

Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων

Αντώνης Σπανός

aespanos@yahoo.gr

Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ09

Περίληψη. Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να ερευνήσει και να προτείνει τρόπους διοίκησης και ηγεσίας, με τους οποίους οι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων θα μπορούσαν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στις σχολικές μονάδες. Η εργασία αυτή ήταν βιβλιογραφική, και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ανασκόπηση της Ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας. Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής ήταν ότι προτάθηκαν: α) το μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία, ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (collegial model), β) το διοικητικό και ηγετικό στυλ που, αν υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντρίες, θα μπορούσε να αλλάξει και να μεταμορφώσει τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες (transformational style), γ) στρατηγικές παρακίνησης, όπως για παράδειγμα είναι η ενθάρρυνση και η έμπνευση των εκπαιδευτικών, καθώς και η αναγνώριση των προσπαθειών τους, και δ) αφού εντοπίστηκε η σημασία της κουλτούρας του σχολείου, προτάθηκε στους διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων να προσπαθούν να πείθουν τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου, ώστε να γίνεται περισσότερο δημιουργική και να διαμορφώνεται θετικό κλίμα στο σχολείο, και έτσι να παρακινούνται οι μαθητές/τριες να ακολουθούν τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου και επιπλέον, να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να εκτελούν τα καθήκοντά τους με επαγγελματισμό. Ακόμη, εντοπίστηκε ότι τα οφέλη από την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου φαίνεται να υπερτερούν των μειονεκτημάτων από τη μη αλλαγή της.

Λέξεις κλειδιά: κουλτούρα σχολείου, αρνητικό κλίμα, μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης, διοικητικό και ηγετικό στυλ, στρατηγικές παρακίνησης.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια πρόσφατων επισκέψεων μου, ως σχολικός σύμβουλος, σε 32 σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Αττικής, διαπίστωσα ότι, σε 9 εξ αυτών των σχολικών μονάδων, η συνεργασία ανάμεσα στον διευθυντή/ντρία και στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, δεν ήταν αποτελεσματική και δεν υπήρχε δημιουργική κουλτούρα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται αρνητικό κλίμα στις σχολικές αυτές μονάδες. Συγκεκριμένα, i) οι μαθητές/τριες δεν ακολουθούσαν τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου, όπως για παράδειγμα έγραφαν συνθήματα στους τοίχους του σχολείου, συχνά το 30% έως το 40% των μαθητών/τριών απουσίαζε την πρώτη διδακτική ώρα, πολλοί μαθητές/τριες κάπνιζαν στο προαύλιο του σχολείου, και γινόταν πολλή φασαρία κατά την ώρα των μαθημάτων, ii) το 20% έως το 30% των εκπαιδευτικών δεν συνεργάζονταν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και δεν εκτελούσαν τα καθήκοντά τους με επαγγελματισμό, και iii) οι διευθυντές/ντρίες δεν ασκούσαν την διευθυντική τους εξουσία με δημοκρατικό τρόπο, αλλά αρκούσαν στην τυπική τήρηση των νόμων και δεν αξιοποιούσαν τους εκπαιδευτικούς

με βάση τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές τους, όπως είναι για παράδειγμα η οργανωτική ικανότητα.

Με αφορμή την παραπάνω διαπίστωση και επειδή, γενικώς, οι οργανισμοί (όπως σχολεία, νοσοκομεία, επιχειρήσεις) και ομάδες ατόμων, για να εξασφαλίσουν την επιτυχία τους χρειάζονται τρόπους διοίκησης και ηγεσίας (Μπουραντάς κ.ά., 2013), πραγματοποίησα ανασκόπηση της Ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, όπου βρέθηκαν ενδιαφέροντα στοιχεία, όπως για παράδειγμα: α) ένα συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων, β) ένα διοικητικό και ηγετικό στυλ, γ) συγκεκριμένες στρατηγικές παρακίνησης, που θα μπορούσαν να υιοθετήσουν οι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων, κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, και δ) η σημασία της κουλτούρας του σχολείου και η αναγκαιότητα της αλλαγής της, ώστε να γίνεται περισσότερο δημιουργική και να δημιουργείται θετικό κλίμα στο σχολείο.

Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία.

Τι είναι, όμως, ηγεσία και τι διοίκηση; Είναι αλληλένδετες οι έννοιες αυτές; Στην επόμενη παράγραφο, θα απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά.

Οι έννοιες της ηγεσίας και διοίκησης είναι σημαντικές και αλληλένδετες

Η ηγεσία φαίνεται να είναι ένα χαρακτηριστικό που όταν το βλέπει κανείς, το αναγνωρίζει, αλλά είναι δύσκολο να το περιγράψει (Doyle et al., 2001 όπως παρουσιάζεται στο Infed, 2008). Σύμφωνα με τον Yukl (2002, όπως παρουσιάζεται στον Bush et al., 2006), ο ορισμός της ηγεσίας είναι πολύ υποκειμενικός και ίσως αυθαίρετος. Παρ' όλα αυτά, ο Cuban (1988) συνδέει την ηγεσία με την έννοια της αλλαγής, ενώ ο Bolam (1999, όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006) συνδέει την ηγεσία με την ευθύνη για χάραξη της πολιτικής και μερικές φορές με την «μεταμόρφωση» ενός οργανισμού. Γενικώς, η ηγεσία αναφέρεται στη χάραξη γενικότερης πολιτικής, όσον αφορά στο πώς θα μπορούσε να «μεταμορφωθεί» το ισχύον σύστημα στο απώτερο μέλλον, ενώ η διοίκηση αναφέρεται στη χρησιμοποίηση διαδικασιών και πρακτικών του ισχύοντος συστήματος, έτσι ώστε να επιτευχθεί ο κεντρικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι που έχουν τεθεί, εντός συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος (Jordan, 1973).

Παρά τις παραπάνω διαφορές, οι έννοιες της διοίκησης και της ηγεσίας έχουν αρκετά κοινά σημεία, όπως για παράδειγμα ο σκοπός ενός οργανισμού και η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού (Fidler, 1997). Επιπρόσθετα, παρατηρείται πρόσφατα η τάση να θεωρούνται αμφότερες οι έννοιες σημαντικές, με αποτέλεσμα α) ένας ηγέτης να ηγείται ενός οργανισμού (ηγεσία) και β) ένα στέλεχος να διοικεί ανθρώπους (διοίκηση), (Bush et al., 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι, οργανισμοί οι οποίοι έχουν αυστηρή διοίκηση, αλλά χαλαρή και υποτονική ηγεσία χάνουν τον κεντρικό τους σκοπό, το όραμα και την έμπνευση. Από την άλλη πλευρά, οργανισμοί οι οποίοι έχουν χαλαρή και υποτονική διοίκηση αλλά με χαρισματικούς ηγέτες, αργά ή γρήγορα θα ξεφύγουν από τον κεντρικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους και τελικά θα «συντριβούν» (Deal, 1997 όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006). Με μια ματιά στη σύγχρονη βιβλιογραφία, αποκομίζει κανείς την άποψη, ότι οι δύο έννοιες ηγεσία και διοίκηση αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. Έτσι, η ηγεσία και η διοίκηση πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία (Briggs, 2003, όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006).

Στην επόμενη παράγραφο προτείνεται ένα μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης, που αν το υιοθετήσουν οι διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων, θα μπορούσαν να βελτιώσουν

την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στις σχολικές μονάδες.

Το μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης, που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία (collegial model)

Το μοντέλο αυτό ηγεσίας και διοίκησης, δίνει έμφαση στην άποψη ότι η εξουσία και η λήψη αποφάσεων, πρέπει να μοιράζονται ανάμεσα σε μερικά ή όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Bush, 2003). Το μοντέλο αυτό της διοίκησης και ηγεσίας, αντανακλά την άποψη ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες (Bush et al., 2006).

Κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου

Σύμφωνα με τον Bush (2003), πρώτον, οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού διοίκησης και ηγεσίας ισχυρίζονται ότι η λήψη αποφάσεων, πρέπει να βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές και διαδικασίες.

Δεύτερον, το μοντέλο αυτό προϋποθέτει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα έχουν τις ίδιες πεποιθήσεις και το ίδιο αξιακό σύστημα. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό διοίκησης και ηγεσίας υποθέτει ότι πάντοτε είναι εφικτό να καταλήξουν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε μια συμφωνία και σε ένα στόχο.

Τρίτον, το μοντέλο αυτό υποθέτει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται με «γρήγορη» συναίνεση, χωρίς διαφωνίες.

Τέταρτον, το μοντέλο αυτό φαίνεται να είναι κατάλληλο για τη διοίκηση σχολικών μονάδων, διότι οι εκπαιδευτικοί είναι ώριμα και μορφωμένα άτομα.

Πέμπτον, ο αριθμός των μελών του συλλόγου των διδασκόντων που παίρνει αποφάσεις είναι σημαντικό στοιχείο στην εφαρμογή του μοντέλου αυτού, καθώς ο αριθμός των μελών πρέπει να είναι μικρός, έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα να ακουστούν όλες οι απόψεις. Το μοντέλο αυτό φαίνεται να είναι κατάλληλο για τα ελληνικά σχολεία, διότι σε κάθε ελληνική σχολική μονάδα ο αριθμός των εκπαιδευτικών δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος, καθώς κυμαίνεται, συνήθως, από πέντε έως πενήντα.

Έκτον, το μοντέλο αυτό διοίκησης και ηγεσίας υποθέτει ότι υπάρχει μια οριζόντια «δομή», με τους Εκπαιδευτικούς να έχουν το ίδιο δικαίωμα να επηρεάζουν τις αποφάσεις.

Έβδομον, το μοντέλο αυτό υποθέτει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται περισσότερο κατόπιν συμβιβασμού και «γεφυρώματος» απόψεων και λιγότερο κατόπιν καλόβολης συναίνεσης στις απόψεις του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας.

Όγδοον, σύμφωνα με τον Baldrige et al. (1978) στο μοντέλο αυτό ο διευθυντής του σχολείου είναι πρώτος μεταξύ ίσων, δηλαδή εκπαιδευτικών με μόρφωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η βασική ιδέα στο μοντέλο αυτό είναι ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν διατάζει, αλλά ακούει, διαπραγματεύεται και πείθει, δεν στηρίζεται στην τυπική διευθυντική εξουσία και στην τυπική τήρηση των νόμων, αλλά διευκολύνει τη συμμετοχική διαδικασία.

Ένατο, ο διευθυντής ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Bush, 2003), δημιουργεί ευκαιρίες για την ενθάρρυνση καινοτομιών και δημιουργεί

κουλτούρα κατανόησης και συνεργασίας, όπως για παράδειγμα διδακτικών επισκέψεων, προγραμμάτων αγωγής υγείας και σταδιοδρομίας κ.λπ. (Glover et al., 1996).

Τέλος, σύμφωνα με τον Campbell και Southworth (1993, όπως αναφέρεται στον Bush, 2003), ένας αποτελεσματικός διευθυντής σχολικής μονάδας, στο μοντέλο αυτό ηγεσίας και διοίκησης, είναι ένα πρόσωπο: α) στο οποίο οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων, μπορούν να μιλούν και να θέτουν τις απόψεις τους, και β) το οποίο δε διατάζει, και η φιλοσοφία του είναι ξεκάθαρη και γνωστή.

Κριτική στο μοντέλο

Σύμφωνα με τον Bush (2003), παρ' όλο που το μοντέλο αυτό είναι ευρέως γνωστό, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς.

Πρώτον, το μοντέλο αυτό τείνει να κρύβει την πραγματικότητα, παρά να την αναδεικνύει και να την περιγράφει, καθώς είναι ένα κανονιστικό μοντέλο, το οποίο όταν εφαρμόζεται, υπάρχει το ενδεχόμενο να μην λειτουργήσει, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που υπάρχουν έντονες αντιδράσεις, ασυμφωνίες και διαπληκτισμοί μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (Bush, 2003). Ο περιορισμός αυτός φαίνεται ορθός, διότι συνήθως όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τις ίδιες απόψεις πάνω σε ένα θέμα, παρ' όλο που, ενδεχομένως, να έχουν τις ίδιες πεποιθήσεις ή το ίδιο αξιακό σύστημα.

Δεύτερον, το μοντέλο αυτό είναι πολύ αργό και χρονοβόρο, διότι μία απόφαση πρέπει να ληφθεί μετά από συμφωνία. Έτσι, οι προσπάθειες, για να επιτευχθεί κοινή συναίνεση και συμφωνία, είναι ενδεχόμενο να οδηγήσουν σε καθυστερήσεις και χρονοβόρες διαδικασίες. Όμως, μερικοί ερευνητές συμφωνούν ότι αυτές οι καθυστερήσεις είναι ένα τίμημα (αποδεκτό), έτσι ώστε να διατηρηθεί η αύρα της συνεργασίας, της συναίνεσης και της δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον.

Τρίτον, η επίδραση, η επιτυχία και η διαδικασία του μοντέλου αυτού εξαρτώνται εν μέρει από τη στάση των εκπαιδευτικών, μελών του συλλόγου διδασκόντων. Αναλυτικότερα, εάν οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ενεργά την συμμετοχική και δημοκρατική διαδικασία, τότε το μοντέλο αυτό έχει μεγάλη πιθανότητα να πετύχει. Όταν, όμως, οι εκπαιδευτικοί, μέλη του συλλόγου διδασκόντων, επιθυμούν να τους υπαγορεύει ο διευθυντής το τι να κάνουν ή όταν είναι απαθείς ή όταν είναι εχθρικοί, τότε το μοντέλο αυτό δεν φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα (Bush, 2003).

Τέταρτον, το μοντέλο αυτό φαίνεται να έχει δυσκολία στον καταλογισμό ευθυνών. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, με συνεργατικές και συμμετοχικές διαδικασίες, αρνούνται να εφαρμόσουν μια υπουργική απόφαση ή νομοθετική διάταξη, τότε γεννάται το ερώτημα: σε ποιόν θα καταλογιστούν οι ευθύνες; Στον διευθυντή/ντρία ή στους εκπαιδευτικούς; Για παράδειγμα, ενώ ο νόμος αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται στο χώρο του σχολείου από τις 08:15 π.μ. έως τις 14:00 μ.μ., οι εκπαιδευτικοί συνήθως αποχωρούν από το σχολείο μετά το πέρας των διδακτικών τους καθηκόντων, διότι έτσι έχει συμφωνηθεί (σιωπηρά) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών τους. Εάν αναζητηθούν ευθύνες για την απουσία των εκπαιδευτικών, από το τέλος των διδακτικών τους καθηκόντων έως τις 14:00 μ.μ., τότε σε ποιον πρέπει να αποδοθούν; Στον διευθυντή/ντρία που τους επέτρεψε να αποχωρήσουν από το σχολείο ή στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που αποχώρησαν;

Πέμπτον, το μοντέλο αυτό παρουσιάζει μια αναπόφευκτη αντίφαση στο γεγονός ότι ο διευθυντής άλλοτε πρέπει να τηρεί το γράμμα του νόμου, να γίνεται γραφειοκράτης, και

άλλοτε θα πρέπει να προάγει τις συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων στο σύλλογο διδασκόντων.

Έκτον, επειδή στο μοντέλο αυτό, όλοι οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου έχουν την ευκαιρία να επηρεάσουν τις αποφάσεις του συλλόγου, τότε δημιουργείται το ερώτημα: ποιός είναι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των αποφάσεων; Η απάντηση δεν είναι εύκολη.

Έβδομον, η ισχύς και η λειτουργία του μοντέλου αυτού εξαρτάται, όχι μόνον από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και από τη στάση του διευθυντή, καθώς ο διευθυντής έχει τη νόμιμη ευθύνη να διευθύνει το σχολείο.

Ένας ακόμη περιορισμός του μοντέλου αυτού είναι ότι μερικοί επιδέξιοι διευθυντές σχολικών μονάδων, ενδεχομένως να χρησιμοποιήσουν μικροπολιτικούς και επιδέξιους ελιγμούς (χειρισμούς), ώστε να προωθήσουν συγκεκριμένες απόψεις και να επηρεάσουν τις τελικές αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων (Bush, 2003).

Το μοντέλο αυτό φαίνεται ότι είναι κατάλληλο για το σχολικό περιβάλλον, παρά τους παραπάνω περιορισμούς, διότι: i) οι εκπαιδευτικοί ως μορφωμένοι, με τεκμηριωμένες απόψεις θα παρακινηθούν περισσότερο από την αύρα της δημοκρατικής συναίνεσης, παρά από τις απότομες διαταγές και το αυστηρό διευθυντικό ύφος, και ii) διότι εάν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας «μεταφέρει» το όραμά του και τις δημοκρατικές συναινετικές διαδικασίες στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, τότε είναι πολύ πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να το κατανοήσουν και να δραστηριοποιηθούν συνεργατικά προς την πραγματοποίηση αυτού του οράματος.

Στην επόμενη παράγραφο, προτείνεται ένα διοικητικό και ηγετικό στυλ, που αν υιοθετηθεί από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, θα μπορούσε να αλλάξει και να μεταμορφώσει τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες.

Το διοικητικό και ηγετικό στυλ, που θα μπορούσε να αλλάξει και μεταμορφώσει τους ανθρώπους, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες (transformational style)

Το διοικητικό και ηγετικό αυτό στυλ, προκαλεί και παρακινεί το ενδιαφέρον των εργαζομένων εκπαιδευτικών, καθώς όταν εφαρμόζεται, συντελεί στη συνεργασία, στη δέσμευση και στο «ανέβασμα» σε υψηλότερα επίπεδα αφιέρωσης, ηθικής υποχρέωσης και παρακίνησης. Τα ελατήρια και τα κίνητρα των συνεργατών και συναδέλφων, οι οποίοι παρακινούνται και δεσμεύονται στις ίδιες υποχρεώσεις, συγχωνεύονται με τα ελατήρια και τα κίνητρα του ηγέτη (Miller and Miller, 2001, όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006). Ένας τρόπος λειτουργίας και άσκησης του διοικητικού και ηγετικού αυτού στυλ, περιγράφεται ως εξής:

Σύμφωνα με την ανάλυση των τεσσάρων επιπέδων του Begley (1994, όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006), στο πρώτο επίπεδο εμφανίζεται μία δεσμίδα κεντρικών σκοπών που θέτει το Υπουργείο Παιδείας.

Στο δεύτερο επίπεδο, ο διευθυντής του σχολείου αναπτύσσει επιμέρους στόχους οι οποίοι είναι προς την κατεύθυνση επίτευξης των κεντρικών σκοπών, που προαναφέρθηκαν.

Στο τρίτο επίπεδο, ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αναπτύσσουν τους σχολικούς στόχους, οι οποίοι αντανακλούν το όραμά τους για το σχολείο.

Στο τέταρτο επίπεδο, ο διευθυντής του σχολείου συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας, οι οποίοι μεταφέρουν το δικό τους όραμα, που είναι προς την κατεύθυνση επίτευξης των κεντρικών σκοπών που έχουν τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Το διοικητικό και ηγετικό αυτό στυλ (transformational style), φαίνεται να είναι ένα στυλ το οποίο αποδίδει καλύτερα, όταν υπάρχει καλή πρόθεση από τους εργαζομένους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Bush (2003), το διοικητικό και ηγετικό αυτό στυλ, το οποίο υποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί (staff) και ο διευθυντής (leader) έχουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινό αξιακό σύστημα, είναι συμβατό με το μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας (collegial model), που προαναφέρθηκε.

Κριτική στο διοικητικό και ηγετικό στυλ

Στο διοικητικό και ηγετικό αυτό στυλ έχει ασκηθεί σημαντική κριτική. Όπως για παράδειγμα:

Πρώτον, το στυλ αυτό διοίκησης και ηγεσίας, ουσιαστικά, δεν βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία, αλλά υποστηρίζει και ενδυναμώνει τις υπάρχουσες δομές εξουσίας, ώστε αυτές να παραμείνουν και να αναπτυχθούν. Στην πραγματικότητα είναι μια θεωρία «καμουφλαρισμένης επιβολής του επιδέξιου διευθυντή» (Watwing, 1989; Ball, 1987; Allix, 2000, όπως αναφέρεται στον Gunter, 2002).

Δεύτερον, είναι πιθανότερο να γίνει αποδεκτό από τους διευθυντές «καθοδηγητές», παρά από τους εκπαιδευτικούς «καθοδηγούμενους» (Chirichello, 1999, όπως αναφέρεται στον Bush, 2003).

Τρίτον, σύμφωνα με τον Allix (2002) το στυλ αυτό θα μπορούσε να γίνει «δεσποτικό», διότι παρουσιάζει χαρακτηριστικά, όπως είναι η συνεργασία, που θα μπορούσαν να υποβοηθήσουν το διευθυντή να χειραγωγήσει τους εκπαιδευτικούς, που έχουν την πρόθεση να αλλάξουν στάσεις και πεποιθήσεις.

Τέταρτον, το στυλ αυτό αποδυναμώνεται όταν χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία έχουν συγκεντρωτικό χαρακτήρα, διότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει να ακολουθήσουν, χωρίς παρέκκλιση, τις οδηγίες, αποφάσεις και εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας οι οποίες καθορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα, και τους γενικούς / ειδικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην μπορούν οι διευθυντές να αναπτύξουν και να πραγματοποιήσουν μερικά από τα οράματα των εκπαιδευτικών, των γονέων και των τοπικών κοινωνικών φορέων.

Πέμπτον, το στυλ αυτό ίσως να λειτουργήσει, μερικές φορές, ως «όχημα» για να επιβάλει ο διευθυντής τις απόψεις του και τα πιστεύω του (Webb and Vulliamy, 1996, όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006), και έτσι, ίσως μερικές φορές να προσπαθήσει να ικανοποιήσει: α) τις εγωιστικές ανάγκες του, όπως για παράδειγμα είναι η αναγνώρισή του, και β) η αυτοπραγμάτωσή του (πραγματοποίηση των φιλοδοξιών του).

Έκτον, το στυλ αυτό της διοίκησης και ηγεσίας, που προσπαθεί να αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου, αρνείται την ετερογενή και ετερόκλητη φύση των επιμέρους ομάδων και απόψεων που ενυπάρχουν στο σχολικό χώρο (Anderson, 1995, όπως αναφέρεται στον Gunter, 2002). Η άποψη αυτή φαίνεται να είναι ορθή, καθώς η άρνηση και «η άμυνα του

Εγώ», δεν επιτρέπουν συχνά στις ετερόκλητες ομάδες να αλλάξουν στάσεις και πεποιθήσεις.

Έβδομον, ο Bates (1989, όπως αναφέρεται στον Gunter, 2002) περιγράφει το στυλ αυτό της διοίκησης και ηγεσίας ως μια «παρωδία εφαρμογής της φυσικής επιστήμης», διότι το στυλ αυτό προσπαθεί να μεταφέρει τις κατάλληλες και «κανονικές» συνθήκες, και το κατάλληλο περιβάλλον ενός εργαστηρίου, στο σχολικό χώρο.

Τέλος, ο Wright (1996, όπως αναφέρεται στο Infed, 2008), απαντώντας στην παραπάνω άποψη του Bates (1989, όπως αναφέρεται στον Gunter, 2002), αναφέρει ότι είναι δύσκολο να πει κανείς με βεβαιότητα, πόσο αποτελεσματικό μπορεί να είναι αυτό το στυλ ηγεσίας και διοίκησης.

Μετά την παραπάνω παρουσίαση, προτείνονται στρατηγικές παρακίνησης οι οποίες θα μπορούσαν, αν υιοθετηθούν, να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας, ανάμεσα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στις σχολικές μονάδες.

Στρατηγικές παρακίνησης

Η αναγνώριση της σπουδαιότητας της ατομικότητας

Η στρατηγική αυτή αναγνώρισης της σπουδαιότητας της ατομικότητας, αποτελεί ισχυρή παρακινητική δύναμη. Όμως, σύμφωνα με τον Whitaker (1997, όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006), η παρακίνηση με τον ίδιο τρόπο, όλων των εργαζομένων εκπαιδευτικών είναι μια απογοητευτική συνταγή, διότι οι εκπαιδευτικοί, εξατομικευμένα, χρειάζονται κατάλληλη μεταχείριση, ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες και φιλοδοξίες. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να τους φέρονται ανάλογα με την κουλτούρα τους, ανάλογα αν είναι άνδρας ή γυναίκα και ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Για παράδειγμα, εάν ένας εκπαιδευτικός είναι πρωτοδιόριστος ή στην αρχή της εκπαιδευτικής του καριέρας, ίσως να παρακινηθεί, εάν ο διευθυντής του δώσει ευκαιρία να αναλάβει πρωτοβουλίες. Εάν ένας δεύτερος εκπαιδευτικός βρίσκεται στο μέσον της καριέρας του, ίσως να χρειάζεται από το διευθυντή «φρέσκιες» προκλήσεις, έτσι ώστε να έχει κάτι καινούργιο να προσμένει. Τέλος, εάν ένας τρίτος εκπαιδευτικός είναι προς το τέλος της καριέρας του, τότε ίσως να παρακινηθεί, εάν του δώσει ο διευθυντής να επιτύχει ένα στόχο σχετικό με την εμπειρία του (Bush et al., 2006). Επιπρόσθετα, ο διευθυντής θα πρέπει να αποφύγει στερεότυπα και παλιές αυταρχικές αντιλήψεις ή εικασίες σχετικά με το τι μπορεί να παρακινήσει έναν εκπαιδευτικό (Coleman, 2002, όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006). Για παράδειγμα, ας υποθεθεί ότι ένας διευθυντής προσπαθεί να παρακινήσει μια νεαρή και νεοδιόριστη (γυναίκα) εκπαιδευτικό. Στην αρχή, ίσως ο διευθυντής, σύμφωνα με τα στερεότυπα, να νομίσει ότι είναι μια γυναίκα προσανατολισμένη στην καριέρα της, επαγγελματίας, αφοσιωμένη σε ένα επαγγελματικό στόχο, όπως είναι η επαγγελματική της ανέλιξη. Έτσι, ο διευθυντής, για να την παρακινήσει, ίσως να της προσφέρει ευκαιρίες για να επιτύχει το στόχο της. Όμως, ο διευθυντής αργότερα θα απογοητευθεί, εάν διαπιστώσει ότι η εν λόγω νεαρή εκπαιδευτικός δεν είναι προσανατολισμένη στην καριέρα της, αλλά απλώς επιθυμεί να εργάζεται σε μια εργασία, για να εξοικονομήσει τα προς το ζην, καθώς είναι μία νεαρή γυναίκα, χωρίς οικογένεια, εξαιτίας κακής τύχης στην προσωπική της ζωής (Bush et al., 2006).

Ορισμός κατευθύνσεων για τις ομάδες και τα άτομα

Ο διευθυντής θα πρέπει να ορίζει κατευθύνσεις, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να γνωρίζουν ότι το σχολείο τους «πηγαίνει κάπου» και ο σκοπός είναι ορατός, όπως είναι για παράδειγμα ο βιωματικός τρόπος διδασκαλίας. Διότι όταν ορίζονται οι κατευθύνσεις, τότε το κίνητρο γίνεται κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς (Bush et al., 2006).

Παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη

Οι διευθυντές θα πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη και προσωπική ανάπτυξη, διότι πολλές φορές, τέτοιες ευκαιρίες αποτελούν μια ισχυρή παρακινητική δύναμη, για τη βελτίωση των επαγγελματικών ικανοτήτων και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών (Bush et al., 2006). Τέτοιες ευκαιρίες είναι:

- διαδικασίες άσκησης καλών πρακτικών διδασκαλίας.
- βοήθεια των εκπαιδευτικών να αποφασίσουν και να εφαρμόσουν αλλαγές στην διδακτική τους συμπεριφορά (Taylor, 2003) και (Bolam, 2002, όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006).
- αξιοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, όπως είναι η οργανωτική ικανότητα.

Παροχή ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών και αίσθηση «ιδιοκτησίας»

Οι διευθυντές θα πρέπει να δίνουν στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση της «ιδιοκτησίας», δηλαδή να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι αυτό που κάνουν είναι «δικό τους» και ότι δεν χρειάζεται ο διευθυντής να τους λέει κάθε φορά τι πρέπει να κάνουν (Fullan, 1999). Όταν οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται «απέναντι» και απειλούνται, όταν υπάρχει έλλειψη ευκαιριών να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης και όταν αισθάνονται ότι το σχολικό πρόγραμμα είναι «στημένο», για να «ικανοποιήσει» την ανώτερη διοικητική υπηρεσία, τότε συνήθως απογοητεύονται και έτσι δεν έχουν κίνητρο για ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως είναι η ανάληψη περιβαλλοντικών προγραμμάτων, προγραμμάτων αγωγής υγείας κ.λπ., (Day et al., 1990, όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006). Για τα ελληνικά σχολεία, φαίνεται ρεαλιστική η άποψη του Rea (1997, όπως αναφέρεται στον Bush et al., 2006) ότι οι διευθυντές θα πρέπει να παρέχουν ελευθερία για καινοτόμες δράσεις, αυτονομία και αίσθημα ευθύνης, εντός του αναλυτικού προγράμματος που ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας.

Αναγνώριση των υπηρεσιών των εκπαιδευτικών

Οι διευθυντές θα πρέπει να δράττονται κάθε ευκαιρίας για να εκφράζουν την αναγνώριση των προσπαθειών και των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου (Dwight, 1986), όπως για παράδειγμα να εκφράζουν γραπτώς ή προφορικώς τα συγχαρητήριά τους.

Επιφυλάξεις

Μετά την παρουσίαση των παραπάνω στρατηγικών παρακίνησης, αξίζει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι: η κοσμοθεωρία των εκπαιδευτικών, ο βαθμός προδιάθεσής τους, οι διαφορετικές αντιλήψεις, το αξιακό τους σύστημα, οι πεποιθήσεις τους, τα συναισθήματά τους, καθώς και τα προσωπικά, οικογενειακά και οικονομικά τους προβλήματα, πολλοί ψυχολογικοί παράγοντες, ακόμη

σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2013) και το πιθανό γονίδιο της τεμπελιάς. Σημειώνεται ότι στην τεμπελιά θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν η οκνηρία και η μιζέρια.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η σημασία της κουλτούρας του σχολείου, και η αναγκαιότητα της αλλαγής της, ώστε να γίνεται περισσότερο δημιουργική και να διαμορφώνεται θετικό κλίμα στο σχολείο.

Η κουλτούρα του σχολείου

Κάθε σχολείο, όπως και κάθε άλλος οργανισμός, έχει τη δική του κουλτούρα. Κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινών αξιών, απόψεων, πιστεύω, εννοιών, αρχών, κανόνων, συνθηκών και συμβόλων, τα οποία είναι σε ισχύ και ενυπάρχουν σε μία ομάδα ανθρώπων ή σε μια κοινότητα (Μπουραντάς κ.ά., 2008). Όταν κάποιος επισκέπτεται έναν οργανισμό, ιδιαιτέρως ένα σχολείο, είναι εύκολο να αντιληφθεί την κουλτούρα του. Για παράδειγμα, η όψη των προσώπων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, το παρουσιαστικό των μαθητών, ο τρόπος που λέει «καλημέρα» ο ένας στον άλλον, τα σκίτσα και τα συνθήματα στους τοίχους, η κατάσταση του κτιρίου και ο τρόπος που συζητούν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί, δείχνουν την κουλτούρα του σχολείου (Ανθοπούλου κ.ά., 1999).

Στη στενή έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνονται: Οι ανθρώπινες σχέσεις, τα συναισθήματα, η επαγγελματική ικανοποίηση, η σχολική ικανοποίηση των μαθητών, η δημιουργία κοινών στόχων και το γόητρο του σχολείου. Ενώ, στην ευρεία έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνονται: Η καθαριότητα των χώρων, η διακόσμηση, οι καρέκλες, τα θρανία, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, η ευρυχωρία του σχολικού κτιρίου και οι σχολικές τάξεις (Ανθοπούλου κ.ά., 1999).

Η κουλτούρα του σχολείου είναι σημαντική και η δημιουργική κουλτούρα, συχνά, οδηγεί σε θετικό κλίμα και επηρεάζει τη στάση μαθητών και εκπαιδευτικών. Με βάση το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο, προτείνεται οι διευθυντές να προσπαθούν να πείθουν τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου, ώστε να γίνεται περισσότερο δημιουργική και να διαμορφώνεται θετικό κλίμα στο σχολείο, και έτσι: α) να ενθαρρύνονται και να παρακινούνται οι μαθητές/τριες να ακολουθούν τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου, και β) να ενθαρρύνονται οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται προς το τέλος της καριέρας τους, καθώς και οι «δύστροποι» χαρακτήρες, να συνεργάζονται και να εκτελούν τα καθήκοντά τους με επαγγελματισμό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, ώστε να γίνεται περισσότερο δημιουργική και να διαμορφώνεται θετικό κλίμα στο σχολείο, είναι δυσκολότερη από τη διατήρηση μιας τυχόν «μίζερης» κατάστασης, διότι συχνά οι άνθρωποι αντιδρούν στις αλλαγές και αντιστέκονται, εξαιτίας της «άμυνας του Εγώ» (όπως προαναφέρθηκε). Οι διευθυντές για να υπερβούν αυτό το εμπόδιο προτείνεται να προσπαθούν να πείθουν τους εκπαιδευτικούς ότι τα οφέλη από την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, υπερτερούν από τα μειονεκτήματα της μη αλλαγής (Trice and Beyer, 1993).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στην εργασία αυτή, σημειώνεται ότι αναφέρθηκαν τρόποι διοίκησης και ηγεσίας, με τους οποίους οι διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων θα μπορούσαν να

βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στις σχολικές μονάδες. Αναλυτικότερα, εξηγήθηκαν: οι έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης, και η σύνδεση μεταξύ τους, και προτάθηκαν α) το μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης, που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία (collegial model), και όχι στην τυπική τήρηση των νόμων και στην τυπική άσκηση της διευθυντικής εξουσίας, β) το διοικητικό και ηγετικό στυλ που θα μπορούσε να αλλάξει και να μεταμορφώσει τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες (transformational style), γ) στρατηγικές παρακίνησης, όπως είναι η ενθάρρυνση και η έμπνευση των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση των προσπαθειών τους και η παροχή ευκαιριών για την επαγγελματική τους ανέλιξη, όπως είναι για παράδειγμα η αξιοποίηση των οργανωτικών τους ικανοτήτων. Επίσης, δεν παραλήφθηκε να αναφερθεί ότι η αποτελεσματικότητα των παραπάνω στρατηγικών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα, η κοσμοθεωρία των εκπαιδευτικών, οι διαφορετικές αντιλήψεις και το αξιακό τους σύστημα, και δ) εντοπίστηκε η σημασία της κουλτούρας του σχολείου, και προτάθηκε οι διεθνήτες/ντριες να προσπαθούν να πείθουν τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου, ώστε να γίνεται περισσότερο δημιουργική, να δημιουργείται θετικό κλίμα στο σχολείο, και έτσι να παρακινούνται οι μαθητές/τριες να ακολουθούν τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου και, επιπλέον, να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να εκτελούν τα καθήκοντά τους με επαγγελματισμό.

Καταλήγοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, το πλέον εμπνευσμένο όραμα θα μπορούσε να αποτύχει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνονται περισσότερο συνεργάσιμοι και να εκτελούν τα καθήκοντά τους με επαγγελματισμό, εάν η διοίκηση του σχολείου δεν το υποστηρίξει (Bush et al., 2006). Εάν υποθεθεί, ότι το παραπάνω μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων, το διοικητικό και ηγετικό στυλ, οι παραπάνω στρατηγικές παρακίνησης, και οι προσπάθειες αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου δεν αποδώσουν, θα μπορούσε να γίνει δεκτή η άποψη ότι κανένας διευθυντής/ντρια, κανένα μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας, και κανένα διευθυντικό και ηγετικό στυλ δεν είναι τέλειο.

Στα χρόνια τα οποία έρχονται, η επιστημονική κοινότητα ελπίζει ότι η έρευνα θα φέρει στο φως νέα συμπεράσματα.

Αναφορές

- Allix, N.M. (2000). "Transformational Leadership: Democratic or despotic?", *Educational Management and Administration*, 28 (1), 7-20.
- Anderson, J.R. (1995). *Learning and memory*. New York: Wiley.
- Baldrige, J., Curtis, D. V., Ecker, G., & Riley, G. L. (1978). *Policy making and effective leadership: A national study of academic management*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Bolam, R. (1999). Educational administration, leadership and management: towards a research agenda, in Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R. and Ribbins, P. (eds) *Educational Management: Redefining theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
- Bush, Tony (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London, GBR: Sage Publications Ltd, Retrieved 27 October 2008, from <http://site.ebrary.com/lib/roehampton/Doc?id=10076729&ppg=20..>
- Cunliffe, A. (2008). *Organization Theory*. London: Sage.

- Doyle, M. & Smith, M. (2001). *Classical Models of Managerial Leadership: Trait, Behavioral, Contingency and Transformational theory*. London: George Williams College, Retrieved 13 October 2008, from <http://www.infed.org/leadership/traditional-leadership.htm>.
- Dwight, C. (1986). *Patterns of Motivation*. Oxford: Blackwell.
- Fidler, B. (1997). "School Leadership: some keys ideas", *School Leadership and Management*, 17 (1), pp. 23-24.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Glover, D., & Law, S. (1996). *Managing Professional Development in Education*. London: Kogan page.
- Gunter, Helen M. (2002). *Leaders and Leadership in Education*. London, GBR: Sage Publications, Incorporated, Retrieved 27 October 2008, from <http://site.ebrary.com/lib/roehampton/Doc?id=10080967&ppg=79..>
- Jordan, D. (1973). *Re-Definition of Leadership and 1st Implications for Educational Administration: Subjunctive model of leadership-Google Scholar*. Retrieved October 2008, from <http://scholar.google.gr/scholar?q=subjunctive+model+of+leadership&hl=el&um=1&>.
- Kast, F. & Rosenzweig, J. (1979). *Organization Management: A Systems and Contingency Approach*. United States of America: McGraw-Hill, Inc.
- Κοτσίκης, Β. (1998). *Εκπαιδευτικά Συστήματα: Διοίκηση, Συστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Έλλην.
- Leithwood, K. (1994). "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 30 (4), pp. 498-518.
- Taylor, D. (2003). "Managing within closing schools", *Headship Matters*, 23, 4-5. London: Optimum Publishing.
- Trice, H., & Beyer, J. (1993). *The Culture of Work Organizations: Considerations Changing Organization Cultures*. Retrieved 13 October 2008, from http://www.12manage.com/Methods_trice_beyer_changing_organizational_cultures.h....
- Webb, R., & Vulliamy, G. (1996). *Roles and responsibilities in the primary school: Changing demands, changing practices*. Open University Press.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Αλαχιώτης, Σ. (2013). *Φταίνε τα γονίδια για την τεμπελιά*; ΤΟ ΒΗΜΑscience, Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 30/06/2013.
- Ανθοπούλου, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Ρέππα, Α., & Κατσουλάκης, Σ. (1999). *Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., & Ρεκλείτης, Π. (2013). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Αθήνα: Διόφαντος.