονται (Creswell, 1998, 17).

Η εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας, ακολούθησε τη φαινομενολογική ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των τρόπων με τους οποίους τα φαινόμενα εμφανίζονται στην ανθρώπινη εμπειρία ή συνείδηση, αποκτούν νόημα και διαμορφώνουν προσωπικές ερμηνείες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις, στη βάση των οποίων τα άτομα δομούν τον κοινωνικό τους κόσμο, ορίζουν καταστάσεις και δρουν αποδίδοντας κεντρικό και λειτουργικό ρόλο στην υποκειμενικότητα (Πουρκός, 2010). Η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση, οφείλει την πατρότητά της στον Γερμανό φιλόσοφο Edmund Husserl και τις αρχές της στο φιλοσοφικό ρεύμα της Φαινομενολογίας. Η εμφάνισή της ήρθε ως απάντηση στη γενικότερη αντίδραση απέναντι στον κυρίαρχο, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, θετικιστικό προσανατολισμό της επιστήμης και της φιλοσοφίας (Ζαχάβη, 2010; Smith & Osborn, 2008), στη βάση του οποίου η ανθρώπινη συμπεριφορά και τα κοινωνικά φαινόμενα, υποκείμενα σε νόμους παρόμοιους με αυτούς που διέπουν τα φυσικά, μπορούσαν να αναπλαστούν αντικειμενικά, να ερμηνευθούν ορθολογικά και να μετρηθούν αριθμητικά ως αυθύπαρκτα, εξελίξιμα και αδιάβροχα από ανθρώπινα αξιολογικά συστήματα.

Υπό αυτή την άποψη, η φαινομενολογική ερμηνευτική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι τα διάφορα φαινόμενα δεν εμφανίζονται «καθεαυτά» στη «ζώσα εμπειρία» των ανθρώπων, αλλά προσλαμβάνονται, νοηματοδοτούνται και ερμηνεύονται διαφορετικά από τα άτομα, ανάλογα με την προσωπική τους «σκευή» - νοητική και ψυχολογική- διαμορφώνοντας τα ιδιαίτερα γνωστικά σχήματα, τις

αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του καθενός, στη βάση των οποίων λειτουργεί ανεξάρτητα από διάφορες αιτιώδεις εξηγήσεις (Πουρκός, 2010). Κατά συνέπεια, σε αντίθεση με τη θετικιστική μέθοδο, η οποία επικεντρώνει στην καταγραφή του παρατηρήσιμου χωρίς εμβάθυνση σε όσα υπερβαίνουν το συνειδητό, προκειμένου να αναπλάστει «αντικειμενικά» και να μετρηθεί αριθμητικά η πραγματικότητα, η φαινομενολογική εστιάζει στην περιγραφή της εμπειρίας σχετικά με συγκεκριμένα φαινόμενα και καταστάσεις με στόχο την κατανόηση και την ερμηνεία των τρόπων με τους οποίους τα άτομα τα αντιλαμβάνονται και τους δίνουν προσωπικό νόημα, στη βάση του οποίου δομούν τον κοινωνικό τους κόσμο και δρουν. Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί τη φαινομενολογία ως μέθοδο έρευνας προσπαθεί να περιορίσει την κοινή αίσθηση που έχουν για την ίδια κατάσταση/φαινόμενο διαφορετικά άτομα και από αυτή τη διαδικασία να προκύψει έγκυρη γνώση (Σαπουντζή-Κρέπια 2005).

Στην προκειμένη περίπτωση, με την αξιοποίηση της φαινομενολογικής ερμηνευτικής προσέγγισης επιδιώκεται να διερευνηθούν, να κατανοηθούν και να ερμηνευθούν οι εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών και διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα όσον αφορά στο νόημα που αποδίδουν στη δημοκρατική παιδεία και στην αποτελεσματική για τη διασφάλισή της σχολική ηγεσία, όπως αποτυπώνεται στις προσωπικές απόψεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους. Μέσα από την περιγραφή των χαρακτηριστικών, ικανοτήτων/δεξιοτήτων και συμπεριφορών του διευθυντή-ηγέτη που θεωρούν ότι συμβάλλει στην προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον, αναμένεται να αναδειχθεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πραγμάτωση της αυθεντικής αποστολής της εκπαίδευσης ως μορφωτικού αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος.

1.2 ***ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ***

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκε η τεχνική της συνέντευξης λόγω του επικοινωνιακού χαρακτήρα, της αμεσότητας και της προφορικότητας που τη διακρίνει, ως στοιχείων τα οποία επιτρέπουν στα άτομα που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία να εκφράζουν ευκολότερα προσωπικές απόψεις, εμπειρίες, βιώματα, συναισθήματα και ερμηνείες (Pope – Ziebland & Mays, 1999).

Από τα τρία είδη των συνεντεύξεων, τη δομημένη, την ημιδομημένη και την ελεύθερη, προκρίθηκε η ημιδομημένη λόγω της αδύνατης δομής που διαθέτει, με την έννοια ότι ενώ χαρακτηρίζεται από εντοπισμένο σκοπό, έχει «ανοιχτό» περιεχόμενο. Αυτό σημαίνει ότι ως επίσημη και σταθμισμένη διαδικασία επικοινωνιακής φύσης δε στηρίζεται σε ένα κατάλογο προκαθορισμένων ερωτήσεων με αυστηρή σειρά εκφοράς και πανομοιότυπη διατύπωση ούτε, όμως, επιτρέπει την εκτροπή της ερευνητικής διαδικασίας σε μη κατευθυνόμενη συζήτηση. Στην ημιδομημένη συνέντευξη, το μέλημα του ερευνητή είναι να διατηρήσει -ή να επαναφέρει- τη συζήτηση στο πλαίσιο της έρευνας προσαρμόζοντας τις ερωτήσεις του στη ροή της συζήτησης και στις απαντήσεις των ατόμων από τα οποία λαμβάνει τη συνέντευξη, προκειμένου να αντλήσει όσο το δυνατόν πιο πλούσιες, σημαντικές και αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με το θέμα που διερευνά για τη βαθύτερη κατανόησή του.

Προς αυτή την κατεύθυνση συνεισφέρουν και ορισμένα άλλα προσόντα των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Ως επικοινωνιακές διαδικασίες, δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο συμβάλλει στη δόμηση μιας ποιοτικής σχέσης μεταξύ συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενου, που ευνοεί την «αποκάλυψη» του εσωτερικού κόσμου του τελευταίου στον ερευνητή. Επιτρέπουν την προσαρμογή του περιεχομένου των ερωτήσεων στις ιδιαιτερότητες των μελών του ερευνητικού δείγματος και είναι ανοιχτές στο ενδεχόμενο εμπλουτισμού της συζήτησης με θέματα που δεν είχαν προεπιλεγεί προς διερεύνηση αλλά αναδείχθηκαν σε σημαντικά κατά τη ροή της συνέντευξης από τις απαντήσεις των υποκειμένων, με την έννοια ότι παρέχουν τη δυνατότητα για άντληση πρόσθετων πληροφοριών όσον αφορά στις εμπειρίες και τα βιώματά τους όσον αφορά στο προς διερεύνηση θέμα (Breakwell, 1990).

Ένα ακόμη πλεονέκτημα των ημιδομημένων συνεντεύξεων είναι ότι επιτρέπουν στον ερευνητή να εντοπίσει μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπουν συνήθως ασύνειδα οι συνεντευξιαζόμενοι μέσω «παραγλωσσικών τεχνασμάτων», κατά την έκφραση των Foster & Brandes (1980, 4), όπως λ.χ. η στάση του σώματός τους, οι χειρονομίες που συνοδεύουν τα λόγια τους, ο τόνος και η ένταση της φωνής τους, τα οποία εκφράζουν διαθέσεις και συναισθήματα που άλλοτε επιβεβαιώνουν και εμπλουτίζουν τα λεγόμενά τους και άλλοτε τα θέτουν σε αμφισβήτηση και τα διαψεύδουν. Ο συσχετισμός αυτών με τα λεκτικά μηνύματα που εκφέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, μεγιστοποιεί τις δυνατότητες του ερευνητή να

«διδεισδύσει» στην προσωπικότητά τους, να αναγνωρίσει συμπεριφορές τους, να τις κατανοήσει και να τις εξηγήσει στη βάση ενός ερμηνευτικού σχήματος που τις αντιμετωπίζει ως προϊόντα αλληλεπίδρασης βιολογικών και κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων και, τέλος, να τις αξιολογήσει με κριτήριο τις κοινωνικές επιρροές που δέχθηκαν (Παπαγεωργίου, 1998, 9-10).

1.3 ΠΗΓΕΣ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ / ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Οι συνεντεύξεις απευθύνθηκαν σε ένα ερευνητικό δείγμα 12 ατόμων και των δύο φύλων, που απαρτιζόταν από πέντε διευθυντές/τριες Γυμνασίων και οκτώ εκπαιδευτικούς της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης, αλλά διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι πληρούσαν δύο βασικές προϋποθέσεις: Παρείχαν στον ερευνητή τη δυνατότητα να τους προσεγγίσει, από την άποψη της ευκολίας του να τους συναντήσει για τη διεκπεραίωση των συνεντεύξεων, και ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα, να «ανοιχθούν» στην επικοινωνία μαζί του, να ξεδιπλώσουν την προσωπικότητά τους και να «αποκαλύψουν» τις δομές του εσωτερικού νοήματος των βιωμένων τους εμπειριών, ώστε να δώσουν «αληθείς» και «έγκυρες» πληροφορίες για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και τη συναγωγή συμπερασμάτων. Η «σύμπτωση» να υπηρετούν όλοι σε Γυμνάσια, οφειλόταν στην «εκλεκτική συγγένειά» τους με τον ερευνητή, ο οποίος εργάζεται ως υποδιευθυντής σε Γυμνάσιο της ίδιας περιοχής, ενώ η αυθόρμητη συμμετοχή τους στην έρευνα, ήταν ευτυχές «σύμπτωμα» του τύπου δειγματοληψίας που επέλεξε αυτός τόσο για πρακτικούς όσο και ερευνητικούς λόγους.

Στους πρώτους, ανήκε η ανάγκη να μην καθυστερήσει η διεξαγωγή της έρευνας εξαιτίας της διαδικασίας επιλογής ενός τυχαίου δείγματος από έναν μεγάλο πληθυσμό εκπαιδευτικών η οποία είναι χρονοβόρα. Η ανάγκη αυτή οδήγησε τον ερευνητή στη συγκρότηση ενός «βολικού» δείγματος μέσω του συγκερασμού δύο τύπων δειγματοληψίας, της μεθόδου του «διαθέσιμου δείγματος» (availability sample) (Κυριαζή, 2003α, 117-8) και αυτή της «χιονοστιβάδας» (Φίλιας, 2007, 250), οι οποίες βασίζονται στην κοινωνική δικτύωση και διευκολύνουν την έρευνα σε πληθυσμούς που δεν είναι εύκολο να εντοπισθούν με τυχαία δειγματοληψία. Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση απευθύνθηκε στον διευθυντή και σε τρεις εκπαιδευτικούς του σχολείου του, οι οποίοι και προθυμοποιήθηκαν να

συμμετάσχουν στην έρευνα προτείνοντας, στη συνέχεια, άλλους οκτώ γνωστούς τους, που έδειξαν ενδιαφέρον γι' αυτή και τη διάθεση να βοηθήσουν στη διεξαγωγή της ως συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία.

Εκτός, όμως, από την πρακτική του πλευρά, ο συγκεκριμένος τρόπος δειγματοληψίας εξυπηρετούσε και ερευνητικούς λόγους. Εν πρώτοις, παρείχε ικανοποιητική εκπροσώπηση των ατόμων που συναρτίζαν το δείγμα όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας. Επιπρόσθετα, εξασφαλίζοντας την εκούσια συμμετοχή τους στην έρευνα, δημιουργούσε τα εχέγγυα για μια απρόσκοπτη και ποιοτική ερευνητική διαδικασία, σύμφωνα με δεδομένα ερευνών σχετικών με τη συμπεριφορά, τα οποία δείχνουν ότι οι εθελοντικά συμμετέχοντες σε μια έρευνα έχουν, συνήθως, περισσότερες γνώσεις κι εμπειρίες για το προς διερεύνηση θέμα, είναι σε θέση να εκτιμήσουν καλύτερα τη σημασία της συμμετοχής τους σ' αυτή και είναι πιο ευπροσάρμοστοι στις συνθήκες διεξαγωγής της, όπως και περισσότερο συνεπείς στην τήρηση των δεοντολογικών αρχών της (Rosenthal & Rosnow 1969).

1.4 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ – ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσω της συνέντευξης, βασίζεται σε μια διαδικασία επικοινωνιακής φύσης, προσχεδιασμένη και ενσυνείδητα κωδικοποιημένη από τον ερευνητή για την ικανοποίηση προαποφασισμένων στόχων που ο ίδιος έχει θέσει. Σ' αυτή τη διαδικασία, δύο πρόσωπα, ο συνεντευξιαστής και ο συνεντευξιαζόμενος, αλληλεπιδρούν γνωστικά, ψυχικά και συναισθηματικά μεταξύ τους μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών, μηνυμάτων και νοημάτων στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που επηρεάζεται καθοριστικά από τους παρακάτω παράγοντες: τον τρόπο προσέγγισης των συμμετεχόντων στην έρευνα από τον ερευνητή, τη γενικότερη συμπεριφορά του απέναντί τους, το περιβάλλον στο οποίο διενεργούνται οι συνεντεύξεις και το κλίμα που επικρατεί κατά τη διεξαγωγή τους (Κυριαζή, 2003; Φίλιας, 2001). Υπό αυτή την έννοια, η εγκυρότητα και η αποτελεσματικότητα της έρευνας, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την καλή γνώση των συμβόλων και των συμβάσεων της ποιοτικής επικοινωνίας από μέρους και των δύο πλευρών. Κυρίως, όμως, από την τήρηση ορισμένων κανόνων από μέρους του

ερευνητή, οι οποίοι εκπορεύονται, σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας και ηθικής που προτείνεται από τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία (BPS, 2016) όσον αφορά στη διεξαγωγή ερευνών με ανθρώπινο δυναμικό, από τη βασική αρχή ότι τα μέλη του ερευνητικού δείγματος αποτελούν αυτόνομες προσωπικότητες, που η εξασφάλισή τους από οποιαδήποτε ψυχική ή σωματική βλάβη κατά τη διάρκεια της σχέσης τους με τον ερευνητή, συνιστά κύριο μέλημα και ηθική υποχρέωσή του.

Εν γνώσει των παραπάνω περιορισμών, ο ερευνητής, μετά τη συγκρότηση του ερευνητικού δείγματος και πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, κάλεσε τους υποψήφιους συμμετέχοντες σε μια πρώτη, άτυπη, συνάντηση με στόχο να τεθούν από κοινού οι βάσεις για τη δόμηση της επικοινωνιακής συνεργατικής τους σχέσης και να οριστούν το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και τα όρια των διακριτών ρόλων τους σ' αυτή. Σ' αυτή τη συνάντηση, που θεωρείται στην έρευνα κρίσιμης σημασίας λόγω του ότι συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενων, το οποίο αποτελεί απαραίτητη συνθήκη και προαπαιτούμενο για τη διαμόρφωση της «συμμαχίας» των δύο μερών που εξασφαλίζει την ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ο ερευνητής ενημέρωσε την ερευνητική ομάδα για το περιεχόμενο, τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας, όπως και για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί χωρίς να τους αποκρύψει τίποτα που η εκ των υστέρων αποκάλυψή του θα δημιουργούσε υπόνοιες για παραπλάνησή τους, ενεργητική ή παθητική.

Σ' αυτό το πλαίσιο, τους πληροφόρησε για τον τρόπο που θα αξιοποιηθούν οι πληροφορίες τις οποίες θα δώσουν, υπογραμμίζοντας τον καθαρά ακαδημαϊκό χαρακτήρα της έρευνας, αλλά και για τη δυνατότητά τους να λάβουν συγκεντρωτικά αποτελέσματα, εάν το επιθυμούν, μετά τη λήξη της ερευνητικής διαδικασίας και την επεξεργασία των δεδομένων. Επιπλέον, τους γνωστοποίησε ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους μέσω της χρήσης «παραπλανητικών» ονομάτων, ώστε να προληφθεί πιθανή ταυτοποίηση τους, θα εξασφαλισθεί η εχεμύθεια των συνομιλιών τους και θα διαφυλαχθούν τα προσωπικά δεδομένα τους με τη δέσμευσή του να αποθηκεύσει τις συνεντεύξεις στο προσωπικό του αρχείο -στο οποίο δεν θα έχει πρόσβαση κανείς άλλος πλην αυτού- και να τα διαγράψει μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Παράλληλα, ζήτησε τη συγκατάθεσή τους για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ώστε να μην του διαφύγει κάποια σημαντική πληροφορία, και για τη λήψη περιγραφικών σημειώσεων όσον αφορά σε συμπεριφορές, έξω-λεκτικά μηνύματα

(στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας, συναισθήματα εμφανή ή λανθάνοντα...) ή οτιδήποτε άλλο κρίνει ο ίδιος ως υποβοηθητικό για τη συναγωγή αποτελεσμάτων (Κυριαζή, 2003, 261).

Μετά την πρώτη αυτή διερευνητική συνάντηση, η οποία συνέβαλε στη δημιουργία ενός κλίματος οικειότητας μεταξύ των δύο μερών, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της συλλογής δεδομένων με τη λήψη των συνεντεύξεων σε διάστημα είκοσι ημερών, από 15 Μαρτίου έως 5 Απριλίου 2018. Στο διάστημα αυτό διεξήχθησαν δώδεκα συνεντεύξεις, που η καθεμιά τους διήρκεσε από σαράντα πέντε λεπτά έως μία ώρα και εξελίχθηκε κλιμακωτά ως προς το περιεχόμενό της, από ερωτήσεις που αφορούσαν σε θέματα γενικά, τα οποία ήταν ανώδυνα και κοινώς αποδεκτά, έως σε ζητήματα που άπτονταν των ενδόμυχων σκέψεων ή απόψεων των συνεντευζιαζόμενων (Robson, 2010; Τσιώλης, 2014).

Όλες οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στον χώρο εργασίας των συμμετεχόντων και στα «κενά» τους μετά από δική τους πρόταση, για να μην χάνουν χρόνο από τις άλλες υποχρεώσεις τους, και την πρόθυμη συναίνεση του ερευνητή. Σ' αυτή, βάρυνε το σκεπτικό ότι ο επαγγελματικός χώρος ευνοεί τη διαμόρφωση συνθηκών ασφάλειας για τους συμμετέχοντες, που έχει αποδειχθεί ότι συμβάλουν στη μείωση του φυσιολογικού άγχους από τη συμμετοχή τους σε μια ερευνητική διαδικασία και στην άμβλυνση πιθανού ανταγωνιστικού πνεύματος προς τον ερευνητή, με αποτέλεσμα την ελεύθερη έκφρασή τους -με τη συνέργεια, την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση του τελευταίου- και την παροχή πλούσιων, έγκυρων και αξιόπιστων πληροφοριών (Κυριαζή, 2003; Λυδάκη, 2001).

1.5 ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι για την αποτελεσματική διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας ευέλικτου σχεδίου, όπως η παρούσα, απαραίτητη συνθήκη αποτελεί η θετική διαπροσωπική σχέση μεταξύ συμμετεχόντων στην έρευνα και ερευνητή, στη διαμόρφωση της οποίας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο τελευταίος. Για τη δόμηση αυτής, ο ερευνητής στην προκειμένη περίπτωση, ακολούθησε ορισμένους κανόνες, τους οποίους οφείλει, σύμφωνα με τη νεότερη έρευνα, να σεβαστεί κάθε υπεύθυνος και συνεπής ερευνητής που διεξάγει ποιοτική έρευνα με

γνώμονα ένα ευέλικτο σχέδιο –χωρίς κλειστό και αυστηρά δομημένο μεθοδολογικό εργαλείο (Ισαρη & Πουρκός, 2015, 93-4; Ιωσηφίδης, 2008, 116; Mason, 2009, 103-6; Robson, 2010, 325-6; Τσιώλης, 2014):

➤ Φρόντισε να έχει επαρκείς και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένες γνώσεις όσον αφορά στο υπό διερεύνηση θέμα, ώστε να μην παραβλέψει ή υποτιμήσει σοβαρές πληροφορίες που θα του έδιναν οι συνεντευξιαζόμενοι, και την ενσυναισθητική ετοιμότητα να μπει στη θέση τους και να μεταφερθεί κατά το δυνατόν στη συναισθηματική και πνευματική τους κατάσταση, ώστε να καταφέρει να κατανοήσει τις εμπειρίες τους, να ερμηνεύσει τα νοήματα που τους δίνουν, και να εμβαθύνει στις θεμελιώδεις δομές που τα διέπουν (Τσιώλης, 2014).

➤ Αντιμετώπισε χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα τους συμμετέχοντες στην έρευνα, στους οποίους έδινε τον πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ακούγοντάς τους προσεκτικά και αποφεύγοντας να τους διακόπτει ή να τους απευθύνει αδόκιμες ερωτήσεις και να εκφέρει προσωπικές αξιολογικές κρίσεις. Παράλληλα, παρατηρούσε και κατέγραφε στις συμπληρωματικές σημειώσεις κάθε έκφανση της συμπεριφοράς τους δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα εξωλεκτικά μηνύματα που του απηύθυναν και τις εν γένει αντιδράσεις τους στη μεταξύ τους επικοινωνία.

➤ Ήταν προσιτός και φιλικός απέναντί τους, προσέχοντας να μην εγείρει ή αναμοχλεύει θέματα που διέβλεπε ότι θα τους προκαλούσαν ενόχληση ή συναισθηματική φόρτιση, και «ανοιχτός» σε απορίες και ερωτήματα αποφεύγοντας να απευθύνει συμβουλές και κατευθυντήριες οδηγίες ή να εκφέρει άμεσα καθοδηγητικά σχόλια (Λυδάκη, 2001, 201-202)

➤ Τέλος, φρόντιζε να είναι σαφής και συγκεκριμένος ο λόγος του αποφεύγοντας τις μακροσκελείς ή διφορούμενες ερωτήσεις και τις δύσκολες λέξεις, όπως και τις πληθωριστικές χειρονομίες (Mason, 2009, 103; Robson, 2010, 325).

Κεφάλαιο 2 ΣΤΑΔΙΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τη συλλογή και την απομαγνητοφώνηση των δεδομένων ακολούθησε η επεξεργασία-ανάλυσή τους με τη μέθοδο της φαινομενολογικής ανάλυσης, όπως προτείνεται από τη Storey (2007). Συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις υποβλήθηκαν σε πολλαπλές αναγνώσεις και κρατήθηκαν περιγραφικές σημειώσεις για ενδιαφέρουσες και σημαντικές απαντήσεις, ενώ επιχειρήθηκε μια πρώτη ασυστηματοποίητη ερμηνεία τους στη βάση αναδυόμενων προσωπικών συνειρμών. Ακολούθως, το περιεχόμενο των απομαγνητοφωνημένων κειμένων κωδικοποιήθηκε, σε συσχετισμό και με τις σημειώσεις, σε μονάδες νοήματος, δηλαδή σε θέματα, τα οποία επανακωδικοποιήθηκαν, στη συνέχεια και μετά των εντοπισμό των συνδέσεων μεταξύ τους, με βάση τα κοινά τους νοήματα και σε αναφορά με τους στόχους της έρευνας. Η διαδικασία αυτή, οδήγησε στην ανάδυση δύο υπερ-θεμάτων – επιμερισμένων σε θέματα, όπως παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα αποτελεσμάτων συνοδευμένα από χαρακτηριστικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων, τα οποία οδήγησαν στον προσδιορισμό τους

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

<i>Υπερθέματα</i>	<i>Υποθέματα</i>	<i>Αποσπάσματα συνεντεύξεων</i>
Η δημοκρατική εκπαίδευση υπό την οπτική των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου	Θεμελιώδεις αρχές – Αξίες – Στόχοι της δημοκρατικής εκπαίδευσης	«Δημοκρατική παιδεία είναι αυτή που διαμορφώνει ανθρώπους σκεπτόμενους, που εμφορούνται από ανθρωπιστικές αξίες και ιδανικά, σέβονται τους συναθρώπους τους και είναι ενεργά και δραστήρια μέλη των κοινωνιών στις οποίες ανήκουν». (Ελένη,

		<p>2^η συνέντευξη)</p> <p><i>«Παιδεία που προάγει ...τον σεβασμό στη διαφορετικότητα στο διάλογο στην ισονομία και ισοπολιτεία, και την καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης». (Ανδρέας, 4^η συνέντευξη)</i></p> <p><i>«Δημοκρατική θα μπορούσε να είναι η παιδεία η οποία διασφαλίζει την ελευθερία της έκφρασης, την ισότητα, κατοχυρώνει την αξιοκρατία, υπηρετεί την αυτοπραγμάτωση του ατόμου και ενισχύει την κριτική του ικανότητα» (Εύα, 6^η συνέντευξη)</i></p> <p><i>«Η δημοκρατική παιδεία αποτελεί ύψιστο κοινωνικό αγαθό και πρέπει να καλλιεργείται». (Αγγελική, 8^η συνέντευξη)</i></p> <p><i>«Θεωρώ ότι η (δημοκρατική) παιδεία πρέπει να είναι καθολική, αυτό που λέμε όλα για όλους. Παιδεία που δεν αναπαράγει και δεν διαιωνίζει κάθε είδους κοινωνικές αντιθέσεις, που δεν στέκεται μόνο στις ίσες ευκαιρίες αλλά πασχίζει για την ίση και ισότιμη μόρφωση όλων των παιδιών» (Χρήστος, 10^η συνέντευξη)</i></p> <p><i>«...υποστηρίζει την "αυτοκινούμενη" μάθηση και βλέπει το σχολείο ως μία κοινότητα μάθησης, η οποία βασίζεται στην ισότητα και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ όλων των μελών» (Νατάσα, συνέντευξη 5^η)</i></p>
--	--	--

	<p>Παράγοντες διαμόρφωσης και λειτουργίας του δημοκρατικού σχολείου</p>	<p><i>Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι δημοκρατική εάν παραγνωρίζει την πολυμορφία της πολιτισμικής έκφρασης, τα ίσα δικαιώματα και ίση μεταχείριση στη βάση της θεμελιώδους αρχής της ισότητας και ελευθερίας όλων των πολιτών» (Βιβή, 3^η συνέντευξη)</i></p> <p><i>«Αυτό προϋποθέτει αλλαγή στη δράση, στη συμπεριφορά και στο ρόλο του δασκάλου—αυθεντία σε εμπνευστή, καθοδηγητή και υποστηρικτή των μαθητών» (Εύα, 6^η συνέντευξη)</i></p> <p><i>«Αντιλαμβάνομαι την δημοκρατική παιδεία ως ελεύθερη, αυτόβουλη μάθηση κατά την οποία η φυσική περιέργεια δεν πνίγεται, αλλά καλλιεργείται» (Νατάσα, 5^η συνέντευξη)</i></p> <p><i>«Οι προϋποθέσεις (για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου) θεωρώ ότι είναι η έλλειψη αυταρχικής νοοτροπίας, ο διάλογος και η επαφή με τους μαθητές». (Ρία, 7^η συνέντευξη)</i></p> <p><i>«'ανοιχτό' σχολικό κλίμα που βασίζεται στον αλληλοσεβασμό. Υψηλή επαγγελματική ευθύνη από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει πρωτοβουλίες που κινούνται προς την αυτό-κινούμενη μάθηση» (Θοδωρής, 1^η συνέντευξη)</i></p>

<p>Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στην προαγωγή της δημοκρατικής εκπαίδευσης</p>	<p>Χαρακτηριστικά -ατομικά και ηγετικά- του ανθρωπιστή/δημοκράτη διευθυντή-ηγέτη</p>	<p>«Ο δημοκρατικός διευθυντής-ηγέτης οφείλει να διαθέτει ηρεμία, υπομονή, διαλλακτικότητα, ενσυναίσθηση, ευγένεια. Οφείλει να βοηθά τους συνεργάτες του και τους μαθητές να αναδεικνύουν τα καλά στοιχεία της προσωπικότητάς τους» (Ελένη, 2^η συνέντευξη)</p> <p>«Ο ανθρωπιστής έχει έντονο το αίσθημα της ενσυναίσθησης ... την εκούσια προσπάθεια για συμμετοχή στην ψυχική κατάσταση ενός τρίτου ή και τη συναισθηματική ταύτιση μαζί του.» (Νατάσα, 5^η συνέντευξη)</p> <p>«Ο ανθρωπιστής διευθυντής σε αντίθεση με τον τεχνοκράτη πιστεύω πως είναι υπέρ των συμμετοχικών αποφάσεων, της συλλογικής διοίκησης. Εξασφαλίζει τη δυνατότητα στο προσωπικό να συμβάλει στη διαδικασία και τη διαμόρφωση αποφάσεων» (Θοδωρής, 1^η συνέντευξη)</p> <p>«Να είναι δεκτικός σε ιδέες και προτάσεις (και να εκδηλώνει απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών) θετική και υποστηρικτική στάση» (Βιβή, 3^η συνέντευξη)</p> <p>«Ένας διευθυντής – ανθρωπιστής δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις ... στοχεύοντας στην οικοδόμηση ενός δημοκρατικού και ανοιχτού στην κοινωνία σχολείου» (Εύα, 6^η συνέντευξη)</p> <p>«Ο ανθρωπιστής διευθυντής-</p>
--	--	---

		<p>ηγέτης θεωρεί τον εαυτό του πρώτο μεταξύ ίσων» (Ρία, 7^η συνέντευξη)</p>
	<p>Στυλ ηγεσίας για την προαγωγή της δημοκρατίας και της ισότητας</p>	<p>«Το ανθρωπιστικό (στυλ ηγεσίας) ... συνάδει με την ανθρωπιστική αποστολή του σχολείου συνολικά» (Θοδωρής, 1^η συνέντευξη)</p> <p>«Το ανθρωπιστικό μοντέλο γιατί έτσι ... προάγεται το δημοκρατικό κλίμα» (Ρία 7^η συνέντευξη)</p> <p>«το στυλ ηγεσίας του διευθυντή πρέπει να είναι το ανθρωπιστικό. Διότι προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα και ιδεώδη επομένως καλλιεργεί αυτόματα το δημοκρατικό πνεύμα». (Αγγελική, 8^η συνέντευξη)</p> <p>«Ο συνδυασμός του στυλ του ανθρωπιστικού και του τεχνοκρατικού, ο συνδυασμός με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, θα έλεγα ότι είναι η πιο κατάλληλη απάντηση» (Εύη, 12^η συνέντευξη)</p> <p>«Κατά τη γνώμη μου ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας είναι το ανθρωπιστικό έχοντας και στοιχεία από το τεχνοκρατικό». (Νατάσα, 5^η συνέντευξη)</p> <p>«Θα περιέγραφα ένα στυλ διοίκησης όπου στα θέματα οργάνωσης και διεκπεραίωσης υποχρεώσεων, θέλει τα απαραίτητα στοιχεία που διαθέτει το τεχνοκρατικό</p>

		<p><i>στυλ. Ενώ σε θέματα επικοινωνιακά και σχέσεων, το ανθρωπιστικό»</i> (Κατερίνα, 11^η συνέντευξη)</p>
--	--	---

ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΠΕΡΘΕΜΑΤΩΝ – ΘΕΜΑΤΩΝ

Βασικός στόχος της έρευνας, όπως προειπώθηκε στην Εισαγωγή της εργασίας, είναι η αναζήτηση του ρόλου και της συνεισφοράς της διευθυντικής ηγεσίας της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων κοινωνικών υποκειμένων και χειραφετημένων δημοκρατικών πολιτών, με ικανότητες διαχείρισης του κόσμου τους και τη βούληση να παρεμβαίνουν ενεργά για να τον αναμορφώσουν καθιστώντας τον ανθρωπινότερο, ποιοτικότερο και πιο εξυπηρετικό για τον Άνθρωπο μέσω της παροχής δημοκρατικής παιδείας. Υπό αυτό το πρίσμα, προέχει η διερεύνηση των αυτοαναφορικών εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και νοηματοδοτούν τη «δημοκρατική εκπαίδευση» -ως έννοια και ως κοινωνικό φαινόμενο- παράγοντας ερμηνείες, στη βάση των οποίων ορίζουν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά, τις απαραίτητες δεξιότητες και τις ενδεδειγμένες συμπεριφορές ενός σχολικού διευθυντή-ηγέτη για την προώθηση της δημοκρατίας και της ισότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Στη βάση αυτού του σκεπτικού, στο πρώτο υπερθέμα εξετάζονται οι αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με την «ταυτότητα» της δημοκρατικής εκπαίδευσης, τα ειδοποιά χαρακτηριστικά και τους στόχους της, αλλά και τις απαραίτητες για την υλοποίησή της προϋποθέσεις, όπως εκφράζονται στις περιγραφές των προσωπικών τους εμπειριών και τα υποκειμενικά νοήματα που δίνουν σ' αυτές. Συνεκδοχικά, το πρώτο υπερθέμα «ανοίγει» τον δρόμο για μια δυναμική διαδικασία ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης των βιωμένων εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, με την ερευνήτρια σε ενεργό συμμετοχικό ρόλο στην εν λόγω ερευνητική διαδικασία (Smith & Osborn, 2008).

Όπως προέκυψε από την κωδικοποίηση και ανακωδικοποίηση των περιεχομένων των συνεντεύξεων με κριτήριο τους στόχους της έρευνας, το εν λόγω υπερθέμα επιμερίζεται σε δύο υποθέματα (Θεμελιώδεις αρχές - Αξίες - Στόχοι της δημοκρατικής εκπαίδευσης / Παράγοντες διαμόρφωσης και λειτουργίας του δημοκρατικού σχολείου), τα οποία έγιναν αντικείμενο συζήτησης και διαπραγμάτευσης μεταξύ αυτής και των συνεντευξιαζομένων.

2.1.1 Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΥΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

2.1.1.1 ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΑΡΧΕΣ – ΑΞΙΕΣ – ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός για τη δημοκρατική εκπαίδευση -λόγω, κυρίως, των αντιφάσεων της ίδιας της δημοκρατίας- οι περισσότεροι θεωρητικοί του πεδίου μελέτης της την ορίζουν ως εκείνη τη μορφή εκπαίδευσης η οποία στοχεύει στην παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την καλλιέργεια δομών συνείδησης και τη διαμόρφωση στάσεων και διαθέσεων απαραίτητων για τη δραστήρια συμμετοχή σε μια πλουραλιστική και συμμετοχική δημοκρατία (Renner & Mc Grury, 2001; Quraishi, 2007). Με δυο λόγια, ως την εκπαίδευση που προσβλέπει στον εξοπλισμό των μαθητών με τις δεξιότητες που κρίνονται αναγκαίες για τη διαμόρφωση της «πολιτειότητας», με την έννοια της ιδιότητας του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη (Gutmann, 1999), ώστε αυτοί, βιώνοντας σήμερα τη δημοκρατία στο σχολείο, να προετοιμαστούν να την ασκήσουν αύριο στην κοινωνία τους συμβάλλοντας στην ανάδυση ενός ανθρωπινότερου και δικαιότερου κόσμου, σύμφωνα με τον Freire.

Τη θέση αυτή, στην οποία συνοψίζονται οι κομβικοί στόχοι της δημοκρατικής εκπαίδευσης, αναπαράγει με συνέπεια η Ελένη (συνέντευξη 2), η οποία ανήκει στην ομάδα των διευθυντών/τριων.

«Δημοκρατική παιδεία είναι αυτή που διαμορφώνει ανθρώπους σκεπτόμενους, που εμφορούνται από ανθρωπιστικές αξίες και ιδανικά, σέβονται τους συνανθρώπους τους και είναι ενεργά και δραστήρια μέλη των κοινωνιών στις οποίες ανήκουν».

Έμφαση στη διάπλαση αυτών των κοινωνικά συνειδητοποιημένων και πολιτικά ενεργών πολιτών, ως κεντρικού σκοπού της δημοκρατικής εκπαίδευσης, δίνουν, ομοίως, ο Ανδρέας (4^η συνέντευξη), διευθυντής, επίσης σχολικής μονάδας, για τον οποίο η δημοκρατική εκπαίδευση ταυτίζεται με την

«Παιδεία που προάγει δημοκρατικές ιδέες και αρχές, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα στο διάλογο στην ισονομία και ισοπολιτεία, και την καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης»,

και η Εύα (6^η συνέντευξη), εκπαιδευτικός, η οποία υποστηρίζει πως

«Δημοκρατική θα μπορούσε να είναι η παιδεία η οποία διασφαλίζει την ελευθερία της έκφρασης, την ισότητα, κατοχυρώνει την αξιοκρατία, υπηρετεί την αυτοπραγμάτωση του ατόμου και ενισχύει την κριτική του ικανότητα. Ακόμα, αποδομεί στερεοτυπικούς τρόπους σκέψης διαμορφώνοντας νέους με κοινωνική και πολιτική συνείδηση. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι η διαλλακτικότητα, η έλλειψη δογματισμού, ο σεβασμός, η ισότητα, η πλειοψηφία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αντικειμενική και πλήρης πληροφόρηση, η ενθάρρυνση μιας αποκαλυπτικού τύπου μάθησης».

Στις παραπάνω περιγραφές, οι οποίες δείχνουν βαθιά κατανόηση του ρόλου και της λειτουργίας της δημοκρατικής εκπαίδευσης, διαφαίνεται η προσωπική θετική διάθεση των τριών συνεντευξιαζόμενων απέναντι σ' αυτή ως έκφρασης μιας στάσης ευαισθητοποιημένων στην επαγγελματική αποστολή τους εκπαιδευτικών και συνειδητοποιημένων, συνάμα, πολιτών.

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στην έρευνα, επικεντρώνουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δημοκρατικής εκπαίδευσης, στα στοιχεία που συγκροτούν την ταυτότητά της και τις αξίες οι οποίες διαμορφώνουν τον χαρακτήρα της εντός του σχολικού πλαισίου. Ιδρυτική αρχή της, επί του προκειμένου, αποτελεί, κατά τη γνώμη τους, η καθολικότητά της, που απορρέει από την αναγνώρισή της από μια δημοκρατική κοινωνία ως ύψιστου κοινωνικού αγαθού. Την αρχή αυτή προβάλλει με επίταση η Αγγελική (8^η συνέντευξη) αναλύοντας και τα βασικά, κατά τη γνώμη της, χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν

«Η δημοκρατική παιδεία αποτελεί ύψιστο κοινωνικό αγαθό και πρέπει να καλλιεργείται. Τα βασικά χαρακτηριστικά της δημοκρατικής παιδείας κατά τη γνώμη μου είναι α) ισότητα πρόσβασης β) ανθρωπιστικές αξίες γ) ελεύθερη διατύπωση σκέψης».

Της καθολικότητας της δημοκρατικής εκπαίδευσης υπεραμύνεται και ο Χρήστος (συνέντευξη 10) αποκαλύπτοντας μια διάστασή της την οποία δε θίγει

κανένας άλλος. Αυτή της ιδιαίτερης μορφής και περιεχομένου παιδείας που έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει την εκπαίδευση, ως κοινωνικού θεσμού ταγμένου από τη θεσμοθέτησή του στη διατήρηση του status quo, από μέσον αναπαραγωγής της εκάστοτε υφιστάμενης κοινωνίας (Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1976) σε μοχλό προώθησης κοινωνικών αλλαγών και αναδιάρθρωσης κοινωνικών δομών (Giroux, 1983).

«Θεωρώ ότι η (δημοκρατική) παιδεία πρέπει να είναι καθολική, αυτό που λέμε όλα για όλους. Παιδεία που δεν αναπαράγει και δεν διαιωνίζει κάθε είδους κοινωνικές αντιθέσεις, που δεν στέκεται μόνο στις ίσες ευκαιρίες αλλά πασχίζει για την ίση και ισότιμη μόρφωση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το φύλο, από το χρώμα του δέρματος, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και πολύ περισσότερο την κοινωνική και οικονομική του καταγωγή»

Στο πλαίσιο της καθολικότητας της δημοκρατικής εκπαίδευσης, επισημαίνονται και υπογραμμίζονται από τους συμμετέχοντες οι ηθικές αξίες που τη διέπουν, βασικότερη των οποίων θεωρείται κατά κοινή ομολογία η ισότητα όλων των συμμετεχόντων σ' αυτή. Την εξασφάλιση της ελεύθερης πρόσβασης των παιδιών στο σχολείο στη βάση της ισοτιμίας και της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους προτάσσει ως βασικό γνώρισμά της η Σούλα (9^η συνέντευξη)

«Πρώτον να έχει εξασφαλιστεί η πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και με ένα τρόπο ο οποίος να είναι ισότιμος αλλά αυτό σημαίνει για εμένα που είμαι και ειδική αγωγή ότι έχεις ενσωματώσει τη διαφορά στο σκεπτικό της ισότητας. Δηλαδή δεν έχουνε όλα τα παιδιά τις ίδιες ανάγκες, ούτε έχουν τις ίδιες ευκαιρίες, ούτε προέρχονται από τα ίδια περιβάλλοντα»,

συνεπικουρούντος του Θοδωρή (1^η συνέντευξη), ο οποίος την αναγνωρίζει ως προαπαιτούμενο της δημοκρατικής εκπαίδευσης για όλο το σώμα των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό έργο ασκώντας έμμεση κριτική στις ιεραρχικές σχέσεις που συνδέουν εκπαιδευτικούς και μαθητές

«Ισότητα μεταξύ παιδιών και ενηλίκων ως προς τον επιμερισμό των ευθυνών. Αποκέντρωση της εξουσίας από τους ενηλίκους με συμμετοχικές αποδράσεις από κοινού με τα παιδιά»

Εκτός από την ισότητα, ως θεμελιώδεις αρχές της δημοκρατικής παιδείας ορίζονται η ενεργός συμμετοχή, η συλλογικότητα και το ομαδικό πνεύμα, η συνεργασία, και η αλληλεγγύη, όπως δείχνουν οι περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών της Βιβής (3^η συνέντευξη) και της Ρίας (7^η συνέντευξη)

«Η παιδεία χαρακτηρίζεται δημοκρατική, όταν προάγει ομαδικές δραστηριότητες και βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή όλων των ομάδων της σχολικής κοινότητας. Βασίζεται επίσης στην ελεύθερη συμμετοχή, την αναγνώριση και αποδοχή του άλλου, την ισοτιμία και την φιλαλήθεια».

«(Ως αρχές της δημοκρατικής παιδείας) θα όριζα τη συνεργασία, τη συλλογικότητα και την αλληλεγγύη»

Πλάι στις παραπάνω περιγραφές, που όλες τους έχουν βασικό άξονά τους αφενός, τις θεωρητικές και ιδεολογικές αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης και αφετέρου, τον πολιτικό της ρόλο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η περιγραφή της δημοκρατικής παιδείας από τη Νατάσα (συνέντευξη 5), όπως την αντιλαμβάνεται και τη νοηματοδοτεί στη βάση των βιωμένων εμπειριών της, δίνοντας έμφαση στον παιδαγωγικό της χαρακτήρα, του οποίου απομονώνει τα δυο βασικά διακριτικά του γνωρίσματα: την αυτομάθηση και την ιδιότητα της σχολικής μονάδας ως κοινότητα μάθησης.

«Αντιλαμβάνομαι την δημοκρατική παιδεία ως ελεύθερη, αυτόβουλη μάθηση κατά την οποία η φυσική περιέργεια δεν πνίγεται, αλλά καλλιεργείται. Βασικά χαρακτηριστικά της θεωρώ ότι: υποστηρίζει την "αυτο-κινούμενη" μάθηση και βλέπει το σχολείο ως μία κοινότητα μάθησης, η οποία βασίζεται στην ισότητα και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ όλων των μελών»

2.1.1.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Οι αντιλήψεις όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα όσον αφορά στη δημοκρατική παιδεία, φαίνεται να υπακούουν σε μια θεωρία της εκπαίδευσης βασισμένη στη φιλοσοφία της δημοκρατίας όχι ως αφηρημένου ιδεώδους ούτε ως πολιτικής πρακτικής. Πρωτίστως, ως τρόπου του κοινωνικώς ζην που διέπεται από τις αξίες της ελεύθερης επικοινωνίας, της ισότιμης συμμετοχής και της κοινωνικής συνεργασίας, σύμφωνα με τις απόψεις του Dewey (2016), του «πατέρα της αμερικανικής εκπαίδευσης», οι οποίες δεν έχουν πάψει μέχρι και σήμερα να αποτελούν έναν χρήσιμο οδηγό και να εμπνέουν τους προοδευτικούς παιδαγωγούς που οραματίζονται ένα δημοκρατικό σχολείο. Υπό αυτό το πρίσμα, το δημοκρατικό σχολείο ορίζεται στις αυτοαναφορικές εμπειρίες των συνεντευξιαζομένων ως εργαστήριο δημοκρατίας -με την έννοια ότι στο πλαίσιο του οι αρχές της δημοκρατίας γίνονται συγκεκριμένες, δοκιμάζονται και βιώνονται στην πράξη- φυτώριο δημοκρατικών πολιτών και μέσον διαμόρφωσης μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Ένα τέτοιο σχολείο, για να δημιουργηθεί, να ευδοκιμήσει και να φέρει σε πέρας την αποστολή του, θα πρέπει, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να στηριχθεί σε δύο αρχές: αφενός, στη διαμόρφωση δημοκρατικών δομών και την προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο, που να ρυθμίζουν την καθημερινή σχολική ζωή στη βάση του δικαιώματος συμμετοχής όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου στη λήψη αποφάσεων σχετικά με όλα τα θέματα που αφορούν στη σχολική κοινότητα (Beane & Apple, 2003)· αφετέρου, την κατάρτιση «ανοιχτών» αναλυτικών προγραμμάτων, που θα παρέχουν στους μαθητές δημοκρατικές εμπειρίες, ώστε να μαθαίνουν να είναι «κριτικοί αναγνώστες» της πραγματικότητας και ενεργοί διεκδικητές της δημοκρατίας στην κοινωνική ζωή (Freire, 1998).

Αυτές τις αρχές, ως απαραίτητων προαπαιτούμενων για τη διαμόρφωση και τη λειτουργία ενός δημοκρατικού στοιχείου, φαίνεται να ενστερνίζονται όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως προκύπτει από την περιγραφή των αυτοαναφορικών εμπειριών τους, που δείχνουν να συγκλίνουν στην κοινή διαπίστωση: για να είναι ένα σχολείο αυθεντικά δημοκρατικό, πρέπει να στοχεύει στη διάπλαση του αυτόνομου και χειραφετημένου πολίτη μέσα από την παροχή σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της αντικειμενικής ή της υποκειμενικής τους δυνατότητας, ίσων δυνατοτήτων και εφοδίων για μια δημιουργική και ποιοτική ζωή και την εκπαίδευσή τους στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, αλλά, και στην εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους. Η ικανοποίηση αυτού του στόχου, προϋποθέτει πρωτίστως τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών, την ελεύθερη έκφρασή τους μέσα από τον διάλογο και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων

Αντιπροσωπευτική, επί του προκειμένου, είναι η άποψη της Βιβής (3^η συνέντευξη)

«Μια πραγματικά δημοκρατική εκπαίδευση οφείλει να παρέχει σε όλα τα μέλη της ανεξαιρέτως τις δυνατότητες και τα μέσα, τα εφόδια ώστε αυτά να κατακτήσουν την αυτονομία και τον εαυτό τους στοιχεία αναγκαία για την εξασφάλιση των θεμελιωδών δικαιωμάτων. Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι δημοκρατική εάν παραγνωρίζει την πολυμορφία της πολιτισμικής έκφρασης, τα ίσα δικαιώματα και ίση μεταχείριση στη βάση της θεμελιώδους αρχής της ισότητας και ελευθερίας όλων των πολιτών».

Υπό αυτές τις συνθήκες,

«...το σχολείο μετατρέπεται σε χώρο ελεύθερης έκφρασης, συμμετοχής, άσκησης και διεκδίκησης δικαιωμάτων»,

όπως υποστηρίζει η Εύα (συνέντευξη 6), η οποία, μεταφράζοντας τη θεωρία σε εφαρμογές, υπογραμμίζει τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στις δομές του σχολείου και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, προκειμένου να βρει έκφραση στην πράξη το δημοκρατικό σχολείο

«Αυτό προϋποθέτει αφενός αλλαγή στη δράση, στη συμπεριφορά και στο ρόλο του δασκάλου—αυθεντία σε εμπνευστή, καθοδηγητή και υποστηρικτή των μαθητών, και αφετέρου αξιοποίηση ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού που θα προσφέρει εργαλεία και δράσεις ταιριαστές σε ένα δημιουργικό και δημοκρατικό σχολείο. Απαραίτητη σε αυτό το εγχείρημα είναι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και πολιτείας».

Στα δομικά χαρακτηριστικά του δημοκρατικού σχολείου επικεντρώνει και η Σούλα (9^η συνέντευξη) δίνοντας έμφαση στον ρόλο και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως καθοριστικού δείκτη σχολικής δημοκρατικότητας

«Ναι, δομικά, πρέπει να αλλάξει (το σχολείο) πάρα πολύ ριζικά, δηλαδή πρέπει να αλλάξει πώς να σου πω, το κτήριο, η αρχιτεκτονική του, η διάταξη των σωμάτων μέσα στην τάξη. Αυτά μας κατασκευάζουν τις ταυτότητες μας. Νιώθουν μέσα στην τάξη, νιώθουν οι καθηγητές αυθεντίες, παρόλο που δεν είναι. Και είναι σε μια σύγκρουση, ανταγωνίζεσαι τα παιδιά, παρόλο που δεν προκύπτει από κάτι φοβερό ας πούμε, δεν προκύπτει το ουσιακό περιεχόμενο των μαθημάτων

Τον ουσιώδη ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της δημοκρατικής παιδείας και τη δόμηση δημοκρατικών δομών συνείδησης στους μαθητές επισημαίνουν και οι άλλοι συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι περιγράφουν τις εμπειρίες τους όσον αφορά στο παιδαγωγικό στυλ που θεωρείται ενδεδειγμένο για την ανάπτυξη δημοκρατικών συμπεριφορών εντός της σχολικής κοινότητας και τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ενεργή μάθηση.

Ενδεικτικά:

«Περισσότερες ευκαιρίες για έκφραση των μαθητών μέσα από διάλογο, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν, κατάλληλη καθοδήγηση από τους καθηγητές/παιδαγωγούς. Οι καθηγητές οφείλουν να λειτουργούν ως πρότυπα, να διδάσκουν με το παράδειγμά τους» Ελένη (2^η συνέντευξη)

«Πιστεύω πως η πραγματική μάθηση σε αντίθεση με την απομνημόνευση στοιχείων μπορεί να λάβει χώρα μόνο μέσα σε ένα πλαίσιο απαλλαγμένο από το φόβο και όταν οι γνώσεις αφορούν το μαθητή και είναι σημαντικές για αυτόν. Αυτές οι προϋποθέσεις πληρούνται μόνο όταν οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να κατευθύνουν τη μάθηση τους και παράλληλα υπάρχει κάποιος ειδικός δίπλα να τους υποστηρίζει». **Νατάσα (5^η συνέντευξη)**

«Οι προϋποθέσεις (για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου) θεωρώ ότι είναι η έλλειψη αυταρχικής νοοτροπίας, ο διάλογος και η επαφή με τους μαθητές». **(Ρία, 7^η συνέντευξη)**

«'ανοιχτό' σχολικό κλίμα που βασιζέται στον αλληλοσεβασμό. Υψηλή επαγγελματική ευθύνη από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει πρωτοβουλίες που κινούνται προς την αυτό-κινούμενη μάθηση.» **(Θοδωρής, 1^η συνέντευξη)**

Οι παραπάνω απόψεις των συνεντευξιαζομένων, μοιάζουν να συμφωνούν με το φρεϊρεϊανό πρότυπο του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία και ενεργού κοινωνικού υποκειμένου, ο οποίος δε θεωρεί την παιδαγωγική διαμεσολάβηση ως μια διακπεραιωτική διαδικασία, ενώ, ταυτόχρονα, ερευνά, κρίνει και τολμά ακόμα και να αμφισβητήσει την επαγγελματική πρακτική του, τον ρόλο του, την εκπαίδευση και την κοινωνία στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής αποστολής του (Freire, 2009). Σ' αυτό το πλαίσιο, οι αυτοαναφορικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών φαίνεται να εκφράζουν περισσότερο από τις παιδαγωγικές θεωρίες τις προσωπικές πολιτικές τους στάσεις σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης και τον δικό τους στο πλαίσιο της και να απηχούν τις γενικότερες κοινωνικές και ιδεολογικές αντιλήψεις τους.

Πιο εμφανής, ακόμη, είναι η αποτύπωση των ιδεολογικο-πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων στα λεγόμενα του Χρήστου (10^η συνέντευξη), ο οποίος στην περιγραφή των παραγόντων που προσδιορίζουν, κατ' αυτόν, την ταυτότητα και ορίζουν τη λειτουργία ενός δημοκρατικού σχολείου αποκαλύπτει τις κοινωνικές ανησυχίες και τις πολιτικές αναζητήσεις του.

«Κατά την άποψη μου, βασικός παράγοντας είναι ένας. Χρειάζεται να αμβλυνθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό όλοι εκείνοι οι παράγοντες που γεννούν κοινωνικές αντιθέσεις και ανισότητες. Το οποίο σημαίνει ότι δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος να κοιμάται ήσυχος το βράδυ όσο υπάρχουν παιδιά που υποχρεώνονται να δουλεύουν στην κοινωνία που ζούμε σε σύγχρονα σκλαβοπάζαρα, στα φανάρια, στους δρόμους. Να βρίσκονται με λίγα λόγια εκτός σχολείου. Όταν εξαλειφτούν λοιπόν όλοι αυτοί οι όροι που γεννούν τέτοια

φαινόμενα, μόνο τότε μπορούμε να μιλάμε για μια πραγματικά δημοκρατική παιδεία.»

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο Χρήστος είναι ο μόνος από τους συμμετέχοντες στην έρευνα που, εμβαθύνοντας στην αιτιώδη σχέση η οποία συνδέει την κοινωνία με την εκπαίδευση, ως κοινωνικού θεσμού ταγμένου στην υπηρεσία των αναγκών της με στόχο την αναπαραγωγή της και τη διατήρηση του status quo (Blackledge & Hunt, 1995), επισημαίνει και αναδεικνύει την απαραίτητη συνθήκη για την ύπαρξη ενός δημοκρατικού σχολείου: την παροχή σε όλα τα παιδιά, αδιακρίτως των κοινωνικών κατηγοριών στις οποίες εντάσσονται και ανεξαρτήτως των αντικειμενικών και των υποκειμενικών δυνατοτήτων τους, ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αυτή την ισότητα πρόσβασης στο δημόσιο μορφωτικό αγαθό προσλαμβάνει και νοηματοδοτεί ως θεμελιώδη παράγοντα για τη διαμόρφωση του δημοκρατικού σχολείου, το οποίο, σύμφωνα με την άποψή του, δεν μπορεί να υπάρξει εάν η κοινωνία, της οποίας η εκπαίδευση αποτελεί συστημικό στοιχείο, δεν είναι δημοκρατική.

Η ντετερμινιστική αυτή θέαση του εκπαιδευτικού θεσμού, που παραπέμπει στη θεωρία της Αναπαραγωγής στην Εκπαίδευση, ως κρατικού μηχανισμού αποκλειστικά καθοριζόμενου από την κοινωνική δομή, η οποία χρησιμοποιεί τα σχολεία ως απόλυτα όργανα της εξουσίας, (Bourdieu & Passeron, 1977), γεννά εύλογα συναισθήματα απαισιοδοξίας για τη δυνατότητα δόμησης ενός αυθεντικά δημοκρατικού σχολείου στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και, κατ' επέκταση για τη διάπλαση ηθικά ελεύθερων, ατομικά αυτοδύναμων και κοινωνικά ενεργών πολιτών. Η πραγματικότητα, ωστόσο, έχει αποδείξει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί δυναμικά εξελισσόμενη κοινωνική πραγματικότητα με σημαντικό βαθμό αυτονομίας από την κοινωνικο-πολιτική δομή στην οποία είναι ενσωματωμένο, ενώ τα άτομα που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο δεν είναι απρόσωποι και παθητικοί δέκτες των δομικών περιορισμών ούτε λειτουργούν ως προγραμματισμένες μαριονέτες χωρίς δημιουργικότητα και ελεύθερη βούληση. Μετέχουν στις καθημερινές εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσα από σχέσεις διαντίδρασης και αλληλεπίδρασης, στη βάση των οποίων συμβιβάζουν, μεσολαβούν και αντιστέκονται στους δομικούς περιορισμούς (Apple, 1993; Giroux, 1983; Freire, 1998). Με τον τρόπο αυτό, έχουν τη δυνατότητα όχι μόνον να δημιουργήσουν το δημοκρατικό σχολείο ακόμη και σε μία μη δημοκρατική κοινωνία, αλλά και να το καταστήσουν αποσταθεροποιητικό παράγοντα

του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος για τη διαμόρφωση μιας νέας, δημοκρατικής.

2.1.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εξασφάλιση των παραπάνω συνθηκών, που, σύμφωνα με τις αυτοαναφορικές εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα, αποτελούν προαπαιτούμενα για την ύπαρξη και τη λειτουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια, καθιστώντας την μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις. Σ' αυτή τη διαδικασία διαμόρφωσης μέσω μιας δημοκρατικής παιδείας των κριτικά σκεπτόμενων μελλοντικών δημοκρατικών πολιτών και ενεργά δρώντων κοινωνικών υποκειμένων, καθοριστικός είναι, σύμφωνα με την έρευνα, ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη. Υπό αυτό το πρίσμα, στο δεύτερο υπερθέμα η ερευνήτρια διαπραγματεύεται με τους συμμετέχοντες στην έρευνα τα «εφόδια» που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής-ηγέτης για να φέρει σε επιτυχία το έργο του εκκινώντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των συμπεριφορών του.

2.1.2.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΗΓΕΤΙΚΑ, ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΗ/ΔΗΜΟΚΡΑΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΗΓΕΤΗ

Η άσκηση της δημοκρατικής διευθυντικής ηγεσίας προϋποθέτει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης ένα πλέγμα χαρακτηριστικών προσωπικότητας και συμπεριφορών, όπως εκδηλώνονται, κυρίως, συστηματικά στις σχέσεις αλληλεπίδρασής του με εκπαιδευτικούς και μαθητές στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, 28). Στην αναζήτηση αυτών των χαρακτηριστικών, παρατηρείται το φαινόμενο τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων στην έρευνα να ταυτίζουν τα ατομικά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας ανθρωπιστής/δημοκρατικός ηγέτης της σχολικής μονάδας, προκειμένου να «διαχειρισθεί» αποτελεσματικά τους ανθρώπινους πόρους αυτής, ώστε να τους δεσμεύσει στην υλοποίηση του δημοκρατικού εκπαιδευτικού οράματος προς όφελος

των μαθητών και, κατ' επέκταση, του κοινωνικού συνόλου. Υπό αυτή την οπτική, στην ερώτηση ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύουν ότι πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής ο οποίος προάγει τη δημοκρατία και την ισότητα στο σχολείο, μόνον τέσσερα άτομα, η Ελένη, η Νατάσα, η Αγγελική και η Κατερίνα περιγράφουν απαιτούμενα ατομικά χαρακτηριστικά του διευθυντή ως εξής:

«Ο δημοκρατικός διευθυντής-ηγέτης οφείλει να διαθέτει) ηρεμία, υπομονή, διαλλακτικότητα, ενσυναίσθηση, ευγένεια. Οφείλει να βοηθά τους συνεργάτες του και τους μαθητές να αναδεικνύουν τα καλά στοιχεία της προσωπικότητάς τους» (Ελένη, 2^η συνέντευξη)

«Ο ανθρωπιστής έχει έντονο το αίσθημα της ενσυναίσθησης ... (χάρη στο οποίο) κατορθώνει να αφογκράζεται πιο γρήγορα τις ανάγκες του καθενός, να προλαβαίνει καταστάσεις και να εμπνέει το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές προς το όραμα του σχολείου ... η ενσυναίσθηματική ικανότητα προϋποθέτει γενικά την κατανόηση της συμπεριφοράς κάποιου με βάση τη βίωση. Συνοψίζει, δηλαδή, την εκούσια προσπάθεια για συμμετοχή στην ψυχική κατάσταση ενός τρίτου ή και τη συναισθηματική ταύτιση μαζί του. Συνεπώς, μια τέτοια ικανότητα θα μπορούσε πιο εύκολα να αξιοποιηθεί από έναν ανθρωπιστικό διευθυντή» (Νατάσα, 5^η συνέντευξη)

«Ο διευθυντής ... πρέπει να διακρίνεται από ανθρωπιστικά ιδεώδη, δημοκρατικό πνεύμα και τέλος να είναι δεκτικός σε καθετί διαφορετικό που του παρουσιάζεται. «Αγγελική, 8^η συνέντευξη)

«Ένας διευθυντής σίγουρα πρέπει να έχει έναν υψηλό βαθμό ευθύνης και καθήκοντος γιατί είναι δημόσιος υπάλληλος, να είναι δίκαιός, να είναι ήρεμος και να διαθέτει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας. Σαφέστατα θα διαθέτει οργανωτικές δυνατότητες. Σίγουρα θα πρέπει να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών και των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Να είναι υπέρμαχος της συλλογικής διοίκησης και να μοιράζει ευθύνες και καθήκοντα δίκαια. Να αναγνωρίζει και να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες μαθητών και εκπαιδευτικών» (Κατερίνα 11^η συνέντευξη)

Σ' αυτό το πλαίσιο, προσωπικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν υψηλό βαθμό συσχέτισης με τη δημοκρατική σχολική ηγεσία, όπως η κοινωνική ευαισθησία, η αίσθηση δικαιοσύνης, η πολιτική συνειδητότητα, το προοδευτικό πνεύμα, αγνοούνται. Αντίθετα, δίνεται μεγάλη βαρύτητα σε διοικητικά χαρακτηριστικά του διευθυντή, που εκφράζονται με ηγετικές συμπεριφορές κατάλληλες για τη βίωση της δημοκρατίας στο σχολείο και την προώθηση του δημοκρατικού ιδεώδους. Ανάμεσα σ' αυτά, κυρίαρχη θέση κατέχει στις αυτοαναφορικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών η ικανότητα του διευθυντή να αποκεντρώνει την εξουσία μέσα από την προαγωγή της συλλογικής διοίκησης, η οποία αποτυπώνεται στη λήψη συμμετοχικών αποφάσεων για όλα τα θέματα που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής

μονάδας και τη συνεργασία όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού για την παραγωγή κοινού παιδαγωγικού έργου, επωφελούς για τους μαθητές.

Ενδεικτικά, παρατίθενται ορισμένες περιγραφές της συλλογικής διοίκησης, όπως εισπράττεται, νοηματοδοτείται και ερμηνεύεται από τους συνεντευξιαζόμενους κατά κοινό τρόπο:

«Ο ανθρωπιστής διευθυντής σε αντίθεση με τον τεχνοκράτη πιστεύω πως είναι υπέρ των συμμετοχικών αποφάσεων, της συλλογικής διοίκησης. Εξασφαλίζει τη δυνατότητα στο προσωπικό να συμβάλει στη διαδικασία και τη διαμόρφωση αποφάσεων. Πιστεύει στη συλλογική διοίκηση του σχολείου (που) ...σημαίνει συλλογικά οράματα και στόχοι για το δημοκρατικό σχολείο. Σωστός καταμερισμός και ανάθεση εργασιών σε όλους από τον Διευθυντή. Μέσα από κοινές δράσεις μπορεί να συμβάλει στη μεγαλύτερη συμμετοχή τους σε θέματα του σχολείου» (Θοδωρής, 1^η συνέντευξη)

«(Ο ανθρωπιστής/δημοκρατικός ηγέτης πρέπει) να συνδιαλέγεται, να μοιράζεται υπευθυνότητες – ρόλους, να προωθεί τη συλλογική δράση, να συζητά σε ισότιμη βάση πριν από τη λήψη αποφάσεων (συλλογική διοίκηση σημαίνει στην πράξη) λήψη αποφάσεων από τα συλλογικά όργανα (Σύλλογος διδασκόντων, Σχολικό συμβούλιο κ.α.), συζήτηση όλων των θεμάτων με τους εμπλεκόμενους, ενεργοποίηση των συλλογικών διαδικασιών που προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο, δημιουργία ομάδων εργασίας, πρωτοβουλιών μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, κοινοποίηση ενημέρωση όλων των αποφάσεων - θεμάτων» (Ανδρέας, 4^η συνέντευξη)

«Συλλογική θα μπορούσε να είναι η διοίκηση που διασφαλίζει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην αγωγή φορέων, που σέβεται το έργο τους, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες, διαμορφώνει συνθήκες φιλικές, υπηρετεί την αυτοπραγμάτωση και αυτοέκφραση με στόχο τη διατήρηση της συνοχής» (Εύα, 6^η συνέντευξη)

Η αποκέντρωση που εφαρμόζει ένας δημοκρατικός διευθυντής προωθώντας τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τον καταμερισμό έργου αλλά και ευθυνών, αντανακλά, κατά την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα, την προσωπική του δέσμευση σε δημοκρατικές αξίες και ανθρωπιστικές αρχές, στη βάση των οποίων ασκεί τη νόμιμα εκχωρημένη από την πολιτεία εξουσία του. Σ' αυτό το πλαίσιο, αναμένεται να μη θεωρεί τον εαυτό του ανώτερο από τους συναδέλφους του λόγω της θεσμοθετημένης θέσης που κατέχει στη διοικητική ιεραρχία, και η οποία δεν τον καθιστά αυτοδίκαια ηγέτη, καθώς ένας πραγματικός ηγέτης δεν χρήζεται ούτε επιβάλλεται εξαναγκαστικά (Owens, 2001), αλλά αναδεικνύεται και νομιμοποιείται ως τέτοιος μέσα από τις ενέργειες και τη γενικότερη συμπεριφορά του.

«Ο ανθρωπιστής διευθυντής-ηγέτης θεωρεί τον εαυτό του πρώτο μεταξύ ίσων»»,

όπως εκφράζει επιγραμματικά τις προσδοκίες της από αυτόν η Ρία (7^η συνέντευξη) συνηγορούντος του Ανδρέα (4^η συνέντευξη), ο οποίος μέσα από την περιγραφή των αυτοαναφορικών του εμπειριών δείχνει να αντιλαμβάνεται το σχολείο ως «ανοιχτή» κοινότητα, συγκροτημένη στη βάση συνεργατικών σχέσεων όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου, μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες διαπνέονται από τον αμοιβαίο σεβασμό των δικαιωμάτων τους.

«Θεωρώ λοιπόν πως ο διευθυντής, ως πρώτος ανάμεσα σε ίσους οφείλει να λειτουργεί και να ενεργεί υπηρετώντας αυτές τις δύο συνιστώσες δυνάμεις που συνυπάρχουν μέσα στο σχολείο. Δηλαδή τους μαθητές και το αναφαίρετο δικαίωμα τους στην μόρφωση καθώς επίσης και τους εκπαιδευτικούς και το συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο καθώς και τα δικαιώματα που απορρέουν από αυτό. Αναγνωρίζοντας, αξιοποιώντας και σεβόμενος τόσο στην καθημερινότητα όσο και σε ευρύτερους σχεδιασμούς το συλλογικό χαρακτήρα στην λήψη αποφάσεων, που ακόμα διατηρείται στο σχολείο μας, δηλαδή σύλλογοι διδασκόντων, μαθητικές κοινότητες και τα λοιπά. Αυτές οι παράμετροι σκιαγραφούν θα έλεγα με έναν τρόπο και την προσωπικότητα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής και οι οποίες συμβάλουν στην προαγωγή ενός δημοκρατικού κλίματος μέσα στο σχολείο».

Υπό αυτό το πρίσμα, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου με κριτήριο τη διάπλαση ενεργών, χειραφετημένων και υπεύθυνων δημοκρατικών πολιτών, συναρτάται σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζομένων, με τις δικές του ενέργειες, τις συμπεριφορές του απέναντι στην ομάδα των υφισταμένων του και τις σχέσεις που δημιουργεί μ' αυτούς, σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης, διαμορφώνοντας το γενικότερο κλίμα της σχολικής μονάδας.

Μια δημοκρατική ηγεσία, εστιάζει πρωτίστως, κατά την Εύα (6^η συνέντευξη), στις ανθρώπινες σχέσεις, σε αντίθεση με την τεχνοκρατική, η οποία έχει στο επίκεντρό της τον οργανισμό,

«Ένας τεχνοκράτης διευθυντής ίσως έχει ρόλο διεκπεραιωτικό ή και μεσολαβητικό μεταξύ των συμβαλλομένων ή και των τελευταίων με ανώτερα διοικητικά πρόσωπα. Επομένως, εστιάζει περισσότερο στα αποτελέσματα και στα μέσα ώστε να εξυπηρετήσει τους στόχους του. Αντίθετα, ένας διευθυντής – ανθρωπιστής δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις διαμορφώνοντας συνθήκες φιλικού παιδαγωγικού κλίματος, συνεργαζόμενος με γονείς/κηδεμόνες, μαθητές και καθηγητές και στοχεύοντας στην οικοδόμηση ενός δημοκρατικού και ανοιχτού στην κοινωνία σχολείου»

και προϋποθέτει, σύμφωνα με τον Ανδρέα (4^η συνέντευξη),

«Πίστη στις δυνατότητες του προσωπικού»

που, όμως, για να τις ενεργοποιήσει ο διευθυντής, θα πρέπει να δώσει λόγο στους εκπαιδευτικούς για ελεύθερη έκφραση και ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών κι απόψεων και χώρο για εκδήλωση πρωτοβουλιών, που θα τονώσουν το αίσθημα της ευθύνης και την αίσθηση της υπευθυνότητάς τους καλλιεργώντας ηθικά κίνητρα για τη βελτιστοποίηση της απόδοσής τους και τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους προς επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος. Θα πρέπει, κατά συνέπεια,

«Να είναι δεκτικός σε ιδέες και προτάσεις (και να εκδηλώνει απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών) θετική και υποστηρικτική στάση»

σύμφωνα με τη Βιβή (3^η συνέντευξη) –άποψη την οποία υποστηρίζουν τόσο η Ελένη (2^η συνέντευξη),

«Να ενθαρρύνει, να επιβραβεύει τέτοιες πρωτοβουλίες και να αναγνωρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Συλλόγου διδασκόντων»,

η οποία θεωρεί ότι

«Ο Διευθυντής που ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας, που επικοινωνεί άμεσα με τους εκπαιδευτικούς, έχει περισσότερες πιθανότητες επίλυσης των προβλημάτων και επίτευξης των στόχων του σχολείου. (καθώς) χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά και σέβεται το προσωπικό του και άρα μπορεί ευκολότερα να το παρακινήσει για την επίτευξη του κοινού στόχου»,

όσο και η Νατάσα (5^η συνέντευξη)

«Θα πρέπει να είναι ανοικτός σε οποιαδήποτε καινοτόμο ιδέα επιτρέπεται από του υπουργείου να εφαρμοστεί, και μάλιστα να την στηρίζει».

Και οι δύο εκφράζουν κοινές προσδοκίες όσον αφορά στη συμπεριφορά του ανθρωπιστή/ δημοκράτη διευθυντή ως οραματιστή, καθοδηγητή των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό τους έργο για την ποιοτική του βελτίωση, συνεργάτη τους -σε ισότιμη βάση και με πνεύμα αλληλεγγύης- για την εκπλήρωση προαποφασισμένων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων και εμπυχωτή στις προσπάθειες που καταβάλλουν για την εκπλήρωση της αποστολής τους.

Οι ίδιες αντιλήψεις διατρέχουν τον λόγο όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα, στον οποίο κομβική θέση κατέχουν οι έννοιες της εμπύχωσης, της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή-ηγέτη μέσα

από ένα πολυεπίπεδο πλέγμα επικοινωνίας και σχέσεων, ευνοϊκών για τη διαμόρφωση του θετικού εκπαιδευτικού κλίματος και της ισχυρής εκπαιδευτικής κουλτούρας, τα οποία αποτελούν προαπαιτούμενα για την ευόδωση των σκοπών στους οποίους υπακούει η δράση του, όπως την προσλαμβάνει, τη νοηματοδοτεί και την περιγράφει επιγραμματικά αλλά περιεκτικά η Εύα (6^η συνέντευξη):

«Η δράση (των διευθυντών-ηγετών) οφείλει να αποσκοπεί στο συλλογικά επωφελές και όχι στην προσωπική τους ανάδειξη».

2.1.2.2 ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ

Οι παραπάνω περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που διαθέτει ένας ανθρωπιστής/δημοκρατικός σχολικός ηγέτης και τις συμπεριφορές τις οποίες εκδηλώνει εντός σχολικού πλαισίου, παραπέμπουν έμμεσα στο δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας. Αλλά και άμεσα στις απαντήσεις τους οι συνεντευξιαζόμενοι προκρίνουν το ανθρωπιστικό στυλ σχολικής ηγεσίας ως το καταλληλότερο για την προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας και την πραγμάτωση της ανθρωπιστικής αποστολής της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την άποψη, συμφωνούν με ερευνητικά ευρήματα τα οποία δείχνουν ότι είναι το αποτελεσματικότερο για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και των σκοπών (Preston-Heinz, 1949), ιδιαίτερα στην περίπτωση κατά την οποία ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης ορίζεται η καλλιέργεια ηθικών αξιών και ιδανικών (Smith and Peterson, 1988: 8) και η διάπλαση του υπεύθυνου πολίτη.

Αντιπροσωπευτικές, επί του προκειμένου, είναι οι αντιλήψεις πέντε εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίοι ερμηνεύουν στη βάση των νοηματοδοτούμενων εμπειριών τους το ανθρωπιστικό στυλ ηγεσίας ως την ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη διαμόρφωση του δημοκρατικού σχολείου.

«Το ανθρωπιστικό (στυλ ηγεσίας) ... συνάδει με την ανθρωπιστική αποστολή του σχολείου συνολικά ... ένας ανθρωπιστικός διευθυντής εκφράζει έμπρακτο ενδιαφέρον και για υπηρεσιακά αλλά και για προσωπικά θέματα και προσπαθεί να δώσει και λύσεις. Συνδυάζει σε αντίθεση με τον τεχνοκρατικό τις οργανωτικές διαδικασίες με τις διαπροσωπικές σχέσεις» (Θοδωρής, 1^η συνέντευξη)

«Το ανθρωπιστικό μοντέλο γιατί έτσι καλλιεργούνται και οι διαπροσωπικές σχέσεις και προάγεται το δημοκρατικό κλίμα» (Ρία 7^η συνέντευξη)

«Όπως προείπα το στυλ ηγεσίας του διευθυντή πρέπει να είναι το ανθρωπιστικό. Διότι προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα και ιδεώδη επομένως καλλιεργεί αυτόματα το δημοκρατικό πνεύμα». (Αγγελική, 8^η συνέντευξη)

«Το ανθρωπιστικό θα παω, αλλά λίγο ενημερωμένο. Όχι ανθρωπιστικό με την έννοια την ουμανιστική. Κατάλαβες; Δεν ξέρω, γιατί εγώ έχω υπόψη μου τις έννοιες αυτές, τον ηθικό ανθρωπισμό, που λέει ότι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι και τα λοιπά. Νομίζω ότι πρέπει να είναι ενημερωμένοι από την άποψη ότι δεν είναι όλοι στις ίδιες θέσεις. Οπότε να λαμβάνει υπόψη και αυτές τις παραμέτρους» (Σούλα, 9^η συνέντευξη)

«Θεωρώ ότι το προφίλ του διευθυντή είναι αυτό που περιγράφεται από το ανθρωπιστικό πλαίσιο, που αντιλαμβάνεται δηλαδή την ουσία και δεν στέκεται σε αυτό που έχουμε συνηθίσει να αποκαλούμε «το γράμμα του νόμου». Σε κάθε περίπτωση οφείλουμε να μελετήσουμε όμως και να επισημάνουμε τα όρια που τίθενται μέσα στο δοσμένο κοινωνικό πλαίσιο, διότι μέσα από αυτή την διαδικασία εξάγουμε και πολύτιμα συμπεράσματα. Για παράδειγμα στο πολύ πρόσφατο παρελθόν και κατά τα άλλα δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων, αντιμετωπίσαμε την επιβολή μιας ιδιαίτερα σκληρής και αυταρχικής πολιτικής. Να θυμίσω το 2013 περίπου το εντέλλεσθε και λοιπά. Η οποία οδήγησε την μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών που εργάζονταν με δημοκρατική ή καλύτερα να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία, με ανθρωπιστική κουλτούρα, να επιβάλουν παρά την θέληση τους ίσως, να επιβάλουν μια πολιτική ιδιαίτερα αυστηρή, που δυστυχώς σε τίποτα δεν τους διαχώρισε από ορισμένους τεχνοκράτες, ας τους πούμε έτσι, διευθυντές». (Χρήστος, 10^η συνέντευξη)

Από τις παραπάνω απαντήσεις ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλούν οι δύο τελευταίες, της Σούλας και του Χρήστου. Η πρώτη, για τη σύγχυση του εννοιολογικού περιεχομένου του ανθρωπιστικού στυλ ηγεσίας που εκφράζουν οι απόψεις της Σούλας, μέσα από τις οποίες αναδύεται μια ελιτιστική στάση που δεν συνάδει με το πνεύμα του ανθρωπισμού, ως πίστης στην αξία του ανθρώπου, κάθε ανθρώπου, και σεβασμού της ανθρώπινης υπόστασης ούτε συμπορεύονται με τα ανθρωπιστικά ιδανικά της ισότητας, της δικαιοσύνης, των ισότιμων ευκαιριών στην εκπαίδευση, της δημοκρατίας, εν τέλει, στο σχολείο.

Η δεύτερη, πάλι, αυτή του Χρήστου, για την επισήμανση της διάστασης ανάμεσα στη «θεωρία» και την «πράξη» που αντιμετωπίζουμε συχνά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα λόγω των περιορισμών που απορρέουν από τον πολιτικό ρόλο της εκπαίδευσης, οι οποίοι στρεβλώνουν τον δημοκρατικό χαρακτήρα της σε πείσμα των προθέσεων, των προσανατολισμών και των προσπαθειών των ανθρώπων που την υπηρετούν επαγγελματικά. Στην περιγραφή

των αυτοαναφορικών εμπειριών του Χρήστου, στις οποίες διαφαίνεται μια έμμεση καταγγελτική διάθεση απέναντι στις δεσπόζουσες πολιτικές δυνάμεις, που προωθούν σε ρητορικό επίπεδο μια δημοκρατική εκπαίδευση ελέγχοντας την στην πράξη με αντιδημοκρατικούς τρόπους, μπορεί κανείς να διακρίνει την υπεύθυνη πολιτική στάση ενός ατόμου προσηλωμένου στην ιδέα του κοινωνικού ανθρωπισμού, όπως εκφράζεται αυτή σε μια εκπαίδευση που προσβλέπει στην ανύψωση της ζωής και του πολιτισμού για όλους τους ανθρώπους χωρίς φραγμούς και περιορισμούς.

Αν, όμως, το ανθρωπιστικό στυλ ηγεσίας ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σχολικής μονάδας ως «ζώντος οργανισμού» και ιδιαίτερης κοινωνικο-πολιτισμικής ομάδας, εντός της οποίας δομούνται κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας για την ποιοτική βελτίωση του παιδαγωγικού έργου προς όφελος των μαθητών, δεν πρέπει να αγνοείται και η άλλη ιδιότητα που της αποδίδεται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή του τυπικού οργανισμού, του επιφορτισμένου με το καθήκον της πραγμάτωσης προκαθορισμένων «αντικειμενικών» σκοπών (Koontz & O'Donnell, 1982) μέσω συγκεκριμένων οργανωτικών διαδικασιών, οι οποίες προσδιορίζουν, συντονίζουν και αξιολογούν στοχευμένη συνεργατική εργασία των ανθρώπινων συντελεστών του σχολείου, την ίδια στιγμή που καθορίζουν και κατανέμουν ευθύνη και εξουσία στα μέλη του –συνδεδεμένα με σχέσεις ιεραρχίας, την κορυφή της οποίας κατέχει λόγω της θεσμικής θέσης του ο διευθυντής-ηγέτης (Σαΐτης, 1992, 18-21).

Υπό αυτή την άποψη, απαιτείται από τον διευθυντή-ηγέτη να αναλάβει διευρυμένες αρμοδιότητες και αυξημένα διοικητικά καθήκοντα στο πλαίσιο ενός μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης το οποίο δίνει βαρύτητα στη βελτίωση των παρεχόμενων από την εκπαίδευση υπηρεσιών και το αποτέλεσμά τους (Kruger, 2009). Ενός τεχνοκρατικού μοντέλου, «δανεισμένου» από τον χώρο της Διοίκησης των Επιχειρήσεων και στοχευμένου στην αποτελεσματική ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις σύγχρονες απαιτήσεις, το οποίο προσβλέπει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας στη βάση των αρχών της αυτοδιοίκησης και της αυτορρύθμισης με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και τη διασφάλιση της αειφορίας του (Πασιαρδής, 2004).

Τη διττή φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, είναι εύλογο να έχουν κατανοήσει καλύτερα οι διευθυντές, οι οποίοι έχουν βιωμένες εμπειρίες από την άσκησή της, στο πλαίσιο της οποίας αντιμετωπίζουν, εικάζουμε, προβλήματα που προέρχονται από τις αντικρουόμενες απαιτήσεις του παιδαγωγικού και του διοικητικού ρόλου τους οποίους καλούνται να διεκπεραιώσουν παράλληλα και σε συσχετισμό μεταξύ τους. Οι απαντήσεις τους, κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι έχουν μεγάλη σημασία για την κατανόηση και την ερμηνεία των υποκειμενικών τους εμπειριών όσον αφορά στο πρότυπο ηγεσίας που θεωρούν ενδεδειγμένο για την προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας από τον διευθυντή-ηγέτη. Σ' αυτό το πλαίσιο, την πιο σαφή, πλήρη και τεκμηριωμένη απάντηση στο ερώτημα δίνει η Εύη (διευθύντρια – 12^η συνέντευξη):

«Καταρχάς να πούμε ότι είναι ότι πολύπλευρος ο ρόλος του διευθυντή, δηλαδή ο ρόλος του είναι και διοικητικός, συντονιστικός, επιστημονικός, παιδαγωγικός, καθοδηγητικός, και τέλος και κοινωνικοπολιτικός. Βέβαια σε αυτό το ρόλο υπάρχει αντίφαση διότι όταν κάποια στιγμή ασκείς διοίκηση και συγχρόνως θα πρέπει να καθοδηγήσεις παιδαγωγικά κάποιο συνάδελφο, μπορεί οι ρόλοι σε εκείνη τη φάση να είναι αλληλοσυγκρουόμενοι. Ο συνδυασμός του στυλ του ανθρωπιστικού και του τεχνοκρατικού, ο συνδυασμός με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, θα έλεγα ότι είναι η πιο κατάλληλη απάντηση. Δηλαδή θα πρέπει ο διευθυντής να έχει ηγετικές αρετές αλλά να έχει και γνώσεις manager, αλλιώς θα έλεγα ότι είναι χαμένος. Ναι, μόνο με το συναίσθημα ή μόνο με το ανθρωπιστικό, έτσι όπως είναι πια γιατί είναι πολύ δύσκολος ο ρόλος και δυσκολεύει περισσότερο η διοίκηση του σχολείου, θα χάσει το παιχνίδι»

Τη συνδυαστική χρήση ανθρωπιστικού και τεχνοκρατικού στυλ ηγεσίας στη βάση της ίδιας λογικής προτείνει και η δεύτερη διευθύντρια, η Ελένη (2^η συνέντευξη)

«Συνδυασμός και των δύο. Ανθρωπιστικό κυρίως γιατί ο ρόλος του είναι παιδαγωγικός αλλά και τεχνοκρατικό διότι καλείται να διεκπεραιώσει και τεράστιο όγκο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας»,

ενώ η Βιβή (3^η συνέντευξη), διευθύντρια, επίσης, υποστηρίζει την ευελιξία του διευθυντή-ηγέτη στην επιλογή του πιο αποτελεσματικού κατά περίπτωση προτύπου ηγεσίας

«Ένας σύγχρονος διευθυντής μπορεί να επιλέξει στοιχεία από τα πολλά υπάρχοντα μοντέλα διοίκησης ανάλογα πάντοτε με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει και το έμπυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται».

Αλλά και οι δύο εκπαιδευτικοί, η Νατάσα και η Κατερίνα, χωρίς να παραβλέπουν την κρίσιμη σημασία του ανθρωπιστικού ηγετικού προτύπου για τη

διάπλαση υπεύθυνων και σκεπτόμενων πολιτών, που συνιστά τον κομβικό σκοπό της δημοκρατικής εκπαίδευσης, για την αποτελεσματική επιτέλεση της αποστολής του σχολείου, θεωρούν αναγκαίο τον συνδυασμό του με το τεχνοκρατικό

«Κατά τη γνώμη μου ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας είναι το ανθρωπιστικό έχοντας και στοιχεία από το τεχνοκρατικό». (Νατάσα, 5^η συνέντευξη)

«Εδώ θα έλεγα ότι όταν κάποιος αναλαμβάνει τη διοίκηση μιας μονάδας, μιας δομής, ενός οργανισμού ή οτιδήποτε, τόσο σημαντικής και τόσο ευαίσθητης όσο είναι ένα σχολείο και με τους μεταβλητούς παράγοντες που την χαρακτηρίζουν και την υψηλή ευθύνη να παραδώσει στην κοινωνία υπεύθυνους και σκεπτόμενους πολίτες, θεωρώ ότι δεν υπάρχει ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας. Εγώ θα περιέγραφα ένα στυλ διοίκησης όπου στα θέματα οργάνωσης και διεκπεραίωσης υποχρεώσεων, θέλει τα απαραίτητα στοιχεία που διαθέτει το τεχνοκρατικό στυλ. Ενώ σε θέματα επικοινωνιακά και σχέσεων, το ανθρωπιστικό» (Κατερίνα, 11^η συνέντευξη)

Οι παραπάνω περιγραφές του ενδεδειγμένου για μια δημοκρατική εκπαίδευση στυλ διευθυντικής ηγεσίας, όπως το προσλαμβάνουν και του δίνουν νόημα και ερμηνεία οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ανταποκρίνεται στα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία κάθε ένα από τα πρότυπα ηγεσίας που έχει στη διάθεσή του ο διευθυντής-ηγέτης έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του και επιφέρει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται, το περιβάλλον και τις συνθήκες στις οποίες εφαρμόζεται και τη συγκυρία κατά την οποία χρησιμοποιείται. Κατά τούτο, ο ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να κρίνει ποιο «στυλ» ηγεσίας «ταιριάζει» σε συγκεκριμένες καταστάσεις και δοσμένες χρονικές περιόδους και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ώστε να τα εναλλάσσει επιλέγοντας το σωστό στη σωστή στιγμή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

2.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, έδωσαν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη και το πρότυπο της διευθυντικής ηγεσίας που θεωρούνται από τους ίδιους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου ενδεδειγμένα για την προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας από τον διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας, με στόχο τη βίωση της δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον και προοπτική, την προετοιμασία των μαθητών να την ασκήσουν ως μελλοντικοί πολίτες συμβάλλοντας στην ανάδυση ενός κόσμου ανθρωπινότερου και δικαιοτέρου (Freire, 1998).

Από τα ευρήματα της έρευνας επί του προκειμένου, το πιο ενδιαφέρον, κατά τη γνώμη μας, είναι ότι στην αναζήτηση των επιθυμητών χαρακτηριστικών, των προσδοκώμενων ικανοτήτων και των αναμενόμενων συμπεριφορών ενός διευθυντή σχολικής μονάδας με κριτήριο τη συμβολή του στην προώθηση της δημοκρατίας και της ισότητας στο σχολείο, παρατηρήθηκε σύγκλιση απόψεων μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών που συγκροτούσαν το ερευνητικό δείγμα. Από τις περιγραφές των αυτοαναφορικών εμπειριών τους, φάνηκε ότι και τα δύο μέρη, παρά τη διαφορά των θέσεων τους στην υφιστάμενη διοικητική ιεραρχία του, ούτως ή άλλως, συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη γραφειοκρατική οργανωτική δομή (Ιορδανίδης, 2002, 59-70; Μουζέλης, 2009, 99; Μακρυδημήρης, 2002, 62-3), προσλαμβάνουν, νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν κατά τον ίδιο τρόπο τη δημοκρατική ηγεσία, τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στο πλαίσιο της και τα καθήκοντά του σε αναφορά με αυτόν.

Η συμφωνία των αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, επιτρέπει τη συγκρατημένη αισιοδοξία για τη δυνατότητα δημιουργίας και λειτουργίας ενός σχολείου, στο περιβάλλον του οποίου διδάσκεται και βιώνεται η δημοκρατία ως τρόπος κοινωνικής ζωής μέσα από ένα πλέγμα συντονισμένων διαδικασιών και δράσεων που συγκεντρώνουν τις δυνάμεις όλου του ανθρώπινου δυναμικού του σε αρμονική συνεργασία μεταξύ τους για την επίτευξη κοινού σκοπού: τη διάπλαση των ενεργών και υπεύθυνων αυριανών πολιτών, των ικανών και πρόθυμων να συμβάλουν στην εδραίωση μιας δημοκρατικής κοινωνίας, ως επιτακτικού ζητούμενου σε μια κοινωνική πραγματικότητα η οποία διακρίνεται για την έκπτωση των ηθικών αξιών, την εμπορευματοποίηση των ουμανιστικών κατακτήσεων του Διαφωτισμού, τη διάβρωση των δημοκρατικών θεσμών και την έξαρση των κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών (Targuieff, 2002, 37).

Σ' αυτό το πλαίσιο, η σχολική μονάδα γίνεται αντιληπτή από όλους όχι ως κλειστό σύστημα, αυτόνομο, αποκομμένο από την κοινωνική δομή στην οποία εντάσσεται και λειτουργεί και αδιάβροχο από τις επιδράσεις της, αλλά ως ανοικτός κοινωνικός σχηματισμός που βρίσκεται σε συνεχή αλληλόδραση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Davis, 1981, 47-8), ενώ η άσκηση της σχολικής ηγεσίας εισπράττεται ως δραστηριότητα η οποία αφορά, επηρεάζει και εξαρτάται από όλους τους εμπλεκόμενους, άμεσα ή έμμεσα, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη θέαση της σχολικής μονάδας, ως κοινότητας ατόμων με επαγγελματικό

ήθος και υψηλή κοινωνική ευθύνη, δεσμευμένων σε κοινούς σκοπούς και στόχους και συσπειρωμένων στην επιτέλεση κοινού έργου με επίκεντρο τον μαθητή, απαιτεί μια οργανωτική κουλτούρα του σχολείου βασισμένη σε σχέσεις συνέργειας και συνεργασίας όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου και στοχευμένη στην παραγωγή αποτελέσματος με όρους διάγνωσης και ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών ως μελλοντικών ενεργών και υπεύθυνων κοινωνικών υποκειμένων (Stefkovich & Begley, 2007, 205).

Η διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας, με την έννοια των κοινών ιδεών, αντιλήψεων, παραδοχών και πεποιθήσεων, που συνέχουν τα μέλη του εκπαιδευτικού δυναμικού και τα ωθούν σε συνεργατική δράση για την πραγμάτωση του «δημοκρατικού οράματος» του σχολείου δίνοντας νόημα και σημασία στις καθημερινές εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες, χρεώνεται στον διευθυντή-ηγέτη, κατά τους συνεντευξιαζόμενους, οι απόψεις των οποίων συμφωνούν με τα πορίσματα διεθνών ερευνών στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας (Bolman & Deal 1997; Σύμφωνα με τις περιγραφές των εμπειριών τους, είναι αυτός που διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον δομώντας σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς και ενισχύοντας αντίστοιχες μεταξύ τους μέσα, κυρίως, από την αποκέντρωση της εξουσίας του και της εμπλοκής τους στη λήψη αποφάσεων για όλα τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και της εκχώρησης αρμοδιοτήτων σ' αυτούς, οι οποίες συνεπάγονται, βέβαια και αντίστοιχη κατανομή ευθυνών.

Υπό αυτή την οπτική, ως βασικά εφόδιά του για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος-χώρου βίωσης και άσκησης της δημοκρατίας, εκτιμώνται από τους συνεντευξιαζόμενους η συναισθηματική υποστήριξη που παρέχει ένας δημοκρατικός σχολικός ηγέτης στα μέλη της ομάδας του -η οποία, όπως έχει καταδειχθεί σε έρευνες, προκαλεί θετικές συγκινησιακές αντι-δράσεις των συνεργατών του, που συντείνουν στη δέσμευσή τους σε κοινό εκπαιδευτικό έργο (Weierter, 1997)- μέσα από συνεργατικές δράσεις θεμελιωμένες στις αρχές της επιχειρησιακής ηθικής και μιας πολιτικής «απόδοσης λόγου» στο κοινωνικό σύνολο (Καρατζιά-Σταυλιώτη – Λαμπρόπουλος, 2006), η εμπύχωσή τους σε περιπτώσεις που εκδηλώνουν ανασφάλεια και αδυναμία και η επιβράβευση των προσπαθειών τους.

Πέραν αυτών, μεγάλη σημασία αποδίδουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε δύο άλλες ικανότητές του. Κατά πρώτον, να διαμορφώνει «όραμα» σχετικά με την πορεία της σχολικής μονάδας το οποίο να είναι πραγματοποιήσιμο, ξεκάθαρο, κατανοητό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και συναφές με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, να το κοινωνεί στους συνεργάτες του, να τους πείθει για την αναγκαιότητά του στην καθημερινή πρακτική και να το μεταφέρει στην πράξη εμπνέοντάς τους και παρέχοντας τις κατευθύνσεις για τη δράση τους με στόχο την πραγμάτωση του. Κατά δεύτερον, στο πλαίσιο αυτού του οράματος να τολμά αλλαγές στον εκπαιδευτικό οργανισμό με την εισαγωγή καινοτομιών όσον αφορά στην εκπαιδευτική φιλοσοφία, τα περιεχόμενα διδασκαλίας, τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και τις διδακτικές μεθόδους με στόχο την επιτυχή ανταπόκρισή του στις νέες συνθήκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι αντιλήψεις τους, στην προκειμένη περίπτωση, συνάδουν με τα ευρήματα σχετικών ερευνών στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας, οι οποίες υποστηρίζουν την καθοριστική συμβολή του σχολικού ηγέτη αφενός, στη σύλληψη ενός οράματος για τη σχολική μονάδα και την αξιοποίησή του ως πυξίδα δράσης τόσο για τη διαμόρφωση του μέλλοντός της όσο και για την ικανοποίηση των προσωπικών και των κοινωνικών αναγκών των συναδέλφων του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Bolman & Deal 1997; Noonan, 2003; Πασιαρδής, 2004) και αφετέρου, στην προώθηση καινοτομιών με στόχο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό σύστημα στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις που αντιμετωπίζει η κοινωνία του, της οποίας αποτελεί συστημικό στοιχείο (Hall & Hord, 1987).

Σ' αυτό το πλαίσιο, οι αντιλήψεις όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι το έργο ενός δημοκρατικού διευθυντή-ηγέτη αποτελεί ιδιαίτερα απαιτητικό έργο, πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό που προϋποθέτει τη δέσμευσή του σε ηθικά ιδεώδη, ανθρωπιστικές αξίες και δημοκρατικές αρχές, όπως αντανακλώνται αυτά στην άσκηση του ηγετικού του έργου. Υπό αυτή την οπτική, η άσκηση της δημοκρατικής ηγεσίας δε δείχνει να εισπράττεται ως προϊόν έμπνευσης ή ως παράγωγο ενός εγγενούς ταλέντου, το οποίο φέρει τη σφραγίδα μυστηριώδους φυσικού προτερήματος –ακόμα και χαρίσματος μιας θείας δωρεάς, όπως επί πολλά χρόνια θεωρούταν (Ζαβλανός, 1987). Αντίθετα, φαίνεται να προσλαμβάνεται, να κατανοείται και να ερμηνεύεται εκλογικευμένα, ως

αποτέλεσμα της γενικότερης κουλτούρας του διευθυντή-ηγέτη και της προσωπικής του θεωρίας σχετικά με τη σχολική διοίκηση η οποία ανταποκρίνεται σε ένα σχολείο αποτελεσματικό, με κριτήριο της αποτελεσματικότητάς του την καλλιέργεια ηθικών αξιών και ιδανικών για την ανάπτυξη της πολιτειότητας, με την έννοια της ιδιότητας του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, που έχει συνείδηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών του ως μέλους της κοινωνίας των πολιτών (Γιαννής, 2002).

Ταυτόχρονα, όμως, οι συνεντευξιαζόμενοι δείχνουν να έχουν επίγνωση των προκλήσεων που απευθύνει ο 21^{ος} αιώνας στην εκπαίδευση και να κατανοούν τον ρόλο και τη λειτουργία που οφείλει να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, ως οργανισμός δημοσίου οφέλους που στοχεύει στην αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητάς του μέσω της επίτευξης υψηλότερων ακαδημαϊκών επιδόσεων εκ μέρους των μαθητών (Hopkins, 2001; Leithwood & Jantzi, 2000). Συνεκδοχικά, να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα να προσαρμοσθεί το σχολείο στα υπάρχοντα δεδομένα και να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σ' αυτά ως φορέας μόρφωσης και δημοκρατικού ήθους αλλά και ως διοικητικού, συνάμα, οργανισμού με ιδιαίτερη φύση λόγω της διπλής ιδιότητάς του, τα οποία τον διαφοροποιούν από άλλες «τυπικές» οργανώσεις προσδίδοντάς του αυθυπαρξία και μοναδικότητα στον χώρο της διοίκησης.

Υπό αυτή την άποψη δεν ξενίζουν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίοι προσδοκούν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να ακολουθεί ένα συνδυασμό δύο διαφορετικών (και αντικρουόμενων) προτύπων ηγεσίας για την αποτελεσματική υλοποίηση των καθηκόντων και της αποστολής του. Αφενός, του ανθρωπιστικού σε επίπεδο παιδαγωγικό, σύμφωνα με το οποίο οφείλει να εμπνέει, να καθοδηγεί, να εμπυχώνει και να απελευθερώνει τους εκπαιδευτικούς ασκώντας επιρροή που τους κάνει να τον ακολουθούν εκούσια και πρόθυμα *«σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον κερδίζοντας τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη, το πάθος, την αφοσίωση, τη δέσμευση, την πίστη, την εμπιστοσύνη, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων»* (Μπουραντάς, 2005, 198). Αφετέρου, του τεχνοκρατικού σε επίπεδο διοικητικό, που τον αναδεικνύει σε μάνατζερ του σχολικού οργανισμού ο οποίος προσβλέπει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς του μέσω της αναζήτησης και εφαρμογής τεχνικών ορθολογικής οργάνωσης και της αποτελεσματικότερης δυνατής αξιοποίησης των ανθρώπινων πόρων του για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Χυτήρης, 2006). Στην πρώτη

περίπτωση, πηγή της εξουσίας του είναι η εμπιστοσύνη και η πίστη που του παρέχεται από τους υφισταμένους του αυτοπροαίρετα στη βάση της αναγνώρισης των ικανοτήτων και όχι του ρόλου του και ασκείται στο πλαίσιο συμπληρωματικών σχέσεων αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Στη δεύτερη, η εξουσία του απορρέει από τη θέση που κατέχει στον οργανισμό, είναι μια εξουσία δοτή η οποία ασκείται στο πλαίσιο ιεραρχικών σχέσεων προϊσταμένου-υφισταμένων, βασισμένων στους στεγανά διακριτούς ρόλους τους στον οργανισμό (Owens, 2001). Υπό αυτή την έννοια, η επιτυχημένη άσκηση του πολυσύνθετου, πολυπαραγοντικού και απαιτητικού έργου της σχολικής διεύθυνσης, προϋποθέτει τη συγχώνευσή τους στον ηγετικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). «Συγκρούσεις – Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα σχολεία». Στο Π. Παπαδιαμαντάκη, & Δ. Καρακατσάνη (επ.). *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Αθήνα: Επίκεντρο (183 – 200).

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Apple, M.W. (1993). *Εκπαίδευση κι Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Βεργίδης, Δ. (2001). «Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική». Στο Κ. Π. Χάρης - Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επ.). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός (127-144).
- Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση, η μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνης.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Blackledge, D & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.
- Βρεττός, Γ.Ε. – Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός – αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βούλγαρης Γ. (επιλογή κειμένων). (1992). *Η επόμενη ημέρα ... μετά την πτώση του «υπαρκτού σοσιαλισμού»*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γιαννής, Ν. (2002). *Τι είναι η Κοινωνία Πολιτών*; Αθήνα:
- Γκόβαρης, Χρ. – Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.
- Γκότοβος, Αθ. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημόπουλος, Κ. (2007). Τεχνικές για την προώθηση της κριτικής κατανόησης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ., 142-163.
- Διεθνής Τράπεζα (1995). *Προτεραιότητες και Στρατηγικές για την Εκπαίδευση*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων (1996). *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*,

Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). *Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*, Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

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

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1987). *Οργάνωση και διοίκηση*. τόμος Β', Αθήνα: Έλλην.

Zaleznik, A. (1988). Ηγέτες: Γίνονται ή γεννιούνται;. *Information*, 30.

Ζαχάβη, Ν. (2010). *Χούσλερ*. Αθήνα: Αρμός.

Ζάχαρη, Ε. (1985). *Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 453-488.

Halpin, A.W. and Croft, D.B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.

Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα Εμπρός, Βήματα Πίσω*. Αθήνα: Πορεία.

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

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1987). *Οργάνωση και διοίκηση*. τόμος Β', Αθήνα: Έλλην.

Zaleznik, A. (1988). Ηγέτες: Γίνονται ή γεννιούνται;. *Information*, 30.

Ζαχάβη, Ν. (2010). *Χούσλερ*. Αθήνα: Αρμός.

Ζάχαρη, Ε. (1985). *Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 453-488.

Halpin, A.W. and Croft, D.B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.

- Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα Εμπρός, Βήματα Πίσω*. Αθήνα: Πορεία.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (μτφρ. Μ. Νταμπαράκης – επ. - θεώρηση - πρόλογος, Τ. Λιάμπας). Αθήνα / Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Mass: Bergin and Garvey Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης, η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (επ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου.
- Ιορδανίδης, Γ. & Τσαγκαλίδου, Μ. (2002). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση προσωπικού, *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, 24-30.
- Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών – kallipos.gr
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρατζιά - Σταυλιώτη Ε. & Λαμπρόπουλος Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρός, Ι. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ /ΠΙ.
- Koontz, H. & O'Donell, C. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση. Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. (μτφρ) Χ. Βαρδάκης). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. κ. α. (2010). Το Διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων*, τευχ. 13, 43-54.
- Κυριαζή, Ν. (2003). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή Ν. (επ.) (2003α). Jennifer Mason, Η Διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, (μτφρ. Ελ. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kruger, M. (2009). The Big Five of School Leadership Competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29(2), 109-127.
- Λαΐνας, Α. (2000). «Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικής μονάδας. Επιστημονικές προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα». Στο Ζ. Παπαναούμ (επ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Λέκκας, Π.Ε. (1996). *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην Ιστορική Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης

- Μακρυδημήτρης, Α. (2004). *Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μιχαλόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-194.
- Μουζέλης, Ν. (2009). *Οργάνωση και γραφειοκρατία. Ανάλυση των σύγχρονων θεωριών* (2η έκδοση). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Μούτσιος, Σπ. (2007). «Ευρωπαϊκή Υπερεθνική Διακυβέρνηση και Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική» στο Δ. Φ. Χαραλάμπους (επ. επ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ - Δεμερτζή, Κ. - Καίσαρη, Σ. - Φακίτσα, Μ. & Σταμάτης Θ. (2008). *Πειραματισμός τάξης για διδασκαλία με ομάδες μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαλάσκα, Κ. (1989). *Κοινωνική Θεώρηση της Παιδείας*. Αθήνα:
- Μπάουμαν, Ζ. (2009). *Ρευστοί καιροί. Η ζωή στην εποχή της αβεβαιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2007). «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις 1974-2004: Έγιναν; Γίνονται;». Στο Δ. Φ. Χαραλάμπους (επ. επ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουραντάς Δ. (1984). *Διοίκηση του Ανθρώπινου Παράγοντα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ, οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*, Αθήνα: Team.

- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νικολακάκη Μαρία, Μωραΐτη Τζένη, Δώσσα Κατερίνα, (2010). *Μύθοι και πραγματικότητα της εκπαίδευσης. Διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Οικονομίδης, Β. (2011). Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. 15 Ελευθεράκης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση, 204-246.
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. «Αξιοποίηση» Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 107-122.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι της Κοινωνιολογικής Έρευνας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο. Κριτική Θεώρηση και Εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης, Γ. (επ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1976). *Η παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. (τ. 2) Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. – Ρουσσάκης, Ι. (2003). «Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001». Ανακοίνωση στο Β΄ Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: *Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα*.
- Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, www.kallipos.gr.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Φαινομενολογική μέθοδος έρευνας: Από τη φιλοσοφική προοπτική στην επιστημονική ποιοτική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, 371-412.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλάκου) 2^η έκδ. συμπληρωμένη Αθήνα: Gutenberg.
- Σαϊτής, Χ.Α. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαπουντζή-Κρέπια, Δ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.
- Σαχίνη-Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στον χώρο της υγείας*. Αθήνα: Βήτα.
- Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την ΕΟΚ, στην ΕΕ. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Σταμάτης, Κ. (2005). *Η αβέβαιη «Κοινωνία της Γνώσης»*. Αθήνα: Σάκκουλας.

- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Σύνταγμα 2008. Φ.Ε.Κ., τευχ. Α΄, αρ. φύλλου 120, 27 Ιουνίου 2008.
- Targuieff, P.A. (2002). *Παγκοσμιοποίηση και δημοκρατία* (μτφρ. Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου
- Τσιώλης, Γ (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Τζων Ντιούι [John Dewey]: *Δημοκρατία και Εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης* (2016) (εισαγωγή–μετάφραση Φώτης Τερζάκης). Αθήνα: Ηριδανός.
- ΥΠΕΠΘ (1997). *Εκπαίδευση 2000. Προς μία παιδεία ανοικτών οριζόντων*.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2003). *ΔΡΠΠΣ και ΑΠΣ για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Τ. Α΄, ΦΕΚ 303/Β΄/13-03-2003
- Φίλιας Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαραλάμπους, Δ.Φ. (2007) «Μεταπολεμική και Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική. Από την ασυνέχεια στη συνέχεια» στο Δ. Φ. Χαραλάμπους (επ. επ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χιώτη, Μ.Π. (1981). *Ανθρώπινες Σχέσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: εκδ. ΣΕΛΕΤΕ.
- Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ. Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (1996). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και Επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bass, B.M. (2000). “Cognitive, Social and Emotional Intelligence”. In R.E. Riggio – S.E. Murphy & F.G. Pirozzolo. *Multiple Intelligences and Leadership*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Beane A. J. & Apple M. (2003). Η περίπτωση των δημοκρατικών σχολείων (Μετφρ. Γ. Καλημερίδης). Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 3, τεύχος 2. Διαθέσιμο στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/Praxis/BeaneApple.html>
- Blachmore, J. & Sachs, J. (2007). *Performing and Reforming Leaders. Gender, Educational, Restructuring, and Organizational Change*. New York: State University of New York Press.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage
- Bowles S. & Gintis H., (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books
- Breakwell, G. (1990). *Interviewing*, London: Routledge.
- BPS-British Association for Counselling and Psychotherapy (2016). *Ethical Framework for the Counselling Professions*. Ανακτήθηκε την 10-2-2018 από <http://www.beta.bps.org.uk>.
- Brown, F.W. & Moshavi, D. (2005). “Transformational leadership and emotional intelligence: A potential pathway for an increased understanding of interpersonal influence”, *Journal of Organizational Behavior*, 26(7) (867-871).

- Bruner, J.S. (1961). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage
- Cohen, J. – McCabe, L. – Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?* New York: Routhledge Falmer.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. California: Sage.
- Davis, G.A. & Thomas, M.A. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Day, C. - Harris, A. - Hadfield, M. - Tolley H. & Beresford, G. (2000). *Leading Schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Deal, T. E., & Peterson K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Eller, S. & Eller, J.F. (2009). *Creative Strategies to transform school culture*. California: Corwin, 3.
- E(uropean) C(ommission). (2003). “*Education and Training 2010): The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. COM(2003) 685 final, Brussels, 2003.
- Foster Le Cron, M. & Brandes, S.H. (1980). *Symbol as Sense: New Approches to the Analysis of Meaning*. New York: Academic Press.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, M. (1992) *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press in association with the Ontario Public Schools Teachers' Federation.
- Gardner, H. (1983). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Goldring, E., & Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas. In J. Murphy (ed). *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. Chicago: University of Chicago Press, 1-19
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press
- Hall, G.E. & Hord S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany” State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's work and culture in the post modern age*. London: Cassell.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Harris, A. & Bennett, N. (2001). *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives*. London: Cassell.
- Hayes, N. (1994). *Empowering Schools: Process and Outcome Considerations*. School Development Program Research Monograph. New Haven: Yale Child Study Center.

- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs.
- Hitt, W.D. (1988). *The leader-manager: Guidelines for action*. Columbus, Ohio: Battelle Press.
- Hopkins, D (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer
- Horner, M. (2003). "Leadership theory Revised". In N. Bennet – M. Crawford & M. Cartwright (eds). *Effective Educational Leadership*. London: The Open University (27-43).
- Hoy, W. K. & Feldman, J. A. (2005). Organizational Health Profiles for High Schools. In H. J. Freiberg (Ed.) *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.
- Hoy N. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. (7th ed.) New York: The McGraw – Hill Companies.
- Hoyle, E. (1972). Educational innovation and the role of teachers. *Forum*, vol. 14, 42-44.
- Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447
- Lansdown, G. (2002). Human rights and education. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Oxford: Symposium Books, 51-64
- Leithwood, K & Jantzi, D. (2000). "The effects of Transformational Leadership on Organizational condition and Student Engagement:.". *Journal of Educational Administration*, 38(2) (112-129).
- Lezotte, L.W. (1991). *Creating the total quality of effective school*. Okemos, M.J.: Effective schools Products Ltd.

- Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Holt.
- Lumby, J., Crow, G. & Pashiardis, P. (2008). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.
- Marzano, R.J., Watters, T. & MacNulti, B.A. (2005). *School Leadership that works: From research to result*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Modood, T. & Werbner, P. (1997) Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe. In T. Modood & P.Werbner (eds) *The Politics of Multiculturalism in the New Europe*. Zed Book.
- Mulhern, J. (1950). *A History o Education. A Social Interpretation*. New York: The Ronald Press
- Murphy, J. (1990). “Principal Instructional Leadership”, *Advances in Educational Administration*, 1 (163-200).
- Murphy, J. (2002). *Reculturing the profession of educational leadership. The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. J. Murphy. Chicago: National Society for the Study of Education Yearbooks.
- Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know*. USA: Scarecrow Press.
- Owens G. R. (2001) *Organizational behavior in Education. Adaptyve Leadership and School Reform*. Boston: Allyn and Bacon.
- Piaget, J. (1967). *The Psychology of Intelligence*. Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Pope, C. - Ziebland, S. & Mays, N. (eds) (1999). *Qualitative interviews in health research*, 2nd edt,. London: BMJ Publishing Groups.
- Preston, M.G. – Heinz, R.K. (1949). “Effects of participatory vs supervisory leadership on group judgment”. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(3), 345-355. Ανακτήθηκε στις 18-3-2018 από: <http://dx.doi.org/10.1037/h0059914>.

- Quraishi, U (2007). Democratic Education: theory and practice, *Journal of Educational Research*, v. 10, no 2, 20-30
- Rosenthal R. & Rosnow, R.L. (1969)..*Artifact in Behavioral Research*. New York: Academic Press.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in Human Capital*. New York: Free Press.
- Seefeldt, C. & Barbour, N. (1998). *Early Childhood Education. An Introduction*. New Jersey: Merrill, 4th ed.
- Smith J.A. & Osborn, M. (2008). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method, Research*. London: Sage.
- Smith, P.B. & Peterson, M.F. (1988). *Leadership, organizations and culture*. London: Sage Publications.
- Sergiovanni, T.J. (1990). *Value-Added Leadership. How to get Extraordinary Performance in Schools*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Starratt, R. J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility?. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 333-352.
- Stefkovich, J., & Begley, P. (2007). Ethical School Leadership: Defining the Best Interests of Students. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (2), 205-224.
- Stoner, J.A.F. (1978). *Management*. Englewood-Cliffs, N. Jersey: Prentice—Hall.
- Storey, L. (2007). Doing Interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons & A. Coyle (eds). *Analyzing qualitative data in psychology*. London: Sage, 51-64.
- Strogdill, R.M. (1981). "Traits of Leadership. A follow-up to 1970". In B.M. Bass (ed). *Srogdill's Handbook of Leadership*. New York: Free Press (73-97).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Weierter, S.J.M. (1997). “Who wants to play ‘follow leadership’? : A theory of charismatic relationships based on routinized charisma and follower characteristics”, *Leadership Quarterly*, 8 (171-193).

Wiggin, G.A. (1962). *Education and Nationalism. A Critical Interpretation of American Education*. MacGraw, Hill Book Co.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον

αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

11. Τι θα περιμένατε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συνέντευξη 1^η ΘΟΔΩΡΗΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ

ΗΛΙΚΙΑ: 55

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Διευθυντής

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 25

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς

αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1: Ισότητα μεταξύ παιδιών και ενηλίκων ως προς τον επιμερισμό των ευθυνών. Αποκέντρωση της εξουσίας από τους ενηλίκους με συμμετοχικές αποδράσεις από κοινού με τα παιδιά.

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: Να υπάρχει «ανοιχτό» σχολικό κλίμα που βασίζεται στον αλληλοσεβασμό. Υψηλή επαγγελματική ευθύνη από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει πρωτοβουλίες που κινούνται προς την αυτό-κινούμενη μάθηση.

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3: Να πιστεύει στη συλλογική διοίκηση του σχολείου και να επιδιώκει σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Φυσικά να δίνει βήμα και στο κοινωνικό σύνολο-πλαίσιο.

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: Το ανθρωπιστικό γιατί συνάδει με την ανθρωπιστική αποστολή του σχολείου συνολικά. Επομένως η κουλτούρα των αξιών της εκπαιδευτικής ηγεσίας οφείλει να βάζει σε προτεραιότητα τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη.

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία

Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: Ο ανθρωπιστής διευθυντής σε αντίθεση με τον τεχνοκράτη πιστεύω πως είναι υπέρ των συμμετοχικών αποφάσεων, της συλλογικής διοίκησης. Εξασφαλίζει τη δυνατότητα στο προσωπικό να συμβάλει στη διαδικασία και τη διαμόρφωση αποφάσεων. Εκφράζει έμπρακτο ενδιαφέρον για υπηρεσιακά και προσωπικά θέματα και προτείνει λύσεις. Ο τεχνοκράτης δεν το κάνει αυτό.

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: Σημαίνει συλλογικά οράματα και στόχοι για το δημοκρατικό σχολείο. Σωστός καταμερισμός και ανάθεση εργασιών σε όλους από τον Διευθυντή. Μέσα από κοινές δράσεις μπορεί να συμβάλει στη μεγαλύτερη συμμετοχή τους σε θέματα του σχολείου αλλά και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Νομίζω στον ανθρωπιστικό τύπο ηγεσίας. Όπως είπα και πριν ένας ανθρωπιστικός διευθυντής εκφράζει έμπρακτο ενδιαφέρον και για υπηρεσιακά αλλά και για προσωπικά θέματα και προσπαθεί να δώσει και λύσεις. Συνδυάζει σε αντίθεση με τον τεχνοκρατικό τις οργανωτικές διαδικασίες με τις διαπροσωπικές σχέσεις.

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους

τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Βασίζοντας τη θέση του στην επαγγελματική του ικανότητα και γνώση και όχι στον καταναγκασμό και τον νόμο. Προτείνονται σωστός καταμερισμός εργασίας σε όλους, είναι αμερόληπτος και εύστοχος στην κριτική του.

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Ο ισότιμος καταμερισμός εργασιών και η αποσαφήνιση των οδηγιών προωθούν την ισότητα και τη δημοκρατία, εφόσον γίνουν αποδεκτές και από τους εκπαιδευτικούς με αίσθημα δικαιοσύνης. Ο συστηματικός έλεγχος είναι εποικοδομητική διαδικασία, εφόσον βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και δεν τους φορτίζει με άγχος και φόρτο εργασίας που εναντιώνεται στο εκπαιδευτικό τους έργο.

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Να ενθαρρύνει , να επιβραβεύει τέτοιες πρωτοβουλίες και να αναγνωρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Συλλόγου διδασκόντων.

11. Τι θα περιμένατε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Στενή επικοινωνία, ενθάρρυνση, ανάδειξη των θετικών, κατάθεση προτάσεων για την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να απαξιώνει, αλλά εμπλουτίζοντας τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού.

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12: Ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας. Όχι μόνο αποδέκτης και εκτελεστής εγκυκλίων, αλλά και διαμορφωτής παιδαγωγικού κλίματος μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων.

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13 : Υψηλή επαγγελματική ευθύνη και διάθεση αυθεντικής συνεργασίας. Επίσης ανάληψη πρωτοβουλιών.

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 : Ναι. Αναθέσεις έργου σε μαθητές π.χ πολιτιστικές δραστηριότητες, παζάρι βιβλίου, βιβλιοθήκες και αναγνώριση προσπαθειών. Επίσης ανοιχτές συζητήσεις με ομάδες μαθητών και εκπαιδευτικών.

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15 : Το δημοκρατικό στυλ καθώς όπως προανέφερα είναι πιο κοντά στην ανθρωπιστική αποστολή ενός ανοιχτού σχολείου με απόδοση λόγου και στο κοινωνικό σύνολο.

Συνέντευξη 2^η ΕΛΕΝΗ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 53

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Διευθύντρια

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 24

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

***Απ 1** : Δημοκρατική παιδεία είναι αυτή που διαμορφώνει ανθρώπους σκεπτόμενους, που εμφορούνται από ανθρωπιστικές αξίες και ιδανικά, σέβονται τους συναθρώπους τους και είναι ενεργά και δραστήρια μέλη των κοινωνιών στις οποίες ανήκουν.*

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

***Απ 2:**Περισσότερες ευκαιρίες για έκφραση των μαθητών μέσα από διάλογο, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν, κατάλληλη καθοδήγηση από τους καθηγητές/παιδαγωγούς. Οι καθηγητές οφείλουν να λειτουργούν ως πρότυπα, να διδάσκουν με το παράδειγμά τους.*

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

***Απ 3:** Ηρεμία, υπομονή, διαλλακτικότητα, ενσυναίσθηση, ευγένεια. Οφείλει να βοηθά τους συνεργάτες του και τους μαθητές να αναδεικνύουν τα καλά στοιχεία της προσωπικότητάς τους.*

• Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο

στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: *Συνδυασμός και των δύο. Ανθρωπιστικό κυρίως γιατί ο ρόλος του είναι παιδαγωγικός αλλά και τεχνοκρατικός διότι καλείται να διεκπεραιώσει και τεράστιο όγκο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας*

- Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: *Η εξουσία δεν υπάρχει διότι -πολύ απλά- ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν έχει δύναμη. Το νομικό πλαίσιο είναι συγκεκριμένο και ο διευθυντής δεν μπορεί να αλλάξει κάποιες καταστάσεις/στρεβλώσεις (εάν κάποιος συνάδελφος είναι ακατάλληλος, ασυνεπής ή αδιάφορος, πέρα από μια επίπληξη δεν μπορεί να κάνει κάτι). Σωστότερο θα ήταν να μιλάμε για επίβλεψη, οργάνωση και καθοδήγηση.*

- Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: *Συζήτηση με το σύλλογο διδασκόντων για θέματα οργάνωσης και λειτουργίας, παιδαγωγικά ή εκπαιδευτικά. Τήρηση των δημοκρατικών διαδικασιών που προβλέπονται.*

- Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Το ένα δεν αποκλείει το άλλο. Η καθημερινότητα σε ένα σχολείο καθιστά απαραίτητη την ενσυναίσθηση άσχετα από το μοντέλο διευθυντή-ηγέτη γιατί αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία υγιών και ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων.

- Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα με τις πράξεις και τη συμπεριφορά του.

- Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Ο διευθυντής δεν μπορεί να ελέγχει το έργο των εκπαιδευτικών διότι -απλά- δεν μπορεί να παρακολουθεί το μάθημα. Αυτό που μπορεί να ελέγχει είναι τυπικά στοιχεία - ώρα προσέλευσης, βιβλίο ύλης κ.λ.π.- στοιχεία όμως που δεν έχουν να κάνουν με το ουσιαστικό έργο ενός καθηγητή στην τάξη. Οι οδηγίες που μπορεί να δίνει σε κάποιες περιπτώσεις δεν μπορεί να ξέρει ότι θα ακολουθηθούν.

- Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Ενισχυτική και υποστηρικτική.

- Τι θα περιμένατε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Καθοδήγηση, υποστήριξη, επιβράβευση.

- Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12 : *Ευγένεια, καλοσύνη, υπομονή, ενσυναίσθηση, χιούμορ.*

- Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13 : *Να παρατηρούν και να εντοπίζουν προβλήματα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να συζητούν, να προτείνουν, να ενδιαφέρονται.*

- Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 : *Να λειτουργούν όλοι οι εμπλεκόμενοι ως συνυπεύθυνοι σε ό, τι συμβαίνει στο σχολείο (καλό ή κακό). Να μην αποστασιοποιούνται γιατί «τελείωσε το ωράριό μου» ή «αυτό δεν προβλέπεται στα καθήκοντά μου»*

- Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15 : *Θεωρώ πως δεν είναι θέμα στυλ αλλά πλαισίου. Το νομικό πλαίσιο και οι αρμοδιότητες ενός διευθυντή είναι πολύ συγκεκριμένες και τόσο δεσμευτικές που αυτές από μόνες τους καθορίζουν και το στυλ...*

Συνέντευξη 3^η BIBH

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 57

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Διευθύντρια

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1: Η παιδεία χαρακτηρίζεται δημοκρατική, όταν προάγει ομαδικές δραστηριότητες και βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή όλων των ομάδων της σχολικής κοινότητας. Βασίζεται επίσης στην ελεύθερη συμμετοχή, την αναγνώριση και αποδοχή του άλλου, την ισοτιμία και την φιλαλήθεια.

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: Μια πραγματικά δημοκρατική εκπαίδευση οφείλει να παρέχει σε όλα τα μέλη της ανεξαιρέτως τις δυνατότητες και τα μέσα ώστε αυτά να κατακτήσουν την αυτονομία και τον εαυτό τους στοιχεία αναγκαία για την εξασφάλιση των θεμελιωδών δικαιωμάτων. Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι δημοκρατική εάν παραγνωρίζει την πολυμορφία της πολιτισμικής έκφρασης, στα ίσα δικαιώματα και ίση μεταχείριση στη βάση της θεμελιώδους αρχής της ισότητας και ελευθερίας όλων των πολιτών.

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3: α. Να χρησιμοποιεί δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας και να εμπλέκει τους υφισταμένους στη λήψη αποφάσεων.

β. Να φροντίζει για την δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος, ενισχύοντας καλές προσπάθειες, επιδεικνύοντας δίκαιη συμπεριφορά προς όλους και δείχνοντας εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

γ. Να ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες σχέσεις αλλά και τα σχολικά επιτεύγματα.

δ. Να είναι παράδειγμα εργατικότητας, αποτελεσματικότητας, συνεργασίας και ανθρωπιάς.

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: Ένας σύγχρονος διευθυντής μπορεί να επιλέξει στοιχεία από τα πολλά υπάρχοντα μοντέλα διοίκησης ανάλογα πάντοτε με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει και το έμφυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται.

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: : Οι βασικές διαφορές ενός ανθρωπιστή ηγέτη από ένα τεχνοκράτη είναι, οι δυνατές ικανότητες καθοδήγησης και εκπαίδευσης, εστίαση στις διαπροσωπικές σχέσεις, ευρεία γνώση πραγμάτων, ικανότητα να διοικεί δίνοντας το παράδειγμα, προβλεπτικότητα κ.ά.

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: Αυτό το στυλ διοίκησης διευκολύνει τον σχηματισμό καλύτερων αποφάσεων και ελαχιστοποιούν την υπονόμηση. Συμβάλλει επίσης στην βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων αυτών.

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων

του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Στον ανθρωπιστικό γιατί η ουμανιστική προσέγγιση στη διοίκηση βοηθά στην αύξηση της ικανοποίησης των εργαζομένων και την αύξηση της παραγωγικότητάς τους.

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Συμβάλει μέσω του παραδείγματος, μέσω των συχνών επαίνων, μέσω της διακριτικής προσωπικής βοήθειας, μέσω ευγενικών χειρονομιών, που δείχνουν ενδιαφέρον και φροντίδα και μέσω της εποπτείας ολόκληρου του σχολείου, που ανακαλύπτει ενδιαφέρον για ότι συμβαίνει αλλά και χαρά για την επαφή τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές.

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Ναι την προωθεί. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα, η κατανόηση και αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων, η αντικειμενικότητα και η ανάπτυξη ειλικρινούς συνεργασίας εξασφαλίζουν την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου.

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Πρέπει να είναι θετική γιατί έτσι προσδίδουν καταλυτικό ρόλο στην έννοια της καινοτομίας η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

11. Τι θα περιμένετε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Να βοηθήσει ατομικά τον εκπαιδευτικό και να τον ενισχύσει ψυχολογικά, αλλά και προτείνοντας του την συμμετοχή του σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12: Θα πρέπει να είναι σχέσεις ουσιαστικής και ειλικρινούς επικοινωνίας και να ενθαρρύνει την μεταξύ τους συνεργασία.

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13 : Η ενεργητική δράση των εκπαιδευτικών του σχολείου συμβάλλει στην διαμόρφωση της άσκησης της σχολικής ηγεσίας, με την προώθηση της ομαδοσυνεργατικής συμπεριφοράς και την υιοθέτηση μιας κουλτούρας αλλαγής. Η συμμετοχή όλων των ατόμων του σχολείου, είναι το κύριο μέλημα της διοίκησης ολικής ποιότητας.

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 : Η αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα αποτελεί ζητούμενο μα και ένα πολύ σοβαρό θέμα στις σύγχρονες κοινωνίες. Κατά την γνώμη μου είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει.

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15 : Του δημοκρατικού, γιατί το σχολείο είναι ο σημαντικός παράγοντας για την αγωγή των αρχών της δημοκρατίας και ο απώτερος σκοπός του δημοκρατικού σχολείου είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη δημοκρατικής παιδείας και κουλτούρας καθώς και η ενθάρρυνση όλων, στην ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών, απόψεων, στην επιχειρηματολογία και στο σεβασμό της διαφορετικότητας και της άποψης του άλλου.

Συνέντευξη 4^η ΑΝΤΡΕΑΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ

ΗΛΙΚΙΑ: 58

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Διευθυντής

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 25

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1: Παιδεία που προάγει δημοκρατικές ιδέες και αρχές σεβασμό στη διαφορετικότητα στο διάλογο στην ισονομία και ισοπολιτεία, καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: Περιεχόμενο εκπαίδευσης

Εφαρμογή στους χώρους παιδείας. (σχολεία, παν/μία κλπ.)

Υιοθέτηση ανάλογων μοντέλων διδασκαλίας – εκπαιδευτικής διαδικασίας

Ανθρωπιστική παιδεία

Κουλτούρα σχολείου.

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3. *Με Πίστη στις δυνατότητες του προσωπικού*

Να συνδιαλέγεται

Να μοιράζεται υπευθυνότητες – ρόλους

Να προωθεί τη Συλλογική δράση

Να συζητά σε ισότιμη βάση πριν από τη λήψη αποφάσεων.

Να είναι δεκτικός σε ιδέες και προτάσεις.

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4. *Ο Διευθυντής που ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας που επικοινωνεί άμεσα με τους εκπαιδευτικούς έχει περισσότερες πιθανότητες επίλυσης των προβλημάτων και επίτευξης των στόχων του σχολείου.*

Ο Διευθυντής που ακολουθεί το ανθρωπιστικό στυλ ηγεσίας, χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά και σέβεται το προσωπικό του και άρα μπορεί ευκολότερα να το παρακινήσει για την επίτευξη του κοινού στόχου.

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης

διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5. Ανθρωπιστής:

- Δεν στηρίζει την λειτουργία του στην εξουσία που του έχει εκχωρηθεί
- Συναποφασίζει
- Αναδιαμορφώνει και αναπροσαρμόζει διαδικασίες με βάση τις ανάγκες και τις προσδοκίες του προσωπικού
- Δεν επιβάλλει εύκολα ποινές

Τεχνοκράτης

- Ακολουθεί απαρέγκλιτα τον κανόνα.
- Δεν παρεκκλίνει σε συμπεριφορές
- Δεν δημιουργεί οικείο περιβάλλον
- Δεν προωθεί κουλτούρα συνεργασίας.

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: Λήψη αποφάσεων από τα συλλογικά όργανα (Σύλλογος διδασκόντων, Σχολικό συμβούλιο κ.α.)

Συζήτηση όλων των θεμάτων με τους εμπλεκόμενους.

Ενεργοποίηση των συλλογικών διαδικασιών που προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο.

Δημιουργία ομάδων εργασίας, πρωτοβουλιών μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Κοινοποίηση ενημέρωση όλων των αποφάσεων - θεμάτων.

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος

ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Στον ανθρωπιστικό γιατί αυτός ο τύπος βρίσκεται πιο κοντά στη διάθεση κατανόησης και συνεργασίας με τους άλλους.

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Με το να προβάλλει αυτό το πρότυπο συμπεριφοράς ο ίδιος, να υπενθυμίζει διαρκώς αυτές τις αρχές, να μην δέχεται να παραβιάζονται, να τους συμπεριλαμβάνει στον κανονισμό λειτουργίας

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Όταν δεν υπάρχουν διακρίσεις η παρακίνηση για όλους είναι μεγαλύτερη, άρα επιτυγχάνονται καλύτερα οι στόχοι. Οι σαφείς οδηγίες βοηθούν στην επιτυχή διεκπεραίωση ενός έργου

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Θετική και υποστηρικτική.

11. Τι θα περιμένατε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Εμπύχωση, ενθάρρυνση, πρακτική βοήθεια.

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12: Σχέσεις συνεργασίας αλληλοκατανόησης χωρίς να παραβιάζονται τα όρια και οι ρόλοι

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13: Με βάση το θεσμικό πλαίσιο ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το κυρίαρχο όργανο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργούν ως συμμετοχοί και ως συνδιαμορφωτές και όχι ως υπάλληλοι

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 :Μπορεί, αν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος υιοθετήσουν και εφαρμόσουν δημοκρατικές πρακτικές σε συγκεκριμένα θέματα, ποινών, καθημερινής λειτουργίας, διαδικασιών με τη συμμετοχή όλων των μερών.

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15 : Δημοκρατικού

Συνέντευξη 5^η ΝΑΤΑΣΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 55

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτικός

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΧΗΜΙΚΟΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 18

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1: Αντιλαμβάνομαι την δημοκρατική παιδεία ως ελεύθερη, αυτόβουλη μάθηση κατά την οποία η φυσική περιέργεια δεν πνίγεται, αλλά καλλιεργείται. Βασικά χαρακτηριστικά της θεωρώ ότι: υποστηρίζει την "αυτο-κινούμενη" μάθηση και βλέπει το σχολείο ως μία κοινότητα μάθησης, η οποία βασίζεται στην ισότητα και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ όλων των μελών.

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: Πιστεύω πως η πραγματική μάθηση σε αντίθεση με την απομνημόνευση στοιχείων μπορεί να λάβει χώρα μόνο μέσα σε ένα πλαίσιο απαλλαγμένο από το φόβο και όταν οι γνώσεις αφορούν το μαθητή και είναι σημαντικές για αυτόν. Αυτές οι προϋποθέσεις πληρούνται μόνο όταν οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να κατευθύνουν τη μάθηση τους και παράλληλα υπάρχει κάποιος ειδικός δίπλα να τους υποστηρίζει.

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3: 1.Εργάζεται για τον καθορισμό κατεύθυνσης για τη σχολική μονάδα ως σύνολο: δημιουργεί όραμα, βοηθάει ομάδες εκπαιδευτικών να ορίσουν αποδεκτούς στόχους, εργάζεται ώστε να τεθούν υψηλές προσδοκίες για την απόδοση στην εργασία.

2.Γίνεται συνεπικουρος σε άτομα ή/και ομάδες: δίνει προσοχή στα ατομικά προβλήματα των υφισταμένων του παρέχοντας στήριξη, δημιουργεί πνευματική εγρήγορση, παραδειγματίζει με τις ενέργειές του και τις αξίες που υιοθετεί.

3.Αναδομεί τη σχολική μονάδα: δημιουργεί συνεργατικές δομές, ενθαρρύνει τη συνεργασία, δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα.

4.Διεκπεραιώνει και διαχειρίζεται ζητήματα: επιδοκιμάζει ανάλογα, διαχειρίζεται καταστάσεις προβλήματα με βάση την αρχή της εξαίρεσης, επιλαμβάνεται διοικητικών θεμάτων. (Θεοφιλίδης, 2012).

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: Κατά τη γνώμη μου ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας είναι το ανθρωπιστικό έχοντας και στοιχεία από το τεχνοκρατικό. Ο διευθυντής πιστεύει ότι με το πέρασμα των χρόνων και την καθημερινή τριβή, κατορθώνει να αφουγκράζεται πιο γρήγορα τις ανάγκες του καθενός, να προλαβαίνει καταστάσεις και να εμπνέει το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές προς το όραμα του σχολείου. Γι αυτό θεωρεί ότι η μεγάλη διοικητική εμπειρία παίζει καθοριστικό παράγοντα για το προφίλ μετασχηματιστικής ηγεσίας. Επίσης καθοριστικό παράγοντα για αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί η συνεχής επιμόρφωσή του και η διαρκής θεωρητική κατάρτισή του.

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: Ο ανθρωπιστής έχει έντονο το αίσθημα της ενσυναίσθησης, ενώ ο τεχνοκράτης πάει ακριβώς με το γράμμα του νόμου.

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Στο ανθρωπιστικό, Ο διευθυντής πιστεύει ότι με το πέρασμα των χρόνων και την καθημερινή τριβή, κατορθώνει να αφογκράζεται πιο γρήγορα τις ανάγκες του καθενός, να προλαβαίνει καταστάσεις και να εμπνέει το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές προς το όραμα του σχολείου

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Με το να λαμβάνεται υπόψη η άποψη του καθενός και να αναλαμβάνει κυκλικά τους ρόλους του ο καθένας χωριστά, ώστε να μπει και στην θέση του άλλου.

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Ναι πιστεύω πως έτσι προωθείται η ισότητα και η δημοκρατία, γιατί οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη.

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Θα πρέπει να είναι ανοικτός σε οποιαδήποτε καινοτόμο ιδέα επιτρέπεται από του υπουργείου να εφαρμοστεί, και μάλιστα να την στηρίζει.

11. Τι θα περιμένατε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Να τον ενθαρρύνει στο έργο του και να το υποστηρίξει σε κάθε τομέα του.

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12: Ο διευθυντής θα πρέπει να αφογκράζεται τα προβλήματα των μαθητών του και να φροντίζει για έναν διάυλο επικοινωνίας των γονέων με τους καθηγητές.

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13: Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλο μέρος ευθύνης και μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην διαμόρφωση της σχολικής ηγεσίας, γιατί διαμορφώνουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει να έχουν ενεργό συμμετοχή και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 : Οι δυσκολίες οφείλονται στην κουλτούρα των παλαιότερων εκπαιδευτικών όσον αφορά τον διαφορετικό -πεπαλαιωμένο- τρόπο διδασκαλίας αλλά και την έλλειψη διάθεσης για δράσεις, λόγω επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης οφείλονται στις

έντονες διαφωνίες των εκπαιδευτικών για διάφορους λόγους. Μέσα όμως από τη **συνεργασία** και την **αλληλεπίδραση** στη ομάδα κατά την εκτέλεση ενός έργου, από την συζήτηση, το **διάλογο**, την **ενσυναίσθηση** και τη **συναισθηματική νοημοσύνη**, ο διευθυντής αποτελεί θετικό πρότυπο προς μίμηση και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15: Δεν υπάρχει μία συνταγή. Οι συνθήκες διαμορφώνουν την ηγεσία. Κατά τη γνώμη μου ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας είναι το ανθρωπιστικό έχοντας και στοιχεία από το τεχνοκρατικό. Ο διευθυντής θα πρέπει να αφουγκράζεται πιο γρήγορα τις ανάγκες του καθενός, να προλαβαίνει καταστάσεις και να εμπνέει το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές προς το όραμα του σχολείου. Καθοριστικό παράγοντα για αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί η συνεχής επιμόρφωσή του και η διαρκής θεωρητική κατάρτισή του.

Συνέντευξη 6^η ΕΥΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 32

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτικός

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 6

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1: Δημοκρατική θα μπορούσε να είναι η παιδεία η οποία διασφαλίζει την ελευθερία της έκφρασης, την ισότητα, κατοχυρώνει την αξιοκρατία, υπηρετεί την αυτοπραγμάτωση του ατόμου και ενισχύει την κριτική του ικανότητα. Ακόμα, αποδομεί στερεοτυπικούς τρόπους σκέψης διαμορφώνοντας νέους με κοινωνική και πολιτική συνείδηση. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι η διαλλακτικότητα, η έλλειψη δογματισμού, ο σεβασμός, η ισότητα, η πλειοψηφία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αντικειμενική και πλήρης πληροφόρηση, η ενθάρρυνση μιας αποκαλυπτικού τύπου μάθησης.

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: Η δημοκρατική παιδεία στην πράξη θα σήμαινε ότι το σχολείο μετατρέπεται σε χώρο ελεύθερης έκφρασης, συμμετοχής, άσκησης και διεκδίκησης δικαιωμάτων. Αυτό προϋποθέτει αφενός αλλαγή στη δράση, στη συμπεριφορά και στο ρόλο του δασκάλου – αυθεντία σε εμπνευστή, καθοδηγητή και υποστηρικτή των μαθητών, και αφετέρου αξιοποίηση ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού που θα προσφέρει εργαλεία και δράσεις ταιριαστές σε ένα δημιουργικό και δημοκρατικό σχολείο. Απαραίτητη σε αυτό το εγχείρημα είναι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και πολιτείας.

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3: Απολύτως σημαντική είναι η δραστηριοποίηση διευθυντών με ήθος και σεβασμό απέναντι σε όλους τους συμβαλλόμενους (καθηγητές, γονείς, μαθητές) . Η δράση τους οφείλει να αποσκοπεί στο συλλογικά επωφελές και όχι στην προσωπική τους ανάδειξη-μιλούν με ειλικρίνεια, διαλλακτικότητα, αποφασιστικότητα και δεν διστάζουν να πάρουν δύσκολες αποφάσεις, έστω κι αν δυσαρεστούν κάποιους· με υπευθυνότητα προχωρούν σε μακροπρόθεσμους σχεδιασμούς.

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη

κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι ταυτόχρονα κι ο ηγέτης αυτής. Επομένως, είναι απαραίτητη η ικανότητα για σχεδιασμό, οργάνωση, έλεγχο και λήψη αποφάσεων ώστε να είναι λειτουργική η σχολική μονάδα. Αυτά συνοψίζονται σε ένα τεχνοκρατικό στυλ ηγεσίας. Από την άλλη, ο διευθυντής ενός δημοκρατικού σχολείου θα πρέπει με τη συμπεριφορά και το ήθος του να ενθαρρύνει δημοκρατικές και μορφωτικές δράσεις, καινοτομίες και πρωτοβουλίες των συμβαλλομένων που υπηρετούν το αίσθημα κοινωνικής προσφοράς και αλληλεγγύης.

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: Ένας τεχνοκράτης διευθυντής ίσως έχει ρόλο διεκπεραιωτικό ή και μεσολαβητικό μεταξύ των συμβαλλομένων ή και των τελευταίων με ανώτερα διοικητικά πρόσωπα. Επομένως, εστιάζει περισσότερο στα αποτελέσματα και στα μέσα ώστε να εξυπηρετήσει τους στόχους του. Αντίθετα, ένας διευθυντής – ανθρωπιστής δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις διαμορφώνοντας συνθήκες φιλικού παιδαγωγικού κλίματος, συνεργαζόμενος με γονείς/κηδεμόνες, μαθητές και καθηγητές και στοχεύοντας στην οικοδόμηση ενός δημοκρατικού και ανοιχτού στην κοινωνία σχολείου.

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: Συλλογική θα μπορούσε να είναι η διοίκηση που διασπλίζει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην αγωγή φορέων, που σέβεται το έργο τους, ενθαρρύνει

πρωτοβουλίες, διαμορφώνει συνθήκες φιλικές, υπηρετεί την αυτοπραγμάτωση και αυτοέκφραση με στόχο τη διατήρηση της συνοχής.

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Η ενσυναισθηματική ικανότητα προϋποθέτει γενικά την κατανόηση της συμπεριφοράς κάποιου με βάση τη βίωση. Συνοψίζει, δηλαδή, την εκούσια προσπάθεια για συμμετοχή στην ψυχική κατάσταση ενός τρίτου ή και τη συναισθηματική ταύτιση μαζί του. Συνεπώς, μια τέτοια ικανότητα θα μπορούσε πιο εύκολα να αξιοποιηθεί από έναν ανθρωπιστικό διευθυντή.

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Ένας διευθυντής ο οποίος θα επικεντρώνει τις προσπάθειές του στην εδραίωση δημοκρατικών αρχών και ηθικών αξιών, θα πρέπει να ενθαρρύνει την αυτονομία, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ομαδική εργασία και τη δημιουργικότητα των συνεργατών του. Ακόμα, θα πρέπει να εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων έχοντας κατά νου ότι η ικανοποίηση των αναγκών τους, η αναγνώριση της προσφοράς τους, η εξατομικευμένη –αν χρειαστεί- υποστήριξη, οι υψηλές προσδοκίες και το παράδειγμα προς μίμηση, θα φέρουν ευεργετικά μόνο αποτελέσματα.

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Στα πλαίσια της ισότητας και της δημοκρατίας, ο διευθυντής θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς σαν ξεχωριστές προσωπικότητες που επιτελούν ένα

συγκεκριμένο και μοναδικό έργο. Έτσι, εκχωρεί στον καθένα αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις ικανότητές του. Μιαν εξατομικευμένη καθοδήγηση ίσως να ήταν απαραίτητη για έναν νέο εκπαιδευτικό. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, στόχος θα πρέπει να είναι η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Συνεπώς, ο διευθυντής θα μπορούσε να παρεμβαίνει λειτουργώντας επανορθωτικά κάθε φορά που παρατηρεί πως δεν τηρούνται οι βασικές αρχές ορθής λειτουργίας όπως αυτές έχουν συμφωνηθεί μεταξύ των μελών του συλλόγου.

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Μόνο ενθαρρυντική θα μπορούσε να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες και καινοτόμες ιδέες εκπαιδευτικών εφόσον αυτές προσανατολίζονται στην ικανοποίηση των κοινών στόχων του σχολείου, στον εκδημοκρατισμό και την αποτελεσματική λειτουργία του.

11. Τι θα περιμένατε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Πολλοί εκπαιδευτικοί, νέοι ή ακόμα και με πολυετή εμπειρία, θα αισθανθούν πολλές φορές ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Αυτό είναι εύλογο αν αναλογιστεί κανείς το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον αστάθμητο παράγοντα του ανθρώπινου στοιχείου είτε αυτό αφορά στον εκπαιδευτικό είτε στους συναδέλφους είτε στα παιδιά ή ακόμα και στους γονείς/κηδεμόνες. Πολλές φορές, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός θα επωμιστεί την ευθύνη για τη σχολική επίδοση των μαθητών, τη συμπεριφορά τους, την ικανοποίηση αυτών και των γονέων τους καθώς και της διοίκησης του σχολείου. Συνεπώς, ο διευθυντής-ηγέτης, ο επόπτης της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, έχει τη δυνατότητα να παρέμβει στηρίζοντας τον εκπαιδευτικό στο έργο του, προτείνοντας λύσεις ή και εναλλακτικές δράσεις. Ακόμα, αναγνωρίζοντας τους παραπάνω ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες καλό θα ήταν να φροντίζει με την έμπρακτη και θεωρητική στήριξη του (θετικό κλίμα, φιλική διάθεση, συνεργασία, θετικές προσδοκίες,

επικοινωνιακή ικανότητα, υποστηρικτικότητα, ενίσχυση της αυτονομίας, ενθάρρυνση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ελάφρυνση από διοικητικές υποχρεώσεις). Όλα τα παραπάνω είναι θεωρητικά και είναι φυσικό να μη συνιστούν απαρέγκλιτο κανόνα για όλες τις περιπτώσεις, δεδομένου ότι κι ο ρόλος του διευθυντή είναι δύσκολος. Αν παρόλα αυτά στόχος όλων είναι η συνοχή και η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, θα βρεθεί μία μέση οδός.

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12: Για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών επιδόσεων, την προετοιμασία ένταξης των μαθητών στη δημοκρατική κοινωνία μας αλλά και για την υλοποίηση ενός σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας, είναι απαραίτητη η στενή και αγαστή συνεργασία όλων των φορέων (διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, συμβούλων κτλ). Άλλωστε είναι νομικά κατοχυρωμένη η συνεργασία διευθυντή και γονέων/κηδεμόνων (Ν.2525/97) έχοντας μάλλον ως δεδομένο ότι όπου υπάρχουν ανθρώπινες σχέσεις, ανεξάρτητα από το βαθμό σύνδεσης, αναπτύσσονται κοινωνιοδυναμικές και ψυχοδυναμικές σχέσεις. Δεν είναι, λοιπόν, λίγες οι φορές που το σχολείο στην προσπάθειά του να επιλύσει ένα πρόβλημα, γίνεται μέρος του προβλήματος. Ωστόσο, θεωρώ ότι ο διευθυντής, όπως και όποιος άλλος εμπλέκεται σε μια υπόθεση που αφορά σε κάποιο από τα μέλη μιας οικογένειας, θα πρέπει να οριοθετήσει από την αρχή τον τρόπο και τη μεθοδολογία μέσω της οποίας θα κάνει την οποιαδήποτε παρέμβαση. Αυτό σημαίνει ότι δεν παραιτούμαστε από το ενδεχόμενο να είναι το σχολείο μέρος ενός προβλήματος από την άλλη όμως αποφεύγουμε την υπερεμπλοκή.

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13 : Κατ' αρχάς, προσεγγίζοντας εννοιολογικά τον όρο θα παραδεχτούμε ότι η έννοια «ηγέτης» συνεπάγεται την ύπαρξη μιας ομάδας ατόμων και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Εδώ, θα χρειαστεί, κατά τη γνώμη μου, να γίνει μία διευκρίνιση διότι συχνά ταυτίζονται οι όροι «ηγεσία» και «διοίκηση». Η ηγεσία είναι μια σημαντική όψη της διοίκησης αλλά δεν συμπίπτει με αυτήν. Αν, λοιπόν, λάβουμε υπόψιν τη σχολική πραγματικότητα, θα παρατηρήσουμε ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός κατέχει ιδιαίτερο ρόλο, **διοικητικό αλλά όχι ηγετικό**. Η οργανωσιακή του ευθύνη και η επαγγελματική

του ικανοποίηση συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, την ποιότητα της διδασκαλίας και την απόδοσή του αναφορικά με το βαθμό επιτυχίας των μαθητών και την αποδοχή του εκ μέρους των γονέων και των λοιπών συναδέλφων. Συνεπώς, είναι εκ των πραγμάτων αναπόφευκτη η συμμετοχή του στην άσκηση της σχολικής διοίκησης. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός που με προθυμία και ενθουσιασμό διεκπεραιώνει καθημερινές εργασίες, σχεδιάζει, προγραμματίζει και συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων για την επίτευξη των στόχων της ομάδας, στην ουσία μεθοδεύει το έργο του διευθυντή. Ακόμα, ένας σύλλογος που ενθαρρύνει, στηρίζει και δείχνει εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του διευθυντή, στην πραγματικότητα διευκολύνει το έργο του. Άλλωστε, όπως υποστήριξε κι ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά» του «η δε πολιτεία των την πόλιν οικούντων εστί τάξις τις», το πολίτευμα, δηλαδή, είναι ένας τρόπος οργάνωσης αυτών που κατοικούν στην πόλη. Ομοίως σε ένα δημοκρατικό σχολείο οι πράξεις είναι πράξεις όλων και όχι έργο αποκλειστικά των εκάστοτε ηγετών του.

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 : Θεωρητικά όλοι θα ομολογούσαμε ότι μπορεί και πρέπει να υπάρξει δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο. Η πορεία, όμως, για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου είναι πρακτικά δύσκολη. Ωστόσο, η μάθηση ως διαδικασία δυνάμει χειραφετητική θα πρέπει να προσκρούει στην τυποποίηση και τη μονότονη επιβεβαίωση του κανόνα. Η πρόκληση είναι να επινοήσουμε πρακτικές που θα κάνουν τη μαθητική εμπειρία να ορίζεται βάσει της ελευθερίας και της ισότητας πνεύματος. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια μιας τάξης και διαθεματικά θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να προτείνουν δραστηριότητες που εστιάζουν σε ζητήματα ανισότητας και διαφορετικότητας, να ενθαρρύνουν τα παιδιά στο διάλογο και την αντιπαράθεση, να επιδιώκουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, να χρησιμοποιούν δημιουργικά νομικά κείμενα που εξοικειώνουν τα παιδιά με νομικές συμβάσεις για τα δικαιώματα κ.α. Επιπλέον, θα χρειαστεί να αναθεωρηθούν οι τύποι σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και ο τύπος του εκπαιδευτικού-αυθεντία να δώσει τη θέση του στο σωκρατικό δάσκαλο που επιβραβεύει την ενεργή

συμμετοχή και αυτοοργάνωση των μαθητών καθοδηγώντας τους προς μian ανακαλυπτικού τύπου μάθηση.

Είναι προφανές ότι η δημοκρατική κουλτούρα δεν θα πρέπει να περιοριστεί μόνο στη σχολική αίθουσα αλλά να χαρακτηρίζει τις σχέσεις όλων των φορέων αγωγής (διευθυντές με εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτικούς και οι ανωτέρω με γονείς/κηδεμόνες).

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15 : Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω δεν θα μπορούσαμε να μην καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι μία δημοκρατικού τύπου ηγεσία θα μπορούσε να εξυπηρετήσει με περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας τους στόχους μιας παιδείας ανθρωπιστικής, δημοκρατικής και αναπόφευκτα τεχνοκρατικής.

Συνέντευξη 7^η ΡΙΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 55

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτικός

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 25

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1 : Θα όριζα τη συνεργασία, τη συλλογικότητα και την αλληλεγγύη.

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: *Οι προϋποθέσεις θεωρώ ότι είναι η έλλειψη αυταρχικής νοοτροπίας, ο διάλογος και η επαφή με τους μαθητές.*

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3: *Να είναι συντονιστής πνευματικού δυναμικού, να σέβεται την εργασία των διδασκόντων, να συνεργάζεται και να προάγει τον διάλογο.*

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: *Το ανθρωπιστικό μοντέλο γιατί έτσι καλλιεργούνται και οι διαπροσωπικές σχέσεις και προάγεται το δημοκρατικό κλίμα.*

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: *Ο ανθρωπιστής διευθυντής-ηγέτης θεωρεί τον εαυτό του πρώτο μεταξύ ίσων, κάτι που δεν γίνεται από πλευράς τεχνοκράτη-διευθυντή.*

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: Τη θεωρώ ως διαπροσωπική επαφή με τους διδάσκοντες, η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, έλλειψη αυταρχικής συμπεριφοράς, και καλλιέργεια ευσυνειδησίας μέσω σεβασμού.

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Η ενσυναισθητική ικανότητα-ιδιότητα είναι χαρακτηριστικά του ανθρωπιστικού τύπου ηγεσίας που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του ατόμου-εκπαιδευτικού και όχι του τεχνοκρατικού που κρτά ψυχρή στάση.

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα με τη συμπεριφορά και τη στάση του, δηλ. καλλιεργώντας τον διάλογο, επιδεικνύοντας τον σεβασμό και αποφεύγοντας τις διακρίσεις.

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Δεν την προωθεί γιατί η αποτελεσματικότητα του σχολείου στηρίζεται στο θετικό σχολικό κλίμα του οποίου χαρακτηριστικό είναι ο βαθμός ελευθερίας που παρέχεται από τον Διευθυντή σε κάθε εκπαιδευτικό.

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Εφόσον υπάρχει η υποδομή και κρίνεται παιδαγωγικό, ο διευθυντής οφείλει να τις ενισχύει και να συμβάλλει στην εφαρμογή τους.

11. Τι θα περιμένετε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

***Απ 11:** Να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό προτείνοντάς του την πιο ενδεδειγμένη λύση.*

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

***Απ 12:** Κυρίως η επικοινωνία και η καλή συνεργασία.*

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

***Απ 13:** Πιστεύω ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι συμβουλευτικός και παραινετικός.*

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

***Απ 14:** Η αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων.*

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

***Απ 15 :** Συνοψίζοντας η δημοκρατική διευθυντική ηγεσία είναι η καταλληλότερη*

Συνέντευξη 8^η ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 32

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτικός

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 8

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1: Η δημοκρατική παιδεία αποτελεί ύψιστο κοινωνικό αγαθό και πρέπει να καλλιεργείται. Τα βασικά χαρακτηριστικά της δημοκρατικής παιδείας κατά τη γνώμη μου είναι α) ισότητα πρόσβασης β) ανθρωπιστικές αξίες γ) ελεύθερη διατύπωση σκέψης

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: Να μην υπάρχουν ρατσιστικές εκδηλώσεις σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, να καλλιεργούνται αξίες όπως η αλληλεγγύη, η ισότητα και ο σεβασμός στο διαφορετικό.

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3: Φυσικά ο διευθυντής παίζει σημαντικό ρόλο στη καλλιέργεια αυτής της κουλτούρας γι' αυτό πρέπει να διακρίνεται από ανθρωπιστικά ιδεώδη, δημοκρατικό πνεύμα και τέλος δεκτικός σε καθετί διαφορετικό που του παρουσιάζεται.

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: Όπως προείπα το στυλ ηγεσίας του διευθυντή πρέπει να είναι το ανθρωπιστικό. Διότι προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα και ιδεώδη επομένως καλλιεργεί αυτόματα το δημοκρατικό πνεύμα.

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: Ένας ανθρωπιστής διευθυντής ηγέτης διαμοιράζει ρόλους στα μέλη της σχολικής κοινότητας, δίνει έμφαση στη διαμόρφωση λήψης αποφάσεων σε αντίθεση με το τεχνοκρατικό στυλ ηγέτη που είναι πιο συγκεντρωτικός στη λήψη αποφάσεων.

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: Προσωπικά η συλλογική διοίκηση δίνει έμφαση στο διαμοίρασμα ρόλων όπως ανέφερα και προηγουμένως και εστιάζει στην ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές.

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Θεωρώ ότι η ενσυναισθητική ικανότητα ταιριάζει στο ανθρωπιστικό στυλ ηγέτη γιατί έχει καλλιεργήσει την αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης και αντιλαμβάνεται άμεσα τις ανάγκες όλης της σχολικής κοινότητας.

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους

τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Μέσα από τον καθημερινό διάλογο και την επικοινωνία με τους συναδέλφους του θα προσπαθήσει να εμφυσήσει τις τρεις αυτές αξίες ώστε οι συνεργατικές σχέσεις να δομηθούν πάνω σε σταθερά θεμέλια.

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Ο διευθυντής φυσικά και θα πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να δημιουργεί διακρίσεις, εστιάζοντας στα θετικά σημεία της προσωπικότητάς τους.

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Πρέπει να είναι δεκτικός και ανοιχτός στις καινούριες ιδέες που παρουσιάζονται και να προσπαθεί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να τις υλοποιεί.

11. Τι θα περιμένατε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει –ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό καθημερινά για το έργο του, να συζητάει μαζί του με σκοπό την δημιουργία ενός αισθήματος ασφάλειας.

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12: Ο διευθυντής καλό είναι να έχει άμεση επικοινωνία με τους γονείς και τους μαθητές. Να είναι ανοιχτός και δεκτικός στην επίλυση των προβλημάτων χαρίζοντας αίσθημα ασφάλειας για την ομαλή πορεία της σχολικής ζωής.

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθούν τα αιτήματα και τις προτάσεις τους αλλά κατά τη γνώμη η τελική ευθύνη υλοποίησης τους ανήκει στην διεύθυνση του σχολείου.

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 : Δεν μπορεί αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε μια σχολική κοινότητα καθότι υπάρχει ποικιλομορφία απόψεων και στάσεων γύρω από την έννοια που διαπραγματευόμαστε. Παρ' όλα αυτά, η αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα μπορεί να καλλιεργηθεί από τη διεύθυνση σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15 : Θεωρώ, ότι η δημοκρατικού στυλ ηγεσίας δεν μπορεί από μόνη στην πράξη εν τέλει να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην επιτυχία της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Καλό θα είναι να γίνεται ένας συγκερασμός του τεχνοκρατικού και του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας για την καλύτερη επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Συνέντευξη 9^η ΣΟΥΛΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 37

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτικός

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 7

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1: Πρώτον να έχει εξασφαλιστεί η πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και με ένα τρόπο ο οποίος να είναι ισότιμος αλλά αυτό σημαίνει για εμένα που είμαι και ειδική αγωγή ότι έχεις ενσωματώσει τη διαφορά στο σκεπτικό της ισότητας. Δηλαδή δεν έχουνε όλα τα παιδιά τις ίδιες ανάγκες, ούτε έχουν τις ίδιες ευκαιρίες, ούτε προέρχονται από τα ίδια περιβάλλοντα. Δεν ξέρω, είμαι πάρα πολύ με το υποκειμενικό εγώ οπότε θα ήθελα ένα σχολείο που να έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός ή η εκπαιδευτικός να κάνει σχέσεις με τους μαθητές, να τους αντιμετωπίζει μέσα από την ιστορία τους, πολύ σημαντικό αυτό και να κατεβαίνει σε αυτό το επίπεδο.

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: Ναι, δομικά, πρέπει να αλλάξει πάρα πολύ ριζικά, δηλαδή πρέπει να αλλάξει πώς να σου πω, το κτήριο, η αρχιτεκτονική του, η διάταξη των σωμάτων μέσα στην τάξη. Αυτά μας κατασκευάζουν τις ταυτότητες μας. Νιώθουν μέσα στην τάξη, νιώθουν οι καθηγητές αυθεντίες, παρόλο που δεν είναι. Και είναι σε μια σύγκρουση, ανταγωνίζεσαι τα παιδιά, παρόλο που δεν προκύπτει από κάτι φοβερό ας πούμε, δεν προκύπτει το ουσιακό περιεχόμενο των μαθημάτων.

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3: Κοίταξε, όταν είσαι αναπληρώτρια παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η ηγεσία που λέμε γιατί χρειάζεται μια ελαστικότητα από την αρχή μέχρι το τέλος. Δηλαδή από τη στιγμή που σε προσλαμβάνουν, σε στέλνουν σε 3-4 σχολεία... Τέλος πάντων επειδή εισπράττεις αυτή την κατάσταση και την υποτίμηση. Θα έλεγα αυτά τα δύο. Και να υπάρχει μια ελαστικότητα στον τρόπο που διευθετούνται τα διοικητικά, γιατί μας συνθλίβουν. Νομίζω μια ηγεσία θα πρέπει να καταλαβαίνει τις διαφορετικές θέσεις που έχουν διάφοροι άνθρωποι. Δηλαδή άλλο πράγμα να είσαι δίπλα στο σπίτι σου, άλλο να έρχεσαι από 100 χιλιόμετρα μακριά, άλλο να είσαι αναπληρώτρια. Ναι. Βασικά να σου πω τι πρέπει να κάνουμε αυτοί οι ηγέτες. Πρέπει να μην είναι επιρρεπείς στο ότι ο σύλλογος διδασκόντων γίνεται μικρόκοσμος. Κατάλαβες; Οπότε οι αποφάσεις δεν παίρνονται με έναν τρόπο ορθολογικό ή με όρους ευαισθησίας και τα λοιπά. Παίρνονται με όρους συμφέροντος. Συμφέροντος όχι με τη μαρξιστική έννοια, εννοώ του μικρόκοσμου. Έχει σημασία αυτός που είναι παλιός, έχει σημασία αυτός που είναι ντόπιος, αυτός που είναι εδώ πέρα κάθε μέρα. Κατάλαβες. Θα πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που να βάζει τα πράγματα στη θέση τους.

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: Το ανθρωπιστικό θα πω, αλλά λίγο ενημερωμένο. Όχι ανθρωπιστικό με την έννοια την ουμανική. Κατάλαβες; Δεν ξέρω, γιατί εγώ έχω υπόψη μου τις έννοιες αυτές, τον ηθικό ανθρωπισμό, που λέει ότι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι και τα λοιπά. Νομίζω ότι πρέπει να είναι ενημερωμένοι από την άποψη ότι δεν είναι όλοι στις ίδιες θέσεις. Οπότε να λαμβάνει υπόψη και αυτές τις παραμέτρους.

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία

Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: Κοίταξε, το προφανές που μπορώ να πω είναι ότι ο τεχνοκράτης έχει το τυπολατρικό και την εξουσία την ασκεί με αυτό τον τρόπο και ο ανθρωπιστής φαντάζομαι με έναν τρόπο πιο δημοκρατικό. Απλώς καμιά φορά μπορεί ένας ανθρωπιστής να χρησιμοποιεί μια εξουσία, διότι ευθύνεται. Οποτε κάνουν αυτό. Ένας τεχνοκράτης από την άλλη να... οι τεχνοκράτες έχουν κυρίως ζητήματα επικοινωνίας με τους ανθρώπους γενικά. Εγώ αυτό έχω καταλάβει. Εμένα μου φαίνεται πολύ δαπανηρός τρόπος ο τεχνοκρατικός και δεν συμφωνώ. Μου φαίνεται πιο δυσλειτουργικός. Με την έννοια ότι δεν λειτουργεί αυτό το πράγμα έτσι. Αν πας να εφαρμόσεις τους νόμους κατά γράμμα προκύπτει χάος μεγαλύτερο.

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: Φαντάζομαι ότι συμμετέχουνε στις αποφάσεις... Επιμερίζονται οι ευθύνες και συμμετέχουνε στις αποφάσεις οι εκπαιδευτικοί.

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Στον ανθρωπιστικό.

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Ναι, η εμπειρία μου λέει ότι υπάρχει αρκετός ανταγωνισμός και ατομικισμός. Δηλαδή και μόνο από το πρόγραμμα για να δεις... Σε όλα τα σχολεία που έχω πάει. Δεν ξέρω... Είναι λίγο για την πάρτι μου η φάση. Ναι, οπότε τώρα πως μπορεί ένας διευθυντής να το καλλιεργήσει; Φαντάζομαι με κάποιες πρακτικές και με δράσεις έξω από το σχολείο θα έλεγα περισσότερο. Να αποκεντρώσει λίγο το σχολείο και να αποκεντρώνει και τους ρόλους και τα άτομα. Να μην είναι τόσο ο καθένας για την πάρτι του με κάποιο τρόπο, τότε φαντάζομαι ότι άμα λαμβάνουν πράγματα που έρχονται και άλλοι άνθρωποι μες το σχολείο και μιλάνε για θέματα που είναι περισσότερο ειδικό, για παράδειγμα, όχι για τον ειδικό ακριβώς αλλά για το ότι κάπως πρέπει να βγαίνουν από τη ρουτίνα της δικής μας αυθεντίας μέσα στην τάξη. Οπότε μόνο και μόνο να δεις ότι υπάρχουν... Δεν ξέρω, το έχω δει αυτό. Να φέρνουν ψυχολόγους, ανθρώπους που μιλάνε για τα ναρκωτικά. Βέβαια εξαρτάται τι προσέγγιση έχουν αυτοί, αλλά όταν οι άνθρωποι αυτοί είναι όντως... έχουν μια προσέγγιση που σε κατατοπίζει όντως σε κάτι καινούργιο, τότε έχω δει αντιδράσεις και μου αρέσουν αυτές οι αντιδράσεις. Από ένα κέντρο ας πούμε... σε άλλες καταστάσεις, σε δράσεις πολιτισμικές... Αν σου πω τώρα, αυτά να τα καλλιεργήσουμε και τα λοιπά. Πιο πολύ θεωρητικό είναι. Πρέπει να γίνουν με κάποιους τρόπους.

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Εντάξει, καλύτερα βέβαια να κάνεις αυτά που ξέρεις. Ναι, να υπάρχει μια ισοβαρής κατανομή ρόλων. Να υπάρχει σίγουρα μια τέτοια μέριμνα, να μην επιφορτίζονται κάποιοι έναντι άλλων και να εναλλάσσονται οι ρόλοι αλλά και σε αυτό θα μπορούσε να υπάρχει συνεργασία. Αν δεν σκοτωθούν δηλαδή. Θα μπορούσαν να κάνουν ένα task δύο άτομα. Γενικά να κάνουν πράγματα που μπορούν και ξέρουν. Εντάξει και ο έλεγχος να μην είναι... να είναι έλεγχος βοηθητικός, να μην είναι...

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Πάρα πάρα πολύ θετική. Οτιδήποτε καινοτόμο πρέπει να προωθείται. Βέβαια καινοτόμο μπορεί να πει ο καθένας οτιδήποτε. Καινοτόμο εννοούμε να προωθεί όλα αυτά που λέμε στην πράξη. Έχει πολύ μεγάλο ρόλο ο διευθυντής. Δηλαδή σε ένα σχολείο που είχα πάει και ήταν μια διευθύντρια που είχε μούρλα με την ειδική αγωγή, ήταν άλλη η δουλειά μου και είχε και άλλο αποτέλεσμα κιόλας.

11. Τι θα περιμένατε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Οπότε φαντάζομαι ότι ένας διευθυντής ή μια διευθύντρια θα έπρεπε να λέει και αυτή της δικές της ανασφάλειες. Να μοιράζεται και τις δικές του ανασφάλειες επίσης. Δεν ξέρω, νομίζω ότι άμα έχει ανασφάλειες ένας εκπαιδευτικός ή μια εκπαιδευτικός σημαίνει ότι κάνει καλή δουλειά.

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12: Με τους μαθητές πρέπει να είναι λίγο νομίζω αποστασιοποιημένος ή αποστασιοποιημένη γιατί πρέπει να δίνει χώρο στις σχέσεις με τους καθηγητές. Αυτό πιστεύω. Διαμεσολαβική να είναι, να μην είναι άμεση.

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13 : Νομίζω, όσο πιο πάνω είσαι τόσο πιο πολύ θα πρέπει να ελέγχεται από αυτούς που πάνω στη ζωή τους έχεις αντίκτυπο. Πρέπει να είναι λίγο παρρησία, της παρρησίας πιστεύω πρέπει να είναι η στάση τους. Την ηγεσία; Πιστεύω πρέπει να έχεις μια κριτική στάση στην ηγεσία αλλά με περιεχόμενο για το ρόλο αυτό, όχι τσαμπουκάδες εννοώ.

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 : Να προωθεί μια ομαδική κουλτούρα και την συνεργασία και όλα αυτά αλλά με πράξεις.Κοίταξε, πιστεύω, σου είπα, ότι είναι πολύ δομικά τα προβλήματα από τη μια. Από την άλλη πιστεύω ότι οι άνθρωποι υπερβαίνουν τις δομές και έχουν πολλά περιθώρια οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν αυτά που θέλουν. Εγώ αυτό βλέπω δηλαδή. Μπορείς να το κάνεις αυτό. Εντάξει, νομίζω ότι υπάρχουνε, τώρα δεν τα έχω πρόχειρα, αλλά μπορεί με λίγο ψάξιμο να βρει πρακτικές όπως ομάδες εργασίας στο μάθημα. Εντάξει αυτό όποτε το έχω δει είναι πολύ... Επίσης με τρόπο υλικό και όχι θεωρητικό, λείπει η έμφαση στην συνεργασία και όχι στην τόσο απόδοση και την ακαδημαϊκή...

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15 : Είπαμε, είναι η δημοκρατική αλλά με όλα αυτά τα περιεχόμενα. Φαντάζομαι και μια δημοκρατική έχει εγγενώς ένα σεβασμό στα όρια και στην εφαρμογή των νόμων, που είναι για να μας προστατέψουν, όχι αυτούς που είναι να μας καταστρίλουνε. Εντάξει, θα έλεγα μια προσγειωμένη ανθρώπινη μορφή...

Συνέντευξη 10^η ΧΡΗΣΤΟΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ

ΗΛΙΚΙΑ: 38

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτικός

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 11

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς

αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1: Ωραία, θεωρώ ότι η παιδεία πρέπει να είναι καθολική, αυτό που λέμε όλα για όλους. Παιδεία που δεν αναπαράγει και δεν διαιωνίζει κάθε είδους κοινωνικές αντιθέσεις, που δεν στέκεται μόνο στις ίσες ευκαιρίες αλλά πασχίζει για την ίση και ισότιμη μόρφωση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το φύλο, από το χρώμα του δέρματος, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και πολύ περισσότερο την κοινωνική και οικονομική του καταγωγή.

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: Κατά την άποψη μου, βασικός παράγοντας είναι ένας. Χρειάζεται να αντληθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό όλοι εκείνοι οι παράγοντες που γεννούν κοινωνικές αντιθέσεις και ανισότητες. Το οποίο σημαίνει ότι δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος να κοιμάται ήσυχος το βράδυ όσο υπάρχουν παιδεία που υποχρεώνονται να δουλεύουν στην κοινωνία που ζούμε σε σύγχρονα σκλαβοπάζαρα, στα φανάρια, στους δρόμους. Να βρίσκονται με λίγα λόγια εκτός σχολείου. Όταν εξαλειφτούν λοιπόν όλοι αυτοί οι όροι που γεννούν τέτοια φαινόμενα, μόνο τότε μπορούμε να μιλάμε για μια πραγματικά δημοκρατική παιδεία.

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3: Ωραία, θα πρέπει να επισημάνουμε καταρχάς ότι το σχολείο δεν είναι ένας ουδέτερος θεσμός. Μέσα σε ένα δοσμένο πλαίσιο, δηλαδή σε ένα κοινωνικό σύστημα σαν αυτό που ζούμε σήμερα, αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο ρόλο, αυτό της αναπαραγωγής του κυρίαρχου κοινωνικού μοντέλου. Με δεδομένο λοιπόν αυτό, θα πρέπει να επισημανθούν τα όρια μέσα στα οποία θα μπορεί να ενεργήσει ένας διευθυντής και βέβαια τον ρόλο που καλείται να και ο ίδιος κάθε φορά να διαδραματίσει. Θεωρώ λοιπόν πως ο διευθυντής, ως πρώτος ανάμεσα σε ίσους οφείλει να λειτουργεί και να ενεργεί υπηρετώντας αυτές τις δύο συνιστώσες δυνάμεις που συνυπάρχουν μέσα στο σχολείο. Δηλαδή τους μαθητές και το αναφαίρετο δικαίωμα τους στην μόρφωση καθώς επίσης και τους εκπαιδευτικούς και το συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο καθώς και τα δικαιώματα που απορρέουν από αυτό. Αναγνωρίζοντας, αξιοποιώντας και σεβόμενος τόσο στην καθημερινότητα όσο και σε ευρύτερους σχεδιασμούς το συλλογικό χαρακτήρα στην λήψη αποφάσεων, που ακόμα διατηρείται στο σχολείο μας, δηλαδή σύλλογοι διδασκόντων, μαθητικές κοινότητες και τα λοιπά.

Αυτές οι παράμετροι σκιαγραφούν θα έλεγα με έναν τρόπο και την προσωπικότητα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής και οι οποίες συμβάλουν στην προαγωγή ενός δημοκρατικού κλίματος μέσα στο σχολείο.

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: Ωραία, θα ήθελα να πω ότι το ερώτημα αυτό έρχεται να συμπληρώσει την ακριβώς προηγούμενη απάντηση. Στο προηγούμενο δηλαδή ερώτημα. Θεωρώ ότι το προφίλ του διευθυντή είναι αυτό που περιγράφεται από το ανθρωπιστικό πλαίσιο, που αντιλαμβάνεται δηλαδή την ουσία και δεν στέκεται σε αυτό που έχουμε συνηθίσει να αποκαλούμε «το γράμμα του νόμου». Σε κάθε περίπτωση οφείλουμε να μελετήσουμε όμως και να επισημάνουμε τα όρια που τίθενται μέσα στο δοσμένο κοινωνικό πλαίσιο, διότι μέσα από αυτή την διαδικασία εξάγουμε και πολύτιμα συμπεράσματα. Για παράδειγμα στο πολύ πρόσφατο παρελθόν και κατά τα άλλα δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων, αντιμετωπίσαμε την επιβολή μιας ιδιαίτερα σκληρής και αυταρχικής πολιτικής. Να θυμίσω το 2013 περίπου το εντέλλεσθε και λοιπά. Η οποία οδήγησε την μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών που εργάζονταν με δημοκρατική ή καλύτερα να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία, με ανθρωπιστική κουλτούρα, να επιβάλουν παρά την θέληση τους ίσως, να επιβάλουν μια πολιτική ιδιαίτερα αυστηρή, που δυστυχώς σε τίποτα δεν τους διαχώρισε από ορισμένους τεχνοκράτες ας τους πούμε έτσι διευθυντές. Αυτά.

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: Όπως ανέφερα και παραπάνω, η ανθρωπιστική ηγεσία στο σχολείο λειτουργεί ή οφείλει τουλάχιστον να λειτουργεί έτσι. Με βάση την ουσία και σεβόμενη τις δύο συνιστώσες του σχολείου και τα δικαιώματά τους, τα παιδιά και τις μορφωτικές τους ανάγκες από την μια πλευρά, τους εκπαιδευτικούς και το εργασιακό τους πλαίσιο από την άλλη. Αυτά τα δύο υπαγορεύουν σε ένα τέτοιο ανθρωπιστή ας τον χαρακτηρίσουμε

διευθυντή και τον τρόπο λειτουργίας του. Περιγράφουν ένα διευθυντή που δεν στέκεται με τυπικό τρόπο απέναντι στους μαθητές, ούτε φυσικά εξαντλεί την αυστηρότητα του στα πλαίσια τα δοσμένα, αλλά αναγνωρίζει όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τις ιδιαιτερότητες και τις υπαρκτές κοινωνικές αντιθέσεις που έτσι και αλλιώς υπάρχουν. Τα ίδια φυσικά ισχύουν και για τους εκπαιδευτικούς, για να μην τα επαναλάβω. Αντίθετα με ένα σχηματικό τρόπο θα έλεγα πως ένας τεχνοκράτης διευθυντής προσπαθεί να προσαρμόσει την πραγματικότητα του σχολείου στο γράμμα του νόμου, πράγμα που πολύ συχνά οδηγεί σε αδιέξοδες συμπεριφορές, συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, τόσο με τους μαθητές όσο και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: Δύσκολο αυτό το ερώτημα. Η συλλογική διοίκηση είναι μια έννοια ιδιαίτερα σχετική και πολλές φορές και αμφιλεγόμενη. Σε κάθε περίπτωση κατά την άποψη μου, συζητάμε για τον ρόλο του συλλόγου διδασκόντων και πως αυτός καλείται με έναν δημοκρατικό τρόπο να λάβει παιδαγωγικές κατά βάση αποφάσεις για το σχολείο και πολύ περισσότερο να τις υλοποιήσει τις αποφάσεις αυτές. Επομένως το πραγματικό πεδίο της συζήτησης αφορά στο πως θα γίνουν συγκεκριμένες οι γενικές κατευθύνσεις και ο προσανατολισμός που υπαγορεύει το κυρίαρχο πλαίσιο, θεσμικό, πολιτικό, κοινωνικό και λοιπά. Διαφορετικά μπορεί να υποπέσουμε στο σφάλμα να θεωρήσουμε πως το συλλογικό όργανο στα πλαίσια της συλλογικής διοίκησης να μπορεί για παράδειγμα να αποφασίσει ακόμα και το πιο θα είναι το ωράριο λειτουργίας του σχολείου. Μια τέτοια λοιπόν διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί με τον αμοιβαίο σεβασμό της μιας ή της άλλης γνώμης, το αναγκαίο δημοκρατικό κλίμα που οφείλει να υπάρχει μέσα στους συλλόγους διδασκόντων και εννοείται πως μέσα σε αυτά τα όρια, ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει το ρόλο του ανάμεσα σε ισότιμους ή καλύτερα ίσους ως προς τα δικαιώματα τους εκπαιδευτικούς.

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Ωραία. Η απάντηση έχει δοθεί και σε προηγούμενα ερωτήματα. Θα σταθώ μόνο στο εξής. Θα έλεγα μόνο με ένα μονολεκτικό τρόπο ότι ο ανθρωπιστικός τύπος είναι αυτός που περιγράφει και ανταποκρίνεται στην αναγκαιότητα και επειδή έτσι διατυπώθηκαν ως πούμε με έναν τρόπο, σκιαγραφήθηκαν τα επιχειρήματα και στα

προηγούμενα ερωτήματα, θέλω να σταθώ μόνο στην έκφραση εκείνη που λέει πως ο διευθυντής χρειάζεται να στέκεται στην ουσία, να σέβεται τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους, καθώς επίσης και τον σύνολο των μαθητών και τις ανάγκες που για τις οποίες βρίσκονται στο σχολείο.

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Η συμβολή του διευθυντή σε αυτή την κατεύθυνση μπορεί να πραγματοποιηθεί, να πραγματοποιηθεί καλύτερα, μέσα στους συλλόγους των διδασκόντων, όταν ο ίδιος προστατεύει και υπερασπίζεται ένα δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας και συζήτησης. Όταν δεν αντιμετωπίζει τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ή και τα ίδια τα παιδιά με διαφορετικούς ή διαφοροποιημένους όρους, όταν αντιμετωπίζει και επιδιώκει να λύσει τα όποια προβλήματα προκύπτουν στα πλαίσια του σχολείου με ένα δημοκρατικό πάντα τρόπο χωρίς να στοχοποιεί, να ενοχοποιεί ή ακόμα χειρότερα να προβαίνει σε δίκη προθέσεων.

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Η εξάλειψη των διακρίσεων είναι πάντα ένας σημαντικός όρος για την προαγωγή ενός δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο. Αυτό όμως πάντα δεν σημαίνει ότι δεν λαμβάνονται κάθε φορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών υπ' όψη. Προφανώς η καθολική απαίτηση προς όλους και μάλιστα θα συμπλήρωνα με ένα δημόσιο τρόπο, π.χ. στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, για την ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων ή και πρωτοβουλιών, είναι ενισχυτική προς μια τέτοια δημοκρατική και κατά συνέπεια πιο αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Το στοιχείο του ελέγχου της πορείας μιας δράσης, ενός έργου είναι πάντα αναγκαίο συστατικό στοιχείο. Διαφορετικά είναι πολύ εύκολο θα έλεγα να καταλήξουμε σε φαινόμενα, ως τα χαρακτηρίσουμε φιλελευθερισμού, όπου κυριαρχεί η ατομική βούληση, έναντι μιας ατομικής απόφασης. Ο διευθυντής οφείλει να διαδραματίζει και διαδραματίζει θα έλεγα ένα λεπτό ρόλο. Είναι συχνά εύκολο και το έχει καταδείξει και η ζωντανή εμπειρία, ο διευθυντής να υπερβαίνει το ρόλο του και να ασκεί υπό το βάρος της υλοποίησης μιας συγκεκριμένης απόφασης να ασκεί ακόμα και σκληρή καταπίεση ή να επιβάλλει την εντατικοποίηση των όρων εργασίας προκειμένου να υλοποιηθεί η εργασία αυτή, παραγνωρίζοντας τόσο

τον πραγματικό ρόλο που ο ίδιος έχει όσο και την κύρια πλευρά των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο που δεν είναι άλλη από την διδακτική.

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Πάρα πολύ σύντομα. Δεν έχω να πω πολλά πράγματα για αυτό. Νομίζω ότι προτροπή προς τέτοιες δράσεις έχει πάντα θετικό πρόσημο. Χρειάζεται μόνο να υπάρχει, εκτιμώ, μια ισορροπία έτσι ώστε να μην διαταράσσεται η εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία η οποία έτσι και αλλιώς υπαγορεύει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

11. Τι θα περιμένατε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Θα αρχίσω ανάποδα. Θεωρώ ότι είναι ανάγκη ο κάθε εκπαιδευτικός να στηρίζεται έμπρακτα στο έργο του τόσο από το διευθυντή όσο και από το σύλλογο διδασκόντων. Πολύ περισσότερο όταν εντοπίζονται αδυναμίες, ανασφάλειες ή άλλα ζητήματα. Η στήριξη και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ενισχυτικού πλαισίου, είναι απολύτως αναγκαία για τον κάθε εκπαιδευτικό που το επιζητά και φυσικά σε αυτό το ρόλο, πρωτεύοντα ρόλο έχει και ο διευθυντής.

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12: Η σχέση ανάμεσα στον διευθυντή και τους μαθητές νομίζω ότι με έναν τρόπο περιγράφηκε και λίγο παραπάνω, δηλαδή πως ας πούμε ο διευθυντής θα πρέπει εντός εισαγωγικών να υποτάσσει τον ρόλο του και τη δουλειά του στις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών. Γνώμονας λοιπόν στην διαμόρφωση των σχέσεων αυτών πρέπει να είναι η συνειδητοποίηση της θέσης, ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια ο διευθυντής, υπάρχουμε και βρισκόμαστε στο σχολείο λόγω ακριβώς της ύπαρξης των παιδιών. Αυτό δεν σημαίνει υποταγή στα θέλω τους, αλλά αναγνώριση και συνεχής προσπάθεια ικανοποίησης των μορφωτικών τους αναγκών. Σε αυτή την κατεύθυνση οφείλουν να κινούνται και οι σχέσεις διευθυντή – γονέων. Με δεδομένο είτε το θέλουμε, είτε όχι, υπάρχουν και αναπτύσσονται ορισμένες φορές, ανταγωνιστικές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, πάνω δυστυχώς στο πεδίο που λέγεται μαθητής, ο διευθυντής οφείλει να επισημαίνει την διακριτότητα των ρόλων, να αφουγκράζεται αλλά και ταυτόχρονα να επισημαίνει τα όρια που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο πλευρές κάθε φορά.

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13 : Ωραία. Λοιπόν, νομίζω σε ότι αφορά τον διευθυντή έχει περιγραφεί ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να λειτουργεί. Θα έλεγα για τους εκπαιδευτικούς μιας επιπλέον παράμετρο. Στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέρος του συλλόγου διδασκόντων, μιας συλλογικής έκφρασης του σχολείου, οφείλουν πρώτα και κύρια να υλοποιούν οι ίδιοι τις αποφάσεις τους, στα πλαίσια ας το πούμε της λειτουργίας του σχολείου ή της συλλογικής διοίκησης αλλά και φυσικά να υποδεικνύουν και να καταδεικνύουν στο διευθυντή τα όρια τα οποία ο ίδιος έχει, και να του επισημαίνουν κάθε φορά...

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 : Ναι. Αναθέσεις έργου σε μαθητές και ανοιχτές συζητήσεις με ομάδες μαθητών και εκπαιδευτικών.

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15 : Ζήτησα να απαντήσω επειδή θεωρώ ότι είναι ενιαίες και αλληλοσυμπληρώνονται οι απαντήσεις σε αυτές τις δύο ερωτήσεις. Λοιπόν, όπως ανέφερα και στην πρώτη απάντησή μου, που ζούμε σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που αναπαράγει σε όλες τις εκφάνσεις του αντιθέσεις και ανισοτιμίες. Το σχολείο, λοιπόν, ως θεσμός που δεν έχει ουδέτερο χαρακτήρα, άλλοτε λιγότερο και άλλες φορές περισσότερο αναπαράγει αυτές τις αντιθέσεις. Αναπαράγει αυτό που λέμε τις ταξικές αντιθέσεις και αυτό εκφράζεται με πολλούς τρόπους, με πιο χαρακτηριστικό την σχολική εγκατάλειψη, την αδυναμία δηλαδή πολλών παιδιών να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα ως τα 18 τους χρόνια. Μέσα σε αυτό λοιπόν δυστυχώς το πλαίσιο, δεν μπορεί να υπάρξει κατά την άποψή μου μια αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα, ούτε φυσικά να ευοδώσει το σχολείο την αυθεντική του αποστολή, όπως λέγεται, αν δεν υπάρξουν οι ευρύτεροι δυνατοί ριζικοί κοινωνικοί μετασχηματισμοί προς μια τέτοια πλατιά και γνήσια δημοκρατία. Για να μην θεωρηθεί όμως ότι τα πράγματα είναι μονοσήμαντα και διαγράφονται με ένα γκριζό τρόπο, θεωρώ ότι μέσα στο υπάρχον πλαίσιο, υπάρχουν και μπορούν να γίνουν βήματα προς μια τέτοια κατεύθυνση και τέτοια έχουν ήδη γίνει στο παρελθόν. Όπως για παράδειγμα θεωρώ πολύ σημαντική

στιγμή σε προηγούμενες δεκαετίες, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η μετατροπή του σε δημόσιο και δωρεάν. Και φυσικά μένει να γίνουνε πολλά ακόμα και πολύ περισσότερα. Είναι στο χέρι κατά την άποψη μου των εκπαιδευτικών να εργαστούν σε αυτή την κατεύθυνση, να δώσουνε και από το μετερίζι τους και από την θέση τους ώθηση σε ευρύτερες και πιο προοδευτικές αλλαγές.

Συνέντευξη 11^η ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 45

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτικός

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΓΥΜΝΑΣΤΡΙΑ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 13

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1: Ως δημοκρατική αντιλαμβάνομαι την παιδεία που παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες στη μόρφωση, την παιδεία που υποστηρίζει καινοτόμα προγράμματα σπουδών, που επιμορφώνει διαρκώς τους εκπαιδευτικούς και τους δίνει κίνητρα να εξελίσσεται, την παιδεία που αντιλαμβάνεται τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και προσαρμόζει τα αναλυτικά της προγράμματα ώστε οι μαθητές που αποφοιτούν να μπορούν να τις καλύψουν, χωρίς να ξοδεύουν οι οικογένειες χρηματικά ποσά για το λόγο αυτό.

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: Σαν προϋποθέσεις θα έλεγα καταρχήν ότι είναι η πολιτική βούληση από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, πίστη στην αναγκαιότητα ύπαρξης ίσων ευκαιριών στη μόρφωση σε όλους τους πολίτες. Σίγουρα αξιοκρατία. Σαφέστατα διαρκή επιμόρφωση, με κίνητρα και όχι απαραίτητα οικονομικά στους ανθρώπους που την παρέχουν. Αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών, σεβασμός στην προσωπικότητα των εμπλεκομένων, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών. Μια ισορροπία στα στυλ διδασκαλίας, δηλαδή τα δασκαλοκεντρικά και τα μαθητοκεντρικά. Και να αμβλυνθεί ο επιβαλλόμενος ανταγωνισμός στην εκπαίδευση μεταξύ μαθητών, όπως συμβαίνει στις πανελλήνιες εξετάσεις.

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3: Ένας διευθυντής σίγουρα πρέπει να έχει έναν υψηλό βαθμό ευθύνης και καθήκοντος γιατί είναι δημόσιος υπάλληλος, να είναι δίκαιός, να είναι ήρεμός και να διαθέτει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας. Σαφέστατα θα διαθέτει οργανωτικές δυνατότητες. Σίγουρα θα πρέπει να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών και των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Να είναι υπέρμαχος της συλλογικής διοίκησης και να μοιράζει ευθύνες και καθήκοντα δίκαια. Να αναγνωρίζει και να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες μαθητών και εκπαιδευτικών.

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: Εδώ θα έλεγα ότι όταν κάποιος αναλαμβάνει τη διοίκηση μιας μονάδας, μιας δομής, ενός οργανισμού ή οτιδήποτε, τόσο σημαντικής και τόσο ευαίσθητης όσο είναι ένα σχολείο και με τους μεταβλητούς παράγοντες που την χαρακτηρίζουν και την υψηλή ευθύνη να παραδώσει στην κοινωνία υπεύθυνους και σκεπτόμενους πολίτες, θεωρώ ότι δεν υπάρχει ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας. Εγώ θα περιέγραφα ένα στυλ διοίκησης όπου στα θέματα οργάνωσης και διεκπεραίωσης υποχρεώσεων, θέλει τα απαραίτητα στοιχεία

που διαθέτει το τεχνοκρατικό στυλ. Ενώ σε θέματα επικοινωνιακά και σχέσεων, το ανθρωπιστικό.

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: Λοιπόν, δεν ξέρω αν θα απαντήσω τώρα σε όλο το κομμάτι αλλά... Λοιπόν ένας ανθρωπιστής ηγέτης θεωρώ ότι χειρίζεται τα θέματα με γνώμονα το συναίσθημα, ένας τεχνοκράτης θεωρώ εγώ, κατά την δική μου άποψη, ότι χειρίζεται τα θέματα με γνώμονα το ρεαλισμό και την ηθική. Θεωρώ όμως ότι δεν έπεται ότι ένας ανθρωπιστής ηγέτης δεν διαθέτει και οργανωτικές ικανότητες ούτε από την άλλη ότι ένας τεχνοκράτης δεν μπορεί να διαθέτει και συναισθήματα.

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: Συλλογική διοίκηση. Το να λαμβάνονται αποφάσεις αφού πρώτα συζητηθούν με το σύλλογο διδασκόντων, φαντάζομαι ότι θα ακούγονται διάφορες απόψεις, θα ενστερνιζόμαστε διάφορες απόψεις, θα κάνουμε πίσω σε κάποιες. Ναι, για να γίνει συγκερασμός. Το να ανατίθενται εργασίες και πρωτοβουλίες σε όλους. Και τώρα σε ότι αφορά τους... με ρωτήσατε για παράγοντες; Πως επιτυγχάνεται στην πράξη. Φαντάζομαι με το σεβασμό στην προσωπικότητα των συναδέλφων, με την αξιοποίηση των ικανοτήτων κάθε συναδέλφου και την ανάθεση εργασιών που μπορεί να διεκπεραιώσει. Με την επιδοκμασία και την αναγνώριση. Σίγουρα όμως προϋπάρχον παράγοντας πρέπει να είναι η καλή διάθεση όλων, η αλληλεγγύη, η αλληλοϋποστήριξη και ο υψηλός βαθμός ευθύνης και εσωτερικής παρακίνησης.

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος

ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Λοιπόν, συναισθηματική ικανότητα στην δημιουργία καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς δεν θεωρώ ότι πρέπει να αποδοθεί σε ένα από τα δύο στυλ εξουσίας. Θεωρώ ότι και ο ανθρωπιστής ηγέτης και ο τεχνοκράτης ηγέτης οφείλουν να διαθέτουν αυτή την ικανότητα σε κάποιο βαθμό με δεδομένο ότι ηγούνται σε ένα πλήθος ανθρώπων με διαφορετικές ανάγκες, με διαφορετικές απόψεις για την εκπαίδευση, με διαφορετικά προβλήματα. Ωστόσο ως ηγέτες οφείλουν να τα διαχειριστούν ώστε να υπάρχει ένα καλό κλίμα συνεργασίας και κατανόησης και να επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης στον υψηλότερο δυνατό βαθμό.

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Με το δημοκρατικό του πνεύμα, με το δικό του παράδειγμα συμπεριφοράς, με το να εμπνέει όλες αυτές τις αξίες, με το να τις προάγει και να τις επιβραβεύει. Σε καθημερινή βάση, προφανώς.

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Το να απευθύνεται ο διευθυντής σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς διακρίσεις, θεωρώ ότι προάγει την ισότητα και την δημοκρατία. Το να δίνει όμως συγκεκριμένες οδηγίες, να στερεί από τον εκπαιδευτικό την πρωτοβουλία και την ελευθερία της δράσης, δεν το θεωρώ και τόσο δημοκρατικά. Όπως δεν θεωρώ και τόσο δημοκρατικό να ελέγχει συστηματικά το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί. Όταν είναι κάποιος διευθυντής, δείχνει έλλειμμα εμπιστοσύνης αν κάνει κάτι τέτοιο, που περισσότερο κλονίζει, παρά προωθεί την ισότητα και την δημοκρατία.

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Σίγουρα, να προάγει τέτοιου είδους πρωτοβουλίες και να τις αναδεικνύει. Να υποστηρίζει και να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίησή τους. Και τις επιδοκιμάζει, ώστε να ενθαρρύνει τέτοιου είδους πρωτοβουλίες και από άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

11. Τι θα περιμένετε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Σίγουρα να του μιλήσει ιδιαιτέρως και όχι μπροστά σε όλο τον κόσμο. Να τον συμβουλέψει, να τον ενθαρρύνει. Να διευκρινίσει τι είναι αυτό που του προκαλεί ανασφάλεια και αν μπορεί να τον βοηθήσει να το επιλύσει. Να κάνει ότι περνάει από το χέρι του να αμβλύνει αυτόν τον παράγοντα και να στηρίζει αυτό το συνάδελφο. Σίγουρα αν υπάρχει πιο σοβαρό πρόβλημα περνάμε σε άλλους

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12: Σαφέστατα η σχέση με τους μαθητές και τους γονείς είναι πολύ σημαντικές αφού δάσκαλοι, μαθητές και γονείς είναι οι συνισταμένες δυνάμεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προφανώς οφείλουν να είναι ισορροπημένες αυτές οι σχέσεις, να υπάρχουν δικλίδες ασφαλείας ώστε να προστατεύονται τα πλαίσια που η κάθε συνισταμένη δραστηριοποιείται. Να μπαίνουν όρια σαφή ώστε να μην κλονίζονται οι ισορροπίες των σχέσεων μεταξύ τους και να επιτελείται το έργο κάθε μιας με επιτυχία.

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13 : Προφανώς θεωρώ ότι ένας μέρος της ευθύνης στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας έχουν και οι εκπαιδευτικοί αφού επικυρώνουν ή απορρίπτουν αποφάσεις στο σύλλογο διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν με το να εκφράζουν

απόψεις, να λένε τη γνώμη τους, να λαμβάνουν αποφάσεις, να είναι ενεργά μέλη του συλλόγου, να προστατεύουν το διευθυντή από το να πάρουν μια λάθος απόφαση. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο.

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 : Η αλήθεια είναι ότι δεν πιστεύω ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο. Όχι μόνο σε ένα σχολείο αλλά γενικότερα δεν πιστεύω ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα αφού οι ανισότητες είναι καταφανής τόσο στο κοινωνικό όσο και στον οικονομικό τομέα, αλλά και στον τομέα του πολιτισμού και της αγωγής. Τώρα τι προτάσεις... Στην πράξη θα μπορούσαν να γίνουν δράσεις και πρωτοβουλίες που να προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των μαθητών από το συλλογικό τους όργανο, το δεκαπενταμελές τους. Κοινές δράσεις εκπαιδευτικών μαθητών και γονιών. Φαντάζομαι θα συνέβαλαν.

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15 : Πάλι εδώ λοιπόν, η άποψη μου είναι ότι δεν μπορεί να αποδοθεί καταλληλότητα σε ένα από τα δύο στυλ. Θεωρώ ότι οι αρχές που διέπουν το τεχνοκρατικό στυλ σε θέματα που αφορούν την οργάνωση και την διεκπεραίωση καθηκόντων, είναι ενδεδειγμένη. Εφόσον εφαρμόζονται σε ένα περιβάλλον που διέπεται από αρχές ισότητας, δικαιοσύνης, σεβασμού, κατανόησης, αλληλοβοήθειας, αξιοκρατίας, ελευθερίας έκφρασης. Αρχές που διέπουν δηλαδή και το δημοκρατικό στυλ. Άρα ένας συγκερασμός και των δύο.

Συνέντευξη 12^η ΕΥΗ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ: 58

ΙΔΙΟΤΗΤΑ: Διευθύντρια

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ

ΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ: 28

1. Η αυθεντική αποστολή της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2008, είναι η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα δρώντων πολιτών μέσα από την παροχή δημοκρατικής παιδείας. Πώς αντιλαμβάνεσθε τη δημοκρατική παιδεία; Ποια θα ορίζατε ως βασικά χαρακτηριστικά της;

Απ 1: Δημοκρατική παιδεία, καταρχάς σε ένα σχολείο είναι το ζητούμενο. Πρέπει να είναι το ζητούμενο. Δεν ξέρουμε αν είναι δεδομένο. Ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ισότητα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών κυρίως, διάλογος, εμπλοκή των μαθητών σε λειτουργικά θέματα του σχολείου γιατί έτσι τους κάνουν συνυπεύθυνους πολίτες. Γιατί έτσι αποκτούν, με αυτή την εμπλοκή, μοιράζονται και αποφάσεις. Και σύμφωνα με την νέα υπουργική συμμετέχουν και στη διαμόρφωση του κανονισμού του σχολείου. Και κυρίως τι θέλουμε; Το σχολείο έτσι και αλλιώς πρέπει να είναι ανοικτό στην κοινωνία. Τι πολίτες θέλουμε, σε αυτό πια δεν υπάρχει ερώτημα. Ουσιαστικά είναι μια η κατεύθυνση. Πρέπει να μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που να είναι υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες και όχι σε ένα περιβάλλον με φόβο, φοβικό ή με άγχος. Αλλά αντίθετα με υπευθυνότητα και αυτό να καλλιεργούν.

2. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε ότι πρέπει να πληρούνται και ποιοι παράγοντες να συντρέχουν ώστε να αποκτήσει η παιδεία δημοκρατικό χαρακτήρα;

Απ 2: Εντάξει, ο δημοκρατικός χαρακτήρας της παιδείας εξαρτάται από το αν αποδέχεται, αν όλα τα μέλη αποδέχονται τα χαρακτηριστικά της δημοκρατικής παιδείας και αν τα τηρούν. Άρα λοιπόν ουσιαστικά είναι μια σύμβαση. Πρέπει να υπάρχει αυτή η σύμβαση, αποδοχή και τήρηση. Και για τον σεβασμό, αμοιβαίο σεβασμό, αλληλοκατανόηση και για την ενσυναίσθηση έτσι; Άρα λοιπόν συνοψίζοντας θα σου πω ότι βασική προϋπόθεση είναι η τήρηση των αρχών της δημοκρατικής παιδείας και η

κοινότητα να είναι μια κοινότητα που αποδέχονται όλες αυτές τις αρχές. Μαζί και με τους γονείς.

3. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι στην προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας παίζει σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πώς θα περιγράφατε έναν σχολικό διευθυντή-ηγέτη που προάγει την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο; Ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει;

Απ 3: Πρώτα από όλα να έχει όραμα, να θέτει ψηλούς στόχους, γιατί μιλάμε για παιδεία και πρέπει να εμπνέει, να κατευθύνει, να διαχειρίζεται κρίσεις, να συνθέτει και όσο μπορεί να είναι προϊστάμενος μεν αλλά μεταξύ ίσων σε ένα σχολείο που είναι ανοικτό στην κοινωνία.

4. Για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου, ακόμη βασικότερος παράγοντας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τη γενικότερη κουλτούρα του διευθυντή-ηγέτη θεωρείται ο τρόπος που ασκεί την ηγεσία –ο τύπος της ηγετικής του συμπεριφοράς. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το ενδεδειγμένο στυλ ηγεσίας στην προκειμένη περίπτωση, το ανθρωπιστικό ή το τεχνοκρατικό; Θα μπορούσατε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

Απ 4: Καταρχάς να πούμε ότι είναι ότι πολύπλευρος ο ρόλος του διευθυντή, δηλαδή ο ρόλος του είναι και διοικητικός, συντονιστικός, επιστημονικός, παιδαγωγικός, καθοδηγητικός, και τέλος και κοινωνικοπολιτικός. Βέβαια σε αυτό το ρόλο υπάρχει αντίφαση διότι όταν κάποια στιγμή ασκεί διοίκηση και συγχρόνως θα πρέπει να καθοδηγήσεις παιδαγωγικά κάποιο συνάδελφο, μπορεί οι ρόλοι σε εκείνη τη φάση να είναι αλληλοσυγκρουόμενοι. Ο συνδυασμός του στυλ του ανθρωπιστικού και του τεχνοκρατικού, ο συνδυασμός με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, θα έλεγα ότι είναι η πιο κατάλληλη απάντηση. Δηλαδή θα πρέπει ο διευθυντής να έχει ηγετικές αρετές αλλά να έχει και γνώσεις manager, αλλιώς θα έλεγα ότι είναι χαμένος. Ναι, μόνο με το συναίσθημα ή μόνο με το ανθρωπιστικό, έτσι όπως είναι πια γιατί είναι πολύ δύσκολος ο ρόλος και δυσκολεύει περισσότερο η διοίκηση του σχολείου, θα χάσει το παιχνίδι.

5. Η σχολική ηγεσία, ως τεχνική υλοποίησης των σκοπών και των στόχων του σχολείου, ενέχει στο εννοιολογικό περιεχόμενό της εκ των πραγμάτων την εξουσία. Πώς νομίζετε ότι χειρίζεται το θέμα της εξουσίας και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων

του σε επίπεδο σχολικής μονάδας ένας ανθρωπιστής και ένας τεχνοκράτης διευθυντής-ηγέτης; Ποιες θεωρείτε ως βασικές διαφορές της ηγετικής τους συμπεριφοράς;

Απ 5: Ο ανθρωπιστής, όπως είπα και πριν δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και στο συναίσθημα περισσότερο. Ναι, ναι. Δίνει σημασία στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Είναι περισσότερο ανθεκτικός στις διαφορές των χαρακτήρων μεταξύ συναδέλφων και προσπαθεί όχι μόνο ο ίδιος με το παράδειγμα του αλλά από τους υπόλοιπους να απαιτήσει την ενσυναίσθηση για να μπαίνουν όλοι στη θέση του. Εδώ θέλω να πω ότι πολύ συχνά λέω ότι μπείτε λίγο στη θέση μου γιατί συνήθως οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι εσύ ήθελες να πάρεις θέση ευθύνης και καλά να πάθεις. Δηλαδή υπάρχει μια νοοτροπία που δεν σκέφτονται τον διευθυντή, ενώ... Ναι, και αυτοί απαιτούν να τους σκεφτεί. Τώρα ο τεχνοκράτης, δίνει έμφαση στη διαχείριση με γνώσεις management και περισσότερο έμφαση στο αποτέλεσμα και στη λειτουργικότητα, χωρίς να λαμβάνει υπ' όψη αν θα μπορεί να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός, οι συνεργάτες του, οι μαθητές. Εντάξει, έχει κάποια στοιχεία και ο τεχνοκράτης που θεωρεί ότι πρέπει να τα δανείσει στον τύπο του ανθρωπιστή για να μπορέσει ο συνδυασμός αυτός να έχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για το σχολείο.

6. Σύμφωνα με τις έρευνες, ένας διευθυντής σχολείου που ενστερνίζεται το ανθρωπιστικό-δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ασκεί «συλλογική διοίκηση». Τι ακριβώς σημαίνει για σας η διοίκηση αυτού του είδους και πώς επιτυγχάνεται, κατά τη γνώμη σας, στην πράξη;

Απ 6: Η συλλογική διοίκηση είναι συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Αυτό βέβαια για να φτάσει σε αυτό το σημείο, προϋπόθεση είναι να έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αμοιβαίας κατανόησης, να έχει προηγηθεί μια κατανομή εργασιών αλλά με διατήρηση του συντονιστικού ρόλου που έχει ένας διευθυντής. Πρέπει να ασκείται αποκεντρωτική διοίκηση, να εκχωρεί αρμοδιότητες αλλά διαρκώς να είναι εκεί για να επιβλέπει και να στηρίζει. Μόνο συλλογική διοίκηση, μόνο στον τύπο ή στην εικόνα ότι ο σύλλογος αποφασίζει και όλα αυτά, δεν έχει κανένα νόημα αν δεν πληρούνται...

7. Έρευνες στο πεδίο μελέτης της σχολικής ηγεσίας έχουν δείξει τη σημασία της ενσυναισθητικής ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία «καλών» σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς. Σε ποιον τύπο ηγεσίας νομίζετε ότι βρίσκει αυτή έδαφος

ανάπτυξης, στον τεχνοκρατικό ή τον ανθρωπιστικό; Θα μπορούσατε να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας;

Απ 7: Εντάξει, είναι αυτονόητο, κυρίως στον ανθρωπιστικό τύπο επειδή δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. Δεν σημαίνει όμως, δεν πρέπει να είμαστε και πάρα πολύ απόλυτοι ότι ένας τεχνοκράτης διευθυντής δεν μπορεί να έχει ενσυναίσθηση.

8. Θεωρητικά, οι συνεργατικές σχέσεις των μελών μιας ομάδας, προϋποθέτουν την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργειά τους ένας διευθυντής-ηγέτης;

Απ 8: Το έχω επαναλάβει ήδη αλλά θα το ξαναπώ. Πάνω από όλα πρέπει να δημιουργήσει ένα καλό σχολικό κλίμα και σχέση εμπιστοσύνης και να την καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση γιατί δεν είναι καθόλου δεδομένη.

9. Θα λέγατε ότι προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία ένας διευθυντής ο οποίος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς να κάνει διακρίσεις δίνοντας συγκεκριμένες οδηγίες όσον αφορά στην επιτέλεση του έργου τους και ελέγχοντάς το συστηματικά; Πού στηρίζετε τις απόψεις σας;

Απ 9: Σίγουρα προωθούνται και η ισότητα και η δημοκρατία και με στόχο πάντα την αποτελεσματικότητα στη λειτουργία του σχολείου, με την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών, χωρίς διακρίσεις, με ενεργό πάντα το συντονιστικό ρόλο του διευθυντή. Πρέπει να υπάρχει το καλό κλίμα, πρέπει να υπάρχουν σχέσεις εμπιστοσύνης και κυρίως ο διευθυντής πρέπει να προτρέπει και να ενθαρρύνει όλους τους συναδέλφους αξιοποιώντας τις δυνατότητες και τις κλίσεις τους και να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και παιδαγωγικές καινοτόμες δράσεις. Θα πρέπει να τους εμπνέει για όλο αυτό, να μην είναι απλά διεκπεραιωτές του μαθήματος τους.

10. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η στάση ενός διευθυντή απέναντι σε πρωτοβουλίες ή καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;

Απ 10: Απόλυτα θετική. Απόλυτα θετική γιατί πρώτον αυτές οι πρωτοβουλίες προάγουν το καλό σχολικό κλίμα. Πρέπει να τους ενθαρρύνει να ασκούν τα καθήκοντα τους με παιδαγωγικά κριτήρια γιατί έχει χαθεί αυτός ο ρόλος στο σχολείο και λιγότερο με το γνωστικό αντικείμενο τους. Πρέπει να έχουμε πάντα στο μυαλό μας ότι το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός, πολύ δυνατός και έχει στόχο να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία. Πρέπει επίσης να δίνει παράδειγμα ότι δέχεται και τις διαφορές, τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα και ήδη οι κοινωνίες το απαιτούν αυτό το πράγμα. Πρέπει τα παιδιά να είναι προετοιμασμένα.

11. Τι θα περιμένατε από έναν διευθυντή-ηγέτη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει διλήμματα ή εκδηλώνει ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα του έργου του;

Απ 11: Συνέχεια να τον ενθαρρύνει και να τον εμπυχώνει και να είναι δίπλα του για να στηρίζει αυτή την προσπάθεια του.

12. Ποια περιμένετε να είναι οι σχέσεις ενός διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους;

Απ 12: Ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει η σχέση τους να διέπεται από αμοιβαίο σεβασμό, αλληλοκατανόηση, διάλογο και συνεχή επικοινωνία. Συνεχή επικοινωνία.

13. Στην άσκηση μιας σχολικής ηγεσίας έχουν, θεωρείτε, μέρος ευθύνης και οι εκπαιδευτικοί; Αν ναι, με ποιους τρόπους μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Ποια συμπεριφορά τους θεωρείτε ότι την ευνοεί και την υποστηρίζει;

Απ 13 : Με την προώθηση της συλλογικής διοίκησης, τον καταμερισμό αρμοδιοτήτων, την αξιοποίηση των κλίσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και με την υπενθύμιση από πλευράς του διευθυντή για τήρηση της ισχύουσας νομοθεσίας. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται συνυπεύθυνοι και ο σύλλογος αποκτά τον κυρίαρχο ρόλο που του έχει δώσει και η πολιτεία.

14. Πιστεύετε ότι μπορεί να υπάρξει αυθεντική δημοκρατική κουλτούρα σε ένα σχολείο; Θα είχατε να προτείνετε κάτι σε επίπεδο πρακτικό-πραξιακό προς αυτή την κατεύθυνση;

Απ 14 : Ενημέρωση διαρκής θα έλεγα, διάλογος, χωρισμό του συλλόγου πολλές φορές σε ομάδες γιατί ειδικά αν ο σύλλογος είναι μεγάλος, διευκολύνει για να αναλάβουν διάφορους τομείς. Να υπάρχει το πνεύμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης και χάραξη μιας κοινής παιδαγωγικής γραμμής, όσο αυτό βέβαια είναι εφικτό, που γίνεται πάλι μέσα από συζήτηση και συνδυασμό απόψεων στην αρχή της χρονιάς.

15. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα τις προσωπικές σας απόψεις σχετικά με την διευθυντική ηγεσία που μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικότερα στην ευόδωση της αυθεντικής αποστολής του σχολείου. Ποια θα λέγατε ότι είναι η καταλληλότερη; Η τεχνοκρατικού στυλ ή η δημοκρατικού;

Απ 15 : Ναι, θα ήθελα να πω κάτι. Ότι μια πρακτική είναι να ενισχυθεί ο ρόλος του υπεύθυνου καθηγητή τμήματος κάτι το οποίο πλέον επιβάλλεται με την νέα υπουργική απόφαση και δεν το έχουν καθόλου δεδομένο οι συνάδελφοι. Για αυτό και ακούστηκε, ότι με το νέο σχολικό έτος, με τη φασαρία και τον κόπο με τις απουσίες, που είναι κάτι μηχανιστικό, δεν είναι παιδαγωγικό, πάρα πολλοί δεν θα θέλουν να γίνουν υπεύθυνοι τμήματος. Θα το αποφεύγουν να. Εδώ πρέπει ο διευθυντής και να εμφυσήσει το πνεύμα ότι ο υπεύθυνος τμήματος πρέπει να ξέρει τι γίνεται στο τμήμα του και να ξέρει και τα προβλήματα των παιδιών. Διαρκώς ενημερωμένος. Και μετά στο συμβούλιο τάξης και σχολικό συμβούλιο και τα λοιπά. Πάμε τώρα στην τελευταία απάντηση. Σίγουρα υπερέχει το στυλ του δημοκρατικού διευθυντή όμως δεν θα ήθελα να μηδενίσουμε και χαρακτηριστικά από το τεχνοκρατικό στυλ τα οποία μπορεί να δανειστεί ο ανθρωπιστής ή ο δημοκρατικός διευθυντής και έχοντας τα ως εργαλεία να γίνει πιο αποτελεσματικός στη λειτουργία του σχολείου και ουσιαστικά στην εκτέλεση των καθηκόντων του,

