

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΡΙΝΗ ΔΗΜΗΤΡΗ**

**ΘΕΜΑ:  
«Η ΔΙΑΜΟΙΡΑΖΟΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΚΑΙ ΑΓΓΛΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ:  
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΙ  
ΣΤΟΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΩΝ  
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΙΑΝΟΥ-ΚΥΡΓΙΟΥ ΕΛΕΝΗ  
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020**

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Σιάνου -Κύργιου Ελένη, η οποία με την απλότητα και την ηρεμία της με οδήγησε σε ένα τρικυμιώδες μονοπάτι συγγραφής, εμπνέοντάς με να επιλέξω, μέσα από μια αυστηρή αλλά συνάμα και αντικειμενική γραφή, τον πιο δύσκολο δρόμο: αυτόν της αλήθειας!



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή .....	7
<b>1.Θεωρία διαμοιραζόμενης ηγεσίας</b>	
1.α Περιεχόμενο και μορφές της διαμοιραζόμενης ηγεσίας.....	12
1.β Η διαμοιραζόμενη ηγεσία ως «συλλογική ηγεσία» και όχημα σχολικής βελτίωσης.....	17
1.γ Δυναμική αλληλεπίδραση του ηγέτη, των υφισταμένων και των συνθηκών.....	19
1.δ Η επιρροή του διευθυντή και άλλων φορέων στη λήψη αποφάσεων.....	20
1.ε Οι μορφές ηγετικής συμπεριφοράς.....	26
1.στ Ερευνητικά ερωτήματα.....	28
<b>2. Βιβλιογραφική επισκόπηση</b>	
2.α Δεξιότητες και πρακτικές των ηγετών-μάνατζερ.....	31
2.β Παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων.....	36
2.γ Τα οφέλη των συλλογικών πρακτικών.....	43
<b>3. Η έρευνα</b>	
3.α Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.....	46
3.β Η δομή της ημιδομημένης συνέντευξης.....	48
3.γ Το αντικείμενο της έρευνας.....	52
3.δ Η μεθοδολογία της έρευνας: η έρευνα-δράση.....	55
Η ημιδομημένη συνέντευξη.....	60
Δείγμα .....	63

#### **4. Ανάλυση λόγου –Αντιλήψεις διευθυντών ως προς το λειτουργικό πλαίσιο της Δ.Η. και την διαδικασία εισαγωγής της στα σχολικά συγκροτήματα**

4.α Σύντομη ερμηνεία της Δ.Η. από στελέχη των αγγλικών σχολικών συγκροτημάτων.....	67
4.β Το πλαίσιο αρχών και στρατηγικών της Δ.Η.....	69
4.γ Το έργο του διευθυντή από μια διαφορετική σκοπιά.....	72
4.δ Στάσεις των διευθυντικών στελεχών ως προς την κατανομή εξουσιών μέσα σε ένα ιεραρχικό μοντέλο.....	76
4.ε Τομείς διαμοιραζόμενης ηγεσίας στο αγγλικό σύστημα.....	79
4.στ Το δίλημμα «εξουσιοδοτημένη ηγεσία» ή «ανακατανομή εξουσίας».....	82
4.ζ Προτάσεις εισαγωγής του μοντέλου στην καθημερινή σχολική πρακτική.....	87
4.η Η καθεστηκυία νοοτροπία των εκπαιδευτικών: εμπόδια, παράγοντες και προϋποθέσεις προς μια ανατρεπτική πορεία .....	93

#### **5. Από τις υπερκείμενες στις υφιστάμενες αρχές και τις ομάδες εργασίας: ο διευθυντής ως συνδεδεμένος κρίκος και εγγυητής της θεσμικής λειτουργίας**

5.α Θεσμικό πλαίσιο διαμοιραζόμενης ηγεσίας.....	101
5.β Η μορφή ενημέρωσης των υπερκείμενων αρχών για το «λανσάρισμα» του μοντέλου.....	102
5.γ Προτάσεις ομαδοσυνεργατικών πρακτικών στις υφιστάμενες αρχές.....	106
5.δ Η διασύνδεση των υφιστάμενων με τις υπερκείμενες αρχές.....	111
5.ε Ηγετικές δεξιότητες και επικοινωνιακές προσεγγίσεις.....	114
5.στ Προτάσεις για δομή των ομάδων εργασίας ως προς την πρόληψη και διαχείριση κρίσεων .....	118
5.ζ Σκοποί και στόχοι της διαμοιραζόμενης ηγεσίας.....	127

<b>6. Διαδικασίες και παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων</b>	
6.α Η συχνότητα συνεδριάσεων των θεσμικών οργάνων και η διαδικασία που ακολουθείται.....	129
6.β Εμπλοκή υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών στη λήψη αποφάσεων.....	136
6.γ Εφαρμοστικό πλαίσιο νόμων και εγκυκλίων.....	139
6.δ Θετικοί παράγοντες που ενισχύουν τη δημοκρατική λήψη των αποφάσεων και τη συνεργασία των φορέων.....	142
6.ε Αρνητικοί παράγοντες στην εφαρμογή συλλογικών πρακτικών.....	143
6.στ Η σταδιακή μετάβαση από το «μάνατζμεντ» στην «ηγεσία»: οφέλη και προϋποθέσεις.....	145
6.ζ Συλλογικές πρακτικές: ένα παιχνίδι μηδενικού αθροίσματος (zero sum game) ή ωφέλιμο και για τις δυο πλευρές (win-win situation); .....	153
<b>7. Προσδοκώμενα οφέλη από το μοντέλο Δ.Η. μέσα από τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης και την πανεπιστημιακή στήριξη</b>	
7.α Η μακροβιότητα του μοντέλου μέσα στο υπάρχον σχολικό περιβάλλον.....	155
7.β Η στήριξη της πανεπιστημιακής κοινότητας.....	157
7.γ Αποκόμιση οφελών από το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας .....	160
7.δ Ύστατες σκέψεις και βελτιωτικές προσεγγίσεις στο μοντέλο Δ.Η.....	163
<b>8.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>167</b>
<b>BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>193</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ- Ερευνητικά ερωτήματα .....</b>	<b>200</b>
<b>Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης.....</b>	<b>201</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των πτυχών του μοντέλου της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, η οποία εφαρμόζεται στα σχολικά συγκροτήματα της Αγγλίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Αγγλία διαπνέεται από μια διαφορετική λογική από αυτή της Ελλάδας. Δεν υφίσταται σε κανένα βαθμό η έννοια της μονιμότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και οι ηγέτες-μάνατζερ έχουν τα ηνία, μέσω των μηχανισμών λήψης των αποφάσεων, να καθορίζουν τις δικές τους πολιτικές και κατευθυντήριες γραμμές.

Ο ερευνητής θεωρεί σκόπιμο να παραθέσει στην εισαγωγή ορισμένα αποσπάσματα συνέντευξης από ένα επίτιμο στέλεχος και εντεταλμένο επιθεωρητή εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ούτως ώστε ο αναγνώστης να σχηματίσει έναν πρώτο προβληματισμό, απαραίτητο για την κατανόηση όσων ακολουθούν.

«Η ιεραρχία στα αγγλικά σχολεία είναι εντελώς διαφορετική από την Ελλάδα, ήμουν επιθεωρητής της Ε.Ε. πριν είκοσι χρόνια, στην Αγγλία οι ηγέτες είναι επαγγελματίες, διευθύνουν τα σχολεία, έχουν το δικό τους προϋπολογισμό, ελέγχουν αυτούς τους λογαριασμούς, προσλαμβάνουν το προσωπικό, πληρώνουν τους εκπαιδευτικούς, αποφασίζουν για τους μισθούς, κάνουν πολύ χρηστή διαχείριση, οι εκπαιδευτικοί εντός της δωδεκαετίας μπορούν να διπλασιάσουν το μισθό τους! Πληρώνονται πολύ καλά, και οι ηγέτες-μάνατζερ, αλλά πρέπει να καταλάβεις πώς λειτουργεί το όλο σύστημα..., πώς λειτουργεί η διαμοιραζόμενη ηγεσία, πώς να διαμοιράζεις την εξουσία, γιατί δεν είναι αυτό που νομίζεις ότι είναι..., η δική μου φιλοσοφία ήταν «εάν έχω να κάνω μια δουλειά στο σχολείο, θα προσλάβω κάποιον καλύτερο από μένα»! Απλά έπρεπε να προσλάβω τους καλύτερους, οι διευθυντές στην Ελλάδα δεν κάνουν τέτοια...

Από τη θέση του επιθεωρητή εκπαίδευσης, είδα πολλούς εκπαιδευτικούς στα σχολεία της Γλυφάδας, είδα το προσωπικό, να αντιστέκεται, να αντιστέκεται στη διανοήση του διευθυντή τους, και επίσης στη φιλοσοφία του ηγέτη, βασιζόμενοι στο γεγονός ότι δεν πρόκειται να κάνουν πάρα πολλά αν κρίνουν από τα λεφτά που βγάζουν, και οι μισθοί είναι ένα πρόβλημα στην Ελλάδα, οι μισθοί είναι ένα πρόβλημα στο να κάνεις τη δουλειά σωστά. Από τη θέση του ηγέτη στις σχολικές ακαδημίες, μπορώ να σας πω ότι πριν πληρώσω τους μισθούς, αυτό που ήθελα να πετύχω ήταν να κάνω το προσωπικό μου χαρούμενο, ήθελα να τους κάνω να απολαμβάνουν τη δουλειά τους και να την κάνουν με αίσθημα ικανοποίησης..., το μόνο άτομο που μου τράβηξε την προσοχή ήταν η Παρασκευή, μια

νεαρή κυρία, πολύ χαλαρή, με πέντε παιδιά στο σπίτι, πολύ θρήσκα,... μου εξήγησε πόσο σημαντική είναι η δουλειά μας, και ότι είμαστε πολύ προνομιούχοι, οι άνθρωποι μας εμπιστεύονται τα παιδιά τους σε μας και μας ζητούν να κάνουμε μια πολύ σημαντική δουλειά για αυτούς, είναι ένα κοινωνικό λειτούργημα αυτό που κάνουμε, πρέπει να σεβόμαστε την ανθρωπότητα και τον άνθρωπο δίπλα μας, δεν θα έπρεπε να αφήνουμε τις προκαταλήψεις μας να γίνονται εμπόδιο σε οτιδήποτε καινοτόμο.

Γνωρίζω πολλούς ανθρώπους με πτυχία MA και PhD που είναι βλάκες. Μιλάμε για τη διαφορά του να είσαι «καπάτσος» (clever) και έξυπνος (smart). Μιλούσα για αυτά τα θέματα σε ένα ζευγάρι καθηγητών που μεγάλωσε και έζησε στη Βοστώνη, Έλληνες καθηγητές, πριν από πενήντα χρόνια, αλλά δυστυχώς τίποτε δεν άλλαξε στην Ελλάδα από τότε! Κάτι συμβαίνει εδώ!!

Εάν ένα σχολείο διευθύνεται από τους γονείς, όπως στη περίπτωση της Αγγλίας, όταν χρειάζεσαι έναν διευθυντή, η προκήρυξη θα δημοσιευτεί σε εθνική εμβέλεια, η θέση του διευθυντή θα είναι ανοιχτή σε όλους, τα άτομα κάνουν αίτηση για τη δουλειά και οι γονείς θα επιλέξουν ένα γκρουπ υποψηφίων που θέλουν να πάρουν συνέντευξη.

Αυτό που περιμένουν να δουν είναι η δικιά σου φιλοσοφία. Πηγαίνεις στο σχολείο για να εφαρμόσεις τη δική σου φιλοσοφία, και εάν δεν αρέσει αυτό στους γονείς, φύγε! Επειδή συνήθως αυτός που διορίζεται δεν αλλάζει, γιατί διορίστηκε με αυτή τη λογική, βασισμένος στη φιλοσοφία του, αλλά εάν δεν του αρέσει, φεύγει!

Είναι και τα «κακώς κείμενα» του ελληνικού συστήματος, τα επεσήμανα και στις ελληνικές κυβερνήσεις 20 χρόνια πριν, το σύστημα είναι πάρα πολύ συγκεντρωτικό, χρειάζεται περισσότερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες, όχι σε ένα γραφείο στην Αθήνα, και φυσικά τα συνδικάτα δεν βοηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση». (Λ)

Αυτός ο προβληματισμός-ποταμός, από τα χείλη επίτιμου επιθεωρητή της Ε.Ε., στάθηκε η αφορμή να επικεντρωθεί η παρούσα έρευνα στην πιο ενδεδειγμένη μελέτη του θεσμού της διαμοιραζόμενης ηγεσίας στο εξωτερικό. Το μοντέλο αυτό της Δ.Η. προσφέρει νέα δεδομένα και μια διαφορετική οπτική στη διοίκηση -ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων της Ελλάδας. Συνάμα, δε, επιχειρεί να φέρει στο προσκήνιο ένα άγνωστο υπόβαθρο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, συνυφασμένη τόσο με τις εσωτερικές συνθήκες σε μια σχολική μονάδα όσο και με τις εξωτερικές περιστάσεις. Το νομικό και θεσμικό πλαίσιο του μοντέλου της Δ.Η. προσωποποιείται στην εκάστοτε φυσιογνωμία του ηγέτη, ο οποίος λαμβάνει υπ'



όψη του εξωγενείς παράγοντες και απρόβλεπτες συγκυριακές καταστάσεις. Η πολύπλευρη αυτή προσέγγιση του θεσμού είναι σαφές πως δίνει τη δυνατότητα μιας συνολικότερης και αποτελεσματικότερης οπτικής σε σχέση με τη λειτουργία του.

### **Δομή έρευνας**

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μεγάλα κεφάλαια, το θεωρητικό και την έρευνα. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος, αναπτύσσονται οι πτυχές της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, ως όχημα σχολικής βελτίωσης. Το διευθυντικό στέλεχος μιας σχολικής μονάδας δεν δρα από μόνο του, αλλά συντονίζει τις ενέργειες μέσα από ένα διαδραστικό πλαίσιο της ηγετικής του ομάδας, των εσωτερικών συνθηκών και των συγκυριακών καταστάσεων που ανακύπτουν. Συνάμα, ένα διευθυντικό στέλεχος δεν λαμβάνει μόνο του τις οποιοσδήποτε αποφάσεις, αλλά σε απόλυτη συνεννόηση με τον περίγυρό του. Η τελική απόφαση της διεύθυνσης εξαρτάται από το βαθμό επιρροής των υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι μορφές ηγετικής συμπεριφοράς και ο ρόλος τους στην διαμόρφωση μιας οργανωσιακής κουλτούρας σε ένα σχολικό συγκρότημα.

Οι μετέπειτα βιβλιογραφικές αναφορές παρουσιάζουν τεκμηριωμένα περιστατικά διαμοιραζόμενης ηγεσίας από την ευρωπαϊκή πρακτική, και δη των εφαρμόσιμων ηγετικών μεθόδων και των παραγόντων που διευκολύνουν ή όχι την συνέχιση των δημοκρατικών διαδικασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τα περιστατικά αυτά συγκλίνουν στο ότι η λήψη των τελικών αποφάσεων είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στην ολότητά του. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εμπλουτίσει το βιβλιογραφικό αυτό κενό με σαφείς αναφορές σε περιστατικά καθημερινής πρακτικής, βασιζόμενα σε μαρτυρίες Άγγλων και Ελλήνων διευθυντικών στελεχών.

Το εμπειρικό κομμάτι της μελέτης, διαιρείται σε τέσσερα μέρη που περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών απέναντι στο θεσμό της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, τις δυνατότητες και ικανότητές τους στο πρακτικό κομμάτι της ηγεσίας, τις συνήθειες πρακτικές λήψης αποφάσεων από τα θεσμικά συλλογικά όργανα και τέλος τα οφέλη των διαμοιραζόμενων πρακτικών.

Προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος ελιγμών των διευθυντικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής φύσης με την εφαρμογή συλλογικών πρακτικών, η έρευνα κινήθηκε σε τέσσερις άξονες. Ο πρώτος ερευνά τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών από μια πρώτη θεωρητική σκοπιά, κάτι που σκιαγραφεί το προφίλ τους και ακτινογραφεί την φιλοσοφία τους.

Ο δεύτερος άξονας κινήθηκε στην λογική της πρακτικής εφαρμογής των ηγετικών θεωριών, με βάση την φυσιογνωμία και φιλοσοφία του κάθε ηγέτη. Η «πυροβασία» ενός διευθυντή στο τιμόνι της ηγεσίας θα διαπιστωθεί πρωτίστως από το βαθμό ετοιμότητας από τον οποίον διακατέχεται και της πιστής ή χαλαρής τήρησης του δικού του αξιακού συστήματος. Συνεπώς, θα διαφανεί ο βαθμός αντιστοιχίας λόγων και έργων αλλά και τα ηγετικά χαρίσματα, ως ισορροπιστής μεταξύ των προσδοκιών εξωτερικών παραγόντων και εσωτερικών διαβουλεύσεων.

Ο τρίτος άξονας εστιάζει στις συνήθειες πρακτικές λήψης των αποφάσεων μέσα από τα θεσμικά όργανα των δύο χωρών, Αγγλίας και Ελλάδας. Ο βαθμός σύγκλισης ή απόκλισης της αγγλικής και ελληνικής νοοτροπίας, αναφορικά με τις συνθήκες συνεδριάσεων του διδακτικού προσωπικού, θα καθορίσει και την βούληση των Ελλήνων διευθυντών να επανεκτιμήσουν τις διεργασίες του δικού τους συλλόγου διδασκόντων.

Τέλος, τα αποτελέσματα των παραπάνω αποτυπώνονται στα οφέλη των διαμοιραζόμενων πρακτικών και στην εγγυήτρια της συνέχειάς τους, την πανεπιστημιακή κοινότητα.

Το τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις διαπιστώσεις της συγκριτικής μελέτης της ηγεσίας μεταξύ των αγγλικών και ελληνικών σχολικών μονάδων. Τα ερευνητικά συμπεράσματα, φέρνουν στο φως την δυναμική του μοντέλου της Δ.Η.. Άγγλοι και Έλληνες ηγέτες «θέτουν τον δάκτυλον επί τον τύπον των ήλων» σε ένα ζήτημα που συνδέει άμεσα την ηγετική φιλοσοφία με τις σύγχρονες διαμοιραζόμενες πρακτικές, οι οποίες δεν νοείται να επενεργούν ερήμην των εκάστοτε συγκυριών και εξωτερικών συνθηκών.



## 1. Διαμοιραζόμενη ηγεσία

### 1.α Περιεχόμενο και μορφές της διαμοιραζόμενης ηγεσίας

Ο Elmore (2000) αναγνωρίζει πέντε πτυχές ηγεσίας -πολιτική, επαγγελματική, συστημική, πρακτική και σχολική. Η κάθε πτυχή ενσωματώνει πολλαπλούς δρώντες και αναπτύσσει μια δυναμική κατανόησης των λειτουργιών της ηγεσίας σε σχέση με τη καθημία. Ο Elmore επαναπροσδιορίζει το πεδίο εξουσίας και ανάληψης ευθυνών για τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης, διαχωρίζοντάς το από το μονοδιάστατο έλεγχο αυτών που ηγούνται της διοικητικής ιεραρχίας, ενσωματώνοντας το πεδίο εξουσίας και ευθύνης στη καθημερινή πρακτική των εργαζομένων σε ένα σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα του Elmore προετοιμάζει το έδαφος για μια βαθύτερη συζήτηση της διαμοιραζόμενης ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον.

Πρώτον, είναι σαφές ότι οι ακαδημαϊκοί κατανοούν την έννοια της διαμοιραζόμενης ηγεσίας ως μια συλλογική δραστηριότητα με απώτερους στόχους. Η ηγεσία αυτή συμπεριλαμβάνει μια ποιότητα ή ενέργεια που υπερβαίνει το σύνολο των ατομικών ενεργειών. Σε μια πρόσφατη βιβλιογραφική επισκόπηση της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, οι Bennett et al. (2003), ανακάλυψαν ότι η διαμοιραζόμενη ηγεσία ανακύπτει ως μια «ιδιοκτησία» της ομάδας παρά εστιάζει στις ενέργειες ατομικών πρωτοβουλιών. Άλλοι εκτιμούν ότι η ηγεσία έχει οργανωτική αξία και πηγάζει από τις ενέργειες πολλών ανθρώπων μέσα από ένα δίκτυο διανομής ρόλων (Pounder, Ogawa & Adams, 1995; Ogawa & Bossert, 1995).

Είναι προφανές ότι η ηγεσία τέτοιας μορφής είναι κάτι περισσότερο από το σύνολο απλά των ατομικών προσπαθειών. Υφέρπει ένας δυναμισμός που εκτείνεται πολύ πέρα από μια καλύτερη κατανομή των εργασιακών ευθυνών. Οι Spillane, Halverson και Diamond (2000) εκτιμούν ότι η σχολική ηγεσία είναι απαραίτητα μια διαμοιραζόμενη δραστηριότητα που «εξαπλώνεται» στους ανθρώπους με διαφορετικούς ρόλους παρά ισοκατανέμεται μεταξύ αυτών, μια δυναμική διάδραση μεταξύ πολλαπλών ηγετών (και οπαδών) και των περιστασιακών και κοινωνικών συνθηκών. Ο Lambert (1998) αντιλαμβάνεται μια τέτοιου είδους ηγεσία ως διαχωρισμένη από το άτομο, το ρόλο και τις διακριτές ατομικές συμπεριφορές.

Παρομοίως, ο Gronh (2002) παρουσιάζει μια έννοια ηγεσίας ως «προσχεδιασμένης δράσης», υπονοώντας ότι η διαμοιραζόμενη ηγεσία εμπνέεται από μια επιπρόσθετη δυναμική που είναι αποτέλεσμα μιας συλλογικής δραστηριότητας η οποία εστιάζει σε αποσαφηνισμένους στόχους. Η έννοια αυτή έρχεται σε αντίθεση με την έννοια μιας «επιπρόσθετης ενέργειας» που καταλήγει σε ένα αθροιστικό αποτέλεσμα ενός αριθμού ατόμων, ο καθένας από τους οποίους συνεισφέρει με βάση την ατομική του πρωτοβουλία και ειδίκευση με διαφορετικούς τρόπους σε μια ομάδα ή οργανισμό.

Κατά δεύτερον, η διαμοιραζόμενη ηγεσία εμπεριέχει την έκταση του έργου, της ευθύνης και των ορίων της δυναμικής μεταξύ παραδοσιακά καθορισμένων οργανωτικών ρόλων. Οι Bennett et al, (2003) βρήκαν στην έρευνά τους ότι οι αντιλήψεις της διαμοιραζόμενης ηγεσίας συχνά σηματοδοτούν το άνοιγμα της οριοθέτησης της ηγεσίας. Καθώς οι δραστηριότητες που εκτείνονται πέρα από τα προκαθορισμένα όρια διαδραματίζονται μεταξύ ενός οργανισμού και του εξωτερικού του περιβάλλοντος (Thompson, 1967; Schreiber, 1983) ή μεταξύ καινοτόμων υποσυστημάτων και ενός ευρύτερου οργανισμού –σύμφωνα με τον παραδοσιακό καθορισμό –, υποστηρίζεται ότι μια πτυχή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας περιλαμβάνει την καλλιέργεια μιας εσωτερικής διεργασίας που υπερβαίνει τα όρια. Μια αφελής κατανόηση του καθορισμού του έργου εκπαιδευτικών και διευθυντών καθίσταται προβληματική. Επιπρόσθετα, οι αποφάσεις για το ποιος ηγείται και ποιος ακολουθεί καθορίζονται από το έργο ή την έκτακτη κατάσταση, όχι απαραίτητα από το ποιος είναι στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Προσπάθειες να υπάρξει μια αλλαγή προς τη κατεύθυνση μιας τέτοιας ηγεσίας ίσως δημιουργήσει γνωστική διαφοροποίηση στα άτομα που έχουν γαλουχηθεί σε παραδοσιακά γραφειοκρατικά σχολικά περιβάλλοντα. Οι διευθυντές, που έχουν εκπαιδευτεί σύμφωνα με ιεραρχικές δομές της ηγεσίας, θα πρέπει να κατανοήσουν την ανάγκη εκχώρησης μιας μορφής ελέγχου ικανού να διευκολύνει άλλους στην ανάληψη νέων εξουσιών. Όπως αναφέρει και ο Leithwood (1992, p.8), συζητώντας την απώλεια της ιεραρχικής μορφής ελέγχου, «ένας δε μπορεί να εφαρμόσει αυτή τη μορφή εξουσίας χωρίς να χάσει ένα μερίδιο. Είναι ένα παιχνίδι μηδενικού αθροίσματος». Επιπλέον, για τους συστημικούς παίχτες που

βρίσκονται σε επαναπροσδιοριζόμενες θέσεις ευθύνης, αυτή η αλλαγή περιλαμβάνει μια επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων μεταξύ των ρόλων σε έναν οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν νέες ηγετικές ευθύνες, για παράδειγμα, μπορεί να έχουν την αίσθηση αποπροσανατολισμού όταν εμπλέκονται σε σχολικές διαφωνίες από τις οποίες συνήθως προστατεύονται (Smylie & Brownlee-Conyers, 1992) ή καταλήγουν απομονωμένοι ή εξοστρακισμένοι από συναδέλφους που τους αντιμετωπίζουν από μια διαφορετική σκοπιά ως αποτέλεσμα της αλλαγής (Lieberman & Hoody, 1998; Katzenmeyer & Moller, 2001).

Ένα τρίτο πεδίο του ορισμού είναι ότι η διαμοιραζόμενη ηγεσία βασίζεται πάνω σε μια βάση ειδίκευσης παρά ιεραρχικής εξουσίας. Η ιδέα ότι πολυάριθμες, ξεχωριστές και συσχετιζόμενες προοπτικές και ικανότητες μπορεί να βρεθούν σε άτομα που είναι διάσπαρτα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό σχετίζεται με την αποδόμηση των οριοθετημένων ρόλων. Οι Bennett et al. (2003) βρήκαν ότι η έννοια της διαμοιραζόμενης ηγεσίας περιλαμβάνει ως βάση της ηγετικής μορφής σε ομάδες την αναγνώριση της ειδίκευσης παρά την κατοχή μιας επίσημης θέσης. Αυτή η αντίληψη ενέχει μια διαφορετική οργανωσιακή βάση από αυτή που είναι αισθητή στα σχολεία. Αντί να εστιάζεται στον διευθυντή, οι ειδικές γνώσεις και οι ικανότητες που είναι αναγκαίες για την άσκηση ηγεσίας με σκοπό την πρόοδο της διδασκαλίας και μάθησης ενυπάρχει στην ευρύτερη επαγγελματική κοινότητα ή σε μια «κοινότητα καλών πρακτικών» (Wenger, 1998). Οι πολλοί παρά οι λίγοι μοιράζονται την ευθύνη για έναν κοινό σκοπό, μια αντίληψη μιας ηγεσίας που απαιτεί την αναδιανομή δύναμης και εξουσίας σε αυτούς που έχουν τις ειδικές γνώσεις παρά σε εκείνους που κατέχουν επίσημους τίτλους. Μια τέτοια μορφή ηγεσίας είναι ο πρόδρομος μιας οργανωσιακής αλλαγής στα σχολεία. Όπως επισημαίνουν οι Bergman & McLaughlin (1978), η αλλαγή από πάνω προς τα κάτω, ακόμη κι αν είναι εθελοντική, τυπικά κολλάει στο σημείο εφαρμογής. Επιπλέον, η ιστορία της σχολικής ανασυγκρότησης μας δείχνει ότι οι στρατηγικές ανάπτυξης της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας ουσιαστικά επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν στο βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των διδασκόντων και των μαθητών πίσω από τη πόρτα της τάξης. Η άσκηση ηγεσίας που οικοδομείται από την ειδίκευση γνώσης και αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση ομόφωνων στόχων

προσφέρει, τουλάχιστον θεωρητικά, μια πιο υποσχόμενη πιθανότητα για διδασκαλική καινοτομία σε αντίθεση με την άσκηση διοικητικής εξουσίας. Η δουλειά που καταφέρνουν να κάνουν οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης διαμορφώνοντας τις δικές τους πρακτικές καθώς και τις διδακτικές πρακτικές των άλλων για ένα καλύτερο αποτέλεσμα καθίσταται η πιο σημαντική και η πιο δυναμική ηγετική πρωτοβουλία στα σχολικά συστήματα. Μια τέτοια άποψη απαντάει στο συχνό ερώτημα του «εάν οι διευθυντές χρειάζεται να είναι εξαιρετικοί διδάσκοντες», εικάζοντας ότι αυτοί που κατέχουν επίσημες ηγετικές θέσεις θα πρέπει να έχουν ολοκληρωμένη διδακτική γνώση και δεξιότητες προκειμένου να ασκήσουν ηγετική μορφή εξουσίας. Επιπλέον, η συγκεντρωτική και ανά τακτά χρονικά διαστήματα άσκηση της εξουσίας στο σύνολο των σχολικών αιθουσών είναι μεγάλη απόδειξη της έννοιας της διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Η ακαδημαϊκή εργασία πάνω στη διαμοιραζόμενη ηγεσία δεν περιορίζεται αυστηρά στο θεωρητικό πλαίσιο. Εμπειρικά στοιχεία συναινούν στο ότι η ικανότητα της ηγεσίας δεν εστιάζεται αναγκαστικά στο πρόσωπο του διευθυντή αλλά μάλλον ενυπάρχει σε ποικίλα οργανωτικά πλαίσια μέσα από επιτυχημένες σχολικές κοινότητες. Οι McLaughlin & Talbert (2001), για παράδειγμα εξέτασαν τα αποτελέσματα του οργανωτικού πλαισίου στη διδασκαλική κοινότητα, στις καριέρες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δημιούργησαν ένα ευνοϊκό κλίμα για διδακτικές προσεγγίσεις βασιζόμενοι μόνο στο δικό τους μοναδικό όραμα. Ούτε η έρευνα αποκάλυψε καθόλου κοινά μοτίβα όσον αφορά τα δυνατά στοιχεία προσωπικότητας των διευθυντών. Οι επιτυχημένοι διευθυντές ήταν άντρες και γυναίκες με ευρύ επαγγελματική πείρα, οι οποίοι συνεργάστηκαν μαζί με εκπαιδευτικούς-ηγέτες με παράλληλο σεβασμό στη διδακτική κουλτούρα. Επινόησαν πολλούς τρόπους για να υποστηρίξουν τους διδάσκοντες προκειμένου να φέρουν σε πέρας τη δουλειά. Η ηγεσία αυτών των διευθυντών δεν ήταν υπεράνθρωπη. Καλλιεργήθηκε από μια έντονη και απλή αφοσίωση στο όραμα της συνδιαμόρφωσης των κατάλληλων σχολικών συνθηκών για τους μαθητές καθώς και στο όραμα της οικοδόμησης της αφοσίωσης και των ικανοτήτων κυνηγώντας τον απώτερο συλλογικό στόχο. Η ευθύνη για την επίτευξη της σχολικής προόδου διαμοιράστηκε σε μια ευρύ ομάδα από μέλη της σχολικής κοινότητας παρά ήταν

στην αποκλειστική αρμοδιότητα των επίσημων φορέων ηγεσίας στην πυραμίδα του οργανωτικού χάρτη.

Ο Gibb ήταν ένας από τους πρώτους που συνέλαβαν την ιδέα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας (Gronn, 2002). Η αντίληψη έχει σταδιακά αναπτυχθεί τη τελευταία δεκαετία και συνδέεται στις μέρες μας με αναφορές σε οργανωτικές διαδικασίες, αποδοτικότητα ηγεσίας και σχολική βελτίωση (Bennett et al., 2003; Heck and Hallinger, 2009; Tian et al., 2016; Woods et al., 2004). Ο Bennett και οι συνάδελφοί του (2003) ανέπτυξαν ένα γενικό πλαίσιο που καθορίζει τη διαμοιραζόμενη ηγεσία ως μια συλλογική πρακτική που εμπλέκει άτομα με την απαραίτητη ειδικευση σε γνωστικούς τομείς. Έβγαλαν το συμπέρασμα ότι η διαδικασία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι αναδυόμενη ομαδική ιδιότητα που απορρέει από την διάδραση μεταξύ των ανθρώπων. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις της ηγεσίας που δίνουν έμφαση στο πρόσωπο ενός ηγέτη, η θεωρία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας τονίζει τη δραστηριότητα και τη διάδραση μεταξύ μιας ομάδας ανθρώπων που συνεισφέρουν στην ανάληψη ηγετικών ρόλων (Gronn, 2011; Leithwood and Mascall, 2008; Spillane, 2006).

Σύμφωνα με τη φυσική της ερμηνεία, η διαμοιραζόμενη ηγεσία προϋποθέτει μια σειρά κατευθυντήριων γραμμών και πρακτικών επιρροής που ενδεχομένως να «ενορχηστρώνονται από άτομα όλων των βαθμίδων παρά μια σειρά προσωπικών χαρακτηριστικών που ταυτίζονται με άτομα στη κορυφή της πυραμίδας» (Fletcher and Kaufner 2003, p.22). Μη-προσωπικές πηγές επιρροής, όπως ο προγραμματισμός σχολικού έργου και η έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αποφασίζονται από κοινού, περιλαμβάνονται ως «υποκατάστατα της ηγεσίας» σε αυτόν τον ορισμό (Pounder et al. 1995).

Στην έρευνά του, ο Gronn (2000) περιγράφει τη διαμοιραζόμενη ηγεσία ως μια «αναδυόμενη ομαδική ιδιότητα ή ένα δίκτυο ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους» (p.317). Η ηγεσία παίρνει τη μορφή μιας συντονισμένης δράσης που απαρτίζει την πρόσθετη δυναμική που συμβαίνει όταν οι άνθρωποι συνεργάζονται ή τη μορφή μιας συνεργασίας. Είναι μια μορφή πλάγιας ηγεσίας όταν η άσκηση διαμοιράζεται εξίσου στα οργανωτικά μέλη και όταν η λήψη αποφάσεων



καθορίζεται από τη διάδραση των συμμετεχόντων (Gronn 2002; Spillaine and Camburn 2006).

Καθώς ο διευθυντής του σχολείου ορίζεται ως ο επίσημος σχολικός ηγέτης, τα άλλα οργανωτικά μέλη και εξωτερικοί φορείς επίσης διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στο να επηρεάζουν τις σχολικές αποφάσεις, αν και σε διαφορετικό βαθμό. Οι Ogawa and Bossert (1995) θεώρησαν τη σχολική ηγεσία σαν μια οργανωτική ποιότητα όπου πολλά μέλη ενός οργανισμού χρησιμοποιούν τις σχετικές γνώσεις ή άλλες πηγές εξουσίας προκειμένου να ασκήσουν επιρροή. Αυτή η εννοιολογικοποίηση της ηγεσίας έχει μεταγενέστερα ονομαστεί συλλογική ηγεσία ή διαμοιραζόμενη ηγεσία από πολλούς (Gronn, 2000; Harris, 2009; Leithwood & Mascall, 2008; Spillane, 2006). Οι Pounder, Ogawa and Adams (1995) ήταν οι πρώτοι που δοκίμασαν την εννοιολογικοποίηση της ηγεσίας και βρήκαν εμπειρική υποστήριξη της εννοιολογικής σημασίας καθώς επίσης και αποδείξεις της συλλογικής και διαφοροποιημένης επιρροής των βασικών σχολικών παραγόντων στα σχολικά αποτελέσματα συμπεριλαμβανομένου την μαθητική επίδοση, τον κύκλο εργασιών των εκπαιδευτικών και την αντιλαμβανόμενη σχολική αποδοτικότητα (αποτελέσματα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας).

Επιπρόσθετα, η συλλογική ηγεσία εκτείνεται πέρα από τα σχολικά όρια και περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, τοπικές κοινότητες, περιφερειακό προσωπικό και κρατικά εκπαιδευτικά γραφεία (Leithwood & Mascall, 2008; Louis et al., 2010).

### **1.β Η διαμοιραζόμενη ηγεσία ως «συλλογική ηγεσία» και όχημα σχολικής βελτίωσης**

Η σύγχρονη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δίνει μεγάλη έμφαση στη σχέση ανάμεσα της ηγεσίας και της σχολικής βελτίωσης. Το κυρίαρχο μήνυμα από τη βάση ερευνητικών δεδομένων είναι ότι οι χωρίς αμφιβολία αποδοτικοί ηγέτες ασκούν μια έμμεση αλλά δυναμική επιρροή στην αποδοτικότητα του σχολείου και στην επίδοση των μαθητών (Leithwood and Jantzi, 2000). Χάρη σε αυτό το λόγο η ηγεσία έχει προκαλέσει το τεράστιο ενδιαφέρον μεταξύ των ερευνητών και των επαγγελματιών. Ωστόσο, παρ'όλη την εκτενέστατη θεωρία που επικρατεί (Hallinger and Heck, 1996),

το γενικό πλαίσιο της θεωρίας της ηγεσίας έχει αποδειχτεί απατηλό. Μια ισχυρή δυναμική τάση στην αναζήτηση εναλλακτικών και αυθεντικών προοπτικών πάνω στην άσκηση ηγεσίας είναι η έννοια της «διαμοιραζόμενης ηγεσίας» η οποία τυγχάνει μεγάλης προσοχής και συνεχώς αυξανόμενης εμπειρικής υποστήριξης (Gronn 2000, Spillaine et al, 2001). Μέσα από αυτή τη πρόσφατη ανασκόπηση επιτυχημένων προσπαθειών σχολικής βελτίωσης, οι Glickman et al (2001) στοιχειοθετούν μια σύνθετη λίστα χαρακτηριστικών της έννοιας που οι ίδιοι ονομάζουν «σχολική βελτίωση», «ένα σχολείο που συνεχίζει να βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών με το πέρασμα του χρόνου». Στη κορυφή αυτής της λίστας εμφανίζονται «ποικίλες πηγές ηγεσίας, συμπεριλαμβανομένου της διαμοιραζόμενης ηγεσίας». Πανομοιότυπα, έρευνα από τους Silins and Mulford (2002) έχει δείξει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πιο πιθανό να βελτιωθούν όταν οι πηγές ηγεσίας διαμοιράζονται σε όλη την έκταση της σχολικής κοινότητας και όταν το διδακτικό προσωπικό ενδυναμώνεται σε τομείς που έχουν μεγάλη σημασία για το ίδιο.

Σε αντίθεση με παραδοσιακές έννοιες ηγεσίας που οικοδομούνται πάνω σε έναν ηγέτη και σε ιεραρχικά δομημένα συστήματα εξουσίας, η διαμοιραζόμενη ηγεσία χαρακτηρίζεται ως μια μορφή συλλογικής ηγεσίας στην οποία οι διδάσκαλοι αναπτύσσουν την εμπειρία συνεργαζόμενοι μεταξύ τους. Μια τέτοια οπτική ηγεσίας απαιτεί από τα σχολεία να «αποκεντρώσουν» τον ηγέτη (Gronn 2002) και να συνεισφέρουν στην ιδέα ότι η ηγεσία ενυπάρχει όχι μόνο στο άτομο που βρίσκεται στην κορυφή αλλά και σε κάθε άτομο οποιασδήποτε βαθμίδας το οποίο με τον έναν ή τον άλλο τρόπο ενεργεί ως «εν δυνάμει ηγέτης» (Goleman et al, 2002). Η διαμοιραζόμενη ηγεσία, συνεπώς, σημαίνει πολλαπλές πηγές καθοδήγησης και κατευθυντήριων γραμμών, ακολουθώντας το περίγραμμα εμπειρογνωμοσύνης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μέσα από μια κοινή κουλτούρα. Είναι η «κόλλα» μιας κοινής εργασίας ή η βελτίωση της στοχοθεσίας της διδασκαλίας και το κοινό πλαίσιο των αξιών που καθορίζουν τον τρόπο προσέγγισης ενός έργου (Elmore 2000).

Σε ένα μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ευθύνη, οι εργασίες και οι προκλήσεις της

σχολικής ηγεσίας έχουν γίνει όλο και πιο πολύπλοκες και δεν απαιτούν μόνο τη γνώση, τις δεξιότητες και την ικανότητα ενός μόνο ατόμου (Fusarelli et al., 2011; Hargreaves and Fink, 2006). Συνεπώς, και οι ερευνητές και οι επαγγελματίες ψάχνουν να βρουν πώς θα εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς να φέρουν σε πέρας την αποστολή των σχολείων (Barth,2001; Hairon & Dimmock,2012; Hartley, 2007). Οι Barth (2001), Harris (2003) και Lashway (2006) πιστεύουν ότι όλοι μέσα σ' έναν οργανισμό έχουν έναν βαθμό επιρροής και ο καθένας από τους παραπάνω ερευνητές εκτιμούν ότι οι διευθυντές πρέπει να βασίζονται σε εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις προκειμένου να ασκούν αποτελεσματική ηγεσία στο σχολείο. Ο Leithwood και οι συνάδελφοί του (2007), μέσα από ποιοτική έρευνα, ανακάλυψαν ότι αυτά τα άτομα με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες συχνά εμπλέκονταν στην ανάπτυξη των ανθρώπων, διαχειριζόμενοι τη διδασκαλία και σχεδιάζοντας την οργάνωση. Η έρευνά τους επίσης αποκάλυψε ότι μια σχολική μονάδα πετυχαίνει καλύτερα αποτελέσματα όταν ο διευθυντής διαμοιράζει την ηγεσία σύμφωνα με ένα σχέδιο (Leithwood et al., 2007).

Αυτό δε σημαίνει ότι κανείς δεν έχει τη τελική ευθύνη για τη συνολική λειτουργία ενός οργανισμού ή ότι αυτοί που ηγούνται της ηγεσίας θα καταστούν περιττοί. Απεναντίας, το έργο αυτών που βρίσκονται σε επίσημες θέσεις ηγεσίας είναι πρωτίστως να ενώνουν τα κομμάτια του εκπαιδευτικού οργανισμού δημιουργώντας μια παραγωγική σχέση μεταξύ τους. Το κεντρικό τους καθήκον είναι να δημιουργούν μια κοινή κουλτούρα προσδοκιών σχετικά με τη χρήση των ατομικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Συνοπτικά, η διαμοιραζόμενη ηγεσία ισοδυναμεί με τη μεγιστοποίηση της ανθρώπινης ικανότητας, αξιοποιώντας το ανθρώπινο κεφάλαιο μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

### **1.γ Δυναμική αλληλεπίδραση του ηγέτη, των υφισταμένων και των συνθηκών**

Η διαμοιραζόμενη ηγεσία, όπως εκφράζεται από τον Spillane, τονίζει την συνεργική αλληλεπίδραση του ηγέτη, των υφισταμένων και των καταστάσεων (Spillane, 2001, 2006). «Ανάλογα με το συγκεκριμένο έργο της ηγεσίας, η γνώση και η ειδίκευση των διευθυντικών στελεχών θα μπορούσαν να διερευνηθούν καλύτερα σε ένα ομαδικό ή συλλογικό επίπεδο παρά στο ατομικό επίπεδο ενός ηγέτη»

(Spillane et al., 2001: 25). Η έρευνα του Spillane δεν εστιάζει μόνο στην διάδραση μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων, αλλά επίσης και στη αλληλεξάρτηση μεταξύ των ανθρώπων και των καταστάσεων. Ως εκ τούτου, το σχολικό πλαίσιο είναι ένα αναπόσπαστο στοιχείο της ηγεσίας. Όπως αναφέρουν οι Spillane et al., «η αλληλεξάρτηση του ατόμου και του περιβάλλοντος δείχνει πώς η ανθρώπινη δραστηριότητα ως διαμοιραζόμενη, ένας διαδραστικός ιστός μεταξύ φορέων, τεχνουργημάτων και καταστάσεων, είναι η καταλληλότερη μονάδα ανάλυσης για τη μελέτη της πρακτικής» (Spillane et al; 2001;23). Η επίπτωση των σχολικών παραγόντων και των χαρακτηριστικών του προσωπικού διαδραματίζουν τον μεγαλύτερο ρόλο στη σχολική ηγεσία.

Στις σχολικές μονάδες, τα δομικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται σε αναλυτικές μεταβλητές που εξηγούν ένα μέρος της διακύμανσης στα σχολικά αποτελέσματα (Heck and Hallinger, 2009). Ορισμένα από τα προεξέχοντα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν το κοινωνικο-οικονομικό υπόστρωμα του μαθητικού δυναμικού, την εθνική ή κοινωνική ομοιογένεια (Bryk and Driscoll, 1988), γεωγραφική τοποθεσία (Hallinger et al., 1996), το μέγεθος εγγραφής στα σχολεία (Goldberg & Cole, 2002) και το είδος διαχείρισης (Murphy, 2008). Όλοι οι παράγοντες μαζί δημιουργούν ένα πλαίσιο στο οποίο οι διευθυντές ασκούν ηγεσία (Hallinger et al., 1996). Στο σχολικό επίπεδο, προηγούμενη έρευνα έχει προσδιορίσει αυτές τις μεταβλητές σαν σημαντικές προβλέψεις στις σχολικές διακυμάνσεις των μορφών ηγεσίας και σχολικών αποτελεσμάτων (Hallinger et al., 1996; Zheng, 1996). Το πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος ελέγχει και διαμορφώνει τις συνθήκες σύμφωνα με τις οποίες ο διευθυντής ηγείται του προσωπικού για εκπαιδευτική αριστεία. Μία συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας δε θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε άλλα σχολεία που υπόκεινται σε διαφορετικές δικαιοδοσίες ή που παλεύουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών (Brezicha et al., 2015; Hallinger et al., 1996).

### **1.6 Επιρροή του διευθυντή και άλλων φορέων στη λήψη αποφάσεων**

Οι διευθυντές δεν συνεργάζονται συνήθως απευθείας με τους μαθητές. Οπότε, επιτυγχάνουν τα αποτελέσματά τους, όσον αφορά τις επιδόσεις των

μαθητών, επηρεάζοντας το οργανωτικό σύστημα του σχολείου (Leithwood, 1994; Louis et al., 2010; Waters, Marzano & McNulty, 2003). Πιο πρόσφατα, το πλαίσιο των Bryk, Harding και Greenberg's (2012) της σχολικής οργάνωσης, με σκοπό τη σχολική βελτίωση, αναγνωρίζει τους διευθυντές ως βασικούς μοχλούς της σχολικής αλλαγής χάρη στην διάχυτη επιρροή σε ολόκληρη την οργάνωση, συμπεριλαμβανομένου την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών, το κλίμα της σχολικής μάθησης, τους δεσμούς μεταξύ γονέων και σχολείου και της εκπαιδευτικής καθοδήγησης με κάποια στοιχεία που αγγίζουν τον τεχνικό πυρήνα της εκπαίδευσης στη τάξη. Πέρα από την επίτευξη στόχων και προσδοκιών, οι διευθυντές πρέπει να υποστηρίζουν τις συλλογικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για να πληρούν αυτά τα πρότυπα. Αποτελεσματικές στρατηγικές είναι η πρόσληψη και η διατήρηση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών, η παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η παροχή ανατροφοδότησης, όπως και η ενίσχυση της μαθητικής κοινότητας. Μέσα από αυτές τις στρατηγικές, οι διευθυντές ασκούν την επιρροή τους στην επαγγελματική μάθηση και στην επαγγελματική αλληλεπίδραση (Eberts & Stone, 1988; Hattie, 2009; Youngs & King, 2002). Παρ' όλο που συχνά παραμελείται στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής-διδασκαλικής ηγεσίας, οι αποτελεσματικοί ηγέτες διευθύνουν τους σχολικούς οργανισμούς για να παρέχουν ένα ασφαλές και μεθοδικό περιβάλλον εκμάθησης και διδασκαλίας (Bryk et al., 2010; Hallinger & Murphy, 1986). Πέρα από τις ευθύνες που είναι πιο άμεσα συνδεδεμένες με τις λειτουργίες της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες είναι υπεύθυνοι για να διευθύνουν τα σχολικά προγράμματα, να διατηρούν τη πειθαρχία των μαθητών, να συνεισφέρουν στον προϋπολογισμό του σχολείου, να επιβλέπουν τους μαθητές, να οικοδομούν σχέσεις μέσα στο σχολείο, να διατηρούν επικοινωνία με φορείς έξω από το σχολείο και να διαχειρίζονται άλλα σχολικά ζητήματα (Perez, Milstein, Wood & Jacquez, 1999). Αρκετά λιγότερη προσοχή στη μεταγενέστερη βιβλιογραφία έχει δοθεί σε αυτά τα «διαχειριστικά θέματα» των ρόλων των διευθυντών και το πώς αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η έρευνα από τον Leithwood et al., (2004) και τους Mayworm and Sharkey (2014) εισηγείται ότι η πολιτική και οι πρακτικές της σχολικής πειθαρχίας επηρεάζουν σημαντικά την

ανάπτυξη της νεολαίας και έχουν τη δυναμική να προωθήσουν θετικά σχολικά κλίματα που υποστηρίζουν και διατηρούν τη σχολική επίδοση.

Επιπλέον, οι αποφάσεις των διευθυντών σε στρατηγικά θέματα κατανομής πόρων μπορεί να διευκολύνει τη σχολική ανάπτυξη και την μαθητική επίδοση (Ladd & Fiske, 2008; Schwartz, 2008). Συνοπτικά, οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη σχολική επίδοση μέσα από τον καθορισμό σχολικών κατευθύνσεων, την οικοδόμηση επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και τη διαχείριση σχολικών οργανώσεων για την παροχή ενός ασφαλούς και εύρυθμου περιβάλλοντος που ενισχύει τη σχολική βελτίωση.

Τα γνωρίσματα του διευθυντή παίζουν επίσης ένα ρόλο στο πώς οι διευθυντές εκτελούν τα καθήκοντά τους και πώς σχεδιάζουν και εφαρμόζουν στρατηγικές (Smith et al., 1997). Μεταβλητές όπως το γένος, η ηλικία, τα διαπιστευτήρια και σταθερότητα στους ρόλους τους μπορεί να είναι ουσιώδεις. Ενώ μικρή έρευνα είναι διαθέσιμη σχετικά με την άμεση επιρροή των χαρακτηριστικών του διευθυντή στον τρόπο με τον οποίον οι ηγέτες σκέφτονται για τον ρόλο τους και για το τι επιλέγουν να κάνουν, η έρευνα του Zheng (1996) έφερε στο φως εμπειρικές αποδείξεις του ότι το γένος, η ηλικία, η μόρφωση και η εργασιακή εμπειρία του διευθυντή σχετίζονται σε ένα μεγάλο βαθμό με την αντιληπτή αποτελεσματικότητα του διευθυντή στο θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Σχετικά με τη προηγούμενη έρευνα, τα ατομικά χαρακτηριστικά είναι μεταβλητές πρόβλεψης που περιλαμβάνονται στη παρούσα μελέτη. Είναι μια έρευνα που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίον οι διευθυντές, ως «διαμεσολαβητές» μεταξύ των ανώτερων αρχών και μελών της σχολικής επιτροπής, είναι σε θέση να σηκώσουν το βάρος του μοντέλου της διαμοιραζόμενης ηγεσίας αυτή τη φορά. Παίρνοντας υπ' όψη τις σχολικές συνθήκες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι διευθυντές βρίσκουν περιθώρια εξέλιξης διαμοιράζοντας θέματα που άπτονται άμεσης λήψης αποφάσεως. Το κατά πόσο οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων που βοηθάνε στην επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων είναι ένα θέμα για το οποίο έχει δοθεί μικρή προσοχή. Επιπλέον, όσο οι διευθυντές παραμένουν οι κύριοι προϊστάμενοι στις σχολικές τους μονάδες, το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και οι φορείς της ευρύτερης κοινότητας επίσης ασκούν επιρροή σε

συλλογικά πλαίσια στη λήψη σχολικών αποφάσεων. Ανάλογα με τα προσόντα και την ειδίκευση, πολλοί συμμετέχοντες και φορείς τείνουν να συνεισφέρουν στην ηγεσία με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά θέματα λήψης αποφάσεων (Gronn, 2002).

Ανάμεσα σε όλους τους φορείς, η ηγεσία των εκπαιδευτικών έχει εξεταστεί περισσότερο στη βιβλιογραφία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Εκτός από το να υπηρετούν σε επίσημες θέσεις ηγεσίας από τη πλευρά του καθοδηγητή της θεματικής ομάδας ή των ειδικών, οι διευθυντές μοιράζονται ανεπίσημα μερικά ηγετικά καθήκοντα με τους εκπαιδευτικούς βασιζόμενοι στις γνώσεις τους και την εμπειρία τους. Από τη στιγμή που οι δάσκαλοι είναι στο κέντρο του «γνωστικού πυρήνα» της διδασκαλίας και μάθησης, η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαχείριση, το πρόγραμμα σπουδών, τις οδηγίες, το προσωπικό, και την επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να φέρει καινοτόμες προοπτικές στο σχολείο. Πείθοντας τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν από κοινού την ευθύνη, οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι ικανοί να παρακολουθούν ενεργά και να υποστηρίζουν τις εργασίες με σκοπό να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι (Harris, 2009; Spillane, 2006). Οι έρευνες έχουν αναφέρει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συνεισφέρει στη σύσφιξη των συναδελφικών σχέσεων για τη σχολική βελτίωση και τη πορεία των αλλαγών (Gronn, 2000; Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2007). Η επιρροή της σχολικής ηγεσίας στα σχολικά αποτελέσματα, παρ' όλ' αυτά, αποκαλύπτει ανάμικτα αποτελέσματα. Ενώ ορισμένες έρευνες αναφέρουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ διαμοιραζόμενης λήψης αποφάσεων και μαθητικής επίδοσης (Hulpia & Devos, 2009; Leithwood & Mascall, 2008; Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon & Yashkina, 2007), άλλοι δεν έχουν βρει τόσο σημαντικά αποτελέσματα (Jones, 1997; Taylor & Bogotch, 1994, York-Barr & Duke, 2004).

Η περιφέρεια, συμπεριλαμβανομένου του επόπτη, του βασικού προσωπικού, των υπεύθυνων προγραμμάτων σπουδών, έχει την ευθύνη να επηρεάζει τις δράσεις του σχολείου, παρόλο που οι περισσότερες μελέτες συλλογικής και διαμοιραζόμενης ηγεσίας δεν έχουν εξετάσει τη συνεισφορά του προσωπικού της (Louis et al., 2010). Η υποστήριξη της περιφέρειας στη σχολική

ηγεσία κυμαίνεται από την επείγουσα υποστήριξη για θέματα ασφαλείας, επαγγελματικές ευκαιρίες ανέλιξης και πόρους (Farley-Ripple, Raffel & Welch, 2012; Honig, 2012), όπως και υποστήριξη στα προγράμματα σπουδών, αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά προγράμματα και επιλογή στα σχολικά εγχειρίδια και στην εκπαιδευτική τεχνολογία (Marsh et al., 2008). Πολύ συχνά οι περιφέρειες κατευθύνουν με στρατηγική τους πόρους για να βοηθήσουν τα σχολεία που αντιμετωπίζουν τις περισσότερες προκλήσεις και τις χαμηλότερες μαθητικές επιδόσεις (Louis et al., 2010). Πολύ πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα κεντρικά γραφεία της περιφέρειας μπορεί να είναι βασικοί πάροχοι υποστήριξης των διευθυντών ως προς την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Honig, 2012, 2014). Υπό αυτήν την έννοια, μια δυνατή υποστήριξη της περιφέρειας ενδυναμώνει την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, επειδή δημιουργεί συνθήκες και παρέχει υποστήριξη για τις στρατηγικές και πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας των διευθυντών (Farley-Ripple et al., 2012; Leithwood & Jantzi, 2008).

Επιπλέον, οι τοπικές κοινότητες συνήθως ασκούν επιρροή μέσα από ψηφισμένα ή διορισμένα τοπικά σχολικά συμβούλια και συλλόγους γονέων (governing bodies). Τα τοπικά σχολικά συμβούλια αντλούν την δύναμη και την εξουσία τους από το κράτος και παίζουν ένα συμπληρωματικό ρόλο στην ηγεσία της περιφέρειας, η οποία στοχεύει να συνεργαστεί με τις κοινότητες προκειμένου να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης στις τοπικές σχολικές κοινότητες. Οι τελευταίες είναι γενικά υπεύθυνες στην πρόσληψη του επιθεωρητή, στην ανάπτυξη και την υιοθέτηση πολιτικών, στην έγκριση του προγράμματος σπουδών και του προϋπολογισμού, επιβλέποντας τα θέματα διαχείρισης των εγκαταστάσεων και υιοθετώντας μια συλλογική διαπραγματευτική τακτική (Danzberger, 1994). Σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, τα τοπικά σχολικά συμβούλια γίνονται κριτικά στη διοίκηση, στην επίβλεψη της δαπάνης του προϋπολογισμού και στη πρόσληψη ενός αποτελεσματικού επιθεωρητή για να ηγηθεί της σχολικής περιφέρειας (The Legislative Analyst's Office, 2012).

Παρομοίως, μεμονωμένοι γονείς και σύλλογοι γονέων σταδιακά εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Έξι περιστατικά ευκαιριών γονικής συμμετοχής έχουν αναγνωριστεί στη βιβλιογραφία, όπως τη βοήθεια στους γονείς



με δεξιότητες στην ανατροφή παιδιών, την επικοινωνία με οικογένειες, τη παροχή ευκαιριών σε εθελοντική βάση, τη συμμετοχή των γονέων σε κατ' οίκον μάθηση, την εμπλοκή των γονέων σε λήψη σχολικών αποφάσεων και στη συμβολή τους σε μια συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας (Epstein, 2001). Οι δραστηριότητες τις οποίες επιλέγουν οι γονείς επηρεάζονται συχνά από αυτοπροσδιορισμένα ενδιαφέροντα, γνώσεις και δεξιότητες των ίδιων των γονιών, από άλλες απαιτήσεις όσον αφορά το χρόνο και την ενέργειά τους και από συγκεκριμένες ευκαιρίες του σχολικού περιβάλλοντος (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Παρά τη ρητορική του να εμπλέκει τους γονείς στη λήψη σχολικών αποφάσεων και τη θετική σχέση μεταξύ γονικής εμπλοκής και μαθητικών κινήτρων και επιτευγμάτων (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Louis et al., 2010; Pounder, Ogawa & Adams, 1995), η έρευνα είναι περιορισμένη ως προς το βαθμό τον οποίον οι γονείς συνεισφέρουν στη συμμετοχική λήψη σχολικών αποφάσεων.

Συμπερασματικά, η βιβλιογραφία σχετικά με τη συλλογική άσκηση ηγεσίας θεωρεί ότι η λήψη σχολικών αποφάσεων επηρεάζεται από ποικίλους συμμετέχοντες, συμπεριλαμβανομένου εκπαιδευτικούς, ηγέτες περιφέρειας, τοπικές κοινότητες. Επιπλέον, οι επιρροές των συμμετεχόντων ίσως ποικίλλουν όσον αφορά το έργο ή τη λειτουργία, ανάλογα με τους ρόλους τους και την ειδίκευσή τους.

Καθώς η ηγεσία διαρκώς εκλαμβάνεται ως ένα ευρύ και συλλογικό φαινόμενο (Ogawa & Bossert, 1995), η συζήτηση έχει μετατοπιστεί στα συνδυασμένα αποτελέσματα όλων των πηγών της ηγεσίας, παρά τον διαφορετικό βαθμό συνεισφοράς της κάθε πηγής (Leithwood & Mascall, 2008; Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). Πιστεύεται ότι η συλλογική επιρροή των βασικών συμμετεχόντων που συνεργάζονται προς ένα κοινό στόχο δυνητικά είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα της επιρροής του κάθε ατόμου ξεχωριστά, επειδή η δημοκρατική διαδικασία της λήψης αποφάσεων τείνει να είναι πιο συνεπής με τα πιστεύω και τις αξίες των υπαλλήλων σε μια δημοκρατική κοινωνία (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Tannenbaum, 1961). Εμπλέκοντας τα μέλη της και άλλους φορείς στη λήψη αποφάσεων, η συλλογική επιρροή έχει την δυνατότητα να ενισχύσει το αίσθημα ιδιοκτησίας, να συνεισφέρει περισσότερο στην ηθική ικανοποίηση από την

εργασία και να αυξάνει την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Leithwood & Mascall, 2008; Tannenbaum, 1961).

Ανάλογα με τη διαμόρφωση της ηγεσίας, ορισμένα πρότυπα διαμοιραζόμενης επιρροής μεταξύ των φορέων μπορεί να έχουν μια θετική επιρροή στην οργανωτική ανάπτυξη και αλλαγή, η οποία θα μπορούσε να ωφελήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου μακροπρόθεσμα (Leithwood & Mascall, 2008; Leithwood et al., 2004; Spillane, 2006; Spillane & Camburn, 2006). Η περιορισμένη εμπειρική έρευνα έχει δείξει ότι η συλλογική ηγεσία έχει πιο ισχυρή επιρροή στα μαθησιακά επιτεύγματα από την ατομική ηγεσία (Leithwood & Mascall, 2008; Louis et al., 2010). Επιπλέον, σχολεία με υψηλότερες επιδόσεις τείνουν να έχουν υψηλότερο βαθμό συλλογικής ηγεσίας και να εμπνέουν ηγετικές επιρροές σε μέλη και άλλους φορείς του σχολείου σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα σχολεία με χαμηλότερες επιδόσεις (Leithwood & Mascall, 2008; Louis et al., 2010).

### **1.ε Οι μορφές ηγετικής συμπεριφοράς**

Αρκετές δεκαετίες ερευνών στην ηγεσία έχουν βρει ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες χρησιμοποιούν πολλά είδη συμπεριφοράς (Bass, 1990; Yuki, 2010). Ο Yuki (2010) έκανε μια φειδωλή ταξινόμηση τέτοιων μορφών ηγεσίας που περιλαμβάνει τρεις ευρείς κατηγορίες συμπεριφοράς: προσανατολισμένη στις εργασίες, στις σχέσεις και στην αλλαγή. Στη παρούσα μελέτη, εξετάσαμε τη καθεμία από αυτές τις κατηγορίες και μια τέταρτη, την συνδετική, που είναι κριτική στη ρύθμιση της ομάδας (Sundstrom, De Meuse & Futrell, 1990).

Η εκμάθηση στοιχείων δομικής συμπεριφοράς προσανατολίζεται περισσότερο μέσα από εκπόνηση εργασιών (Stodgill & Coons, 1957) και έχει σκοπό να αυξήσει την αποτελεσματικότητα και τον συντονισμό μεταξύ των μελών της ομάδας. Κατά τη διάρκεια της μύησης στη δομική συμπεριφορά, οι ηγέτες διευκολύνουν τη διαδικασία της ομάδας με την ανάθεση εργασιών, τον καθορισμό των απαιτήσεων και την αποσαφήνιση των προτεραιοτήτων και κανόνων (Barry, 1991; Pearce & Sims, 2002). Η μύηση στη κοινωνική συμπεριφορά βοηθάει τις ομάδες να προσεγγίζουν τους στόχους τους, αποτρέπει τα μέλη να ξεφύγουν από τον πυρήνα της εργασίας και εστιάζει στις λεπτομέρειες και στις προθεσμίες.

Η συμπεριφορά που καλλιεργεί το ενδιαφέρον προσανατολίζεται προς την αλλαγή. Παραδείγματα είναι η βελτίωση των στρατηγικών αποφάσεων, η προσαρμογή στην αλλαγή, η ανάπτυξη της καινοτομίας και η ενίσχυση της δέσμευσης στα οράματα και στους στόχους (Barry, 1991; Yukl, 2010). Οι οραματιστές ηγέτες δημιουργούν νέα και ακαταμάχητα οράματα που βοηθούν στη γέννηση ιδεών, καθορίζουν τους γενικούς στόχους και ενθαρρύνουν άλλους να βλέπουν τα γεγονότα από μια διαφορετική σκοπιά. Στη προσπάθειά τους αυτή προσελκύουν και άλλους στην οραματική αυτή διαδικασία και ενισχύουν την ομαδική ιδιοκτησία των κεντρικών ιδεών.

Συμπεριφορές που εκτείνονται πέρα από τα όρια της ομάδας (spanning behaviors) είναι απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα της ομάδας, επειδή υπάρχουν όρια ανάμεσα σε αυτές και άλλες οργανωτικές μονάδες που επηρεάζουν πώς μια ομάδα πρέπει να λειτουργεί μέσα στο οργανωτικό της πλαίσιο προκειμένου να είναι αποτελεσματική (Sundstrom et al., 1990). Τέτοιες συμπεριφορές βοηθάνε τα μέλη να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εξωτερικών φορέων ενός οργανισμού (Zaccaro & Marks, 1999). Συμπεριφορές που ελέγχουν την πραγματικότητα και δίνουν την απαιτούμενη προσοχή σε «πολιτικά» συμβάντα, που μπορεί να επηρεάσουν την ομάδα, υπενθυμίζουν συνεχώς στην ομάδα ότι το προϊόν ή η απόφασή της πρέπει να τυγχάνουν της έγκρισης των εξωτερικών παραγόντων. Με αυτόν τον τρόπο, αγκαλιάζουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εξωτερικών παραγόντων στους οραματισμούς της ομάδας.

Στις σημερινές οργανώσεις, όπου η επιτυχία εξαρτάται από την αποτελεσματική ενσωμάτωση της γνώσης των επιδέξιων επαγγελματιών σε πολύπλοκα και διφορούμενα περιβάλλοντα, είναι εξαιρετικά δύσκολο ένας μοναδικός, κάθετος διευθυντής να κατέχει όλες τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να πληρεί όλους τους αναγκαίους ρόλους της ηγεσίας (Carson et al., 2007; Day, Gronn, & Salas, 2004; Pearce & Manz, 2005; Pearce, Manz & Sims, 2009). Συμπερασματικά, οι ευθύνες της ηγεσίας θα πρέπει να μετατοπίζονται σύμφωνα με το ποιες εξειδικεύσεις των μελών εφαρμόζουν καλύτερα στις μελέτες περίπτωσης (Friedrich et al., 2009). Επιπλέον, κάθε μέλος μιας ομάδας μπορεί να τείνει περισσότερο προς μια μορφή ηγετικής συμπεριφοράς

από άλλες (Barry, 1991). Προηγούμενη μελέτη έχει υποστηρίξει την άποψη ότι οι διαφορετικές ηγετικές συμπεριφορές είναι ανεξάρτητες (Yukl, 2010), υποδηλώνοντας ότι το να ακολουθείς μια μορφή ηγετικής συμπεριφοράς δε σημαίνει ότι έχεις τάσεις να ακολουθήσεις και μια άλλη. Έτσι, ένας μοναδικός διευθυντής μπορεί να μην είναι διατεθειμένος ή να μην είναι σε θέση να εκπληρώσει όλα τα άλλα ηγετικά καθήκοντα της ομάδας.

Παρ' όλα αυτά, η διαμοιραζόμενη ηγεσία διευκολύνει τις κλίσεις και τις ικανότητες των μελών της ομάδας να εμπλέκονται σε ορισμένες ηγετικές συμπεριφορές για να αντισταθμίζονται και να αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους (Bradford & Cohen, 1984). Με αυτόν τον τρόπο, η ομάδα αυξάνει την πιθανότητα να κεφαλαιοποιήσει την ικανότητα ηγεσίας στο βαθμό που περισσότερο από ένα μέλη συμμετέχουν στην ηγεσία της ομάδας. Όταν προκύπτουν πολλοί ηγέτες σε μια ομάδα, αυξάνεται η πιθανότητα εκδήλωσης περισσότερων ηγετικών συμπεριφορών.

### **1.στ Ερευνητικά ερωτήματα**

Μέχρι σήμερα, δεν έχει διερευνηθεί εάν οι διευθυντές στην Ελλάδα αισθάνονται ότι έχουν αρκετή επιρροή και εξουσία στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας στα σχολεία τους. Αντίστοιχα, περιορισμένη έρευνα έχει διεξαχθεί στην Αγγλία για το ίδιο θέμα. Οι Adamowski, Therriault και Cavanna (2007) ερεύνησαν το χάσμα αυτονομίας -τη διαφορά μεταξύ του βαθμού επιρροής που οι διευθυντές των σχολείων νομίζουν ότι πρέπει να έχουν για να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες και το βαθμό επιρροής που πραγματικά κατέχουν. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων αντιλαμβάνονται ότι κατέχουν σημαντικά λιγότερη αυτονομία από αυτή που πραγματικά χρειάζεται για να είναι αποτελεσματικοί σε κρίσιμους τομείς ή λειτουργίες, όπως η στελέχωση του προσωπικού, η κατανομή των πόρων, η διαχείριση της μαθητικής πειθαρχίας και ο έλεγχος του σχολικού ημερολογίου. Το χάσμα αυτονομίας είναι μεγαλύτερο στον τομέα της στελέχωσης -δηλαδή στη πρόσληψη αποδοτικών εκπαιδευτικών, στη μετάθεση ή απόλυση ακατάλληλων εκπαιδευτικών και στη μισθοδοσία. Οι ερευνητές επίσης βρήκαν ότι καθώς οι διευθυντές αποκτούσαν περισσότερη εμπειρία και ενίσχυαν τις μακροχρόνιες σχέσεις στις σχολικές τους μονάδες, ήταν

πολύ συχνά σε θέση να ασκούν μεγαλύτερη επιρροή σχετικά με τους σχολικούς πόρους (Adamowski et al., 2007).

Η μεγαλύτερη έρευνα εστιάζει στη διαμοιραζόμενη ηγεσία μεταξύ του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας, όπως οι διευθυντές και οι δάσκαλοι (Harris, 2009; Spillane, 2006). Επιπλέον, εξαιτίας του ότι ο βαθμός επιρροής που ασκείται από διαφορετικές πηγές ηγεσίας μπορεί να περιοριστεί ή να διευκολυνθεί από τις ενέργειες των άλλων, είναι σημαντικό το να κατανοήσουμε πώς διαφορετικοί συμμετέχοντες και φορείς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να εκτελέσουν διαφορετικές εργασίες (Louis et al., 2010). Ωστόσο, η διαθέσιμη θεωρία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας περιλαμβάνει κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Η διαμοιραζόμενη ηγεσία δεν απορρέει από τον διευθυντή ο οποίος διαμοιράζει την ηγεσία από την κορυφή της πυραμίδας προς τη βάση. Αντιθέτως, λαμβάνει χώρα υπό φυσιολογικές συνθήκες, όταν τα άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις εμπλέκονται σε συγκεκριμένες λειτουργίες και πτυχές της ηγεσίας μέσα από διαφορετικές καταστάσεις (Gronn, 2011; Leithwood et al., 2007; Spillane and Diamond, 2007). Η διαμοιραζόμενη ηγεσία είναι μια διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγετών, οπαδών και συγκυριών. Όπως επισημάνθηκε, ο Spillane αναγνώρισε τη σημασία της συγκυρίας στην οποία λαμβάνει χώρα η διαμοιραζόμενη ηγεσία μεταξύ των ηγετών και των οπαδών. Ταυτόχρονα, έρευνες έχουν τονίσει τη σημασία του διευθυντή ως ο άνθρωπος κλειδί που οικοδομεί τις συνθήκες μέσα στις οποίες η διαμοιραζόμενη ηγεσία αναπτύσσεται (Leithwood et al., 2007).

Περιορισμένη έρευνα έχει διεξαχθεί για το πώς οι σχολικοί παράγοντες, οι εξωτερικές συγκυρίες και τα χαρακτηριστικά του προσωπικού σχετίζονται με τις συνθήκες λήψης και υλοποίησης των αποφάσεων στις αγγλικές και ιδιαίτερα στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής, ως ηγέτης και οι υπερκείμενες αρχές από τη μια πλευρά και οι δάσκαλοι ως υφιστάμενοι από την άλλη, αλληλεπιδρούν όταν ασκούν ηγεσία συλλογικά. Έτσι, είναι βασικοί παράγοντες σε σχέση με το πώς και σε ποιο βαθμό συντελείται η διαμοιραζόμενη ηγεσία. Συνεπώς, είναι σημαντικό να ανακαλύψουμε σε ποιο βαθμό οι διαφορές της συμπεριφοράς μεταξύ των διευθυντών και των υπολοίπων μελών του σχολικού συμβουλίου προΐδεάζουν την προθυμία τους να εμπλακούν στη διαμοιραζόμενη

ηγεσία και να συμμετάσχουν στις σχολικές λειτουργίες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τους Y. Ni, R. Yan and D. Pounder (2018), μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εξετάσουν πώς οι διάφοροι φορείς εργάζονται συλλογικά για την εκπόνηση διαφορετικών εργασιών και τους παράγοντες που προάγουν ή περιορίζουν τη συνεργασία των φορέων.

Επίσης, θα ήταν σοφό να ανακαλύψουμε τα πιθανά οφέλη που θα μπορούσαν να προκύψουν από την εφαρμογή της «ανακατανομής της εξουσίας» με μοναδικό σκοπό τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της ποιότητας παροχής των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ανασκευάζοντας τις πρακτικές που υπήρχαν μέχρι τώρα στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

**Τα ερευνητικά ερωτήματα** που προκύπτουν είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές ελληνικών και αγγλικών σχολικών μονάδων το ρόλο του ηγέτη-μάντζερ; Ποιες είναι οι ενδεδειγμένες διαδικασίες εισαγωγής καινοτόμων διοικητικών πρακτικών της Δ.Η. στα σχολεία και πώς δύνανται να ενταχτούν ομαλά στην καθημερινή τους λειτουργία; (ερωτήσεις 1-8)

2. Ποιος είναι ο ουσιαστικός ρόλος του ηγέτη-μάντζερ τόσο στη διασύνδεση υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών όσο και στη σταδιακή διαμόρφωση ομάδων εργασίας; (ερωτήσεις 9-15)

3. Ποιες είναι οι συνήθεις πρακτικές που τηρούνται από τα θεσμικά όργανα κατά τη λήψη των αποφάσεων; Ποιοι είναι οι θετικοί και αρνητικοί παράγοντες επιρροής και τι αντίκτυπο έχουν ως προς τη τελική λήψη της απόφασης; (ερωτήσεις 16-22)

4. Ποιές είναι οι προϋποθέσεις μακροβιότητας του μοντέλου μέσα από τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης; Πώς δύναται η πανεπιστημιακή κοινότητα να υποστηρίξει την ένταξη καινοτόμων διοικητικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες και ποια τα ουσιαστικά οφέλη από την εφαρμογή τους; (ερωτήσεις 23-25)

## Βιβλιογραφική επισκόπηση

### 2.α Δεξιότητες και πρακτικές των ηγετών-μάντζερ

**Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα**, οι Yan Liu et al (2016) χρησιμοποίησαν τα στοιχεία της Διεθνούς Έρευνας Διδασκαλίας και Εκμάθησης (TALIS- Teaching and Learning International Survey) του 2013 προκειμένου να αναλύσουν τις παραμέτρους της διαμοιραζόμενης ηγεσίας στα σχολεία διεθνώς. Η πλειοψηφία των διευθυντών φαίνεται να εμπλέκεται περισσότερο στην αντίληψη της διαμοιραζόμενης ηγεσίας απ' ό τι οι εκπαιδευτικοί. Από την οπτική των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, η Λετονία, η Εσθονία, η Σερβία και η Πολωνία ανήκουν στην κορυφή όσον αφορά το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των εξωτερικών φορέων, των γονέων και των μαθητών στη λήψη αποφάσεων. Οι ερευνητές βρήκαν ότι η συμμετοχή αυτή από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές είναι υψηλότερη σε σχολεία όπου ασκούνται συλλογικές πρακτικές ηγεσίας σε αντίθεση με τα σχολεία όπου ακολουθούν ιεραρχικά συστήματα.

Η Alma Harris (2004) συμπέρανε ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές ηγούνται της πνευματικής και συναισθηματικής ζωής των μαθητών του σχολείου, συνδυάζοντας δομική (αναπτύσσοντας σαφείς στόχους), πολιτική (χτίζοντας συμμαχίες) και εκπαιδευτική ηγεσία (επαγγελματική ανάπτυξη και διδακτική βελτίωση) καθώς και πρακτικές διαμοιραζόμενης ηγεσίας (ενθαρρύνοντας άλλους να ηγηθούν σε διάφορες ομάδες). Οι διευθυντές χρησιμοποίησαν μια σειρά από στρατηγικές για την εφαρμογή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Αυτές περιλαμβάνουν την εμπλοκή τρίτων στη λήψη αποφάσεων, κατανέμοντας σημαντικά καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς και μετακυλώντας τις ευθύνες της ηγεσίας μέσα στο σχολικό οργανισμό. Οι δυνατές διαπροσωπικές δεξιότητες από τη πλευρά του εκπαιδευτικού και η 'σχολική κουλτούρα' είναι επίσης σημαντικές. Ο Ovando (1994) βρήκε ότι ο απαιτούμενος χρόνος για συναντήσεις του προσωπικού ήταν κεντρικό συστατικό της επιτυχίας και στα σχολεία που βελτιώνονταν οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν χρόνο για να συνεργαστούν μεταξύ τους. Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη για πρωτοβουλίες υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε

συνάρτηση με ένα θεμελιωμένο σύστημα κινήτρων προετοιμάζουν το έδαφος για μια αυθεντική ανακατανομή της εξουσίας και όχι μια «εξουσιοδοτημένη ηγεσία» κατά την οποία τα καθήκοντα ανατίθενται από αυτούς που ανήκουν μέσα στον οργανισμό. Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία, το να αναθέτεις την ευθύνη για κύριες και σημαντικές εργασίες σε άτομα που δεν έχουν αναλάβει «επίσημες» ηγετικές θέσεις, καθώς και το να συνεργάζεσαι μέσα από ομάδες και με άτομα αποτελούν τη βάση της «διαμοιραζόμενης ηγεσίας». Οι διευθυντές δεν εστιάζουν τόσο στα χαρακτηριστικά του «ηγέτη» όσο στη δημιουργία κοινών πλαισίων μάθησης και ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων (Harris and Lambert, 2003). Το πιο καίριο ζήτημα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι το ποιος διαμοιράζει ευθύνη και εξουσία. Μια προσέγγιση «από την κορυφή προς τη βάση» είναι πιθανή καθώς ενισχύονται οι θέσεις των εκπαιδευτικών και αναλαμβάνουν το έργο της αποπεράτωσης ευθυνών. Δύο έρευνες που υλοποιήθηκαν υπαινίσσονται μια κοινωνική διανομή της ηγεσίας όπου η λειτουργία της ηγεσίας εκτείνεται πέρα από τα όρια της εργασίας μιας ομάδας ατόμων και όπου ουσιαστικά το έργο της ηγεσίας ολοκληρώνεται μέσα από τη διάδραση πολλαπλών ηγετών (Spillane, 2002:20). Υποδηλώνει αλληλεξάρτηση παρά εξάρτηση, αγκαλιάζοντας τον τρόπο με τον οποίον διαφορετικοί ηγέτες με διαφορετικούς ρόλους διαμοιράζονται την ευθύνη.

Σύμφωνα με τους D. Muijs and A. Harris (2007), οι διευθυντές δύνανται να εξασφαλίσουν μια σειρά από δομικές αλλαγές στο χώρο του σχολείου προς την οικοδόμηση της διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Αρκετός χρόνος πρέπει να εξοικονομηθεί για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συναντώνται με σκοπό να σχεδιάζουν και να συζητούν θέματα όπως προγράμματα σπουδών, σχέδια για τη συνολική εικόνα του σχολείου, την καθοδήγηση των ερευνητικών ομάδων, την οργάνωση επισκέψεων σε άλλα σχολεία, την συνεργασία με άλλα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την συνεργασία με συναδέλφους. Αυτή η προσπάθεια, ενσωματώνει ένα κοινό όραμα μεταξύ όλων των μελών. Δεξιότητες όπως η καθοδήγηση των ομάδων και τα εργαστήρια, η συνεργατική εργασία, ο συντονισμός, η εκπαίδευση ενηλίκων, η ερευνητική δράση, η συνεργασία με άλλους και οι γραπτές δηλώσεις πρέπει να ενσωματωθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη (και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών) για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στους



νέους ρόλους που παρουσιάζονται (Barth, 1998; Katzenmeyer and Moller, 2001). Μέσα από τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς σε άλλες σχολικές μονάδες, δοκιμάζοντας νέες διδακτικές προσεγγίσεις, διαδίδοντας τα ερευνητικά τους πορίσματα σε συναδέλφους και συμμετέχοντας σε ερευνητικές δράσεις, η προοπτική για εκπαιδευτική ηγεσία αυξάνεται σημαντικά (Darling-Hammond, 1995). Η εμπιστοσύνη είναι πιο πιθανό να αναπτυχθεί σε σχολεία όπου οι σχέσεις είναι ισχυρές, με την έννοια ότι τα μέλη του προσωπικού γνωρίζονται ή νομίζουν ότι γνωρίζονται μεταξύ τους (Bryk and Schneider, 2002). Η συνεχής διάδραση μεταξύ του προσωπικού διευκολύνει την οικοδόμηση εμπιστοσύνης στην κριτική των πρακτικών. Αρκετές έρευνες συγκλίνουν στο ότι οι πιο δημοκρατικές μορφές ηγεσίας προκύπτουν όταν τα σχολεία λειτουργούν σε συγκροτήματα ή δίκτυα υποστηριζόμενα από ένα Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Romerdahl, 1991; Munchmore and Knowles, 1993). Το ξεπέραςμα των δυσκολιών και της αποξένωσης απαιτεί ένα συνδυασμό δυνατών διαπροσωπικών δεξιοτήτων από πλευράς του εκπαιδευτικού-ηγέτη και μια σχολική κουλτούρα που ενθαρρύνει την αλλαγή και την ηγεσία από τους εκπαιδευτικούς (LeBlanc and Skelton, 1997).

Οι Leithwood & Jantzi (1990) διαπίστωσαν ότι ο πιο γενικός στόχος της μετασχηματίζουσας ηγεσίας είναι η βελτίωση των ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων των μελών του οργανισμού, όσο αφορά την διαχείριση κρίσεων. Οι ερευνητές ανέπτυξαν περαιτέρω την έννοια της μετασχηματίζουσας ηγεσίας μελετώντας το πώς οι διευθυντές έλυναν τα προβλήματα με ομάδες εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, παρείχαν αποδεικτικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία αποτελεσματικοί ηγέτες συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς για να προτείνουν καλύτερες λύσεις σε άμεσα προβλήματα. Όπως εξηγούν οι Shulman and Carey (1984), η οριοθετημένη ορθολογικότητα επικεντρώθηκε αποκλειστικά στην ατομική γνώση και δεν αναγνώρισε επαρκώς πώς τα άτομα «συμμετέχουν από κοινού σε κοινωνικά και πολιτιστικά συστήματα εννοιών, οι οποίες υπερβαίνουν τα προσωπικά όρια» (1984, p. 503). Από αυτή τη σκοπιά, οι διαχειριστές κρίσεων χρησιμοποιούν άλλους για να αντισταθμίζουν τους δικούς τους γνωστικούς περιορισμούς. Σκοπός τους ήταν να προκαλέσουν μεγαλύτερο κίνητρο και δέσμευση από πλευράς των εκπαιδευτικών σε ένα διαμοιραζόμενο πλαίσιο

υποστηριζόμενων στόχων αναφορικά με την εφαρμογή τέτοιων λύσεων και τέλος να συνεισφέρουν σε μια μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίλυση προβλημάτων. Οι διαχειριστές κρίσεων μετασχηματίζουν, επαναδιατυπώνουν και κατανέμουν μέρη από το ζητούμενο του προβλήματος σε άλλους από την ομάδα εργασίας με έναν ομορτυνιστικό τρόπο και σύμφωνα με τις μοναδικές ικανότητες κάθε ατόμου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι έξι ευρείς στρατηγικές αξιοποιήθηκαν για να επηρεάσουν τις σχολικές κουλτούρες. Ο περιορισμός της απομόνωσης του εκπαιδευτικού, μια μέθοδος ενδυνάμωσης της σχολικής κουλτούρας, επετεύχθη με τη δημιουργία ευκαιριών για το προσωπικό (αφιέρωση χρόνου για συναντήσεις από κοινού, η δημιουργία χώρων μελέτης και ξεκούρασης για το προσωπικό, η προσφορά εργαστηριακών μαθημάτων στους συναδέλφους, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να επισκέπτονται τις τάξεις των άλλων συναδέλφων). Οι γραφειοκρατικοί μηχανισμοί, όπως τονίζουν οι Firestone and Wilson, «εδραιώνουν όρια και ευκαιρίες στο πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί» (1985, p.278). Τέτοιοι μηχανισμοί είναι η χρηματοδότηση (η ανακατανομή πόρων για το project, η αγορά εξοπλισμού), το πλάνο και ο προγραμματισμός (η εξοικονόμηση χρόνου για συνεργατικά σχέδια κατά τη διάρκεια της ημέρας, προγραμματίζοντας το πρόγραμμα των μαθητών με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν μεταξύ τους, διατηρώντας το στόχο της σχολικής βελτίωσης στο προσκήνιο της σχολικής ατζέντας), οι δομές της λήψης αποφάσεων (η καθιέρωση δομών τμημάτων και επιτροπών, ο συνδυασμός εκπαιδευτικών για σχεδιασμό από κοινού), οι διαδικασίες του προσωπικού ή πιο συγκεκριμένα αυτό που οι Sashkin and Sashkin (1990) ονόμασαν «η υπεραξία» του προσωπικού (επιλέγοντας νέο προσωπικό βασισμένοι σε προτεραιότητες βελτίωσης και διάθεσης συνεργασίας, εμπλέκοντας το διδακτικό προσωπικό στη λήψη αποφάσεων), η αξιολόγηση (πρόοδος ανάλογα με τη πορεία της σχολικής βελτίωσης σε όλους τους σχολικούς τομείς, η εποπτεία βελτιωτικών προσεγγίσεων στις ατομικές τάξεις). Οι σχολικοί προϊστάμενοι ευνοούν τη προοπτική εξέλιξης του προσωπικού, άμεσα με το να παρέχουν τις απαιτούμενες παροχές και έμμεσα ενισχύοντας τη δέσμευση του προσωπικού και το συναδελφικό κλίμα. Αυτά τα ερευνητικά πορίσματα είναι τα

ίδια με αυτά των Rosenholtz (1989) και Little (1982, 334). Επιπλέον, το να αναθέτεις εξουσία σε άλλους (επιρροή ηγεσίας) είναι ένας παράγοντας-κλειδί για την οικοδόμηση της συναδελφικής υποστήριξης. Οι Firestone and Wilson (1985) εικάζουν ότι η άμεση επικοινωνία της κουλτούρας είναι μια πρώτη τάξεως στρατηγική για τους διευθυντές χάρη στο μεγάλο χρονικό διάστημα που διατίθεται στη διαπροσωπική επαφή. Κεντρική στην έννοια της επικοινωνιακής κουλτούρας είναι η πιο ακριβοδίκαιη διανομή εξουσίας για τη λήψη αποφάσεων μεταξύ των μελών του σχολείου. Ιδιαίτερα όταν η λήψη αποφάσεων εκτείνεται πέρα από τα όρια της τάξης και του σχολικού συγκροτήματος, αυτό συνεπάγεται την κατανομή ηγεσίας που παραδοσιακά ανήκε στους σχολικούς προϊσταμένους.

Ο MacBeath (2005) αναφέρει τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές βιώνουν την εμπειρία των πολλαπλών πτυχών της διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Πρώτα απ' όλα, οι διευθυντές πιστεύουν στη σημασία της αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό. Επίσης νιώθουν υπόλογοι στους εξωτερικούς παράγοντες και δείχνουν την εμπιστοσύνη τους στους άλλους στη προσπάθειά τους να κατανέμουν την ηγεσία. Είναι ένα ρίσκο που αναλαμβάνουν να πάρουν σε περίπτωση που πληρώσουν το τίμημα. Οι διευθυντές καθιστούν το προσωπικό τους υπόλογο μέσα από την παρακολούθηση των επιδόσεών τους, μέσα από τη συγκριτική αξιολόγηση και τον ενδελεχή έλεγχο των δεδομένων αναφορικά με τα επιτεύγματά τους. Η διανομή της ηγεσίας εκφράζει την αμοιβαία αποδοχή των μελών του προσωπικού σε σχέση με τη δυναμική της ηγεσίας που εκφράζει ο καθένας τους. Αυτά θεωρούνται ως σημαντικοί παράμετροι της διαμοιραζόμενης ηγεσίας από αρκετούς διευθυντές. Ο σκοπός είναι να εμπριέχει ένα αίσθημα αμοιβαιότητας, αυτό που ο Leeuw (2001) έχει ονομάσει «η αρχή μου, η αρχή σου». Αυτή η διανεμητική ηθική διαφέρει από την έννοια της ανάθεσης καθηκόντων, και περιγράφεται από τον Rogers (1969) ως «συμβίωση».

Κατά δεύτερον, οι διευθυντές αναγνωρίζουν την ανάγκη να έχουν τον έλεγχο, να είναι έτοιμοι να παρέμβουν και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της άσκησης της εξουσίας, της ικανότητάς τους να λύνουν προβλήματα και, ως αποτέλεσμα, κάνουν τη ζωή πιο εύκολη για το προσωπικό τους καθώς και για τους άλλους εξωτερικούς φορείς. Οι διευθυντές αναγνωρίζουν την αγωνία της

«απώλειας ελέγχου» και ανησυχούν υπερβολικά για οποιεσδήποτε εκπλήξεις αυτού τους επιφυλάσσει. Γι' αυτό το λόγο δεν διαμοιράζουν εύκολα την εξουσία. Η μεταβίβαση της εξουσίας είναι το φυσικό επακόλουθο της παρώθησης της εμπιστοσύνης (Moos, 2003) και της δημιουργίας αυτού που ο Sergiouvanni (2001) περιγράφει «ηγετική συνέπεια» που αναλύεται με δύο τρόπους. Πρώτα με την ενσωμάτωση των ηγετικών ρόλων, το άθροισμα, για παράδειγμα, των ατόμων που κατέχουν ηγετικές θέσεις (επίσημα) και με την άσκηση της ηγεσίας «άνευ χαρτοφυλακίου» (ανεπίσημα). Δεύτερον, με μια ολιστική αξιολόγηση των πρωτοβουλιών και των εξελίξεων που δεν αποδίδονται εύκολα σε άτομα αλλά ενσωματώνονται στην καθημερινή ροή της σχολικής λειτουργίας.

Επιπλέον, υπάρχουν διευθυντές που ακούν τις συμβουλές των συναδέλφων, διαπραγματεύονται και δεν βιάζονται να πάρουν αποφάσεις. Η διαβούλευση είναι η διαδικασία σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές ακούνε τους άλλους αλλά διατηρούν το δικαίωμά τους να αποφασίζουν. Η λήψη αποφάσεων, με κοινή συναίνεση, διαμοιράζει αυτό το δικαίωμα σε άλλους αλλά μπορεί -σε μερικές περιπτώσεις- να στερείται παντελώς ηγεσίας. Η ηγεσία μέσω διοικητικών εντολών είναι καλοδεχούμενη από αρκετούς αλλά για 11 διευθυντές φάνηκε ενοχλητικό γιατί αντίκειται στις δημοκρατικές αρχές της κατανομής ηγεσίας. Σύμφωνα με τη περιγραφή των διευθυντών ως «ευμενή δικτατορία», μπορούμε να συμφιλιώσουμε τη διαβούλευση και τη συναίνεση με την εντολή και τον έλεγχο.

Η αναδυόμενη εικόνα της ηγεσίας εντάσσεται στις πρωτοβουλίες που παρεμποδίζονται από την τυραννία του κατεπείγοντος, αναγκάζοντας τους διευθυντές να πάρουν μια αντιδραστική στάση. Ο Davies (1987) περιέγραψε τη δουλειά των διευθυντών ως μια «γρήγορη εναλλαγή γεγονότων, με το χρόνο τους να είναι τυπικά μοιρασμένος σε ποικίλες και βραχυπρόθεσμες δραστηριότητες». Είναι μέσα στο πλαίσιο του μοτίβου και της ισορροπίας αυτών των δραστηριοτήτων όπου ανακύπτουν ζητήματα κατανομής της εξουσίας.

## **2.β Παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων**

Ο Copland, M.A. (2003) ανακάλυψε ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί είναι απασχολημένοι με τη χρήση και την ανάλυση των δεδομένων των μαθητικών

επιδόσεων, τόσο περισσότερο εμπλέκονται στις συζητήσεις της διδασκαλίας και της εκμάθησης όσο και στο μερίδιο συμμετοχής τους στη λήψη σχολικών αποφάσεων. Η γονική συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις και η διάδραση μεταξύ διαφόρων φορέων (προσωπικού, εκπαιδευτικών, κοινότητας, γονέων και περιφερειακής διοίκησης) έχουν θετικό αντίκτυπο στις αποφάσεις του διευθυντή. Έρευνες φέρνουν τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται από κοινού μια υποστηρικτική λειτουργία -την ενθάρρυνση, τη πνευματική καλλιέργεια και την υπενθύμιση του κοινού οράματος και των αξιών, που είναι κίνητρα για μια μεταρρύθμιση στους άλλους μέσα από τη σχολική επαγγελματική κοινότητα. Οι νέες δομές ηγεσίας αναδύονται υπό τη μορφή συντονιστών μεταρρύθμισης, υποδιευθυντών ή εκπαιδευτικών εκ περιτροπής. Οι συμπεριφορές των προαναφερθέντων συγκλίνουν σε μια σχολική κουλτούρα η οποία υποστηρίζει τη μεταρρυθμιστική πορεία. Ο συντονιστής μεταρρύθμισης είναι τις περισσότερες φορές ένας εκπαιδευτικός απελευθερωμένος από τα διδακτικά του καθήκοντα και σε λιγότερες περιπτώσεις ένα μέλος του διοικητικού προσωπικού ή ένας μισθωτός της κοινότητας. Για παράδειγμα, ένα σχολείο τονίζει ότι το να εμπλέκεις συνεχώς νέα άτομα σε ηγετικούς ρόλους και σε παρακολουθήσεις συνεδρίων, τους έχει βοηθήσει να οικειοποιούνται την κοινή αντίληψη της μεταρρύθμισης. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια είναι αναπόσπαστο κομμάτι σε ό,τι κάνουν. Παρ' όλα αυτά, η διαπραγμάτευση της οριοθέτησης της εξουσίας και η πιθανή αναστάτωση που αυτή προκαλεί στη προηγούμενη δομή σχολικής ηγεσίας είναι οι δυσκολίες που συνήθως προκύπτουν από το ρόλο του συντονιστή μεταρρύθμισης στα εποπτευόμενα σχολεία.

Οι Yan Liu et al (2016) βρήκαν ότι ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη είναι κρίσιμοι παράγοντες που ευνοούν τη συμμετοχή μελών στη λήψη αποφάσεων. Η εμπιστοσύνη στις σχέσεις των εμπλεκόμενων φορέων είναι ένας σημαντικός δείκτης συνθηκών που ευνοούν οποιαδήποτε μορφή επένδυσης στο σχολικό περιβάλλον (Bryk et al, 2010). Επιπρόσθετα, το θηλυκό γένος, το καθεστώς απασχόλησης -πλήρης απασχόληση -του διδακτικού προσωπικού και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αυξάνουν το επίπεδο της κοινοτικής ενασχόλησης στη λήψη των αποφάσεων. Επίσης, οι δημόσιοι πόροι χρηματοδότησης είναι ένα θετικός

πρόδρομος μιας ευρύτερης συμμετοχής παραγόντων στις διαδικασίες των σχολικών λήψεων αποφάσεων. Αυτά τα ερευνητικά ευρήματα συνηγορούν με τη δημοσιευμένη βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία «για πολλές Σκανδιναβικές χώρες, η διαμοιραζόμενη ηγεσία είναι συνδεδεμένη με πιο δημοκρατικές και δίκαιες μορφές σχολικής εκπαίδευσης» (Harris, 2011:9). Αυτό επίσης αποκαλύπτει μια δημοκρατική πρόκληση, όπου το υψηλό ποσοστό εμπλοκής σχολικών μελών στη λήψη αποφάσεων οδηγεί τη μαθητική επίδοση πάνω από το μέσο όρο PISA.

Η A. Harris (2004) βρήκε ότι οι διαμοιραζόμενες τακτικές ηγεσίας κυριαρχούν και επηρεάζουν άμεσα την διαχείριση κρίσεων και τη λήψη αποφάσεων. Οι παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή των διαμοιραζόμενων πρακτικών είναι το ιεραρχικά δομημένο σύστημα στα σχολεία, οι προκλήσεις απέναντι στις αρχές εξουσίας και στον εγωισμό των προηγούμενων διευθυντών και επίσης οι οικονομικές δυσκολίες καθώς τα επίσημα πόστα που έχουν αυξημένα έξοδα. Επιπλέον, ο διαχωρισμός μεταξύ ποιμενικών και ακαδημαϊκών δομών στα σχολεία, η διαίρεση επίσης των τμημάτων και των επιστημονικών θεμάτων που πραγματεύονται, οι ισχυρές ομαδοποιήσεις κατά τη διάρκεια του έτους είναι αποτρεπτικοί παράγοντες για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Διαμάχες και φιλονικίες εξαιτίας της αδράνειας, της υπερβολικής επιμέλειας και της ανασφάλειας (Barth et al., 1999) οδηγούν σε αποξένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι V. Park and A. Datnow (2009) βρήκαν ότι η λήψη των αποφάσεων είναι μια νέα πρακτική που βασίζεται στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων μεταξύ των σχολικών συγκροτημάτων. Απαιτεί από τους παιδαγωγούς να μάθουν και να αναπτύξουν νέες ικανότητες που να τους επιτρέπουν να επεξεργάζονται αυτές τις πληροφορίες με τέτοιο τρόπο που να διευκολύνουν οποιαδήποτε τελική τους απόφαση. Γι' αυτό το σκοπό, η διαμοιραζόμενη ηγεσία είναι μια κρίσιμη γέφυρα που μπορεί να υποστηρίξει και να καθοδηγεί αυτές τις νέες μαθησιακές πρακτικές (Elmore, 2000). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η καλλιέργεια ενός «ήθους συνεχούς σχολικής βελτίωσης» οδηγεί στη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων με το πέρας της επεξεργασίας των δεδομένων. Για παράδειγμα, αντί να κατηγορούν ένα δάσκαλο ή ένα σχολείο για μια κακή επίδοση στις εξετάσεις, οι υπεύθυνοι του

συστήματος επικεντρώθηκαν στην εξέταση των δεδομένων («ίσως κάτι να φταίει με τα συγκριτικά αποτελέσματα, οπότε ας κοιτάξουμε τα δεδομένα στην ευρύτερη περιοχή») αντί στην απόδοση ευθυνών. Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών αναλύουν μοντέλα στρατηγικής αναφορικά με την επεξεργασία δεδομένων σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Η επίβλεψη της μαθητικής επίδοσης και της ανάλυσης των δεδομένων δεν εντάσσονται στα πλαίσια των βοηθητικών καθηκόντων αλλά είναι κεντρικά εργαλεία για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Γι' αυτό το σκοπό, οι επαγγελματικές συνομιλίες και οι συναντήσεις είναι αναγκαίες για τη μελέτη των μαθητικών δεδομένων. Επιπλέον, αντί να μοιράζονται το ίδιο μερίδιο ευθύνης στους ανάλογους τομείς λήψης αποφάσεων (κατανομή των πόρων, προγράμματα σπουδών), πολλά άτομα και ομάδες ανέλαβαν διαφορετικές εργασίες. Ηγετικές ομάδες του σχολείου ανέλαβαν την ευθύνη να επιλέξουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που θα εξυπηρετούσαν καλύτερα τα συμφέροντα των μαθητών και θα επέφεραν αλλαγές εάν υπήρχαν ενδείξεις βάση των δεδομένων. Οι σχολικοί ηγέτες θεώρησαν τους εαυτούς τους ως πρότυπα καθοδήγησης των συνομιλιών γύρω από τα σχολικά δεδομένα αλλά επίσης και ως διαμεσολαβητές γνώσεων. Συμπερασματικά, θεώρησαν ως μέρος των καθηκόντων τους το να φέρνουν σε επαφή τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους με σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών.

Οι Ni, Y., Yan, R., & Ponder, D. (2018) βρήκαν ότι, σύμφωνα με την κρίση των διευθυντών, η λήψη των σχολικών αποφάσεων επηρεάζεται από μια ευρεία γκάμα συμμετεχόντων και φορέων, συνεπής στη θεωρία της συλλογικής ηγεσίας (Harris, 2009; Louis, et al., 2010; Ogawa & Bossert, 1995; Spillane, 2006). Ανάμεσα σε όλους τους φορείς, οι διευθυντές θεώρησαν τους εαυτούς τους ως έχοντες τη μεγαλύτερη επιρροή σχεδόν σε όλους τους τομείς λήψης των αποφάσεων, εκτός από τα θέματα σπουδών και τα κριτήρια επίδοσης, για τα οποία είναι υπεύθυνη η επιτροπή αξιολόγησης μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (SEA). Αυτό σημαίνει ότι το πλαίσιο της συλλογικής ηγεσίας και η αναπόφευκτη ιεραρχική αντίληψη της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δε θα πρέπει να θεωρούνται δύο έννοιες ασυμβίβαστες, όπως έχει σημειωθεί σε προηγούμενη

έρευνα (Leithwood & Mascall, 2008; Louis et al., 2010). Αυτό υποδεικνύει ότι οι διευθυντές αποδέχονται το ρόλο της επιτροπής (SEA) στο σχεδιασμό κριτηρίων και προγραμμάτων σπουδών. Παρ' όλα αυτά, είναι πιθανό ότι μια τέτοια μορφή εξωτερικής κρατικής παρέμβασης τείνει να μειώνει την ελευθερία των διευθυντών στην επίτευξη στόχων ή στην αναδιοργάνωση του χώρου εργασίας (Louis et al., 2010).

Επιπλέον, οι διευθυντές θεωρούν την επιρροή των εκπαιδευτικών ως έναν πολύ υποστηρικτικό παράγοντα και σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη δική τους επιρροή. Αυτό το ερευνητικό πόρισμα έχει συνάφεια με προηγούμενες έρευνες πρακτικών διαμοιραζόμενης ηγεσίας, όπου οι διευθυντές σχολείων έχουν τη τάση να στηρίζονται στην επιστημονική γνώση των εκπαιδευτικών και να τους αναθέτουν ευθύνες από κοινού (Harris, 2009; Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2007; Spillane, 2006). Αυτή η συλλογική πρακτική συνήθως οδηγεί σε μια μεγαλύτερη αποδοχή των αποφάσεων που λαμβάνονται από κοινού, με ένα μεγαλύτερο αίσθημα της ευθύνης και των κινήτρων, με σκοπό την επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Harris, 2009; Louis et al., 2010).

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές έχουν την αίσθηση ότι η επιρροή της περιφέρειας είναι τόσο υψηλή όσο αυτή των εκπαιδευτικών, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που πρόσκειται θετικά στη δική τους επιρροή. Αυτό έχει συνάφεια με προηγούμενες μελέτες, όπου πολλές πολιτικές και κανονισμοί λειτουργίας, σχετικά με τη χάραξη κατευθυντήριων γραμμών και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθορίζονται από τη περιφέρεια, η οποία επηρεάζει άμεσα τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία (Louis et al., 2010). Οι διευθυντές είναι περισσότερο πιθανό να βελτιώσουν τους σχολικούς στόχους όταν θέτουν τους στόχους και τα οράματά τους στα πλαίσια της περιφέρειας και διατηρούν μια συνεργατική σχέση με τη περιφέρεια (Bottoms & Schmidt-Davis, 2010; Honig, 2012).

Η επιρροή των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σχετικά με τη χάραξη της πολιτικής πειθαρχίας φαίνεται να αναστέλλει την επιρροή των διευθυντών. Οι τελευταίοι πιστεύουν ότι οι σύλλογοι και οι τοπικές κοινότητες έχουν τη μικρότερη επιρροή στη λήψη των αποφάσεων παρά την ενθάρρυνση των τοπικών κοινοτήτων να συμμετέχουν πιο ενεργά στα σχολικά δρώμενα (Louis et al., 2010). Ανάλογα με



το συγκεκριμένο «project», οι σχολικές αποφάσεις μπορεί να λαμβάνονται συλλογικά από μια σειρά ρόλων ή πρωτίστως από τους διευθυντές και όχι να τυγχάνουν ευρείας έγκρισης και εκτίμησης από άλλους φορείς. Οι ερευνητές θεωρούν ότι, όταν οι φορείς έχουν τη σχετική εξειδίκευση για ένα συγκεκριμένο «project» και εφόσον το όραμά τους συμπλέει με τους στόχους του διευθυντή ως προς τη σχολική βελτίωση, οι διευθυντές είναι περισσότερο πρόθυμοι να διαμοιράσουν τις ευθύνες. Με αυτόν τον τρόπο πιστεύουν ότι η επιρροή τους είναι περισσότερο υποστηρικτική. Αυτό έχει συνάφεια με τον Leithwood et al. (2007) όπου, σύμφωνα με τους ερευνητές, η πλέον παραγωγική μορφή συλλογικής ηγεσίας λαμβάνει χώρα όταν οι πόροι και οι ευθύνες κατανέμονται σε αυτά τα άτομα και/ή τις ομάδες που είναι πιο κατάλληλα να καθοδηγήσουν μια λειτουργία ή «project», βασιζόμενα στη γνώση και την εξειδίκευσή τους. Τα ερευνητικά στοιχεία της συλλογικής επιρροής ποικίλλων φορέων στις σχολικές αποφάσεις συνεπάγονται ότι η σχολική ηγεσία δεν πρέπει αναγκαστικά να καταστεί «ένα παιχνίδι με μηδενικό άθροισμα» (Louis et al., 2010; Pounder, Ogawa, & Adams, 1995). Η απήχηση των διευθυντικών αποφάσεων δεν περιορίζεται αναγκαστικά όταν άλλοι φορείς αποκτούν περισσότερη επιρροή. Στην πραγματικότητα και σύμφωνα με τις αναλύσεις των ερευνητών, σε κάποιους τομείς αποφάσεων, όπως ο καθορισμός των κριτηρίων και κανόνων καθώς και η καθιέρωση ενός προγράμματος σπουδών, η επιρροή από διάφορους συμμετέχοντες δύναται να είναι εξίσου ενισχυμένη και από τις δυο πλευρές. Η συλλογική ηγεσία δεν είναι απαραίτητα καλή ή κακή. Εξαρτάται από το «project» ή τη λειτουργία, τη φύση της επιρροής από διάφορους φορείς και τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Σύμφωνα με τους D. Muijs and A. Harris (2007), η λήψη των αποφάσεων πηγάει είτε από τον διευθυντή είτε από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία. Η φιλοσοφία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, την οποία ο διευθυντής θεωρεί ως αναπτυσσόμενη ηγεσία μέσα στα σχολεία παρά ανάμεσα σε ανώτερα διευθυντικά στελέχη, υπερβαίνει τους εκπαιδευτικούς και ενσωματώνει στοιχεία από τη μαθητική ηγεσία. Το σχολείο έχει ιδρύσει ένα μαθητικό συμβούλιο, το οποίο είναι αποτελεσματικό και δυνατό

σύμφωνα με την εκτίμηση του προσωπικού. Κάθε τμήμα εκλέγει αντιπροσώπους οι οποίοι έχουν τακτικές συναντήσεις με τη παρουσία ενός ανώτερου διευθυντικού στελέχους. Η ανατροφοδότηση των μαθητών αφορά τους συμμαθητές τους και συνομηλίκους τους που φέρνουν θέματα στην επιφάνεια και λαμβάνονται υπ' όψη από το διευθυντικό στέλεχος. Επιπρόσθετοι παράγοντες όπως η υποστήριξη και οι επαγγελματικές εμπειρίες για ανάπτυξη ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες για ηγεσία. Το στυλ και η δύναμη του διευθυντή όπως και η καλή επικοινωνία με το ανώτερο διευθυντικό στέλεχος (executive head) διευκολύνουν την ηγεσία.

Ανασταλτικοί παράγοντες είναι η εκτίμηση των ίδιων των εκπαιδευτικών ως «εκπαιδευτικοί τάξης» ώστε να μην είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ηγετικό πόστο. Το πρόβλημα της παραχώρησης ηγεσίας είναι ένα ακόμη πιθανό εμπόδιο. Η έλλειψη κοινού οράματος, κοινών στόχων και μιας συνεργατικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο είναι τα κύρια εμπόδια. Το γεγονός ότι αυτή η «ριψοκίνδυνη κουλτούρα» δεν είναι στο προσκήνιο έχει κάνει τους εκπαιδευτικούς να κρατάνε σιωπηλή στάση απέναντι σε καινούργιες ιδέες και πρωτοβουλίες. Ο μη εμπνευσμένος ρόλος του διευθυντή και μια κουλτούρα χωρίς ρίσκα φαίνεται να είναι δυο παράγοντες όπου δεν ευνοούν την ανάληψη της ηγεσίας. Καθώς διαμοιράζεται η ηγεσία, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να κινούνται σε διαφορετικές κατευθύνσεις, όπως για παράδειγμα διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας σε διαφορετικά τμήματα. Υπό αυτή την έννοια, ένα κοινό όραμα είναι ο παράγοντας που έχει άμεση συσχέτιση με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Reynolds & Teddlie, 2000) αλλά αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική ηγεσία. Εξωτερικοί μηχανισμοί λογοδοσίας (χαμηλοί βαθμοί), ιδιαίτερα σε σχολεία χαμηλής επίδοσης, επιβαρύνουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και τα ανώτερα στελέχη που καθιστούν τη διανομή ηγεσίας πιο δύσκολη και πιο ριψοκίνδυνη. Μερικοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι υστερούν σε εμπειρία και εμπιστοσύνη όταν αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους. Τέλος, ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εμπόδιο, ιδιαίτερα όταν κάποια διευθυντικά στελέχη δεν είναι διατεθειμένα να παραχωρήσουν τον έλεγχο, όταν η ηγεσία από τον διευθυντή θεωρείται αδύναμη ή όταν τα διευθυντικά στελέχη στερούνται επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

## 2.γ Τα οφέλη των συλλογικών πρακτικών

Οι J. Bergman et al. (2012) παραθέτουν πολλαπλά οφέλη και θετικά αποτελέσματα. Υποστηρίζουν σθεναρά τον ισχυρισμό ότι η διαμοιραζόμενη ηγεσία είναι μια σημαντική μεταβλητή πρόβλεψης των ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών και των ενδιάμεσων εκβάσεων (Barry, 1991; Pearce & Sims, 2002). Οι ομάδες που ανέπτυξαν ένα μοτίβο ηγετικής συμπεριφοράς που ενσωμάτωνε πολλαπλές μορφές ηγεσίας και πολλαπλούς ηγέτες βίωσε σημαντικά καλύτερη εναλλαγή ενδιάμεσων διαδικασιών και αναδυόμενων καταστάσεων μέσα από τις ομάδες παρά οι ομάδες εκείνες που στερούνταν ηγεσίας ή ανέπτυξαν μια μορφή δυσλειτουργικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες διαμοιραζόμενης ηγεσίας ανέφεραν λιγότερα περιστατικά συγκρουσιακών καταστάσεων, μεγαλύτερη συναίνεση και υψηλότερο βαθμό ενδοομαδικής εμπιστοσύνης και συνοχής από τις ομάδες εκείνες που δεν βίωσαν την εμπειρία αυτού του μοντέλου ηγεσίας. Προκειμένου μια ομάδα να βιώσει τις πολλαπλές μορφές ηγεσίας απαραίτητες για την θετική λειτουργία της ομάδας, τουλάχιστον δύο μέλη της ομάδας πρέπει να αναλάβουν το ηγετικό της πόστο. Διαφορετικά, ορισμένες μορφές ηγεσίας μπορεί να απουσιάζουν αποδυναμώνοντας τη δυναμική της ομάδας. Τα αποτελέσματα, σε συνάρτηση με το αίσθημα ικανοποίησης, παρ' όλο που ήταν στην αναμενόμενη κατεύθυνση, δεν ήταν σημαντικά. Μια πιθανή εξήγηση για αυτά τα ερευνητικά πορίσματα είναι ότι η πρωταρχική επίδραση της διαμοιραζόμενης ηγεσίας ήταν να αυξήσει την κατανόηση των αποφάσεων μέσα στις ομάδες (βαθμός συναίνεσης), παρόλο που στα μέλη δεν «άρεσαν» οι αποφάσεις (αίσθημα ικανοποίησης). Με άλλα λόγια, η διαμοιραζόμενη ηγεσία αυξάνει τη γνωστική αποδοχή των αποφάσεων και δίνει λιγότερη έμφαση στη συναισθηματική αποδοχή.

Οι R. Bolden et al (2009) τονίζουν τη σημασία και τα οφέλη της διαμοιραζόμενης ηγεσίας και στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι συνεντευξιζόμενοι γενικά πιστεύουν ότι μια καλά διαχειριζόμενη προσέγγιση στην ηγεσία θα μπορούσε να είναι πολύ θετική για το σχολείο, το τμήμα και εν τέλει το πανεπιστήμιο. Τα πιο συχνά οφέλη αφορούν: αυξημένη ανταποκρισιμότητα σε μαθητές, μέλη του προσωπικού, χρηματοδοτικά πρακτορεία,

μεγαλύτερη διαφάνεια των χρηματοοικονομικών συναλλαγών και αυξημένα οικονομικά κίνητρα για καινοτομία και επιχειρηματικότητα. Άλλα οφέλη αφορούν «διοικητικές ευκολίες» μέσα από την κατανομή των διοικητικών φορτίων εργασίας καθώς και αυξημένη ομαδική δουλειά και επικοινωνία μεταξύ ακαδημαϊκού και μη ακαδημαϊκού προσωπικού. Οι R. Bolden et al (2009) επίσης τονίζουν ότι, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, η διαμοιραζόμενη ηγεσία δε θα έπρεπε να παρουσιάζει προβλήματα εφόσον ακολουθεί μια χρηστή και διαφανής διαχείριση. Οι προσπάθειες σχολικής βελτίωσης πρέπει ιδιαίτερα να εστιάσουν στη βελτίωση του οργανωτικού κατακερματισμού και στην αλλαγή του «συνδρόμου λειτουργικού σιλό». Είναι η νοοτροπία που προκαλείται από διαφορετικούς στόχους διαφορετικών οργανωτικών μονάδων. Στη διαχείριση, ο όρος «σιλό νοοτροπία» συχνά αναφέρεται σε σιλό πληροφοριών σε οργανισμούς. Η νοοτροπία του σιλό εμφανίζεται κατά προτίμηση σε πολυπληθείς ομάδες, μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη απόδοση και έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εταιρική κουλτούρα. Η νοοτροπία του «Silos» μπορεί να αντιμετωπιστεί με την εισαγωγή κοινών στόχων, την αύξηση των δραστηριοτήτων εσωτερικής δικτύωσης και την ισοπέδωση των ιεραρχιών. Επιπλέον, η διαμοιραζόμενη ηγεσία οφείλει να καθορίσει με μεγαλύτερη σαφήνεια τους ηγετικούς ρόλους οι οποίοι οδηγούν σε σύγχυση, ανταγωνισμό και να μην υποβαθμίζει τις ξεχωριστές ικανότητες των ατόμων. Αντιμετωπίζοντας τα παραπάνω λειτουργικά προβλήματα, οι φορείς της ηγεσίας θα καταφέρουν να θέτουν πιο ρεαλιστικούς στόχους στα σχολικά συγκροτήματα με πιο ταχείς διαδικασίες στη λήψη των αποφάσεων.

Δεν είναι μόνο θέμα φτωχής επικοινωνίας αλλά είναι ένα θέμα άμεσα συνδεδεμένο με τις διαφορές της προσωπικότητας, προσωπικών προτιμήσεων, δυναμικής εξουσίας και κοινωνικής επιρροής. Η ανάκτηση της δυναμικής της διαμοιραζόμενης ηγεσίας θα έλθει μέσα από την εφαρμογή-πρόκληση μιας «συνδυαστικής κατανομής ηγεσίας». Η κατανομή της ηγεσίας στα πανεπιστήμια και σε μεγάλα σχολικά συγκροτήματα παίρνει τη μορφή μιας δυναμικής διαπραγμάτευσης και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ του κέντρου αποφάσεων/κορυφής της πυραμίδας και των σχολικών συγκροτημάτων/τμημάτων καθώς και μεταξύ των ανεπίσημων δικτύων συναδέλφων και συμμαθητών.

Σύμφωνα με τους πληροφοριοδότες των ερευνητών, ιδιαίτερο βάρος δίνεται στην ανάγκη μιας μικτής ηγεσίας «από τη κορυφή της πυραμίδας προς τη βάση και αντίστροφα από τη βάση προς τη κορυφή», όχι σαν ιδανική λύση αλλά ως αναγκαία, δεδομένου της φύσης του ακαδημαϊκού φόρτου στα σχολικά συγκροτήματα και στα πανεπιστήμια.

Μια παρόμοια προϋπόθεση βελτίωσης των διαμοιραζόμενων πρακτικών αναφέρεται από τους Collinson and Collinson (2006) βασιζόμενη στην έρευνά τους στην περαιτέρω εκπαίδευση. «Ένα μεγάλο μέρος του προσωπικού προτιμά μια τακτική ηγεσίας που συνδυάζει συγκεκριμένα στοιχεία από διαμοιραζόμενες αλλά και από ιεραρχικές πρακτικές, οι οποίες συνήθως αντικρούονται ως έννοιες μέσα από τη βιβλιογραφία. Επανεισημμένως, οι συνεντευξιζόμενοι έχουν μια προτίμηση σε μία συνδυαστική μορφή παραδοσιακής, ιεραρχικής ηγεσίας (δομή, σαφήνεια και οργάνωση) αλλά και σύγχρονης διαμοιραζόμενης ηγεσίας (ομαδοσυνεργατικότητα, επικοινωνία και ισοκατανομή ευθυνών)» (Collinson and Collinson, 2006).

Οι D. Muijs και A. Harris (2007) απέδειξαν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει μέσα στις παραδοσιακές δομές χωρίς να χρειάζεται ριζική αναδιοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος εξαρχής. Διαθεματικές ομάδες, υπό την παρουσία ενός ανώτερου διευθυντικού στελέχους, δύνανται να αντικαταστήσουν τη διπολική ηγεσία που υπήρχε έως τώρα. Αυτές οι διαθεματικές ομάδες επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν πάνω σε σχολικά ζητήματα μέσα από μια εξελικτική διαδικασία. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν καταλήγουν στο ότι η ηγεσία μπορεί να ακμάσει μόνο όταν η σχολική κουλτούρα και οι συγγενικές δομές -από κοινού- της επιτρέπουν να αναπτυχθεί. Σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία, η εκπαιδευτική ηγεσία ακμάζει περισσότερο σε συνεργατικά περιβάλλοντα με τις δομικές αλλαγές που προαναφέρθηκαν (A. Harris, 2007). Συνεπώς, η δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης που επιτρέπει τη συνεργατικότητα να εξελιχθεί είναι σημαντική στην ανάπτυξη της ηγεσίας (Lonnquist and King, 1993; Caine and Caine, 2000; Little, 2000).

### 3. Η Έρευνα

#### 3α. Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο βαθμός εφικτότητας της υλοποίησης του μοντέλου της Δ.Η. στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Ως εκ τούτου, ως επιμέρους στόχοι προκρίνονται η διερεύνηση των διοικητικών πρακτικών της Δ.Η. στις Αγγλικές σχολικές μονάδες και της γενικότερης φιλοσοφίας που τις διαπνέει μέσα από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, διερευνάται εάν η λήψη των αποφάσεων στις σχολικές μονάδες της Αγγλίας είναι απόρροια αποκλειστικά του διδακτικού προσωπικού ή είναι σε συνάρτηση με εξωτερικούς και συγκυριακούς παράγοντες. Εξίσου σημαντική παράμετρος είναι ο ρόλος του ηγέτη-μάντζερ μεταξύ υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών. Μέσα στη τελική στοχοθεσία εντάσσεται και η οριοθέτηση των προϋποθέσεων που καθιστούν βιώσιμη τη λειτουργία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα με την σκιαγράφηση του μοντέλου λειτουργίας στις αγγλικές σχολικές μονάδες, γίνεται παραλληλισμός με το αντίστοιχο ελληνικό. Ο στόχος της μεταξύ τους σύγκρισης είναι να εντοπιστεί ο βαθμός διαφορετικότητας με τον οποίον Έλληνες και Άγγλοι διευθυντές ασκούν διοικητικές πρακτικές. Διερευνάται σε ποιο βαθμό αμφότεροι οι διευθυντές ανακατανέμουν την εξουσία ή εξουσιοδοτούν καθήκοντα και αρμοδιότητες, ενθαρρύνουν ή όχι την ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών, συντονίζουν ομάδες εργασίας ή διεκπεραιώνουν την γραφειοκρατία, πρωτοστατούν στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων ή επικυρώνουν τα πρακτικά του συλλόγου. Η ξεχωριστή τους αντιμετώπιση των αντίξων συνθηκών και του ανθρώπινου παράγοντα, μέσα από τη καθημερινή πρακτική, φανερώνει και τη φιλοσοφία των δικών τους αρχών και αξιών, αντάξιων ή μη των προσδοκιών μιας μελλοντικής ηγεσίας.

Διεθνείς έρευνες έχουν αναδείξει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας που κατατείνουν στην κατάρριψη του μύθου της μονοδιάστατης ανάθεσης καθηκόντων από την κορυφή της ηγεσίας μέχρι τη βάση της. Απεναντίας, η διαμοιραζόμενη ηγεσία συντελείται υπό φυσιολογικές συνθήκες

όταν άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις συμμετέχουν μέσα από διαφορετικές διεργασίες στη λήψη των αποφάσεων και σε συνάρτηση με τη φύση των ηγετών, των οπαδών τους και των συγκυριακών καταστάσεων. Το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι το επικρατέστερο στα αγγλικά σχολικά συγκροτήματα σε αντίθεση με το μονοδιάστατο μοντέλο διευθυντής-υποδιευθυντής στα ελληνικά σχολεία. Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει αυτό το βιβλιογραφικό κενό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, επιβεβαιώνοντας ή όχι τις ήδη διαμορφωμένες βιβλιογραφικές αναφορές. Παράλληλα έρχεται να εμπλουτίσει το υπόβαθρο των διαμοιραζόμενων πρακτικών με νέους συσχετισμούς και να αναδείξει τις «γκρίζες πτυχές» των διαμοιραζόμενων πρακτικών στα αγγλικά δρώμενα.

Η παρούσα έρευνα μελετάει τις διαστάσεις που έχουν πάρει οι διαμοιραζόμενες πρακτικές μέσα από την καθημερινή τους πρακτική σε Ελλάδα και Αγγλία και τον βαθμό συνεισφοράς τους στη λήψη των αποφάσεων. Συνάμα, ερευνώνται τα οφέλη των συλλογικών πρακτικών, οι ατέλειές τους και προτάσεις βελτίωσης του μοντέλου. Τα επιμέρους ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές ελληνικών και αγγλικών σχολικών μονάδων το ρόλο του ηγέτη-; Ποιες είναι οι ενδεδειγμένες διαδικασίες εισαγωγής καινοτόμων διοικητικών πρακτικών της Δ.Η. στα σχολεία και πώς δύνανται να ενταχτούν ομαλά στην καθημερινή τους λειτουργία; (ερωτήσεις 1-8)

2. Ποιος είναι ο ουσιαστικός ρόλος του ηγέτη- τόσο στη διασύνδεση υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών όσο και στη σταδιακή διαμόρφωση ομάδων εργασίας; (ερωτήσεις 9-15)

3. Ποιες είναι οι συνήθειες πρακτικές που ακολουθούνται στις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων κατά τη λήψη των αποφάσεων; Ποιοι είναι οι θετικοί και αρνητικοί παράγοντες επιρροής και τι αντίκτυπο έχουν ως προς τη τελική λήψη της απόφασης; (ερωτήσεις 16-22)

4. Ποιές είναι οι προϋποθέσεις μακροβιότητας του μοντέλου μέσα από τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης; Πώς δύνανται η πανεπιστημιακή κοινότητα να

υποστηρίζει την ένταξη καινοτόμων διοικητικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες και ποια τα ουσιαστικά οφέλη από την εφαρμογή τους; (ερωτήσεις 23-25)

### **3β. Η δομή της ημιδομημένης συνέντευξης**

Βάση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων κατασκευάστηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, οι άξονες της οποίας είναι τέσσερις.

Ο πρώτος άξονας διερευνά το θεωρητικό υπόβαθρο των διευθυντικών στελεχών σε Ελλάδα και Αγγλία αναφορικά με το θεσμό της διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις (1-8) που αφορούν αυτόν τον άξονα είναι οκτώ και διερευνούν:

α. τις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών για τη διαμοιραζόμενη ηγεσία και την εικόνα που αυτή αντιπροσωπεύει,

β. τη διαφορά μεταξύ του γραφειοκρατικού και του ιεραρχικού μοντέλου εξουσίας και τους λόγους για τους οποίους τα διευθυντικά στελέχη είναι ή όχι διστακτικά στην κατανομή των εξουσιών,

γ. τη διάκριση ανάμεσα στην «εξουσιοδοτημένη ηγεσία» και την «ανακατανομή εξουσίας»,

δ. τις ενδεικτικές διαδικασίες εισαγωγής των καινοτόμων πρακτικών του μοντέλου στον σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να εφαρμοστεί το μοντέλο για πρώτη φορά και τον καλύτερο δυνατό τρόπο οργάνωσης αυτής της προετοιμασίας,

ε. τους λόγους για τους οποίους πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν παγιωμένες αντιλήψεις και το κατά πόσο εφικτό είναι να αλλάξουν.

Ο δεύτερος άξονας της ημιδομημένης συνέντευξης, στον οποίον εμπίπτουν οι ερωτήσεις με σειρά αρίθμησης 9 έως 15, ερευνά διεξοδικά την συμβολή Ελλήνων και Άγγλων διευθυντών στην εφαρμογή των διαμοιραζόμενων πρακτικών. Η «ακτινογραφία» των δεξιοτήτων της ηγεσίας θα κρίνει τις διαμεσολαβητικές της ικανότητες των ηγετών μεταξύ υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών σε επίπεδο τακτικής και ομαδοσυνεργατικών πρακτικών. Η επικοινωνιακή πολιτική του ηγέτη επίσης μένει να προσδιορίσει το βαθμό συσπείρωσης των υφιστάμενων αρχών μέσα από τις ομάδες εργασίας αλλά και τις διαβουλεύσεις των ανώτερων διευθυντικών στελεχών. Συνάμα, οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι του ηγέτη,



αναπόσπαστο μέρος της δικής του φιλοσοφίας, θα κρίνουν σε μεγάλο ποσοστό το βαθμό ετοιμότητας του ιδίου και των συνεργατών του απέναντι στις κρίσεις που αναδύονται κατά καιρούς στα σχολικά συγκροτήματα. Τα δεδομένα που θα προκύψουν θα καθορίσουν τους παράγοντες πάνω στους οποίους βασίζονται περισσότερο οι ηγέτες για την αντιμετώπιση ενδεχόμενων κρίσεων αλλά και το συνολικό πλάνο σχεδιασμού των δράσεων που καλούνται να παρουσιάσουν. Πιο αναλυτικά μελετάται σε αυτό το τμήμα της συνέντευξης:

α. οι τακτικές επιρροής των υπερκείμενων αρχών από τους διευθυντές σχολείων αναφορικά με την εφαρμογή διαμοιραζόμενης ηγεσίας στις σχολικές μονάδες,

β. η μορφή των συλλογικών πρακτικών στις υφιστάμενες αρχές με αφορμή ένα πρόβλημα ή ένα πρότζεκτ,

γ. η μορφή επικοινωνίας του οράματος από την κορυφή μέχρι τη βάση,

δ. οι δεξιότητες, η επικοινωνιακή πολιτική του ηγέτη και η συμβολή τους στις σχέσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού,

ε. οι σκοποί και οι στόχοι της ηγεσίας κατά την εφαρμογή των συλλογικών πρακτικών,

στ. οι παράγοντες πάνω στους οποίους βασίζονται οι διευθυντές για τον σχεδιασμό δράσεων και προληπτικών μέτρων σε περίπτωση σχολικής κρίσης.

Ο τρίτος άξονας σκιαγραφεί τις συνήθεις πρακτικές λήψεις αποφάσεων από τα συλλογικά όργανα της Ελλάδας και Αγγλίας και σύμφωνα με το υπάρχον θεσμικό σύστημα της αντίστοιχης χώρας. Εξετάζεται εάν διασφαλίζεται ή όχι ο δημοκρατικός χαρακτήρας της ψηφοφορίας μέσα από τα συλλογικά όργανα λήψης αποφάσεων και εάν η συμμετοχή περισσότερων εμπλεκόμενων φορέων διευκολύνει ή όχι την εξελικτική διαδικασία των ανοιχτών διαβουλεύσεων. Διερευνώνται επίσης οι παράγοντες που ευνοούν ή εμποδίζουν την εφαρμογή των συλλογικών πρακτικών με ορίζοντα μια κοινά αποδεκτή και όσο το δυνατόν βιώσιμη λύση. Συνάμα, εισάγεται για τα καλά η έννοια των «ομάδων εργασίας» ως πιθανή αντικαταστάτρια μιας «αβασάνιστης συναίνεσης», του τύπου «yes man», από τα μέλη του προσωπικού στην αρχική τοποθέτηση ενός προβλήματος από τον διευθυντή. Επιπρόσθετα, εξετάζεται εάν οι ομάδες εργασίας δύνανται να αναλάβουν ευθύνες διαμοιραζόμενης ηγεσίας και να σκύψουν πάνω σε νευραλγικούς τομείς της

σχολικής λειτουργίας, όπως η αντιμετώπιση κρίσεων, η ανάλυση δεδομένων, η υλοποίηση σχεδίων δράσης στα πλαίσια πρότζεκτ. Τα συνολικά δεδομένα που συζητούνται θα αναδείξουν τη δυνατότητα αποφόρτισης του διοικητικού έργου του διευθυντή και την προοπτική μιας μεταστροφής της «διοίκησης» ή μάνατζμεντ της σχολικής μονάδας προς την κατεύθυνση της «ηγεσίας» με την ύπαρξη «πολλών ηγετών». Τέλος, θα αποφανθεί εάν η εικόνα του διευθυντή συρρικνώνεται όταν άλλοι εκπαιδευτικοί αποκτούν περισσότερη επιρροή. Πιο συγκεκριμένα στις ερωτήσεις με αρίθμηση 16 έως 22 ερευνώνται:

α. η συχνότητα και η μορφή των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων,  
β. ο αντίκτυπος των εμπλεκόμενων φορέων στη τελική απόφαση του διευθυντή,

γ. η σχέση εξάρτησης της διεύθυνσης με τις υπερκείμενες και υφιστάμενες αρχές αναφορικά με τη λήψη μιας απόφασης,

δ. η δυνατότητα προσαρμογής μιας εγκυκλίου στα δεδομένα μιας σχολικής μονάδας,

ε. οι παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν συλλογικές πρακτικές και η επιρροή τους στη τελική λήψη των αποφάσεων,

στ. ο βαθμός μεταστροφής της λογικής μιας «ανάληψης ίδιου μεριδίου ευθύνης από όλους» του τύπου «yes, man» σε αυτήν της «ανακατανομής εξουσιών σε επίπεδο ομάδων εργασιών»,

ζ. η μετάβαση από την «διοίκηση» των σχολικών μονάδων στην «διαμοιραζόμενη ηγεσία» εκπαιδευτικών,

η. εάν η μη επικράτηση της θέσης ενός διευθυντή πάνω σε ένα θέμα είναι «zero-sum game» ή «win-win».

Επιπρόσθετα, στο τελευταίο μέρος της ημιδομημένης συνέντευξης, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 23 έως 25, διερευνώνται τα οφέλη της διαμοιραζόμενης ηγεσίας στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και στον μηχανισμό λήψης αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η προοπτική βιωσιμότητας της διαμοιραζόμενης ηγεσίας μέσα από ένα πλαίσιο σταθερότητας. Κατά τη διάρκεια της ημιδομημένης συνέντευξης, επιχειρείται ουσιαστικά μια εκ βάθρων «εξομολόγηση» των διευθυντών-ηγετών, οι οποίοι στο τελικό στάδιο, είτε θα αποδεχτούν οριστικά είτε θα απορρίψουν, εν τω συνόλω, τις πρακτικές του

μοντέλου και τη χρησιμότητά τους. Στην ουσία, η τελευταία ερώτηση είναι ερώτηση σκοπιμότητας, από όπου θα προκύψει μια τελική εκτίμηση των συνεντευξιαζόμενων, η οποία θα επισφραγίζει με παρρησία τα μέχρι τότε λεγόμενά τους, δεδομένου του ότι θα είναι η κατακλείδα της μέχρι τότε φιλοσοφίας τους και δεν θα μπορούσε να διαφέρει από τον συνεχιζόμενο ειρμό των σκέψεών τους.

Στη συνέχεια, διερευνάται ο ρόλος των πανεπιστημίων στην διαμόρφωση και υποστήριξη των διαμοιραζόμενων πρακτικών στο ελληνικό και αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το συνολικό όφελος που θα αποκόμιζαν οι διευθυντές αποτιμάται μέσα από την ευκαιρία που τους δίνεται να «προσθαφαιρέσουν» στο «βιβλίο» της Δ.Η. ό,τι πιο πολύτιμο στοιχείο έχει να αναδείξει η πολύπειρη σταδιοδρομία τους, βάζοντας την τελική τους σφραγίδα.

Η επιλογή εξέτασης αυτών των παραμέτρων υπήρξε αναγκαία και καθόλου τυχαία καθώς ακολούθησε πιστά τις τρέχουσες εξελίξεις στα εκπαιδευτικά δρώμενα Ελλάδας και Αγγλίας. Ο ερευνητής, ορμώμενος από την νέα πραγματικότητα που διαφαίνεται στο αγγλικό σύστημα και λαμβάνοντας σοβαρά υπ' όψη τις τρέχουσες ελλείψεις εκπαιδευτικού προσωπικού από τα ελληνικά και αγγλικά σχολικά συγκροτήματα, για διαφορετικούς λόγους στο καθένα, ερευνάει το κατά πόσο η διαμοιραζόμενη ηγεσία είναι σε θέση να μείνει «αλώβητη» από τις αντίξοες εξωτερικές συνθήκες, συγκυρίες ή αμφιλεγόμενους εσωτερικούς παράγοντες. Ο ερευνητής, με άλλα λόγια, εστιάζει στην σκιαγράφηση της εικόνας της Δ.Η. στα αγγλικά σχολεία, με έμφαση στον μηχανισμό λειτουργίας των σχολικών διοικητικών οργάνων, ικανών ή όχι να παίρνουν αποφάσεις μέσα από συλλογικές διαδικασίες, να αποκρούουν «επιθετικές τακτικές» από εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης ή συλλόγους γονέων, να συμπορεύονται με τις υπερκείμενες αρχές, να εμπεδώνουν τη δική τους φιλοσοφία στις υφιστάμενες αρχές, να προβάλουν το ηγετικό τους προφίλ.

Εν τέλει, η συνισταμένη όλων των παραγόντων έγκειται στον επαναπροσδιορισμό μιας σχολικής ταυτότητας, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τον απολογισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων της Δ.Η. αλλά και των βελτιωτικών της προσεγγίσεων που προτείνονται. Τα παραπάνω θα κρίνουν την μελλοντική πορεία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας στα

εκπαιδευτικά δρώμενα, ως διαμορφωτή εξελίξεων και βασικό παράγοντα διασφάλισης μιας ποιοτικής παιδείας.

### **3.γ Το αντικείμενο της έρευνας**

Αφορμή για την έρευνα υπήρξε η γενικότερη δυσφορία που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στον κλάδο τους, ιδιαίτερα τα τελευταία δέκα χρόνια, με το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης το 2010 στην ελληνική κοινωνία. Το ελληνικό σχολείο και το μονοδιάστατο γραφειοκρατικό του μοντέλο πορεύονται μαζί τις τελευταίες δεκαετίες, χωρίς δυστυχώς να έχουν βελτιωθεί στο ελάχιστο οι εργασιακές συνθήκες ή οι οικονομικές απολαβές των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μοιάζουν ανοχύρωτοι και ανήμποροι να ανταπεξέλθουν στις αντίξοες συνθήκες, πόσο μάλλον στις εξωτερικές προκλήσεις. Παράλληλα, δε, σε αρκετά αγγλικά σχολικά συγκροτήματα, παρατηρούνται σημάδια κόπωσης ή και εξουθένωσης από τη μεριά των Άγγλων συναδέλφων τους, που φτάνουν έως και το σημείο παραίτησης. Ο αξιολογικός μηχανισμός «Ofsted» είναι ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, μειώνοντας σταδιακά τις ανθρώπινες αντοχές των Άγγλων εκπαιδευτικών.

Αφετηρία της έρευνας υπήρξε το μοντέλο της συλλογικής ή «διαμοιραζόμενης ηγεσίας», που είναι και το επικρατέστερο σχήμα σχολικής διοίκησης της Αγγλίας αυτή τη στιγμή. Το μοντέλο της Δ.Η. στα Αγγλικά συγκροτήματα παραλληλίζεται με το αντίστοιχο ελληνικό καθ' όλη την έκταση της έρευνας. Η «διαμοιραζόμενη ηγεσία» επιλέχτηκε ως αντικείμενο έρευνας για τρεις λόγους.

Ο πρώτος λόγος είναι να μελετηθεί το μοντέλο της Δ.Η. σε όλες του τις διοικητικές εκφάνσεις. Αντικείμενο διερεύνησης είναι το ιεραρχικά δομημένο σύστημα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας και το κατά πόσο αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ή όχι στο διαμοιρασμό εξουσιών. Η φιλοσοφία των διευθυντικών στελεχών μελετάται επίσης ως προς το βαθμό συνδιαμόρφωσης μιας διαφορετικής κουλτούρας και διάχυσής της στο διδακτικό προσωπικό.

Ο δεύτερος λόγος είναι να αναδείξει τη δυναμική των συλλογικών διαδικασιών των αποφάσεων, στο βαθμό που αυτές βελτιώνουν τα διδακτικά και

παράλληλα τα μαθησιακά αποτελέσματα, και κατ' επέκταση ενισχύουν την αποδοτικότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Ως αντικείμενο προς έρευνα, μελετάται το ήθος, η αυτονομία, η αξιοκρατία και οι δημοκρατικές διαδικασίες που ακολουθούνται με γνώμονα τη σχολική βελτίωση. Η «διαδρομή μιας απόφασης» από τη στιγμή της σύλληψης μιας αρχικής ιδέας μέχρι το τελικό στάδιο υλοποίησής της και της αξιοποίησης των προτεινόμενων λύσεων θα κρίνει το κατά πόσο η σχολική μονάδα θα βελτιώσει την εσωτερική και την εξωτερική της εικόνα.

Ένας τρίτος λόγος είναι να αναδειχτούν τα θετικά αλλά και τα αρνητικά στοιχεία του μοντέλου της Δ.Η. και ο βαθμός επιρροής τους στη συνεργατικότητα μεταξύ των φορέων, τόσο σε σχολικό όσο και σε τοπικό, περιφερειακό επίπεδο. Η πολύπλευρη μελέτη του συνεργατικού αυτού ιστού, και δη των ανθρώπινων παραγόντων, των εσωτερικών και εξωτερικών περιστάσεων θα προσδιορίσει και την αποτελεσματικότητα της σχολικής λειτουργίας στην ολότητά της.

Η μελέτη του ερευνητικού αντικειμένου δύναται να ευαισθητοποιήσει τους υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής για την μελλοντική υιοθέτηση του αγγλικού, ως εναλλακτικού μοντέλου διοίκησης στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα. Φυσικά ο ερευνητής δεν υπονοεί ότι το μοντέλο αυτό είναι πανάκεια στο εγχείρημα αλλαγής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιστεύει όμως, ότι, όπως και όλα τα μοντέλα, έτσι και το προτεινόμενο, έχει πολλά δυνατά αλλά και ορισμένα αδύνατα σημεία.

Σε κάθε περίπτωση, η σύγκριση αυτή των δύο μοντέλων εκπαιδευτικής πολιτικής, του αγγλικού και του ελληνικού, είναι χαρακτηριστική, κυρίως λόγω της μοναδικής αντίθεσης που τα διέπει: ενώ στα ελληνικά σχολεία γίνεται λόγος για το σύνδρομο «burnout» των εκπαιδευτικών, απουσία κάθε εσωτερικού ή εξωτερικού αξιολογικού μηχανισμού και αυστηρής τήρησης ενός εργασιακού ωραρίου, στα σχολικά συγκροτήματα της Αγγλίας παρατηρούνται παρόμοια σημάδια κόπωσης και εξάντλησης, εξαιτίας όμως της υπερβολικής ανάθεσης καθηκόντων και ευθυνών σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παράλληλα υπόκεινται σε μια αυστηρή αξιολογική διαδικασία μέσα από την καθημερινή πρακτική. Με άλλα λόγια, είναι αξιοπερίεργο πώς ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών και από τις δύο χώρες υφίσταται τα ίδια συμπτώματα για εντελώς διαφορετικούς λόγους!

Βεβαίως, η δομή ενός αυτόνομου διοικητικού συστήματος των σχολικών μονάδων δεν είναι ανεπηρέαστη από εσωτερικούς και εξωγενείς παράγοντες. Τόσο

οι αστάθμητοι εσωτερικοί συντελεστές όσο και οι εξωτερικές συνθήκες και συγκυρίες, επιδρούν στην πορεία των σχολικών διεργασιών και προκαλούν την εκάστοτε φυσική ηγεσία να απαντήσει στις εκάστοτε προκλήσεις βασιζόμενη στη δική της ιδιοσυγκρασία και φιλοσοφία. Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω μεταβλητών, της διαμορφωθείσας δομής διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, των εσωτερικών και εξωτερικών συνθηκών, αλλά και της φύσης του ηγέτη, και η συμβολή τους στη σχολική βελτίωση, παρουσιάζουν ένα μεγάλο κενό στη διεθνή βιβλιογραφία, το οποίο η παρούσα έρευνα καλείται να καλύψει.

Η έρευνα δεν στέκεται μόνο στο θεωρητικό υπόβαθρο των Ελλήνων και Άγγλων διευθυντών-ηγετών. Πέρα από τις αντιλήψεις τους σε ένα πρώτο θεωρητικό επίπεδο, η έρευνα εντρυφά και στο κομμάτι της πρακτικής τους συμβολής στη λειτουργία του μοντέλου, τόσο επί της αρχής όσο και επί της διαδικασίας. Επιχειρεί να αγγίξει προσωπικές εκμυστηρεύσεις των ηγετών, αναφορικά με τις αξίες και τα αντιπροσωπευτικό τους προφίλ και να αποκρυσταλλώσει την συλλογική μεθοδικότητα των διεργασιών. Τέλος, ρίχνει άπλετο φως στα οφέλη του προτεινόμενου μοντέλου αλλά και στο ρόλο της πανεπιστημιακής στήριξης, ως στυλοβάτη και έμπρακτο υποστηρικτή των αλλαγών, καθώς αποκαλύπτεται η πορεία της έρευνας και προδιαγράφονται οι μελλοντικές τάσεις του μοντέλου που η ίδια η δυναμική του υπαγορεύει.

### 3.8 Η μεθοδολογία της έρευνας: η έρευνα-δράση

Η ποιοτική έρευνα εστιάζεται στην «κοινωνικά κατασκευασμένη φύση της πραγματικότητας» και επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στο «πώς δημιουργείται και νοηματοδοτείται η κοινωνική εμπειρία», H.F. Wolcott (1994). Οδηγεί σε ευρήματα με τη μικρότερη δυνατή απόκλιση από τις εκτιμήσεις και τις εξηγήσεις των υποκειμένων, S.B.Merriam (1998).

Πλην όμως, η ποιοτική έρευνα εστιάζει στην ανάλυση περιεχομένου μετά τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης και σταματά σε γενικόλογα συμπεράσματα χωρίς να εξετάζει για την περαιτέρω εφαρμοσιμότητα των ήδη διατυπωμένων ευρημάτων. Η παρούσα μελέτη ακολουθεί την έρευνα-δράση ως μεθοδολογία στοχεύοντας στο επόμενο βήμα. Η έρευνα-δράση αποτελεί μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου, η οποία όμως εξετάζει και τα αποτελέσματα της επίδρασής της (Cohen & al, 2007). Η έρευνα-δράση δε στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της αλλά στην επίλυση συγκεκριμένου προβλήματος ή προβλημάτων. Θα πρέπει να τονιστεί ότι το πρόβλημα αυτό αφορά, και πηγάζει από την ίδια την κοινότητα η οποία το προσδιορίζει, το αναλύει και το επιλύει (De Landsheere, 1996). Ένας δεύτερος της στόχος αποτελεί η αξιοποίηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και του συνόλου των δραστηριοτήτων που προκύπτουν από την εφαρμογή ερευνητικής διαδικασίας στην κατεύθυνση της βελτίωσης του συνόλου όσων συμμετέχουν σε αυτήν. Έναν τρίτο στόχο αποτελεί η ανάπτυξη του ομαδικού και συνεργατικού τρόπου εργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Η έρευνα-δράση κατατάσσεται, κατά τον Mertens (1998), στο χειραφετικό παράδειγμα, δηλαδή σε εκείνες τις έρευνες που σκοπό έχουν να βοηθήσουν στην απελευθέρωση των συμμετεχόντων και των οποίων ένα χαρακτηριστικό είναι η εγγύτητα μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενων. Η χειραφετική ή κριτική έρευνα, σύμφωνα με τον Kemmis (1993) συνδέεται με την κοινωνική δράση και στοχεύει στην (προς το καλύτερο) αλλαγή των κοινωνικών πραγμάτων, των κοινών αντιλήψεων και των καταστάσεων που αυτές λαμβάνουν χώρα. Η έρευνα-δράση, είναι εμπειρική έρευνα, στην οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί το σύνολο των ποιοτικών ερευνητικών τεχνικών, όπως η συνέντευξη και η ανάλυση λόγου.

Οι Cohnen & Manion (2007) προτείνουν τη χρήση έρευνας-δράσης όταν απαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή όταν μια νέα προσέγγιση πρέπει να ενσωματωθεί σε ένα ήδη υπάρχον σύστημα που στοχεύει στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, στις μεθόδους διδασκαλίας και τις στρατηγικές μάθησης, στις διαδικασίες αξιολόγησης, στην υιοθέτηση στάσεων και αξιών, στην βελτίωση των δεξιοτήτων διδασκαλίας των εργαζόμενων εκπαιδευτικών και στην βελτίωση της διοικητικής επάρκειας των σχολείων!

Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η παρούσα **έρευνα-δράση** στοχεύει στο να παράσχει αρωγή στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά τους προβλήματα. Σε μια σχηματική πορεία της έρευνας δράσης, ο ερευνητής ακολούθησε τα παρακάτω βήματα:

- α) εντοπισμός και οριοθέτηση του προβλήματος
- β) διαπραγμάτευση του ζητήματος μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων
- γ) σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και της διαδικασίας αξιολόγησής της
- δ) υλοποίηση της έρευνας
- ε) συγγραφή για την επικείμενη δημοσίευσή της.

Πιο αναλυτικά, ο παρών ερευνητής, υπηρετώντας στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση επί 18 χρόνια και ζώντας από κοντά τα διοικητικά προβλήματα των δημόσιων σχολικών μονάδων, πιστεύει ότι το ουσιαστικό πρόβλημα δεν είναι εν γένει διοικητικό, αλλά εστιάζεται στην έλλειψη επικοινωνίας μιας «νέας φιλοσοφίας και νοοτροπίας» (mentality), η οποία θα μπορεί να αποπνέει εμπιστοσύνη ακόμη και κατά τη διάρκεια μακρόχρονης απουσίας του διευθυντή από τη σχολική μονάδα.

Έπειτα, συνέχισε την καταγραφή και τη χάραξη των επιμέρους ζητημάτων που εγείρονται, απουσίας δηλαδή μιας «νοερής ηγεσίας πίσω από το φυσικό πρόσωπο του ηγέτη». Αυτά οριοθετήθηκαν στη σφαίρα της αμφίδρομης επικοινωνιακής πολιτικής της διεύθυνσης με το διδακτικό προσωπικό, στον τρόπο μεταβίβασης της πληροφορίας από τα διευθυντικά στελέχη στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, στην παθητική συμμετοχή στα κοινά σχολικά δρώμενα, στην μη ανάληψη πρωτοβουλιών για την καλλιέργεια ενός κλίματος «εκπαιδευτικής



κοινότητας» τόσο από τα διευθυντικά στελέχη όσο και από το διδακτικό προσωπικό. Με τη σειρά τους, τα παραπάνω εγείρουν ένα ζήτημα χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων, απουσία διακρίσεων σε διαγωνισμούς PISA και εν κατακλείδι θέματα χαμηλής αξιοπιστίας των σχολικών μονάδων στο σύνολό τους.

Με το σκεπτικό αυτό, ο ερευνητής αναζήτησε στη διεθνή βιβλιογραφία μοντέλα διοίκησης, τα οποία φέρουν τη «φιλοσοφία» του ηγέτη στο προσκήνιο ως κεντρικό δόγμα τους και διερευνούν όλα τα παραπάνω ζητήματα σχολικής φύσης που ανακύπτουν. Ο ερευνητής, βρήκε το μοντέλο της «Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας» ως το πιο αντιπροσωπευτικό.

Το αρχικό σκεπτικό του ερευνητή δεν ήταν «ο προορισμός της έρευνας αυτής καθεαυτής» αλλά «η αίσθηση ευχαρίστησης από την όλη διαδικασία σε αυτό το ερευνητικό ταξίδι!». Σύμφωνα με ένα αγγλικό ρητό «It's not the destination itself, but the journey that counts the most!». Για το λόγο αυτό, ο ερευνητής, μετά από πολλές προσπάθειες τηλεφωνικής επικοινωνίας με πρώην και νυν στελέχη της ελληνικής αλλά και ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, ταξίδεψε σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας για να τα συναντήσει σε ένα δημόσιο χώρο, όχι στα πλαίσια της συνέντευξης αλλά μιας πρώιμης και φιλικής κουβέντας. Η συνάντηση αυτή συνδυάστηκε και με άλλες επαγγελματικές υποχρεώσεις του ερευνητή και στην ουσία αποσκοπούσε στην προετοιμασία του για το σχεδιασμό της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα υποκείμενα τυγχάνουν να είναι καθηγητές ΔΕΠ ελληνικών πανεπιστημίων, πρώην σύμβουλοι και πρώην επιθεωρητές εκπαίδευσης σε διάφορα κράτη της Ε.Ε., αλλά και απλοί εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι από την δημοτική επιτροπή παιδείας και γονείς. Η προτεραιότητά του ερευνητή ήταν να τους εξιστορήσει τον προβληματισμό του, αναφορικά με το ζητούμενο ερευνητικό αντικείμενο και να ζητήσει την συμβουλή τους, όχι ως προς την εγκυρότητα ή μη των θέσεών του, αλλά ως προς το πώς βιώνουν εκείνοι το εκπαιδευτικό ζήτημα στο σύνολό του, μέσα από την εξιστόρηση πραγματικών γεγονότων από την εκπαιδευτική τους καριέρα ή τις σχολικές τους εμπειρίες. Χωρίς να προσπαθήσει να «οδηγήσει» την κουβέντα και χωρίς να κάνει την παραμικρή ερώτηση, ο ερευνητής οδηγήθηκε σε μια διαπραγμάτευση του ζητήματος και κράτησε σημειώσεις, καθώς το κάθε υποκείμενο έβλεπε το ζήτημα από μια διαφορετική σκοπιά και εστίαζε σε διαφορετικούς τομείς ως πιθανές «αιτίες του κακού».

Οι παραπάνω αφηγήσεις, αποτέλεσαν ένα διαπραγματευτικό όπλο στα χέρια του ερευνητή, ο οποίος εν συνεχεία «άνοιξε τα χαρτιά του» και ξεκίνησε τη χάραξη των κεντρικών αξόνων της ερευνητικής διαδικασίας, με βάση την εξιστόρηση απλών συμβάντων και καταστάσεων των εμπλεκόμενων φορέων. Οι επαναλαμβανόμενες λέξεις-κλειδιά μέσα από τις αφηγήσεις των υποκειμένων και τα «αρνητικά στοιχεία» των ιστοριών στάθηκαν αφορμή για τη σχηματοποίηση ενός πρώτου ιδεογράμματος σε σχήμα δέντρου, που αργότερα πήρε τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη λοιπόν, οφείλεται στο μεγαλύτερο βαθμό στην «κατάθεση ψυχής» όλων όσων δέχτηκαν σε πρώτη φάση να προβάλλουν το δικό τους αφήγημα, αβίαστα, μέσα από ένα φιλικό και εγκάρδιο κλίμα, χωρίς δεσμεύσεις και χρονοδιαγράμματα.

Μετά από αυτό το προστάδιο της έρευνας, ο ερευνητής κατέληξε στην τελική μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης με παράλληλες σημειώσεις που είχε συλλέξει κατά την πρώτη συνάντησή του. Επιπρόσθετα, ο εν λόγω ερευνητής, για να σιγουρέψει ότι οι συνεντευξιαζόμενοι θα απαντούσαν με κάθε ειλικρίνεια στις ερωτήσεις του κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, είτε εμπεριείχε μια πανομοιότυπη ερώτηση προς το τέλος της συνέντευξης, είτε άφηγε τους ομιλητές εντελώς ελεύθερους να εκφραστούν χωρίς να κάνει την παραμικρή επερώτηση.

Κεντρικό μέλημα του ερευνητή, ήταν η σαφήνεια των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων σε σχέση με το αρχικό ερώτημα. Γι' αυτό το λόγο, ο ερευνητής είχε προετοιμάσει ένα φύλλο αξιολόγησης της ημιδομημένης συνέντευξης. Παρέθετε δίπλα από κάθε απάντηση -και σύμφωνα με τα λεγόμενα των υποκειμένων - τα σημεία «ticks» (✓), ως σχετική απάντηση, «crosses» (x), ως σχετική ασάφεια, «questions» (?), ως άγνωστο θέμα, για να ορίσει εκ των υστέρων το βαθμό σχετικότητας των απαντήσεων ως προς το αρχικό ερώτημα. Ως μια μορφή άτυπης αυτοαξιολόγησης της διαδικασίας, μετά από κάθε συνέντευξη, ο ερευνητής τροποποιούσε εν μέρει κάποιο από τα ερωτήματά του, ούτως ώστε να δίνει περιθώριο μεγαλύτερης απαντητικής ευχέρειας στον επόμενο συνεντευξιαζόμενο.

Μετά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ο ερευνητής επέλεξε την ανάλυση λόγου ως εργαλείο επεξεργασίας των δεδομένων. Αφού σχηματοποιήθηκαν τα δεδομένα σε «λέξεις-κλειδιά», «έννοιες» και «κατηγορίες», ο ερευνητής

προχώρησε σε περαιτέρω ανάλυση, σύνθεση και αντιπαραβολή των λεγομένων, ήτοι «ανάλυση λόγου», δεδομένου της διαφορετικής κουλτούρας που διαπνέει Έλληνες και Άγγλους διευθυντές. Η ανάλυση λόγου αποτελεί μια καινούργια ερευνητική τεχνική, η οποία αφορά στην αναζήτηση των γλωσσικών λειτουργιών και των επιπτώσεων από τη χρήση της. Για τον Μπονίδη (2004:140), η ανάλυση λόγου είναι μια ανάλυση κειμένων, η οποία εστιάζει στη μορφή και στο περιεχόμενο της γλώσσας του και διερευνά τον τρόπο με τον οποίον συνδέονται οι προτάσεις προκειμένου να αποκτήσει το κείμενο συνοχή. Η ανάλυση του λόγου εστιάζει στις διαφορετικές περιγραφές και αφηγήσεις που αφορούν ένα γεγονός ή κοινωνικό φαινόμενο.

Ως υποστηρικτής της κριτικής ανάλυσης του λόγου, και δεδομένου του ότι ο λόγος επηρεάζει την κοινωνική και την πολιτική πραγματικότητα διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή της κοινωνικής και πολιτικής εξουσίας, ο ερευνητής εκτιμά, ότι η ανάλυση του λόγου πρέπει να στοχεύει στην αποκάλυψη των ιδιαίτερων νοημάτων του λόγου, και του τρόπου με τον οποίον αυτά σχετίζονται με πρόσωπα, απόψεις, γεγονότα.

Εξετάζοντας αποσπάσματα προφορικού λόγου, ο εν λόγω ερευνητής προσπαθεί να κάνει πιο σαφή τα σημεία εκείνα που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίον ο λόγος βοηθάει ή αντιτίθεται στην αναπαραγωγή της ανισότητας, των διακρίσεων, της χειραγώγησης. Θεωρεί ότι η ανάλυση του λόγου θα πρέπει να «γειώνεται» σε συγκεκριμένους ανθρώπους, να καταγράφει και να ξεσκεπάζει λαϊκιστικές πρακτικές, προπαγανδιστικό περιεχόμενο, αλλά και διλλήματα, αντιφάσεις και αντιθέσεις που ενυπάρχουν στα κείμενα των συνεντεύξεων. Ο ερευνητής είναι έτοιμος να παραθέσει όλη την προετοιμασία που έχει διεξάγει, αναφορικά με την ανάλυση λόγου των ερευνητικών δεδομένων σε:

- α) «λέξεις-κλειδιά»,
- β) «έννοιες»,
- γ) «κατηγορίες ανάλυσης» και

δ) «ανάλυση περιγραφικού λόγου» οποτεδήποτε του ζητηθεί προς επιβεβαίωση της ερευνητικής του εγκυρότητας.



## Η ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Η χρήση της συνέντευξης στην έρευνα σηματοδοτεί μια μετατόπιση από την προσέγγιση των υποκειμένων ως απλών αντικειμένων χειρισμού και των δεδομένων ως ανεξάρτητων από τα άτομα, στην προσέγγιση της γνώσης ως παραγώγου των ατόμων και συχνά μάλιστα ως προϊόντος των μεταξύ τους συζητήσεων.

Οι συνεντεύξεις δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα.

Με αυτή την έννοια, ο σκοπός της συνέντευξης δεν είναι απλά και μόνο η συλλογή δεδομένων για θέματα που σχετίζονται με τη ζωή: «η συνέντευξη είναι μέρος της ίδιας της ζωής και ο εμποτισμός της από το ανθρώπινο στοιχείο είναι αναπόδραστος», (Cohen et al: 2007).

Επιπλέον, καθώς η πορεία της ποιοτικής έρευνας είναι επαγωγική, παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να δημιουργεί νέα νοήματα και έννοιες από τα δεδομένα, με την άμεση προσέγγιση των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτή. Το μειονέκτημα, εκ πρώτης όψεως, του μικρού αριθμού των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα είναι και το πλεονέκτημά της. Η υποκειμενικότητα της συνέντευξης δεν μπορεί να εγείρει ερωτηματικά αναφορικά με την αξιοπιστία της, καθώς η τεχνική μέθοδος της κριτικής ανάλυσης λόγου του παρόντος ερευνητή δεν αφήνει περιθώρια υπεκφυγών ή αοριστιών σε σχέση με τα αρχικά ερωτήματα. Ο ερευνητής καταστεί σαφές το ότι οι συνεντευξιζόμενοι δεν είχαν κανένα προσωπικό ή επαγγελματικό συμφέρον να υποστηρίξουν θετική, αρνητική ή και ουδέτερη στάση αναφορικά με τα ερωτήματα που δέχτηκαν. Οι απόψεις τους, συγκεκριμένες από την ανωνυμία τους, εκφράζουν καθαρά τις προσωπικές τους πεποιθήσεις με βάση τα βιώματά τους στον επαγγελματικό τους χώρο αλλά και την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση που εκπέμπουν. Η δυνατότητα περαιτέρω διερεύνησης πτυχών οι οποίες αρχικά δεν είχαν προβλεφθεί στο πλαίσιο της έρευνας δίνει το περιθώριο αξιοποίησής τους και ανατροφοδότησης της έρευνας με καινούργια δεδομένα. Έχοντας ως βάση αυτά τα δεδομένα προκρίθηκε στην παρούσα έρευνα η επιλογή της συνέντευξης και δη της ημιδομημένης, καθώς η

συγκεκριμένη παρέχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα και δίδει τη δυνατότητα βαθύτερης διεύθυνσης στα ζητήματα που έχουν τεθεί προς διερεύνηση.

Η ημιδομημένη συνέντευξη προέκυψε ως εναλλακτική απάντηση στην έλλειψη προσαρμοστικότητας και περιθωρίου ανάπτυξης της δομημένης συνέντευξης συμπληρώνοντας και προσθέτοντας την ελεγχόμενη καθοδήγηση, η οποία σε κάθε περίπτωση δεν προβλέπει την πορεία που θα λάβει η εκάστοτε συνέντευξη αλλά αντίθετα διαθέτει την ευελιξία να απεγκλωβιστεί και να οδηγηθεί με άξονα τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής προς διερεύνηση, στην αναζήτηση της αληθινής φύσης τους.

Για το σχεδιασμό της ημιδομημένης συνέντευξης ελήφθη υπόψη αρχικά το θεωρητικό συγκείμενο της έρευνας όπως επίσης και τα στοιχεία που προέκυψαν μετά από την πρώτη διερεύνηση και επαφή με το προς έρευνα ζήτημα. Ο συγκερασμός αυτών των δεδομένων διαμόρφωσε ένα πλαίσιο από το οποίο προέκυψαν και συγκεκριμενοποιήθηκαν εντέλει οι ακόλουθοι βασικοί άξονες στους οποίους θα βασίζονταν η δομή της συνέντευξης:

- οι αντιλήψεις των διευθυντών για το ρόλο του ηγέτη-μάντζερ στις σχολικές μονάδες και οι ενδεδειγμένες διαδικασίες εισαγωγής του μοντέλου της Δ.Η. στα σχολεία

- ο ρόλος του ηγέτη-μάντζερ ως συνδεδετικός κρίκος υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών και ως συνδιαμορφωτής των ομάδων εργασίας

- οι συνήθειες πρακτικές λήψης αποφάσεων στα συλλογικά όργανα

- οι παράμετροι που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη συνεργασία των μελών τους αλλά και των φορέων υλοποίησης των ειλημμένων αποφάσεων.

- οι θετικοί ή αρνητικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη της τελικής απόφασης

- οι προϋποθέσεις λειτουργίας του μοντέλου μέσα από τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης

- η στήριξη της πανεπιστημιακής κοινότητας και τα οφέλη από την εφαρμογή της Δ.Η. στις ελληνικές σχολικές μονάδες

Οι συνεντεύξεις έχουν μια δεοντολογική διάσταση, αφορούν διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και παρέχουν πληροφορίες για καταστάσεις που απασχολούν το

άτομο. Επισημαίνονται τρεις βασικοί τομείς δεοντολογικών ζητημάτων, η συνειδητή συνείδηση, η εμπιστευτικότητα και οι συνέπειες των συνεντεύξεων.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις βασικές παραμέτρους η διαδικασία διενέργειας των συνεντεύξεων έγινε με βάση συγκεκριμένους κανόνες που στόχο έχουν την τήρηση της δεοντολογίας αλλά και που επιτρέπουν την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, πριν από κάθε συνέντευξη, προηγήθηκε επικοινωνία μέσω της εφαρμογής “what’s app” ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τους Άγγλους και Έλληνες διευθυντές, προκειμένου να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες για τον ακριβή λόγο διεξαγωγής της συνέντευξης και για τον σημαντικό ρόλο που θα διαδραμάτιζαν οι ίδιοι σε αυτό το πλαίσιο. Η πρωτοβουλία αυτή, εξασφάλισε τη συνειδητή συμμετοχή των συνεντευξιζόμενων, όπως επίσης διασφάλισε τον εμπιστευτικό χαρακτήρα των συνεντεύξεων. Αξίζει να σημειωθεί η συμβολή της πανεπιστημιακής καθηγήτριας, κ. Σιάνου Ελένη, στην επαφή του ερευνητή με την αρχική πηγή της Δ.Η. στην Αγγλία. Η επαφή αυτή άνοιξε τον δρόμο για την διερεύνηση πολύ ευαίσθητων πτυχών της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, άγνωστες μέχρι πρότινος, στα ελληνικά δεδομένα.

Οι συνεντεύξεις των Ελλήνων διευθυντών έλαβαν χώρα κατά κύριο λόγο στα «business centers» ξενοδοχειακών μονάδων. Στην περίπτωση των διευθυντικών στελεχών της Αγγλίας, η πλειοψηφία των συνεντεύξεων διεξήχθη μέσω κινητού και της εφαρμογής «what’s app», καθώς η γεωγραφική απόσταση δεν καθιστούσε δυνατή την συνέντευξη υπό άλλους όρους.

Η μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε με τάμπλετ, αφού προηγήθηκε ενημέρωση των συνεντευξιζόμενων και δόθηκε η απαραίτητη άδεια από μέρους τους. Όλες οι συνεντεύξεις και το περιεχόμενό τους είναι διαθέσιμες στην πανεπιστημιακή κοινότητα ανά πάσα στιγμή.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης εξασφάλιζε κατά κύριο λόγο την ελευθερία στον τρόπο που θα απαντηθούν οι ερωτήσεις και δινόταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις, αν και όταν χρειαζόταν, προκειμένου να εστιάσει την προσοχή του ο συνεντευξιζόμενος στο ζητούμενο κάθε ερώτησης. Επ’ ουδενί λόγω, δεν υπήρχε απόπειρα του ερευνητή να επηρεάσει την απάντηση του συνεντευξιζόμενου προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση.

## ΔΕΙΓΜΑ

Η ποιότητα μιας ερευνητικής εργασίας δεν ενισχύεται ή αποδυναμώνεται μόνο από την καταλληλότητα της μεθοδολογίας και τη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων αλλά και από την καταλληλότητα της στρατηγικής δειγματοληψίας η οποία έχει υιοθετηθεί.

Τα διάφορα ερωτήματα που σχετίζονται με τη δειγματοληψία σχετίζονται άμεσα με το ζήτημα του προσδιορισμού της πληθυσμιακής ομάδας στην οποία πρόκειται να εστιάσει η έρευνα. Το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος καθορίζεται τόσο από τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης όσο και από την ιδιαίτερη φύση του πληθυσμού που βρίσκεται σε εξέταση (Cohen et al, 2008).

Το μέγεθος του δείγματος καθορίζεται, ως ένα σημείο, και από τη φύση της έρευνας. Σημαντικό στοιχείο που διαμόρφωσε τα κριτήρια επιλογής αρχικά, ήταν ο στόχος να συλλεχθούν δεδομένα αρχικά από διευθυντικά στελέχη που υπηρετούν σε ελληνικές και αγγλικές σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας ή και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, στην περίπτωση των Άγγλων διευθυντών, μέρος του δείγματος να αποτελείται και από πολύπειρους εκπαιδευτικούς, με δεκαπενταετή πείρα τουλάχιστον, στις μεσαίες βαθμίδες ηγεσίας του μοντέλου, λόγω της διαβάθμισης των ηγετικών πόστων που το ίδιο το μοντέλο ενισχύει.

Η θεωρία της οριζόντιας διοίκησης των οργανισμών, της επιτελικής τους λειτουργίας και οργανωσιακής κουλτούρας, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την αξιολόγηση του θεσμού της Δ.Η. κατά τη διάρκεια αυτής της δεκαετίας, αποτέλεσαν βασικά κριτήρια για την στρωματοποίηση του δείγματος σε ένα πρώτο επίπεδο. Στη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου επήλθαν αλλαγές τόσο σε οικονομικοκοινωνικό πεδίο, από την πλευρά της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, όσο και σε ιδεολογικό-ψυχολογικό πεδίο από την αγγλική κοινότητα, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου τα συμπεράσματα να φιλοδοξήσουν να επισκοπήσουν όσο το δυνατόν ακριβέστερα όλο το χρονικό φάσμα λειτουργίας του θεσμού.

Ένα δεύτερο κριτήριο είναι η επιλογή των διευθυντών με βάση την πραγματική διάθεση προσφοράς στην εκπαιδευτική κοινότητα, σύμφωνα με αυτά που έχουν «καταφέρει να κάνουν» και όχι τόσο από τα προσόντα και το βιογραφικό τους, το οποίο είναι αμφισβητήσιμο. Η επιλογή των Ελλήνων διευθυντών δεν έλαβε



υπ' όψη καθόλου τις πολιτικές, προσωπικές ή θρησκευτικές πεποιθήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Ομοίως, δεν εξέλαβε την άγνοια ή την μη προετοιμασία των συνεντευξιαζόμενων ως αδυναμία ικανοποιητικής απάντησης στα ερωτήματα.

Τέλος, καλύπτεται και το ενδεχόμενο τυχόν διαφοροποιήσεων που μπορεί να προέκυπταν από μια ενδεχόμενη διαφορετική προσέγγιση των διοικητικών θεμάτων από τα δύο φύλα. Η αναλογία συμμετοχής συγκεκριμένα ήταν οκτώ άνδρες και τρεις γυναίκες.

**Το δείγμα** που θεωρήθηκε επαρκές να μελετηθεί, με βάση τις παραμέτρους που συζητήθηκαν, είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση έντεκα διευθυντικά στελέχη, πέντε από Ελλάδα (Α-Ε) και έξι από Αγγλία (Ζ-Λ). Τα ηγετικά στελέχη δεν αναφέρονται στην έρευνα με τα ονόματά τους αλλά έχει δοθεί στον καθένα ένα γράμμα. Τα γράμματα «Α, Β, Γ, Δ, Ε» αντιστοιχούν σε Έλληνες διευθυντές και τα γράμματα «Ζ, Η, Θ, Ι, Κ, Λ» σε διευθυντικά στελέχη από αγγλικές μονάδες.

Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν διευθυντικά στελέχη που δέχτηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Ο τελικός αριθμός αυτών που δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα ήταν έντεκα, πέντε από την Ελλάδα και έξι από την Αγγλία.

Από την Ελλάδα, ένας διευθυντής έχει υπηρετήσει στο πρόσφατο παρελθόν ως διευθυντής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού. Εξακολουθεί να είναι διευθυντής σχολικών μονάδων μέχρι και σήμερα. Ένας άλλος διευθυντής υπηρετεί χρόνια σε διακεκριμένο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (λύκειο). Οι υπόλοιποι τρεις είναι διευθυντές σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με έναν από αυτούς να έχει υπηρετήσει για πέντε χρόνια σε σχολεία του εξωτερικού.

Οι πρώτοι δύο έχουν πάνω από 28 χρόνια προϋπηρεσίας και οι υπόλοιποι τρεις τουλάχιστον 15. Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, η πλειοψηφία από τους εκπαιδευτικούς κατέχει μεταπτυχιακά διπλώματα στην εκπαίδευση και διοίκηση σχολικών μονάδων και δύο από αυτούς διδακτορικά. Όλοι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί διακρίνονται από επαγγελματική ευθιξία, ακεραιότητα χαρακτήρα, και διάθεση προσφοράς. Μάλιστα, ένας από αυτούς έχει ταλαιπωρηθεί και νοσηλευτεί με προβλήματα υγείας εξαιτίας του σχολικού εργασιακού φορτίου.

Από την Αγγλία, ένας είναι πρώην επιθεωρητής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δύο διευθυντικά στελέχη υπηρετούν ως διευθυντές (heads and executive heads) στις σχολικές τους μονάδες και μία υποδιευθύντρια (deputy head) που

αναλαμβάνει καθήκοντα εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής SENCO (Special Education Needs Coordinator). Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί είναι μεσαία στελέχη: ένας υπεύθυνος τομέα Αγγλικής (head of English Department) σε λύκειο και μία εκπαιδευτικός υπηρετεί ως μεσαίο στέλεχος (middle leader). Οι τέσσερις από αυτούς υπηρετούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ένας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας. Ο ένας από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (εκτός από το επίτιμο στέλεχος, πρώην επιθεωρητή) έχει περίπου 30 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και οι άλλοι τέσσερις πάνω από 15 χρόνια. Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, όλα τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη κατέχουν τουλάχιστον τον αντίστοιχο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών για την εκπαιδευτική ηγεσία «national professional qualification for headship» από το «national college of school leadership». Οι τρεις από τους έξι εκπαιδευτικούς είναι γυναίκες (executive head, deputy head με καθήκοντα «SENCO», middle leader) και οι υπόλοιποι είναι ένας πρώην επιθεωρητής εκπαίδευσης της Ε.Ε, ένας διευθυντής «head» και ένας υπεύθυνος τομέα (head of department).

Η ηλικιακά μεγαλύτερη διευθύντρια «executive head» και ο πρώην επιθεωρητής της Ε.Ε. κατάγονται από την Αγγλία. Οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί είναι Έλληνες και έχουν εγκλιματιστεί πάνω από δεκαπέντε χρόνια στο αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης. Όλοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παραμένουν στο Αγγλικό κράτος επειδή είναι ευχαριστημένοι με τις οικονομικές τους απολαβές και, επιπρόσθετα, επειδή η απόκτηση των τίτλων για το κυνήγι της ηγεσίας έχει πραγματικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Η φαινομενικά μικρή δειγματοληψία του δείγματος έχει πολλαπλασιαστική ισχύς, από τη στιγμή που ο μέσος όρος των συνεντεύξεων υπερέβη τη μια ώρα. Μάλιστα, αρκετές εκ των συνεντεύξεων υπερέβησαν τα εκατό λεπτά της ώρας. Αυτό το γεγονός από μόνο του, επιβεβαιώνει το πολύ καλό και εγκάρδιο κλίμα της συνέντευξης και την άνεση των συνεντευξιζόμενων. Η αίσθηση της εθελοντικής συνεισφοράς τους στην παρούσα έρευνα ήταν ειλικρινέστατη καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης.

Στην ανάλυση των ευρημάτων που ακολουθεί δεν χρησιμοποιούνται τα αληθινά ονόματα αλλά ψευδώνυμα. Για τον σαφή διαχωρισμό του ρόλου Ελλήνων και Άγγλων διευθυντών, ο ερευνητής προσδίδει στα διευθυντικά στελέχη των

αγγλικών σχολικών μονάδων τον ακριβή τίτλο τους, ανάλογα με το ηγετικό πόστο στο οποίο υπηρετούν, ήτοι «executive heads, heads, deputy heads, SENCO, assistant heads, heads of department, middle leaders». Ο τίτλος «ηγέτης-μάντζερ» είναι ένας τίτλος που δικαίως αποδίδεται σε ανώτερα στελέχη των αγγλικών σχολικών μονάδων, «executive head», προσδιορίζει και αποσαφηνίζει τον διπλό τους ρόλο σύμφωνα με τις δικές τους προσωπικές μαρτυρίες. Σε περίπτωση που δεν δικαιολογείται μια τέτοια θέση σε μια σχολική μονάδα, τότε ο τίτλος αυτός αποδίδεται στον διευθυντή, «head». Αν και όποτε κριθεί απαραίτητο, ο ερευνητής είναι ανά πάσα στιγμή διατεθειμένος να αποκαλύψει τις πηγές του και το υλικό των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεών του, προκειμένου να επιβεβαιώσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνητικών του προθέσεων.

## 4. Ανάλυση λόγου

### Αντιλήψεις διευθυντών ως προς το λειτουργικό πλαίσιο της Δ.Η. και την διαδικασία εισαγωγής της στα σχολικά συγκροτήματα

#### 4.α Η ερμηνεία της διαμοιραζόμενης ηγεσίας από τα στελέχη εκπαίδευσης των αγγλικών σχολικών μονάδων

Η διαμοιραζόμενη ηγεσία έχει την έννοια της συλλογικής ηγεσίας, με ένα καθαρό όραμα που εκφράζεται μέσα από ένα σχολικό αναπτυξιακό πλάνο (school development plan). Η διαμοιραζόμενη ηγεσία εφαρμόζεται σε συνάρτηση με την κατάταξη του σχολείου στη κλίμακα του Ofsted. Εάν η κατάταξη είναι καλή, τότε είναι εφικτή και εάν όχι, τότε το μοντέλο είναι πιο εγωκεντρικό και ιεραρχικό, καθιστώντας τους συνεργάτες εντολοδόχους με σκοπό να βελτιωθούν.

Σύμφωνα με τη δήλωση ανωτάτου στελέχους και πρώην επιθεωρητή εκπαίδευσης εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης:

«το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας λειτουργεί πολύ καλά σε αρκετά επίπεδα, σε αρκετά μέρη, αλλά είναι σε εξάρτηση με την ποιότητα των χαρακτηριστικών του ηγέτη και της εμπιστοσύνης που μπορεί να έχει στα άλλα μέλη του προσωπικού. Στην Αγγλία, δεν βασίζεται στα προσόντα, αλλά στην οξυδέρκεια όσων αποτελούν την επιτελική ομάδα. Σπάνια βασίζεται στο προσοντολόγιο, μια συνήθης πρακτική της Ελλάδας. Δεν υπάρχει ο ακαδημαϊκός στόμφος στην κουλτούρα του σχολικού μας συστήματος, το οποίο είναι απαγκιστρωμένο από οποιαδήποτε τοπική πολιτική ανάμειξη. Τα σχολεία ελέγχουν και διευθετούν τα δικά τους οικονομικά στοιχεία, επιλέγουν και διορίζουν το δικό τους προσωπικό, καθορίζουν τα μισθολογικά επίπεδα και σε πολύ μεγάλο βαθμό δρομολογούν όλες τις παιδαγωγικές μεθόδους. Οι «καλοί» ηγέτες διασφαλίζουν ότι μια «συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη» λαμβάνει χώρα και, πραγματικά, με πάσα ειλικρίνεια, επιθυμούν οι συνάδελφοί τους να γίνουν καλύτεροι από τους ίδιους! Τα προγράμματα σπουδών καθορίζονται από τις κατευθυντήριες γραμμές του υπουργείου παιδείας, καθώς προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εθνικές εξετάσεις. Τα σχολικά συγκροτήματα είναι ελεύθερα να λειτουργούν προς το καλύτερο όφελος των παρόντων μαθητών προκειμένου να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις και ανάγκες τους». (Λ)

Η ιεραρχική κλίμακα αποτελείται από το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος (executive head), που είναι ο ηγέτης-μάντζερ και υπεύθυνος των οικονομικών. Προμοτάρει το σχολείο προς τα έξω, με τη διαφήμιση και την επικοινωνία με τον Δήμο, στον οποίον και λογοδοτεί. Ο ηγέτης-μάντζερ είναι ο εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών στο Δήμο. Από κάτω είναι ο διευθυντής (head), ο υποδιευθυντής (deputy head) και οι βοηθοί διευθυντού (assistant heads) με τους οποίους συνεργάζεται άμεσα. Στη συνέχεια είναι οι υπεύθυνοι των τμημάτων μαθηματικών ή αγγλικών «Heads of departments», οι υπεύθυνοι τάξεων «year group leaders», οι δάσκαλοι και οι βοηθοί δασκάλων (TAs- teaching assistants).

Το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος (executive head) έχει διττό ρόλο, αυτό του ηγέτη αλλά και του μάντζερ. Από τη μια πλευρά κουβαλάει ένα μεγάλο εύρος παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων και υπευθυνότητες και από την άλλη οφείλει να κάνει σωστή διαχείριση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού προκειμένου να υλοποιήσει τους στόχους του. Στην ουσία το κομμάτι του «lead» έχει σχέση ταυτόχρονα με το κομμάτι της λογοδοσίας ή αλλιώς «accountability», μέσα από την έκθεση πεπραγμένων για τις ενέργειες της σχολικής ηγεσίας. Το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος αναλαμβάνει την οργάνωση και στην ουσία ενορχήστρωση του project εγγυώμενο την συνέχειά του. Ο πρώην επιθεωρητής εκπαίδευσης της Ε.Ε. εκμυστηρεύεται:

«Οι θέσεις δε των ανώτατων στελεχών «executive heads», προκηρύσσονται δημόσια και η επιλογή των υποψηφίων περνάει μέσα από την ακροαματική διαδικασία του ανεξάρτητου διοικητικού σώματος ή «governing body». Τίποτα δεν μπορεί να αφεθεί στην τύχη του ή να υποπέσει σε καταγγελία διαφθοράς, νεποτισμού ή ευνοιοκρατίας. Θα πάρουν συνέντευξη από τα άτομα, τα οποία θα επιλεγούν με βάση τις απαντήσεις που θα δώσουν από την συνέντευξη..., και επιπλέον με βάση την φιλοσοφία που στο εντωμεταξύ έχει δείξει ο υποψήφιος διευθυντής από τις μέχρι τότε ερωταπαντήσεις..., με την ευκαιρία και του ενδεχόμενου διορισμού..., εάν σε διορίσουν επειδή τους αρέσει η φιλοσοφία σου, όταν προσληφθείς και ξεκινάς να θέτεις σε εφαρμογή αυτά που εσύ πιστεύεις, αποκλείεται να κάνεις λάθος, επειδή ακριβώς δουλεύεις προς όφελος της δικής σου μοναδικής φιλοσοφίας!! Οι διορισθέντες θα επιλεγούν με βάση την εμπειρία τους, τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, την προσωπικότητά τους, την οξύνοιά τους και τα ακαδημαϊκά τους

προσόντα. Το ακαδημαϊκό προσοντολόγιο δεν συνιστά σε καμία περίπτωση το κύριο κριτήριο επιλογής ενός σχολικού ηγέτη. Ακολουθως, οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι, οι δήμοι, το σώμα επιθεωρητών δεν αναμιγνύονται επ' ουδενί λόγω στην επιλογή των σχολικών ηγετών. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι η διαδικασία επιλογής προκειμένου να αναγνωρίσεις και να κατασταλάξεις σε τέτοια άτομα είναι απόλυτα διαφανής και εξονυχιστική. Η ποιότητα ζωής πολλών νέων ανθρώπων, η ικανοποίηση και η εκτίμηση του προσωπικού εξαρτώνται από αυτήν την επιλογή». (Λ)

Βασικοί πυλώνες στην ανάπτυξη της δυναμικής αυτής είναι τα παρακάτω: «vision, priorities, actions and outcomes». Με άλλα λόγια το όραμα, οι προτεραιότητες που θέτει ένα διευθυντικό στέλεχος, οι στόχοι που θέλει να πετύχει, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσει και τα επακόλουθα αποτελέσματα.

Το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος (executive head) και λόγω του ότι ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα, θα πρέπει να συνεισφέρει στην επικοινωνία του οράματος στους συναδέλφους του, να την υποστηρίξει έμπρακτα, να πείσει για την αναγκαιότητα της εφαρμογής του, προβάλλοντας την κατάλληλη επιχειρηματολογία.

#### **4.β Το πλαίσιο αρχών και στρατηγικών της διαμοιραζόμενης ηγεσίας**

Στην προσπάθειά του αυτή, ο ηγέτης-μάντζερ θα πρέπει να έχει ήδη αξιολογήσει τους συναδέλφους του εκ των προτέρων και να ξέρει και να αναγνωρίζει τα δυνατά και τα τρωτά τους σημεία. Θα πρέπει να αποφεύγει την «εντολή και τον έλεγχο» (command and control), έναν αυταρχικό τρόπο ανάθεσης εργασιών σε ομάδες όπου μπορεί να επιφέρει συγκρουσιακές έριδες χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα. Αντιθέτως, μέσα από την αναγνώριση του «άλλου», την ενσυναίσθηση, την συναισθηματική νοημοσύνη, την ανατροφοδότηση και τον έπαινο, κάνει μικρά αλλά σταθερά βήματα για να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ των μελών των ομάδων, έχοντας σκιαγραφήσει σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες και ικανότητές τους. Σαφώς και ένα διευθυντικό στέλεχος, οποιοδήποτε μοντέλο ηγεσίας και αν θέλει να ακολουθήσει, πρέπει να γνωρίζει το ανθρώπινο

δυναμικό, αλλά πρωτίστως ξεκινάει από το να γνωρίζει τον εαυτό του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας Άγγλος διευθυντής (head):

«Understanding self, values, beliefs, attitudes, approaches, αυτά τα trigger points, νομίζω ότι αυτό είναι πολύ ωραία ιδέα, άμα πετύχει θα είναι καταπληκτικό, αλλά για να πετύχει πρέπει να κάνουμε όλα αυτά τα πράγματα... και μου είπε -η συνάδελφος -ότι το κομμάτι για την οργάνωση, τα meetings... θα το αναλάβω εγώ... ούτως ώστε να διασφαλιστεί το κομμάτι της ενορχήστρωσης...». (H)

Ερχόμενοι στο κομμάτι της συνεργατικότητας (collaboration) και κατά την αποσαφήνιση της στοχοθεσίας, διευκρινίζεται ότι το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας εντάσσεται στην μετασχηματίζουσα ηγεσία, «transformative leadership». Είναι το κομμάτι της προμελετημένης συνέργειας, ότι για να πετύχει ένας στόχος είναι αναγκαία η ομαδοσυνεργατική πρακτική. Ο τρόπος υλοποίησης του αρχικού σχεδίου προϋποθέτει να είσαι καλός ακροατής, να είσαι σε θέση να καταμερίζεις σωστά το χρόνο ομιλίας των συμμετεχόντων στα meetings, να υπάρχει συνεχής ροή και ανατροφοδότηση πληροφοριών και ενημέρωση. Στην ουσία γίνεται καταμερισμός όχι μόνο των διαδικαστικών πραγμάτων, αλλά και της υιοθέτησης μιας αλτρουιστικής νοοτροπίας ως η «απαραίτητη συμβολή και χρησιμότητα όλων» για την επιτυχία του πρότζεκτ. Με το σκεπτικό αυτό, πρέπει να γίνει μια ζύμωση των προσωπικοτήτων, με τον απαραίτητο βαθμό αυτονομίας, ούτως ώστε να παραχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα σε ικανοποιητικό βαθμό.

Εάν υπάρξουν οποιεσδήποτε τοποθετήσεις που είναι σύννομες αλλά όχι σύμφωνες με τις αντιλήψεις του ηγέτη, τότε το διευθυντικό στέλεχος οφείλει να κρατήσει μια συγκρατημένη στάση, να «αποφύγει τις κακοτοπιές». Καλό είναι να μην δώσει την εικόνα ότι απορρίπτει εν μέρει ή συνολικά τον συνομιλητή του, βασιζόμενος σε μια εμπειρική πρώτη εκτίμηση, άνευ οποιασδήποτε αξιολόγησης. Σύμφωνα με μια πηγή Άγγλου διευθυντή (head):

«και «εκεί είναι η παγίδα» άμα δεν είσαι εξοικειωμένος με αυτό που θα συμβεί. Πάντα ένας διευθυντικό στέλεχος πρέπει να είναι πάρα πολύ προετοιμασμένο, όχι για να

ανταπαντήσει και να δημιουργήσει έριδες, αλλά για να εγγυηθεί τη συνέχεια και συνέπεια της όλης προσπάθειας». (H)

Κατά συνέπεια, πρέπει να έχει ήδη ξεκαθαρίσει ποια προβλήματα ίσως βγουν από το προσωπικό. Με αυτόν τον τρόπο, θα έχει τη δυνατότητα να προλάβει τις κινήσεις των άλλων παίρνοντας προληπτικά μέτρα (pre-empting), είτε υπερπηδώντας ένα ανούσιο συμπεριφοριστικό πρόβλημα, είτε αντιπροτείνοντας κάτι πιο αποτελεσματικό με αντεπιχειρήματα. Κατά την πορεία των εργασιών, ένα διευθυντικό στέλεχος αφήνει περιθώρια οργανωτικών επιλογών σε συναδέλφους πάνω σε ένα τομέα του project, πιστεύει στις δυνατότητές τους, τους εμπιστεύεται. Σε κάθε περίπτωση, θα ήταν πιο επαγγελματικό να είναι συγκαταβατικός στις απόψεις του άλλου, να δοκιμάσει τις θέσεις του συνομιλητή του, να του δώσει πίστωση χρόνου κατά την πειραματική εφαρμογή των δράσεων και να αξιολογήσει τις προτάσεις του στη μετέπειτα φάση σύμφωνα με τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με μια διευθυντική μαρτυρία (head):

«και αυτό είναι το κομμάτι του DL (Distributed Leadership), στο να πιστέψεις στις δυνατότητες του άλλου ...στη γραμματέα... πιστεύεις ότι έχει δυνατότητες... το κάνεις αλλά μερικές φορές μπορεί να γίνουν και κάποια λάθη... μπορεί να ξεχάσεις και τα αναγνωρίζεις αυτά τα λάθη... αυτό που ήθελα να πω εγώ ...συγκεκριμένα της είπα της γραμματέας ότι ο τρόπος που θα το οργανώσεις, είναι καθαρά δικός σου...you organize it, I want the results». (H)

Κατά συνέπεια, είναι εφικτή η ενεργοποίηση των μελών μέσω κινήτρων. Αυτό γίνεται αντιληπτό όχι τόσο από τα λόγια του διευθυντή όσο από τις πράξεις του κατά τη διάρκεια των διαδικασιών, του «learning by doing». Ο διευθυντής θα δώσει την ευκαιρία υλοποίησης των προτάσεων του συναδέλφου, στη βάση των σχέσεων εμπιστοσύνης που ήδη υπάρχουν και στο ότι οι καινοτόμες προτάσεις αυτές, όσο αμφίβολες και αν εμφανίζονται, δεν παύουν να είναι κομμάτι της αρχικής σύλληψης της ιδέας του ίδιου του ηγέτη. Το μυστικό της επιτυχίας του εγχειρήματος βασίζεται στην έννοια του «μαθαίνω από τα λάθη μου», όχι του τρομερού λάθους που μπορεί να καταστρέψει όλη την ιδέα του project, αλλά του



μικρού λάθους που μπορεί να επιτρέψει σε έναν ανερχόμενο ηγέτη να εντοπίσει το λάθος του και να το αντιμετωπίσει κατάλληλα! Όπως τονίζεται από επίσημα χείλη:

«φαντάσου αμέσως ...δηλαδή αν μου πεις ότι δεν θα αποδώσει αυτό το πράγμα ..πώς θα νιώσει ο άλλος... πολλές φορές όχι δεν σε νοιάζει πώς θα νιώσει ο άλλος... θα σε νοιάζει πώς θα νιώσει ο άλλος γιατί εσύ από μένα θα έχεις αποτέλεσμα... οπότε θα πεις... οκ, πολύ ενδιαφέρον, το κάνουμε αυτό, μπορείτε να το δοκιμάσετε, και ελάτε σε μια εβδομάδα να μου πείτε τι αποτελέσματα έχετε..λοιπόν... πάρα πάρα πολύ καλύτερο...». (H)

Κατά την πορεία του project, οι ομάδες συντάσσουν εκθέσεις, έγγραφα ή αναφορές (deliverables) για να εξετάσουν την πρόοδό του. Οι διάφορες πιέσεις, εντάσεις που προκύπτουν είναι φυσιολογικές και γι' αυτό το λόγο καθίσταται αναγκαίο ένα εναλλακτικό σχέδιο Β και Γ. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι:

«...και βέβαια κάποιες φορές μπορεί να αρχίσει να υπάρχουν πιέσεις, να υπάρχει ένταση, γιατί πολλές φορές πρέπει να κάνεις κάποια deliverables σε μορφή document ή report» και άμα δεν δουλέψει, θα έχουμε ένα πλάνο a, b and c ως εναλλακτικά σχέδια... Οπότε ξεκινάς και λες... εγώ πάω τώρα στο staff meeting και λέω «το επόμενο τρίμηνο, θα δουλέψουμε πάνω σε αυτό το κομμάτι». (H)

#### **4.γ Το έργο του διευθυντή από μια διαφορετική σκοπιά**

Έλληνες και Άγγλοι διευθυντές προσδίδουν ένα ρυθμιστικό ρόλο στον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, με τους Άγγλους να έχουν «εμβαθύνει» περαιτέρω στις διαδικασίες ανάθεσης εξουσιών και ευθυνών.

Πιο αναλυτικά, οι Έλληνες πιστεύουν ότι ρόλος του διευθυντή σε ένα σχολείο είναι να συνδιαχειρίζεται καταστάσεις με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους ενεργό ρόλο. Ο ρόλος του ως συντονιστής και ενορχηστρωτής ενεργειών κρίνεται απαραίτητος με παράλληλο καταμερισμό αρμοδιοτήτων σε υποδιευθυντές και συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τυγχάνουν αναγνώρισης ως βασικοί πυλώνες της όλης διαδικασίας. Δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα Ελλήνων διευθυντών συνηγορούν σε αυτήν την κατεύθυνση:

«Δεν αισθάνομαι ότι βρίσκομαι στη κορυφή, αισθάνομαι ίσος απέναντι στους συναδέλφους, ως συντονιστής αισθάνομαι, κάποιος πρέπει να σκέφτεται ποια είναι τα τρέχοντα θέματα, ποια τα τρέχοντα προβλήματα που προκύπτουν, και πρέπει να συντονιστούμε όλοι σαν ομάδα για να μπορέσουμε να τα αντιμετωπίσουμε, να τα συζητήσουμε..και μετά να βρούμε λύσεις... σκέψη- ναι, στην ουσία όλοι είμαστε υπεύθυνοι για τη λειτουργία του σχολείου, συνυπεύθυνοι, γιατί ανώτατο όργανο για τη λειτουργία του σχολείου είναι ο σύλλογος!». (Α)

«Μ' ένα συνδιαχειριζόμενο σχολείο όπου ο διευθυντής δίνει ευκαιρία και βήμα σε όλους τους εκπαιδευτικούς να εκφέρουν τη γνώμη τους και μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες να έχουμε λήψη αποφάσεων. Μέσα σε ένα τέτοιο σύστημα όλοι έχουν τη θέση τους αλλά δεν υπάρχει ένα πυραμιδικό ή ιεραρχικό σύστημα αλλά όλοι είναι ίσοι προς ίσο». (Γ)

Οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία τη θέση του ηγέτη-μάνατζερ και τον διαμοιρασμό ηγεσίας συνίστανται στον υπερβολικό φόρτο εργασιών με ποικίλα παιδαγωγικά, διδακτικά, μαθησιακά, κτιριακά θέματα σε καθημερινή βάση. Οι Έλληνες διακατέχονται από ανάμεικτα συναισθήματα. Από τη μια πλευρά, υπάρχει διστακτικότητα, φυγοπονία και μια παγιωμένη αντίληψη ότι οι ευθύνες ανήκουν κατά κύριο λόγο στον διευθυντή-υποδιευθυντή. Από την άλλη πλευρά, είναι διάχυτο το αίσθημα του φιλότιμου-φιλοπονίας, με παράλληλη θετική διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών, μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα, ένα κλίμα συνυπευθυνότητας και συναδελφικότητας. Όπως τονίζεται:

«...κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν διοικητικές ευθύνες σε κομμάτια ηγεσίας και κάποιοι προσπαθούν να αποφύγουν ευθύνες γιατί δεν θέλουν να έχουν ευθύνες». (Β)

«...οι συνάδελφοι δεν είναι συνηθισμένοι να στο να αναλαμβάνουν ευθύνες επειδή το μοντέλο ηγεσίας που επικρατεί αυτή τη στιγμή στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση στηρίζεται στον διευθυντή και τον υποδιευθυντή». (Δ)

Οι Άγγλοι, από την άλλη πλευρά, αντιλαμβάνονται τον ρόλο του ηγέτη-μάνατζερ ως «διευκολυντή καταστάσεων», που θέτει ως προτεραιότητα την

ανάθεση ηγετικών πόστων σε εκπαιδευτικούς μέσα από ομάδες εργασίας. Η πεποίθηση αυτή αποτυπώνεται σαφέστατα στον παρακάτω συλλογισμό:

«Το ότι θέλω να είμαι ένας διευκολυντής, ούτως ώστε να μπορούν να ηγούνται στις ομάδες τους, αυτή θα ήταν η προτεραιότητα». (Ζ)

Υπάρχει σαφής διαχωρισμός ηγετών σε μια ιεραρχική κλίμακα, ξεκινώντας από το ανώτατο διευθυντικό στέλεχος (executive head) που είναι στην ουσία ο ηγέτης-μάνατζερ και τον διευθυντή (principal), ο οποίος είναι ο συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στον ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση που μια σχολική μονάδα δεν δικαιολογεί θέση «executive head», τότε ο τίτλος του «ηγέτη-μάνατζερ» αποδίδεται στον διευθυντή «head». Ακολουθούν οι deputy heads (υποδιευθυντές), οι assistant heads (βοηθοί διευθυντών) που αποτελούν την SLT (senior leadership team) και οι middle leaders (μεσαία στελέχη) με τους YGL (year group leaders) and Heads of departments (υπεύθυνους τομέων). Το διευθυντικό στέλεχος στην κορυφή της πυραμίδας (head ή executive head) παίρνει τις τελικές αποφάσεις, είναι υπεύθυνο για την πορεία και την πρόοδο μιας σχολικής μονάδας, για την πρόσληψη καθηγητών, για την καλή ή κακή αναφορά από τον «Ofsted» και υφίσταται τις ανάλογες συνέπειες των πράξεών του. Με άλλα λόγια, οι Άγγλοι ηγέτες έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη την αίσθηση της «λογοδοσίας» απέναντι σε έναν κρατικό μηχανισμό αξιολόγησης μαθητών, τον «Ofsted».

«Φανταστείτε... the power everybody holds in these four positions...σε όλα αυτά, το leadership, δηλαδή τι θέλουμε να πετύχουμε; Θέλουμε στα επόμενα τέσσερα χρόνια που θα έρθει η επόμενη αξιολόγηση το σχολείο να εξακολουθήσει να είναι outstanding! Να είναι μεγαλύτερος ο βαθμός από τον Ofsted! Πώς θα το πετύχουμε αυτό το πράγμα; Ο καθένας είναι υπεύθυνος για ένα κομμάτι! Το οποίο γίνεται well-orchestrated!». (Η)

Σε διαπροσωπικό επίπεδο, ο ηγέτης-μάνατζερ συντονίζει έμπρακτα και με υποδειγματικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς και βοηθούς δασκάλων (teacher assistants) μέσω της κατάλληλης προεργασίας και πλάνων διδασκαλίας, των

πορισμάτων και της δυνατότητας επιλογών της κατάλληλης μεθοδολογίας που θα ακολουθήσουν, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους.

Τα χαρίσματα του ηγέτη-μάντζερ περιλαμβάνουν τον σεβασμό προς τον άλλον, την συναδελφική αξία, τη δικαιοσύνη, την ειλικρίνεια στις σχέσεις, την ακεραιότητα του χαρακτήρα. Ο σκοπός είναι οι δάσκαλοι να οικειοποιηθούν την όλη διαδικασία προς όφελος των ιδίων και των μαθητών τους και να πετύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα. Οι Άγγλοι διευθυντές (heads) προσθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη διορατικότητα, το κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης που οι ίδιοι καλλιεργούν στο προσωπικό τους.

«... γιατί στην ουσία σε κάνει “value”..γιατί όταν θα πω εγώ «πάρα πολύ καλή δουλειά» σε έναν συνάδελφο, όχι μόνο θα δώσω το thumbs up και θα πω excellent! Όταν ακούς πάντα ένα θετικό νέο, αμέσως ξέρουνε ότι οι νευρώνες στον εγκέφαλό μας... υπάρχει μια φοβερή έκκριση ντοπαμίνης... οπότε αυτό θα το πάρω αλλιώς!... πάρα πολύ καλά!». (H)

Παράγοντες που πρέπει να συντρέχουν για την επιτυχία του εγχειρήματος, σύμφωνα με τις απόψεις Ελλήνων διευθυντών, είναι οι σχέσεις εμπιστοσύνης ως πυλώνας ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ του ηγέτη-μάντζερ και των εκπαιδευτικών, η συνοχή των ομάδων, η αλληλοσυνεννόηση, οι από κοινού αποφάσεις. Από την αγγλική σκοπιά, επιπλέον παράμετροι που λαμβάνονται υπ' όψη περιλαμβάνουν την καλλιέργεια του προσωπικού, την αναπτυξιακή δυναμική των δυνατοτήτων του και τη χρησιμότητα όλων ανεξαιρέτως στην προσπάθεια αυτή.

«... κατάλαβα ότι αυτός ο συγκεκριμένος άνθρωπος έχει πάρα πολλές ικανότητες, και αυτό είναι το κομμάτι του leadership, to να recognize the capabilities of the people, walk around them, it's all about “the growth” ανάπτυξη, καλλιέργεια... του προσωπικού, έτσι ώστε να τους δώσεις το πάτημα να κάνουνε κάτι άλλο που δεν είχαν σκεφτεί ότι θα μπορέσουν να το κάνουν. Πάντα μέσα από μια ασφάλεια, γνωρίζοντας ότι μέσα από την ασφάλεια, ξέρεις τι; Εγώ θα στο πιάσω το χέρι και ότι εάν δυσκολευτείς, ξέρεις τι; Μπορείς να το κάνεις, μου το έχεις δείξει, έτσι γίνεται το μοντέλο...». (H)

Ένα διευθυντικό στέλεχος είναι διατεθειμένος να αναλάβει το κόστος της ευθύνης ενώπιον όλης της ομάδας σε περίπτωση λάθους ή κακής κρίσης!

«... και ένα διευθυντικό στέλεχος το να αποδεχτεί και όχι μόνο στο DL, στο κομμάτι ηγεσίας να πει ξέρετε τι; I am responsible, it's ok! Και θα το πει αυτό το πράγμα, γιατί έχει το κουράγιο, έχει το self-reflection, να το αναγνωρίσει και επίσης στις πετυχημένες σχολικές μονάδες, ειδικά στο DL θα γυρίσει και θα πει ότι «δεν δούλεψε αυτό, αλλά δεν θα το πει σε έναν δούλο, θα το πει σε όλη την ομάδα»... δεν δούλεψε γιατί έκανα κάποιο λάθος...». (H)

Είναι αυτός που θα εμπνεύσει και θα καθοδηγήσει τους υπόλοιπους με όραμα και στρατηγική πειθούς, δίνοντας το σύνθημα εκκίνησης του εγχειρήματος.

«υπάρχει ένα εύρος υπηρεσιών, οπότε αυτός που θα κάνει έναν ηγέτη τον βλέπουν όπως έναν conductor...έναν μαέστρο... ο οποίος μαέστρος θα πάει και θα πει ότι... άμα θέλουμε να κάνουμε την 5<sup>η</sup> συμφωνία του Μπετόβεν δεν μπορεί το μπάσο να είναι ξεκούρδιστο, οκ? Οπότε πρέπει όλους μαζί να τους έχει και στην ουσία όταν θα ανοίξει τα χέρια του και θα πει «αρχίζουμε» δεν είναι δικό μου το μοντέλο αυτό, θα σας το δείξω, είναι ίσως από τα πιο ωραία κομμάτια, αρχίζουμε «Let's perform» εκείνη τη στιγμή και σε κάποιο σημείο ξεχνάς τα πάντα, ξεχνάς τι άφησες πίσω σου... τα προβλήματα με τη γυναίκα σου, το παιδί σου, τον μπαμπά σου, όλα αυτά... είσαι εκεί για έναν συγκεκριμένο σκοπό...». (H)

#### **4.δ Στάσεις των διευθυντικών στελεχών ως προς την κατανομή εξουσιών μέσα σε ένα ιεραρχικό μοντέλο**

Στην ελληνική πραγματικότητα, υπάρχει μια αρχική παραδοχή ενός ιεραρχικού και γραφειοκρατικού μοντέλου εξουσίας που είναι καταπιεστικό και λειτουργεί ως τροχοπέδη στον διαμοιρασμό εξουσιών. Όπως διαπιστώνουν και οι ίδιοι οι διευθυντές, το ιεραρχικό και γραφειοκρατικό μοντέλο εξουσίας καθορίζει στην ουσία το αναλυτικό πρόγραμμα, την ύλη μαθημάτων και τη γραφειοκρατία μέσα από κλειστού τύπου λογισμικά όπως το “my school”. Υπάρχει η επικράτηση του μοντέλου διευθυντή-υποδιευθυντή με τον πρώτον να ηγείται και να επηρεάζει τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Ο ρόλος του συλλόγου έτσι υποβαθμίζεται. Το γραφειοκρατικό μοντέλο εξουσίας είναι ένα καταπιεστικό

σύστημα, καθόλου ευέλικτο και οι ρόλοι μέσα στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο δεν είναι ξεκάθαροι για να προχωρήσει η διαδικασία διαμοιρασμού ηγετικών πόστων και ευθυνών.

«Το ότι λειτουργεί σε ένα γραφειοκρατικό και ιεραρχικό ισχύει, όχι όμως μέσα στο σχολείο, το ιεραρχικό και το γραφειοκρατικό έρχεται από πάνω, γιατί το σχολείο όπως λειτουργεί, το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι ιεραρχικά δοσμένο, σταθερό και μόνιμο, δεν διαμορφώνεται από μας, η ύλη των μαθημάτων..μικρές παρεμβάσεις μπορούμε να κάνουμε εκεί πέρα..η γραφειοκρατία που μας ζητάνε, τι έγγραφα κάθε μήνα, συνέχεια καθημερινά τι ζητάτε..από τα γραφεία εννοώ, από το υπουργείο, το my school, είναι συγκεκριμένα... δεν μπορούμε να παρέμβουμε καθόλου..και μάλιστα το my school που μας ζητάει τη γραφειοκρατία, έστω και σε ηλεκτρονική μορφή..είναι ένα κλειστού τύπου λογισμικό..δε δέχεται καμία παρέμβαση ούτε κάτι διαφορετικό..αυτό είναι πολύ σημαντικό το ότι μας καθοδηγεί πολύ συγκεκριμένα..το τι θα κάνουμε..». (Α)

Το υπάρχον κλίμα δημιουργεί μια αίσθηση φοβίας στους διευθυντές. Σε αυτό το πλαίσιο είναι διστακτικοί στον διαμοιρασμό ευθυνών. Οι διευθυντές λειτουργούν περισσότερο ως διαμεσολαβητές μεταξύ του όγκου της γραφειοκρατίας και των συναδέλφων, έχουν το βάρος της πρωταρχικής ευθύνης απέναντι στο νόμο, ασκώντας κατά συνέπεια πίεση στους συναδέλφους να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους.

«οι εμπειρίες διοίκησης που έχουνε οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι και οι δημοκρατικότερες. Φοβούνται λοιπόν αν κατανείμουν την ηγεσία, αν συνδιαχειρίζονται ή συναποφασίζουνε οι συνάδελφοί του, ο διευθυντής έχει έναν φόβο ο οποίος είναι ο φόβος της εμπειρίας, ο φόβος της μη γνώσης θεμάτων, και το νέο μοντέλο πλέον ηγεσίας όπου ο πεφωτισμένος διευθυντικό στέλεχος- δεν υπάρχει αλλά νομίζουν ότι υπάρχει..». (Γ)

Από την άλλη, υπάρχει και η αισιόδοξη πλευρά των Ελλήνων διευθυντών, που τονίζει την ευελιξία που πρέπει να επιδεικνύουν οι διευθυντές στο υπάρχον πλαίσιο για την επιτυχή επίλυση προβλημάτων σύμφωνα με ορισμένες προϋποθέσεις. Θα πρέπει να υπάρχουν ευδιάκριτοι και ξεκάθαροι ρόλοι, αρμοδιότητες και ευθύνες μεταξύ των μελών ενός οργανισμού με παράλληλη τροποποίηση του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου. Τα μέλη ενός σχολικού

οργανισμού πρέπει να διακρίνονται από την οικειοποίηση της συμμετοχικής διαδικασίας, την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα και σε έναν ενιαίο χώρο. Το ίδιο ισχύει και για τους γονείς. Τα προσωπικά χαρίσματα της ψυχής, της καρδιάς, του χαρακτήρα και της εμπιστοσύνης είναι καθοριστικά στην χάραξη μιας μακρόπνοης στρατηγικής. Η αποκατάσταση του κυρίαρχου ρόλου του συλλόγου διδασκόντων θα δώσει μια νέα πνοή στον τρόπο λήψης αποφάσεων.

«...αλλά καλό είναι να δίνονται ευθύνες, αρμοδιότητες, όχι με την έννοια της αρνητικής απέναντι στη γραφειοκρατία, όσον αφορά τις αποφάσεις, γιατί όταν συμμετέχουμε κάπου, είναι κάτι πιο οικείο για μας, δημιουργεί και την αίσθηση της οικειότητας και του δικού μας, στον κάθε συνάδελφο και στους γονείς ακόμα, γιατί άμα είσαι απ' έξω, μετά σε βγάζει η ίδια η οργάνωση». (Α)

Οι Άγγλοι διευθυντές, αντίθετα, δεν είναι καθόλου διστακτικοί στην εφαρμογή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Ο απώτερος στόχος του διαμοιρασμού ηγεσίας είναι να πετύχουν μια καλύτερη αξιολόγηση της σχολικής μονάδας από τον OFSTED την επόμενη φορά! Με άλλα λόγια, επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους! Αναλαμβάνουν αυτοί την κύρια ευθύνη, είναι οι εκπρόσωποι του σχολείου που, ανάλογα με την «θεωρία επιχειρηματικότητας» (business theory) που έχουν σπουδάσει στο πανεπιστήμιο, προσλαμβάνουν καθηγητές και παίρνουν αποφάσεις. Είναι στη νοοτροπία τους να ζητάνε τη γνώμη των συνεργατών τους, άσχετα αν κάποιες φορές δεν την λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψη. Σύμφωνα με τη μαρτυρία του επίτιμου επιθεωρητή της Ε.Ε. :

«... στην Αγγλία, δεν έχουμε τίποτα να φοβηθούμε... ένα από τα πράγματα που κυριαρχεί στην Αγγλία είναι το σύστημα «ελέγχων και εξισορροπιών» (checks and balances) ...έχουμε πολύ μεγάλη εξουσία..., αλλά μας διακατέχει η «φυσική ακεραιότητα», οφείλεις να λογοδοτήσεις για τα χρήματα, οφείλεις να λογοδοτήσεις για τις πράξεις σου μέσα από τα αποτελέσματα! Ως επιθεωρητής, προτείνεις στο διοικητικό συμβούλιο να πληρωθεί η διευθυντικό στέλεχος-- ένα χρηματικό ποσό επιπρόσθετο του μισθού της! Αμείβεσαι βάση αποτελεσμάτων, επιπλέον του βασικού σου μισθού!». (Λ)

Κατά τη διάρκεια όμως της ανακατανομής ηγεσίας στα επιτελικά στελέχη SLT (senior leadership team) και τους ηγέτες των τάξεων YGL (year group leaders) παρακολουθούν πολύ στενά την όλη διαδικασία και με ελέγχους (checks and balances) που εξισορροπούν τον διαχωρισμό των εξουσιών ανά τακτά χρονικά διαστήματα στους παρακάτω τομείς.

#### **4.ε Τομείς διαμοιραζόμενης ηγεσίας στο αγγλικό σύστημα**

Ένας τομέας διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι το «monitoring and scrutinizing», όπου οι υποδιευθύντριες (deputy heads) ή οι υπεύθυνοι τάξεων (year group leaders) μπαίνουν στην τάξη αρκετές φορές την εβδομάδα και ελέγχουν τα τετράδια των μαθητών. Επίσης, ελέγχουν να δουν εάν οι τοίχοι των αιθουσών διδασκαλίας έχουν εκθέσεις και πόστερ και κατά πόσο αυτά υποβοηθάνε τους μαθητές. Εν συνεχεία, το SLT συνεδριάζει μια -δύο ώρες την εβδομάδα για να πάρει τις αποφάσεις του για τον εκάστοτε δάσκαλο τάξης.

Στον τομέα «teaching and learning», ο διευθυντής και συχνότερα η υποδιευθύντρια ελέγχουν τη διδασκαλία πότε στα μαθηματικά, πότε στα Αγγλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα (ESOL), πότε στα παιδιά που είναι «pupils premium». Οι έλεγχοι γίνονται ανά τρίμηνο.

Στο κομμάτι των οικονομικών πόρων, ο υποδιευθυντής σε θέση «business manager» κατανέμει τους οικονομικούς πόρους στους δασκάλους, καθιστώντας τους υπεύθυνους για την αγορά υλικοτεχνικής υποδομής, υπό την προϋπόθεση να έχει θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο κομμάτι επίσης των γονέων, οι εκπαιδευτικοί έχουν τον δικό τους τρόπο να τους προσεγγίσουν για να επισκέπτονται περισσότερο το σχολείο και να ασχοληθούν με τα ίδια τους τα παιδιά.

Ο ηγέτης-μάνατζερ διαμοιράζει ηγετικές ευθύνες σε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και οικογενειακούς συμβούλους που διαθέτει το σχολείο. Αυτοί θα συμβάλλουν στη συζήτηση με την επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώμη τους, προτείνοντας τον ενδεδειγμένο τρόπο προσέγγισης «της άλλης πλευράς».

Ο τομέας της ασφάλειας των μαθητών, το «safeguarding issue», στα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα συνιστά την συνευθύνη όλων των εκπαιδευτικών με



τακτικές ασκήσεις, όπου κάθε εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να εκτελεί συγκεκριμένες ασκήσεις-πρόβες εντός χρονικών ορίων σε περίπτωση τρομοκρατικής ενέργειας ή σεισμού.

Στο κομμάτι του προγραμματισμού της ύλης των μαθημάτων, ο κάθε δάσκαλος είναι υπεύθυνος να επιλέξει τον τρόπο διδασκαλίας και μεθοδολογίας που θα ακολουθήσει, πέρα από τις γνωστικές απαιτήσεις του «national curriculum». Στη συνέχεια όμως, ο «head» θα προνοήσει να δει από κοντά εάν προκύπτει διαβαθμισμένη δυσκολία για κάθε βασικό μάθημα. Σύμφωνα με μια «deputy head»:

«... γι' αυτό ο διευθυντής μπορεί να πάρει τα βιβλία από όλη την δεύτερα δημοτικού ας πούμε στα μαθηματικά και να αναρωτηθεί και να ψάξει να δει «είναι πιο δύσκολα από της πρώτης; της τρίτης να δει είναι πιο δύσκολα από της δεύτερας; της τετάρτης να δει είναι πιο δύσκολα από της τρίτης; για να δούνε αν υπάρχει αυτό το “continuation”...και η διαβάθμιση της δυσκολίας...». (Κ)

Στο διαμοιρασμό ηγετικών ευθυνών, πρωταρχικό ρόλο παίζει η επεξεργασία μαθητικών δεδομένων (data analysis), γιατί βοηθάει στη στοχοθεσία. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν δηλαδή ανά πάσα στιγμή το επίπεδο ενός παιδιού τη συγκεκριμένη στιγμή, το πώς μπορεί να μεταπηδήσει σε ένα επόμενο στάδιο μετά από ένα χρονικό διάστημα και διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους αναλόγως. Ο τομέας της επεξεργασίας δεδομένων είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Το «data analysis», βασίζεται στην ποσοτική αξιολόγηση των μαθητών, για να διαπιστωθούν τα επίπεδά τους (levels). Τα δεδομένα καταχωρούνται σε ένα λογισμικό πρόγραμμα, από όπου προκύπτουν πίνακες και ποσοστά, τα οποία ύστερα αναλύονται από τους ηγέτες των τομέων, τους τομεάρχες (heads of departments). Για παράδειγμα, εάν γινόταν μια ανάλυση δεδομένων για τους μαθητές SEN (special educational needs), το διευθυντικό στέλεχος του τομέα αυτού, ο SENCO (coordinator), αφού εντοπίσει τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που έχουν αδυναμίες σε αντίστοιχα μαθήματα, θα κάνει την ανάλυση των δεδομένων και παράλληλα θα εκπονήσει πρόγραμμα για το

επόμενο τρίμηνο με σκοπό να «υποστηρίξει» τους δασκάλους των αντίστοιχων ειδικοτήτων. Μία «deputy head» με καθήκοντα SENCO, αναφέρει:

«Στο τέλος του τριμήνου, όλοι οι δάσκαλοι κάνουν ένα assessment και δίνουνε τα levels, δηλαδή πώς προχώρησαν τα παιδιά... ο διευθυντής έχει ένα software που τα βάζει μέσα, και βγάζει κάποιους πίνακες, ποσοστά, αυτά τα ποσοστά τώρα τα δίνει στους διάφορους ..εγώ θα πάρω τα ποσοστά και θα μου πει κάνε μια ανάλυση για τα SEN...και θα πω ότι στο Year 3, δεν προχωρήσανε καλά στα Αγγλικά γιατί ...ενώ στο year 5 πήγανε πολύ καλά... κάνω μια ανάλυση των δεδομένων και παράλληλα ένα πρόγραμμα ότι για το επόμενο τρίμηνο και εγώ θα πρέπει να στηρίξω αυτόν τον δάσκαλο σε αυτό το μάθημα, αυτόν τον δάσκαλο σε αυτό το μάθημα...». (Κ)

Ένα άλλο παράδειγμα είναι το «gap analysis», (ανάλυση της διαφοράς) στο οποίο παρατηρούνται οι διαφορές παιδιών με ειδικά μαθησιακά προβλήματα ή των Ρομά σε σχέση με φυσιολογικά παιδιά για ένα ορισμένο διάστημα. Εκεί ποσοτικοποιείται η διαφορά τους σε μονάδες σε μια πρώτη φάση και σε δεύτερη φάση επαναλαμβάνεται η διαδικασία -με τη διεξαγωγή των ίδιων εξεταστικών θεμάτων -για να διαπιστωθεί εάν η διαφορά έχει γεφυρωθεί.

«Επίσης μου έχει ζητήσει και κάνω ένα gap analysis...δηλαδή ότι στο πρώτο τρίμηνο είχαμε αυτά τα αποτελέσματα... και η διαφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες ήταν δύο levels...και μετά κοιτάω από το επόμενο τρίμηνο να δω αν αυτό το gap έγινε μικρότερο... ή μεγαλύτερο... και έχουμε και τους travelers, τους Ρομά που λέτε εσείς, και άλλες ομάδες... επομένως αυτά θα δοθούν στους επιμέρους leaders να τα αναλύσουνε... αλλά τα δεδομένα έχει ένα software, τα βάζεις μέσα, βγαίνουν οι πίνακες από μόνοι τους... και μετά τα καταμερίζεις για περαιτέρω ανάλυση...». (Κ)

Ένας άλλος τομέας διαμοιρασμού ηγετικών πόστων είναι στο παιδαγωγικό κομμάτι, και συγκεκριμένα στα πρότζεκτ, όπου ομάδες εργασίας κάθε σχολικής τάξης αναλαμβάνουν ένα πρότζεκτ, το οποίο το παρουσιάζουν κάθε τρίμηνο, στη τελική συνέλευση.

Διαμοιρασμός ηγετικών ευθυνών γίνεται και στο τμήμα υπολογιστών (IT department), όπου οι υπεύθυνοι έχουν την ευθύνη προβολής του σχολείου προς τα έξω, προωθώντας και ανανεώνοντας συνεχώς την καμπάνια τους.

Κατ' επέκταση, διαμοιρασμός λαμβάνει χώρα και σε όλον τον οργανισμό όταν ο ηγέτης-μάντζερ (executive head) συνεδριάζει αρχικά με τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη (heads, deputy heads, assistant heads) και στη συνέχεια και με τα μεσαία στελέχη (middle leaders), συμπεριλαμβανομένου των υπεύθυνων τάξεων ή τμημάτων (year group leaders, heads of department). Επίσης συνεργάζεται με τους γραμματείς σε θέματα γονέων, με τους οικογενειακούς συμβούλους και βοηθούς δασκάλων (teacher assistants). Μία SENCO (Special Educational Needs Coordinator) από τη θέση της «deputy head», αποσαφηνίζει:

«Αυτά που σου λέω τις αναλύσεις, τα monitoring, όλα αυτά ...έχουμε τα deputy heads - που έχουνε SENCO -για μένα που έχω τα SEN- και τα assistant heads... που έχουνε το managerial ας πούμε, το να κάνουνε monitoring, στο να κάνουνε support...και ο διευθυντής κάνει monitor εμάς... εάν το εννοείς έτσι, ναι, ο διευθυντής είναι ο leader και από κει και πέρα, έχει τους βοηθούς, δυο deputy heads, τα assistant heads και μια SENCO, - ή μια deputy head ως SENCO- για να κάνουνε αυτά τα οποία είπαμε..ναι, αυτό θα μπορούσες να το πεις έτσι... -ότι ο διευθυντής είναι ο διευθυντικό στέλεχος - και έχει 4 ανθρώπους που τον στηρίζουνε, ..το κάθε year group που έχει τρεις τάξεις... έχει και έναν year group leader...και αυτοί ακόμα βοηθάνε στο day to day school performing...». (Κ)

Όσον αφορά τη τελική λήψη απόφασης, ο ηγέτης-μάντζερ στηρίζεται πολύ στο επιτελείο του, τις υποδιευθύντριες, τις βοηθούς του, τους υπεύθυνους τάξεων. Η επιτελική ομάδα που πλαισιώνει τον ηγέτη, αποσαφηνίζει τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας και έχει συναντήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα για να παίρνει αποφάσεις.

#### **4.στ Το δίλημμα «εξουσιοδοτημένη ηγεσία» ή «ανακατανομή εξουσίας»**

Είναι κοινή παραδοχή ότι η ανακατανομή εξουσιών είναι δημοκρατικότερη από αυτή της εξουσιοδοτημένης ηγεσίας, με την προϋπόθεση του σαφούς διαχωρισμού των αρμοδιοτήτων. Στην περίπτωση δε των Άγγλων διευθυντών, ο

βαθμός συνειδητοποίησης του διαμοιρασμού ηγεσίας είναι τέτοιος που είναι σχεδόν ταυτισμένος με την επικρατούσα νοοτροπία της καθημερινής πρακτικής.

Πιο αναλυτικά, οι Έλληνες διευθυντές πιστεύουν ότι το στυλ διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι δημοκρατικότερο από αυτό της εξουσιοδοτημένης ηγεσίας, με την προϋπόθεση οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των συνεργατών να είναι όσο το δυνατόν ξεκάθαροι. Σύμφωνα με τους ίδιους, η διαμοιραζόμενη ηγεσία έχει αφετηρία τον διευθυντή, ενδιάμεσο σταθμό και αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς και τελικό αποδέκτη πάλι τον διευθυντή, διεκπεραιώνοντας ένα κομμάτι εξουσίας κάθε φορά με συνέχεια και συνέπεια στην εξελικτική της πορεία. Αντίθετα, η εξουσιοδοτημένη ηγεσία είναι αυταρχική και απόλυτη, χωρίς περιθώρια ελιγμών. Ένας διευθυντής παραθέτει χαρακτηριστικά:

«Το «εξουσιοδοτημένη ηγεσία το εκλαμβάνω ως «είμαι ο διευθυντής και σου αναθέτω ένα έργο», άρα παίρνεις και συ ένα κομμάτι της ευθύνης και της δουλειάς που πρέπει να γίνει..είναι διαφορετικό όμως αυτό από το «ανακατανομή εξουσίας», στην ουσία συμμετέχουμε όλοι στη διοίκηση του σχολείου..και στην ηγεσία του σχολείου». (Α)

Η μετάβαση από την εξουσιοδοτημένη ηγεσία, θεσμοθετημένη από το επίσημο κράτος, στο διαμοιρασμό εξουσιών είναι επιθυμητή. Παρ' όλα αυτά, δεν έχει ωριμάσει η ιδέα της συνδιαχείρισης καταστάσεων μέσα από το σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος υποτίθεται ότι συμμετέχει στην ηγεσία.

«Εξουσιοδοτημένη ηγεσία μπορούμε να το πούμε ότι έχουμε διότι οι διευθυντές εξουσιοδοτούνται επίσημα και αναλαμβάνουν την ηγεσία σε ένα σχολείο, η ανακατανομή εξουσίας παρ' όλο που έχει περάσει μέσα από τα προεδρικά διατάγματα και ο σύλλογος διδασκόντων υποτίθεται και το υπογραμμίζω υποτίθεται ότι συμμετέχει στην εξουσία, νομίζω ότι δεν έχει ωριμάσει ακόμα και στο μυαλό των συναδέλφων ότι είναι μέρος αυτής της εξουσίας, πάλι καταλήγουμε στην απόφαση που παίρνει ένας.. στο σχολείο, την τελική απόφαση την παίρνει πάλι ο διευθυντής... στα δύσκολα πάντα μπαίνει μπροστά ο διευθυντής ...». (Δ)

Εντούτοις, μια πολύ ελπιδοφόρα παραδοχή είναι αυτή του «υβριδικού μοντέλου» εξουσιοδοτημένης και διαμοιραζόμενης ηγεσίας, όπου ο διευθυντής

στην κορυφή της πυραμίδας δέχεται όλα τα ερεθίσματα και συντονίζει καθ' όλα τα στάδια της διοίκησης για να εξασφαλίσει μια συνέχεια και συνέπεια. Από κει και πέρα, κατανέμει την ηγεσία σε συναδέλφους ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός, είτε για να πάρει τη γνώμη τους, είτε για να φέρουν σε πέρας μια εργασία. Ο σκοπός είναι η ικανότητα ανταποκρισιμότητας απέναντι σε ένα σχολικό ζήτημα, επιλέγοντας την πιο προσοδοφόρα ιδέα-λύση κάθε φορά, από όποιον συνάδελφο και αν προέρχεται. Ο διευθυντής δεν είναι πάνσοφος! Το τελευταίο δεν μειώνει καθόλου τον διευθυντή αλλά προσδίδει αξία σε συναδέλφους. Η ιδέα αυτή, θα περάσει μέσα από τον σύλλογο διδασκόντων, μέσα από τα τυπικά και νομικά πλαίσια, και αφού γίνει αποδεκτή, θα εφαρμοστεί.

«Και εξουσιοδοτημένη είναι και ανακατανομή έχουμε... οπωσδήποτε πρέπει κάποιος να είναι η κορυφή για να δέχεται όλα τα ερεθίσματα γιατί αν είναι διασπαρμένη δεν μπορεί να συντονιστεί η όλη διαδικασία, πρέπει να είναι κάποιος ο οποίος να δέχεται σε όλη την φάση της διοίκησης τα ερεθίσματα, να έχει μια συνέχεια, για να μπορεί μετά να καταναίμει σε κάποιους που θεωρεί ότι θα πάρει τη γνώμη, σε κάποιους που θεωρεί ότι μπορεί να ανταπεξέλθουν σε ένα ζήτημα, για να δοθεί η λύση...». (Ε)

Μέσα από την ανακατανομή εξουσιών, σύμφωνα με τους Έλληνες διευθυντές, προβάλλονται οι αξίες της ισότητας, της διαφάνειας, της συμμετοχικότητας. Η ανακατανομή εξουσιών, προσδίδει αξία στους συναδέλφους μέσα από τη συζήτηση, δίνει θετική πνοή και άλλη διάσταση στη λήψη των αποφάσεων. Οι εργαζόμενοι απολαμβάνουν το εργασιακό τους περιβάλλον, προσδίδοντας σημασία περισσότερο στην ομάδα παρά στην ατομική προσπάθεια. Ο καθένας ενδιαφέρεται να κάνει πιο παραγωγικά τη δουλειά του σε μια συνέχεια, να συνδιαχειρίζεται καταστάσεις μέσα από καλύτερες συνθήκες εργασίας και υγιεινής. Ο σύλλογος διδασκόντων, το υπέρτατο όργανο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, συναποφασίζει με τον διευθυντή, συνδράμει στη συνεχή ανατροφοδότηση πληροφοριών από προηγούμενες συναντήσεις αποκαθιστώντας το θεσμικό του ρόλο. Σύμφωνα με μία διευθυντική μαρτυρία:

«έτσι λοιπόν από το πυραμιδικό μοντέλο ιεραρχίας φτάνουμε στο ίσοι μεταξύ ίσων και στο να δίνουμε συμμετοχή στην λειτουργία του σχολείου μέσα από τέτοιες διαδικασίες όπου οι άνθρωποι θα χαίρονται το εργασιακό τους περιβάλλον, θα δίνουν από το ...με κέφι και χαρά ας το πούμε έτσι..θα δίνουνε στο σχολείο..και η ψυχολογία λέει και η διοίκηση..η ειδική επιστήμη ότι το αποτέλεσμα της ομάδας είναι μεγαλύτερο από το αποτέλεσμα των μονάδων από τις οποίες αποτελείται μια ομάδα..». (Γ)

Στο ίδιο μήκος κύματος εντάσσεται και η αντίληψη των Άγγλων διευθυντών. Η εφαρμογή της ανακατανομής εξουσιών στις μονάδες της Αγγλίας με σκοπό την καλύτερη δυνατή αξιολόγηση από τον Ofsted στο τέλος της χρονιάς είναι κοινή πρακτική. Δεν είναι θέμα εκπαίδευσης ή εκμάθησης αλλά νοοτροπίας του ατόμου στην κορυφή της πυραμίδας. Ο διαμοιρασμός της ηγεσίας διευκολύνει την αποπεράτωση των εργασιών που «έχουν προγραμματιστεί να γίνουν», στα πλαίσια των διακριτών αρμοδιοτήτων και των ρόλων που έχει κάποιος σε μια σχολική μονάδα. Ο διαμοιρασμός εξουσιών ταυτίζεται με την ευγενική ζήτηση υπηρεσιών και αντιδιαστέλλεται με την διαταγή. Ως εκ τούτου, η εξουσιοδοτημένη ηγεσία, υπό τη μορφή εντολών, δύναται να αναιρεθεί από έναν εν δυνάμει ηγέτη, εάν ο τελευταίος εκτελεί πλημμελώς τα καθήκοντά του.

«Για μένα, η εξουσιοδοτημένη ηγεσία μπορεί να ανατίθεται σε κάποιον αλλά μετά μπορεί να του αφαιρείται, είναι όταν επιτρέπεται από το άτομο στην κορυφή της πυραμίδας να έχει κάποιος ένα ρόλο ηγεσίας και μετά να ανακαλείται ο ρόλος ηγεσίας από κάποιον όταν δεν εκτελεί σωστά τα καθήκοντά του. Δεν μιλάω για το πώς το αντιλαμβάνομαι, δεν το μαθαίνω, δεν εκπαιδεύομαι σε αυτό, έτσι το καταλαβαίνω». (Ζ)

Η θέση και το προφίλ των ανερχόμενων ηγετών στον περίγυρο του ηγέτη-μάντζερ ενισχύεται, με παράλληλη αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς τους. Σημείο σταθμός της διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι η «λήψη των αποφάσεων». Καθώς συζητείται ένα θέμα προς επίλυση, η επικοινωνία του προβλήματος συνεισφέρει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του προσωπικού.

Προϋπόθεση είναι η οριοθέτηση του χρόνου ομιλίας που θα έχουν οι συμμετέχοντες προκειμένου να ακουστούν, η στοχοθεσία και η αίσθηση κοινού οράματος. Οι εργαζόμενοι οικειοποιούνται την όλη διαδικασία της απόφασης για

την εκτέλεση οποιαδήποτε εργασίας, με αποτέλεσμα την καλύτερη δυνατή προσπάθεια από πλευράς τους. Επίσης, αναδεικνύεται ο επαγγελματισμός σε αυτό που επιχειρούν με πολύ θετική επίδραση στις σχέσεις του ανθρώπινου δυναμικού και στη συνεργατικότητα τους. Η εμπειρία αυτή της αντιμετώπισης μιας κατάστασης μεταφέρεται και στην προσωπική ζωή των ατόμων, ενδυναμώνοντας τον χαρακτήρα τους.

«Όταν...επειδή δοκιμάζουμε διαφορετικά μοντέλα, αυτό που σας λέω ότι ο καθένας θα μιλήσει 2 λεπτά, κάποιους τους εξόργισε γιατί είχαν συνηθίσει να μιλάνε ή να μιλάνε όταν ο άλλος μιλούσε, όταν είπαμε ότι από δω και πέρα τα staff meetings θα γίνονται έτσι, όμως μετά κατάλαβα πόσο τους βοήθησε στον τρόπο σκέψης ότι ξέρεις τι; Έχουμε αυτά ..... τι κάνεις όμως με αυτό, τη στιγμή που κάνεις communicate την ιδέα σου και το πρόβλημα, μαζί, παράλληλα “you help me grow” δηλαδή αυτό το problem solving είναι ένα skill που δεν υπάρχει μόνο στο σχολείο, θα μπορούσαν να το κάνουν transferable και στη πραγματική τους ζωή... και ξέρεις τι; Έγινε αυτό το problem... τι λύσεις μπορώ να δείξω; Στην ουσία ένας διευθυντικό στέλεχος στο distributed leadership είναι και σαν ένα μοντέλο... στη συγκεκριμένη περίπτωση πώς θα λειτουργούσα; Αυτό είναι ένα κομμάτι με το “growth”». (H)

Το μοντέλο παραλληλίζεται με αυτό από τη «χρυσή εποχή της δημοκρατίας του Περικλή», όπου ο λαός είχε τη δική του φωνή και άποψη, εξέφραζε τις δικές του ανησυχίες πάνω στη συζήτηση που καθοδηγούνταν από τον Περικλή. Εκφράζεται η εκτίμηση μιας προειλημμένης απόφασης από τον Περικλή, δίνοντας όμως αξία στους συμμετέχοντες των συνομιλιών. Εξαίρεση του κανόνα αποτελεί η αντιμετώπιση «κατ’ επείγοντος», όπου ένα διευθυντικό στέλεχος πρώτα αποφασίζει στιγμιαία και ενημερώνει σε δεύτερο χρόνο, επειδή πρόκειται για το καλό όλων. Γίνεται παραλληλισμός αυτής της κατάστασης με αυτήν ενός σπιτιού, όπου ο ηλικιακά μεγαλύτερος θα πρέπει να επιληφθεί της κρισιμότητας της κατάστασης.

«Όσον αφορά τη δημοκρατικότητα του μοντέλου, υπάρχουν πάρα πολλά μοντέλα ηγεσίας, η δημοκρατία με την έννοια την Ελληνική, δηλαδή και ο Περικλής τι έκανε; Έβγαζε την απόφαση στο λαό αλλά η απόφαση πάνω κάτω είχε ήδη παρθεί... άφηνε τον δήμο ...και στην ουσία τι είναι; You voice your concerns, και τους αφήνεις, και αυτό το πράγμα το να

πει ο άλλος ότι “you value them”...να πει άστο τώρα δεν θα βγει τίποτα, το γεγονός ότι ο άλλος έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί, με έναν τρόπο που θα τον καθοδηγήσεις εσύ ..θέτω αυτό το θέμα και θα ακούσω τις απόψεις όλων σας...». (Η)

#### **4.ζ Οι προτάσεις εισαγωγής του μοντέλου στην καθημερινή σχολική πρακτική**

Οι μορφές εισαγωγής του μοντέλου, που προτείνονται από τους ίδιους τους Έλληνες διευθυντές, στοχεύουν στην σταδιακή εξοικείωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών με τον τρόπο λειτουργίας του μοντέλου αυτού. Προτείνεται μια ήπια προσέγγιση των συναδέλφων μέσα από ένα αποσαφηνισμένο πλαίσιο ρόλων και αρμοδιοτήτων. Οι προτάσεις εισαγωγής της Δ.Η. διαφοροποιούνται ως προς την οργανωτική τους μορφή. Από την πλευρά τους, οι Άγγλοι συνάδελφοι έχουν μια πιο παιδοκεντρική προσέγγιση του μοντέλου. Παράλληλα, διερευνούν τις ανάγκες του προσωπικού τους απασκλώντας στην ανάπτυξη και εξέλιξη ανερχόμενων ηγετών.

Κατ' αρχήν, οι Έλληνες διευθυντές προτάσσουν μια κλιμακούμενη εισήγηση, πρώτα μεμονωμένα, με ενδεικτικές ερωτήσεις σε συναδέλφους για να προϊδεαστούν σχετικά με την έννοια της Δ.Η. και μετά σε ομάδες εργασίας, όπου ετοιμάζεται ένα οργανωτικό πλάνο για την καταγραφή ερωτήσεων και επερωτήσεων. Τέτοιου είδους εισήγηση προσομοιάζει το μοντέλο, σαν δηλαδή η Δ.Η. να ήταν το θέμα ημερήσιας διάταξης. Κατόπιν γίνεται ανάλυση, τεκμηρίωση με επιχειρηματολογία σε ανοιχτή συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων. Μια τέτοια οργανωτική δομή δεν θα αιφνιδίαζε τους συναδέλφους.

«Δημοκρατικότητα..βέβαια όταν έχουμε επιχειρήματα είναι καλό να έχουμε επιχειρήματα..και για να πετύχουμε καλύτερα την διανομή της ηγεσίας, ίσως θα ήταν καλό να μη λειτουργούμε πάντα μαζί σαν σύλλογος αμέσως.. ρωτάς και την άποψή τους, πώς τους φαίνεται.. και μετά πάμε και το αποφασίζουμε..το ξαναπροτείνουμε όλοι μαζί και μετά κάνουμε την εισήγηση..τους προϊδεάζουμε και ξέρεις και από πριν αν ενδιαφέρονται ή όχι..είναι καλό να φτιάχνεται ανάλογα με το θέμα που θα προκύπτει..ομάδες..από πριν..δυσ τριών ατόμων..που συζητάνε από πριν..παράδειγμα έχουμε να πάμε μια εκδρομή



ή μια επίσκεψη... να προτείνουμε λύσεις, να προτείνουμε τρόπους επισκέψεις και τι να κάνουμε πώς θα οργανωθεί όλο αυτό και μετά να το συζητήσουμε όλοι μαζί και μετά να αποφασίσουμε...». (Α)

Μια αυθόρμητη πρώτη επικοινωνία με τον σύλλογο, όσον αφορά τις διευθυντικές προθέσεις για την εφαρμογή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι επίσης εφικτή. Η διατήρηση και αποσαφήνιση του ηγετικού ρόλου του διευθυντή δεν σημαίνει αναγκαστικά την απομείωση της αξίας του συλλόγου διδασκόντων. Αντίθετα, προβάλλεται μια εντελώς διαφορετική λογική ως προς την διαδικασία των αποφάσεων που θα λαμβάνονται με απόλυτη ή σχετική πλειοψηφία. Το μοντέλο θα τους δώσει τη δυνατότητα να υλοποιήσουν τις προτάσεις τους σταδιακά, μέσα από βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα χρονοδιαγράμματα, που θέτονται από κοινού και προς το συμφέρον των μαθητών και εκπαιδευτικών.

Κατά τη διαπραγμάτευση της στοχοθεσίας του μοντέλου, πρωτεύοντα ρόλο παίζουν οι άξονες λειτουργίας του σχολείου πάνω στους οποίους θα δομηθούν οι δράσεις, τα προγράμματα, η ύλη των μαθημάτων, οι επισκέψεις. Κατόπιν, οι ομάδες εργασίας θα στελεχώνονται από συναδέλφους των κατάλληλων τομέων. Παράλληλα, ο σχεδιασμός ενός προγραμματισμού δράσεων το Σεπτέμβρη και ενός επανελέγχου τα επόμενα τρίμηνα συνεισφέρει στην αξιολόγηση των δράσεων σε ενδιάμεσο χρόνο!! Το κοινό όραμα του ηγέτη θα είναι κεντρική έννοια της κάθε εισήγησης όπως και οι διακριτοί ρόλοι σε όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

«Κατ' αρχήν θα κάναμε μια γνωριμία, θα βάζαμε τους άξονες, τι θα θέλαμε μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, να μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε άξονες, να έχουμε ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία, αν θα κάνουμε δράσεις, αν θα ασχοληθούμε με προγράμματα, αν θα κάνουμε επισκέψεις, την ύλη πώς μπορούμε να την προχωρήσουμε, και γενικότερα ποιοι θα ήταν οι άξονες λειτουργίας του σχολείου, για να μπορούμε και εμείς να είμαστε ικανοποιημένοι, γιατί υπάρχουν άνθρωποι με ιδέες, με απόψεις, μπορεί να είναι προς όφελος των μαθητών, να τις αξιοποιήσουμε... και τα παιδιά να πάρουν το μέγιστο... αυτό θα γίνει μια συζήτηση, να σκεφτούν και στη συνέχεια ο καθένας θα έλεγε τις απόψεις... μετά θα οργανωνόμασταν και θα γινόταν τομείς σε κάθε ..οι συνάδελφοι σε τομείς ..αυτό, τώρα το τι θα προέκυπτε ..θα βάζαμε ένα χρονοδιάγραμμα, από Σεπτέμβρη

μέχρι τον Νοέμβρη, και θα ξαναμαζευόμασταν να κάνουμε μια επικαιροποίηση των καταστάσεων αν ..κατά πόσο προχώρησαν, αν ήταν εφικτό...». (Ε)

Σε διαφορετική περίπτωση, μια παρουσίαση του μοντέλου από εμπειρογνώμονες του εξωτερικού είναι μια προσφιλή λύση προκειμένου να στηριχτεί το μοντέλο μέσα από τις δικές τους μαρτυρίες και να αποσαφηνιστούν οποιεσδήποτε πρώτες απορίες.

Ως αιτιολογία της εισαγωγής της Δ.Η. στις σχολικές μονάδες, προβάλλεται η «θεωρία δραστηριοτήτων του Engestrom». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο καθένας είναι φορέας διαφορετικών πολιτισμικών παραγόντων, μοντέλων διοίκησης, με θετικά ή αρνητικά πρόσημα, εμπειρίες που συνδιαμορφώνουν ένα πρόσφορο έδαφος πάνω στο οποίο γίνεται εκ νέου ζύμωση ιδεών και απόψεων, συνηγορώντας υπέρ της εισήγησης νέων και καινοτόμων πρακτικών. Συνάμα, ο διευθυντής οφείλει να θέσει «προ των ευθυνών τους» τους εκπαιδευτικούς με ταυτόχρονη ικανοποίηση των δικών τους προτεραιοτήτων και αναγκών. Είναι ανάγκη οι συνάδελφοι να κατανοήσουν τη νέα τους θέση, ως «ενεργά μέλη» στο σύλλογο, έχοντας λόγο και συνδιαμορφώνοντας την πολιτική του σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από έναν πρώην διευθυντή εκπαίδευσης:

«Μέσα από τη θεωρία της δραστηριότητας του Engestrom όλοι οι εκπαιδευτικοί φέρνουμε πολιτισμικούς παράγοντες, μοντέλα διοίκησης, από εμπειρίες, θετικά ή αρνητικά... έτσι λοιπόν όταν πρώτη μέρα θα απευθυνθούμε στο σύλλογο διδασκόντων, θα τους μιλήσουμε για την κατανεμημένη ηγεσία ότι «εγώ θα βάλω υπογραφές, μεν, αλλά τις αποφάσεις θα τις πάρουμε όλοι μαζί, γιατί θα συμμετέχουμε όλοι μαζί στη διοίκηση του σχολείου..έτσι λοιπόν το μοντέλο αυτό θα το κάνω πράξη, μέρα με τη μέρα, ώρα με την ώρα, βδομάδα με τη βδομάδα, και δίνοντας τους τη δυνατότητα να υλοποιήσουν τις αποφάσεις τους, να υλοποιήσει το σχολείο τις προτάσεις ή οι προτάσεις που θα ληφθούν να είναι μέσα από συμμετοχή ή και από πλειοψηφικές διαδικασίες. Κατανόηση του ρόλου τους ως μέλη ενός συνόλου αλλά ταυτόχρονα να δουλεύουν για το όλο!» (Γ)

Οι ίδιοι οι διευθυντές, ορμώμενοι από την ορθότητα των επιχειρημάτων τους, αναφέρουν τους λόγους που θα τους ωθούσαν σε μια τέτοια εισήγηση του μοντέλου. Ο σκοπός είναι η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των ιδεών

του, ώστε οι μαθητές να ωφεληθούν τα μέγιστα. Η ανάληψη εξουσιών από τους εκπαιδευτικούς σηματοδοτεί αυτόματα την αναβάθμιση του ρόλου τους και της μετεξέλιξης της πορείας τους στο χώρο εργασίας τους. Επιπλέον, αυτοπραγματώνεται και μια φιλοδοξία των συναδέλφων, αυτή της διαρκούς βελτίωσης της αποδοτικότητάς τους μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον εργασίας. Η επεξεργασία του μοντέλου δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για την αυτοανακάλυψη και συνειδητοποίηση των κρυμμένων δυνατοτήτων τους!!

«Ναι, δεν γίνεται αλλιώς, γίνεται και τώρα αυτό... είτε το θέλουμε, είτε δεν το θέλουμε, πρέπει να γίνουμε ανταγωνιστικοί ...και οι συνάδελφοι στην πλειονότητά τους είναι ανταγωνιστικοί..δηλαδή θέλουνε το καλύτερο και κάθε φορά βελτιώνονται...». (Ε)

Παρ' όλο το σχετικό δισταγμό και ανασκούμπωμα, βαθμιαία και σε βάθος χρόνου, είναι εφικτή η διάκριση των διαφορών ανάμεσα στα δύο στυλ ηγεσίας, της «εξουσιοδοτημένης» και της «διαμοιραζόμενης». Γίνεται διάκριση των καλών και αρνητικών τους στοιχείων καθώς «περπατάει» το μοντέλο, κάτι που συμβάλει στην βελτιστοποίηση των «καλών πρακτικών» της διαμοιραζόμενης ηγεσίας και την επαγγελματοποίηση του μοντέλου λειτουργίας της.

Όλοι οι ηγέτες στην Αγγλία συνηγορούν υπέρ μιας εισήγησης με παιδοκεντρικό και βιωματικό κυρίως χαρακτήρα. Η αφετηρία της θα έχει ως επίκεντρο την ανάδειξη των ηγετικών φυσιογνωμιών με βάση τις ανάγκες, δυνατότητες και επιδιώξεις του προσωπικού. Η κινητήρια δύναμη όλων είναι το μαθησιακό συμφέρον.

Η εισήγηση θα λάβει τη μορφή επιμορφωτικού σεμιναρίου καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας για τη διερεύνηση της ηγεσίας. Τα θέματα προς συζήτηση έχουν σχέση με τη διερεύνηση των προσωπικών αναγκών και επιδιώξεων του προσωπικού και τον πλέον προσοδοφόρο τρόπο υλοποίησης της ηγεσίας.

Η παιδοκεντρική εισήγηση θα ξεκινάει από μια παρουσίαση του «εαυτού», ένα προσωπικό ταξίδι της ηγεσίας, ένα ταξίδι ζωής που θα παρουσιαστεί μέσα από ένα χάρτη με ζωγραφιές. Η αφήγηση θα περιλαμβάνει το σημείο αφετηρίας της καριέρας του ηγέτη, το σταυροδρόμι των επαγγελματικών του γνωριμιών, μια σύντομη επεξήγηση της πορείας του, των δυνατών του σημείων και τον σκοπό του.

Στη συνέχεια, αυτό μπορεί να πάρει τη μορφή ενός workshop και να μοιραστούν όλοι μια παρόμοια προσωπική εργασία τονίζοντας παράλληλα τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Όπως τονίζεται:

«Αυτό θα δώσει την ευκαιρία αναπόλησης και συνειδητοποίησης της προσωπικής πορείας κάποιου, θα της προσδώσει αξία και αναγνώριση από όλους. Ταυτόχρονα, θα τους κάνει να συναισθανθούν την ανθρώπινη πλευρά του ηγέτη-, επειδή, εν τέλει, όλοι έχουν τα τρωτά τους σημεία!». (Η)

Ένας άλλος Άγγλος διευθυντικό στέλεχος- επισημαίνει:

«Μια σύντομη επεξήγηση του μοντέλου και παρουσίασης της λειτουργίας του από το «Utube» θα φωτίσει πολλές πτυχές της ηγεσίας. Στη συνέχεια, μπορούν να δημιουργηθούν ομάδες εργασίας πάνω σε σενάρια για την μελέτη περιπτώσεων (case study scenarios) και αντιμετώπιση καταστάσεων με βάση αυτά που είδαν οι συμμετέχοντες». (Θ)

Τα γνωρίσματα και οι ικανότητες του προσωπικού έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Συνεπώς, είναι συνετό, πριν γίνει η οποιαδήποτε εισήγηση, να διεξάγεται χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, συναντήσεων με τον καθέναν από το προσωπικό, ακόμα και με τον προηγούμενο διευθυντή, για τη διαπίστωση της δυναμικής της ομάδας. Εν συνεχεία, αφού ανιχνευτούν οι δεξιότητες παράλληλα με τις ανάγκες των συναδέλφων, γίνεται διαμοιρασμός ευθυνών.

Πιο αναλυτικά, σε πρώτη φάση, ένας καινούργιος διευθυντικό στέλεχος- επιδιώκει μια συνάντηση πρόσωπο με πρόσωπο με κάθε ένα από τα μέλη του προσωπικού, συζητώντας τα δυνατά και τα τρωτά σημεία του καθενός, τις ανάγκες του στο σχολικό χώρο, θετικές και αρνητικές εμπειρίες και τις δυνατότητες αλλαγής που μπορεί ο ίδιος να επιφέρει. Ο διευθυντικό στέλεχος-, αφού έχει εξασφαλίσει τη θετική προδιάθεση όλων να συνεισφέρουν στο σχολικό τους χώρο, έχει προλειάνει το έδαφος για μια εκ βαθέων συζήτηση αλλαγής τακτικής με σκοπό την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων στη σχολική μονάδα. Σε δεύτερο χρόνο, προβάλλει τη στοχοθεσία στο σύλλογο διδασκόντων και θέτει τον τρόπο επίτευξης των στόχων ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης με πρωταγωνιστές της συζήτησης τους ίδιους τους

εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι συμμετέχουν ενεργά, προτείνοντας τις δικές τους ιδέες ο καθένας έως ότου καταλήξουν σε ένα κοινό σημείο σύγκλισης και συναποφασίσουν την κοινή τους δράση. Με τον τρόπο αυτό, σφραγίζεται μια κοινή πορεία μετά από ενδελεχή συζήτηση και αυτοαναιρείται οποιαδήποτε απόπειρα σαμποτάζ στο άμεσο μέλλον. Το αποτέλεσμα είναι η οικειοποίηση της διαδικασίας από τους ηγέτες με παράλληλη αυτοκριτική και επανεξέταση στάσεων και θέσεων από την πλευρά τους.

«Αυτό προϋποθέτει να γνωρίζεις καλά το προσωπικό σου και τι ικανότητες έχει το κάθε άτομο... εδώ επειδή έχουμε αλλάξει διευθυντές, έχει γίνει κάτι τέτοιο, καταμερισμός ευθυνών, διαφορετικός ανάλογα με τον διευθυντή που έχει έρθει, αυτό που προέχει είναι να δεις τι προσωπικό έχεις και τι μπορεί να κάνει ο καθένας... επομένως η πρώτη εισήγηση ίσως είναι κάποια questionnaires, ίσως είναι κάποιες συνεντεύξεις, κάποια meetings με το προσωπικό σου για να δεις τι ακριβώς έχεις και με τι έχεις να κάνεις... ή μάλιστα και μια συζήτηση με τον προηγούμενο διευθυντή για να δεις ποιο είναι το δυναμικό σου... μόλις δεις αυτό, μετά προχωράς, και διανέμεις τις ευθύνες ανάλογα... υποτίθεται ότι είσαι και πιο αποτελεσματικός μετά, ότι ξέρεις καταρχήν και τους ρωτάς και τι θέλουνε... και είναι καλό να ξέρεις τι μπορεί να κάνει ο καθένας και τι θέλει επίσης... γιατί μετά έχεις και άλλη αποτελεσματικότητα ...όλα λειτουργούν διαφορετικά». (1)

Οι Αγγλοι ηγέτες-μάνατζερ, πριν και κατά τη διάρκεια της εισήγησής τους, διαμηνύουν το «ξεκαθάρισμα των κόκκινων γραμμών» (non-negotiable) του σχολείου, την ανάγκη υποστήριξης των μελλοντικών ηγετών, την ικανοποίηση των άμεσων αναγκών τους προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικές δομές εκπαίδευσης και να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τα συμφωνηθέντα. Παράλληλα, πιστεύουν ότι η υπέρβαση των όποιων δύσκολων καταστάσεων κατά τη διάρκεια γίνεται με καταφυγή στο αρχικό πλάνο για την ταύτισή τους με το αρχικό όραμα και το ποιόν της ηγεσίας που τους αρμόζει.

«Στην ουσία αυτά έκανα το Σεπτέμβρη όταν έγινα μια νέα διευθύντρια, και είπα πώς θα θέλαμε να είναι η νέα σχολική μας μονάδα, ποια θα ήταν τα κλειδιά-κόκκινες γραμμές μας, όσον αφορά τα παιδιά και εμάς, και μετά πώς να υποστηρίξουμε τα άτομα ούτως ώστε να έχουν πρόσβαση και να είναι σε θέση να το εφαρμόσουν και τι χρειάζονται

τα άτομα από μας ως ηγέτες για να μπορέσουμε να το εφαρμόσουμε και αυτή τη στιγμή υπάρχουν κάποια εμπόδια, κάποια άτομα αγωνίζονται περισσότερο από κάποια άλλα και γνωρίζουμε ποιο είναι το πλάνο μας, γυρίζουμε πίσω και επανερχόμαστε σε αυτό τακτικά, ούτως ώστε τα άτομα να μπορούν να αναγνωρίζουν και να εξακριβώνουν πώς ακριβώς θέλουν να είναι η ηγεσία σε αυτή τη σχολική μονάδα.» (Ζ)

#### **4.η Η καθεστηκυία νοοτροπία των εκπαιδευτικών: εμπόδια, παράγοντες και προϋποθέσεις προς μια ανατρεπτική πορεία**

Αμφότεροι οι διευθυντές πιστεύουν ότι η αλλαγή στάσης προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιων σταθερών στη γενική οργανωσιακή κουλτούρα. Στην Αγγλία, δε, όπου οι εκπαιδευτικοί υφίστανται μια εξαντλητική εργασιακή πίεση, οι αρχές της προσωπικής καλλιέργειας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και ενός οργανογράμματος λειτουργούν ως αντίβαρο στο αρνητικό ψυχολογικό φορτίο.

Οι Έλληνες διευθυντές πιστεύουν ότι επικρατεί η αίσθηση ενός κεκτημένου, ενός «βολέματος» από το οποίο δεν διαφαίνεται εύκολος τρόπος ανάκαμψης και μεταπήδησης σε επόμενο στάδιο. Είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει στάσεις και αντιλήψεις ο Έλληνας εκπαιδευτικός από μόνος του. Πολλοί συνάδελφοι είναι αρνητικοί στις αλλαγές και δεν αλλάζουν εύκολα.

Τα εμπόδια είναι αρκετά. Η συνήθης «ρουτίνα» που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί έχει διαμορφώσει παγιωμένες στάσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών και αποτελεί την «πεπατημένη» οδό. Είναι προκατειλημμένοι εξαιτίας της έλλειψης ενημέρωσης για την κείμενη νομοθεσία όσον αφορά τα δικαιώματά τους, όσο και της παραπληροφόρησης για ό,τι καινοτόμο εισάγεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Το καθεστώς επίσης της πολυνομίας αναγκάζει κάποιους να φέρονται με καχυποψία απέναντι στις εξελίξεις. Παρόλα αυτά, θεωρούν εφικτό να γίνουν κάποιες αλλαγές υπό προϋποθέσεις. Όπως τονίζει ένας διευθυντής:

«Νομίζω ότι υπάρχει μεγάλη πολυνομία, οι συνάδελφοι δεν ξέρουν και οι περισσότεροι δεν έχουν διαβάσει ποια είναι τα δικαιώματά τους, ούτε την κείμενη νομοθεσία, με αποτέλεσμα και πολύ παραπληροφόρηση υπάρχει μέσω του διαδικτύου, και μέσω των συναδέλφων που ενημερώνουν από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και γι' αυτό υπάρχει ένα πρόβλημα σε ό,τι καινοτόμο εισάγεται, αρχίζουν και το βλέπουνε λίγο με

καχυποψία, ό,τι εισάγεται καινούργιο στο χώρο της εκπαίδευσης, διότι πολλές φορές έχουν εισαχθεί αντιλήψεις, μάλλον όχι αντιλήψεις, έχουν εισαχθεί πράγματα στην εκπαίδευση, στα οποία έχουν αντιδράσει οι εκπαιδευτικοί με πολύ άσχημο τρόπο, γιατί έχουν παραπληροφορηθεί κιόλας!» (Δ)

Προϋποθέσεις όπως το καλό πνεύμα, η καλή διάθεση, η καλή πρόθεση, η εμπιστοσύνη, το θυμικό, είναι κλειδιά για την αντιστρεψιμότητα ενός αρνητικού κλίματος μπροστά σε μια καινοτόμα ιδέα. Οι γνώσεις, η προσωπικότητα και οι αντιλήψεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων ως προς τα εκπαιδευτικά θέματα.

Το επικοινωνιακό κομμάτι του διευθυντή με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς είναι δυνατόν να μεταφέρει μια θετική ενέργεια στους υπόλοιπους και να αντιστρέψει ένα «παγωμένο» αρνητικό κλίμα. Ακόμα και ένας διαμεσολαβητής θα μπορούσε να λειάνει και να απαλύνει μια παρεξήγηση μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού. Το εφαλτήριο της νέας δυναμικής ηγεσίας θα πρέπει να είναι ο «χαρισματικός ηγέτης», ο οποίος παρακινεί τους συνεργάτες του στη καινοτόμα δράση. Η λογική του «μαθαίνω μέσα από τα λάθη μου» και του «χτίζω κάτι σταδιακά και με συλλογική προσπάθεια» είναι βασικοί πυλώνες ανάπτυξης της διδασκαλίας με άμεσο αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία. Το κίνητρο είναι πρωτίστως ηθικό και μετά οικονομικό.

Η «θεωρία του Engstrom» δικαιολογεί απόλυτα την επανεξέταση στάσεων και αντιλήψεων μέσα από δραστηριότητες που σκοπό έχουν τη βελτίωση παροχών των υπηρεσιών. Στη προσπάθεια αυτή, το εκάστοτε διευθυντικό στέλεχος δύναται να ξεκινήσει από μια μικρή, ευέλικτη ομάδα και στη συνέχεια να την εμπλουτίσει με νέο δυναμικό, αντάξιο των προσδοκιών όλων. Πρέπει να αφομοιώσει τον φόβο των συναδέλφων του, να γκρεμίσει τα τείχη των προκαταλήψεων και να απελευθερώσει από τους εκπαιδευτικούς τις κρυμμένες τους δυνάμεις που τόσο καιρό δεν ήξεραν ότι κατείχαν! Με αυτόν τον τρόπο, θα επανεντάξει τους εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσα στην κοινωνικοπολιτισμική τους διάσταση, με την υλοποίηση προγραμμάτων και πρότζεκτ περιβαλλοντικού χαρακτήρα. Ένας έμπειρος διευθυντής τονίζει:

«Όπως είπα και προηγουμένως, η θεωρία της δραστηριότητας εξηγεί αρκετά πράγματα γιατί κάθε άνθρωπος έχει πεποιθήσεις, έχει στάσεις και απόψεις και για κάποια θέματα το να αλλάξει αυτές τις στάσεις και πεποιθήσεις είναι πάρα πολύ δύσκολο και αυτό θα πρέπει να αλλάξει μέσα από τέτοιες διαδικασίες όπου ο διευθυντικό στέλεχος, ο διευθυντής να μπορέσει να παρακινήσει στην καινοτομία τον εκπαιδευτικό αλλά μπορεί να ξεκινήσει ..δεν μπορεί να ξεκινήσει με όλο το σύνολο των εκπαιδευτικών αλλά να ξεκινήσει με μια ομάδα την οποία τον επόμενο μήνα μπορεί να την αυξήσει, ώσπου στο τέλος να συμμετάσχουν όλοι σε μια καινοτομία και να μην τις φοβούνται τις καινοτομίες, γιατί εκεί θα πρέπει να τονίσει... θα μάθουμε από τα λάθη μας και δεν θα παρουσιάσουμε το τέλειο πράγμα..αλλά σταδιακά θα φτάσουμε εκεί που θέλουμε..θα πρέπει οι δάσκαλοι να δεχτούνε την καινοτομία, να πειραματίζονται, διότι δεν έχουμε κάτι επίφοβο πάνω από το κεφάλι μας με αξιολόγηση αυτή τη στιγμή... για να έχουμε αποτελέσματα..αλλά αποδεικνύεται ότι περιβαλλοντικές προτάσεις, περιβαλλοντικά πρότζεκτ, μηνιαία, διμηνιαία συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διδασκαλίας, και να φέρνουν το παιδί και το μαθητή μέσα στην κοινωνικοπολιτισμική του διάσταση!» (Γ)

Συνάμα, το σκηνικό των αλλαγών που αφορούν στην περιγραφική αξιολόγηση και στην ενδοσχολική επιμόρφωση, όπου συνάδελφοι θα έχουν τον ρόλο μέντορα, έρχεται να «ταράξει τα νερά» και να αποτελέσει ένα μεταβατικό στάδιο προς μια νέα κατεύθυνση. Μια πετυχημένη τακτική είναι η πραγμάτωση των φιλοδοξιών μέσα από την ενημέρωση και το συνεργατικό περιβάλλον.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν αποδέκτες νέων γνώσεων μέσα από δίκτυα συνεχούς πληροφόρησης και επικοινωνίας και σε βάθος χρόνου, ανάλογα με τον χρόνο υστέρησης του καθενός, να τις εμπεδώσουν και να τις οικειοποιηθούν. Η άγνοια και η αρχική διστακτικότητα σε κάτι καινοτόμο αντιμετωπίζονται σαφώς με την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση, που έρχεται να αντιστρέψει το αρνητικό «θυμικό» καθιστώντας τον συνάδελφο πιο δεκτικό και φιλικό. Τα στοιχεία της υπομονής και πίστωσης χρόνου είναι απαραίτητα στην όλη διαδικασία.

Από την άλλη, ένα άνετο εργασιακό περιβάλλον σε συνδυασμό με τα ήδη καλά μαθησιακά αποτελέσματα λειτουργεί παρωθητικά ως χώρος κοινής αναφοράς, όπου αναδεικνύεται με εντυπωσιακό τρόπο ο ιδιαίτερος δημιουργικός



χαρακτήρας συνεργασιών μεταξύ όλων ανεξαιρέτως των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, ακόμα και αυτών που δεν είχαν να επιδείξουν κάτι αξιόλογο μέχρι εκείνη τη στιγμή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Ο εκπαιδευτικός έχει τις μικροφιλοδοξίες του σε αυτόν τον μικρόκοσμο και επιδιώκει την αυτοεπιβεβαίωση μέσω της προβολής της δουλειάς του. Θέλει να πιστεύει ότι είναι χρήσιμος και αποδεκτός από τους υπόλοιπους» (Ε)

Ο σκοπός σε κάθε περίπτωση λοιπόν, είναι η πραγμάτωση των μικροφιλοδοξιών των συναδέλφων στο μικροεπίπεδο του σχολικού τους τομέα μέσα από την συνεχή ενημέρωση και την εξασφάλιση ενός συνεργατικού, άνετου σχολικού περιβάλλοντος!

Οι Άγγλοι διευθυντές, με τη σειρά τους, πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους εάν δεν συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις. Το πόσο δεκτικός είναι ο συνάδελφος στις αλλαγές, το είδος των αλλαγών που επιχειρείται, ο τρόπος με τον οποίον λανσάρονται, η ετοιμότητα ή μη του σχολείου να δεχτεί τις αλλαγές επηρεάζουν πολύ την ψυχοσύνθεση του εκπαιδευτικού. Ο συνάδελφος είναι εφικτό να αλλάξει, εφόσον υπάρχει ένδειξη ότι η αλλαγή αυτή μπορεί να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Το καθεστώς (status quo) της σχολικής ζωής είναι καθοριστικό στην διεκπεραίωση ή όχι των καινοτόμων αλλαγών σε κάθε σχολική μονάδα. Ο τρόπος και ο ρυθμός με τον οποίον οι συνάδελφοι βιώνουν τις αλλαγές και εθίζονται σε αυτές διαμορφώνει παράλληλα την δική τους ιδιοσυγκρασία και μηχανισμούς άμυνας. Πρέπει να γίνει αισθητή η αποσαφήνιση των λόγων σύμφωνα με τους οποίους θα λάβει χώρα η κάθε αλλαγή, με σκοπό τη μετατροπή της άγνοιας σε γνώση και την εξασφάλιση θετικής προδιάθεσης των συναδέλφων. Ένα μεσαίο στέλεχος «middle leader» περιγράφει:

«...εγώ τώρα προσωπικά, είμαι σε ένα σχολείο όπου... κάθε χρόνο αλλάζουν πράγματα... επομένως με ρωτάς αν οι καινοτομίες θα προσαρμοζόσυνα εύκολα... στο δικό μου το σχολείο, όλοι οι συνάδελφοι αναγκαστικά προσαρμόζονται, γιατί μας έχουν συνηθίσει και έτσι... στις αλλαγές... αλλά αυτό δεν είναι απαραίτητα καλό, γιατί εγώ το ζω στο άλλο άκρο... πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία... λοιπόν, τώρα, αν ο υπάλληλος είναι

δεκτικός στις αλλαγές, θα είναι πώς θα του το λανσάρεις, νούμερο ένα, δεύτερον τι αλλαγές είναι και τρίτον αν είναι και έτοιμο το σχολείο, να δεχτεί τέτοιες αλλαγές, γι' αυτό πρέπει να υπάρχει και μια ισορροπία, εντάξει η άγνοια είναι ένα θέμα, η νοοτροπία των Ελλήνων είναι ένα άλλο θέμα, γιατί στην Ελλάδα απ' ότι ξέρω έχουμε πάγιες καταστάσεις που δεν αλλάζουν και παίζουν και κομματικά συμφέροντα, παίζουν και άλλα πράγματα, εδώ αυτό δεν παίζει κομματικά συμφέροντα, παίζουν οι γνωριμίες πολύ, παίζουν ποιόν διευθυντή ξέρεις, από ποιο σχολείο είναι, πάρα πολύ και δω, οι γνωριμίες είναι πολύ σημαντικό πράγμα, αλλά όμως οι αλλαγές επειδή είναι συνεχόμενες και ξεκινούν από την κυβέρνηση, και μετά πας στο Δήμο, και μετά πας σε κάθε σχολείο, γιατί κάθε σχολείο έχει το δικό του σύστημα... κάποιες φορές... είναι κάτι σύνηθες...». (I)

Σε διαφορετική περίπτωση, ο φόρτος εργασίας, το άγχος του διαφορετικού, η πνευματική εξάντληση, οι πολλές αρνητικές δικαιολογίες και τα παράπονα που εγείρονται από εκπαιδευτικούς -με αφορμή τους μαθητές - χτίζουν το τείχος της «αντίστασης» σε οποιαδήποτε παρεμβατική δράση και αν εφαρμόζεται. Εμπόδια όπως η αδιαφορία, η ημιμάθεια -ιδιαίτερα όταν επαναπαύεσαι σε σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης και δεν αναβαθμίζεις τα πτυχία σου για μεγάλο χρονικό διάστημα -καθώς και η παραπληροφόρηση, όταν στερείται επιστημονικής βάσης, αποτελούν τροχοπέδη στην καινοτόμα δράση και πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Ένα διευθυντικό στέλεχος θα πρέπει να βρει τρόπους να υπερβεί την αρνητική παράμετρο της «ανθρώπινης συνήθειας» (human habit) και να εστιάσει στην αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς με τους δικούς του μοναδικούς χειρισμούς. Τα προβλήματα έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα, την ταυτότητα, τον τρόπο και το σύστημα με βάση το οποίο έχει γαλουχηθεί ο εκπαιδευτικός στη χώρα του. Ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας (lecturing) της Ελλάδας έρχεται σε αντίθεση με τον παιδοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας της Αγγλίας, που περιλαμβάνει πιο δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας και κατ'επέκταση ένα κλίμα ανοιχτών οριζόντων και συνδιοίκησης μέσα από την ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων. Όπως αποκαλύπτει και ένας υπεύθυνος τομέα (head of department):

«Ένα από τα προβλήματα που είχα αντιμετωπίσει εγώ ως ευρωπαίος εκπαιδευτικός σε ένα σύστημα το οποίο ήταν καθαρά δασκαλοκεντρικό, ήταν το ότι ήμουν αρνητικός σε καινοτόμες ιδέες αλλά μπαίνοντας στο σύστημα το Αγγλικό, κατάλαβα ότι πρέπει να έχουμε

πιο ανοιχτούς ορίζοντες, και μπόρεσα και εφάρμοσα πιο δημοκρατικές και παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, και συνδιοίκησης δηλαδή ομάδες εργασίας για να μπορέσουμε να λύσουμε τα προβλήματα. Τα προβλήματα έχουν σχέση με την προσωπικότητα, ταυτότητα με τον τρόπο που έχει μεγαλώσει ο εκπαιδευτικός, με ποιο σύστημα έχει μεγαλώσει, γιατί εδώ στην Ελλάδα το σύστημα είναι διδάσκουμε με τον τρόπο που μαθαίνουμε..που έχουμε μάθει εμείς ως παιδιά, στην Αγγλία όμως είναι καθαρά παιδοκεντρικό, οπότε για κάποιον που ήταν συνηθισμένος στο lecturing όπως εγώ, μου ήταν πολύ δύσκολο...». (Θ)

Ότι διαδραματίζεται στο Αγγλικό σχολικό σύστημα, γίνεται «με» τους ηγέτες, και όχι «στους» ηγέτες, από την πιο μικρή αλλαγή μέχρι την πιο μεγάλη. Γονείς, παιδιά, διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό πρέπει να είναι συμμετοχοί σε αυτό το εγχείρημα. Ο διευθυντής πρέπει να σιγουρευτεί (να του γίνει βίωμα) ότι οι εν δυνάμει ηγέτες έχουν την αίσθηση του «ανήκειν» και μια κατανόηση, συνειδητοποίηση της κατάστασης, προτού διαμοιράσει την ηγεσία. Οι υπόλοιποι οφείλουν να γνωρίζουν «τις κόκκινες γραμμές του διευθυντή» όπως και τα μεταξύ τους κοινά σημεία.

Η ηλικία των ανερχόμενων «leaders» στις ομάδες εργασίας τους, ο τρόπος που θα επεξεργαστούν τα νέα δεδομένα και θα πείσουν τους ακόλουθους τους «followers» είναι επίσης μια σημαντική παράμετρος. Ένας ανερχόμενος ηγέτης θα πρέπει να γνωρίζει τα διδακτικά στυλ των συναδέλφων του, τις ατομικές τους ανάγκες και την ενδεχόμενη αντίστασή τους σε καινοτόμες δράσεις. Μία «executive head» εκμυστηρεύεται:

«...εξαρτάται από το σημείο της καριέρας τους που διανύουν, εάν τους απομένουν δυο χρόνια μέχρι τη σύνταξη, και μπορείς να κινηθείς όπως συνήθιζες, γιατί να κάνεις την αλλαγή; Ενώ εάν είσαι πολύ νέος και ξεκινάς, και θέλεις να υιοθετήσεις νέους τρόπους να κάνεις πράγματα, τότε θα κάνεις την αλλαγή. Άρα πρόκειται για το πώς κοιτάς το «όλο» της ηγετικής ομάδας, το φύλο, την ηλικία, σε ποιο χρονικό σημείο βρίσκονται στη καριέρα τους, κοιτάζοντάς τα όλα αυτά... και είμαι τυχερή που έχω μια νεαρή ομάδα, αλλά παράλληλα ένα μέλος που δίδασκε όσα χρόνια διδάσκω κι εγώ, επιθυμούσε πάρα πολύ να «αλλάξει», ήθελε να αλλάξει, ενώ ήταν τόσο κυνική όσον αφορά το «τι εκπροσωπούσε η ηγεσία μέχρι τότε» που ήταν πρόθυμη να με βοηθήσει, να κάνει την αλλαγή...». (Ζ)

Η παραδοχή της δυσκολίας αυτής εκ μέρους του ηγέτη, συνιστά ένα πρώτο βήμα προσέγγισης του ηγέτη στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να τους εκμαιεύσει ό,τι χρειάζονται για αποδοτικότερες ενδοσχολικές επιμορφώσεις και αυτοβελτίωση. Η εκπλήρωση των εκπαιδευτικών αναγκών επιτυγχάνεται παράλληλα με την ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών μέσα στον σχολικό χώρο. Ένας ηγέτης-μάντζερ οφείλει να βρει τον κατάλληλο τρόπο για να τους ενεργοποιήσει και να τους εμπλέξει στην ενεργό μαθησιακή δράση, σύμφωνα με τη λογική του «grow and mature», της προσωπικής καλλιέργειας και ωρίμανσης. Σύμφωνα εξάλλου και με το περιγραφικό πλαίσιο του επαγγέλματος (job description), ένα διευθυντικό στέλεχος πρέπει να κρατάει το προσωπικό του ενήμερο για τις τελευταίες εξελίξεις, προτρέποντάς τους να παρακολουθήσουν εξωσχολικά επαγγελματικά σεμινάρια.

Οι συνάδελφοι στην Αγγλία είναι αρκετά δύσκολο να αλλάξουν στάση, εκτός και αν υπάρχει βοήθεια ενός εξωτερικού συνεργάτη (ακαδημαϊκός ή ειδικός ψυχολόγος) και παράλληλα συντρέχουν κάποιες εσωτερικές συνθήκες, όπως η παρατήρηση στη τάξη, μέσω peer teaching, group teaching, interactive lessons, θεματικά projects με ερευνητική μελέτη.

Η στάση και ο ρόλος του ηγέτη-μάντζερ παίζουν σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ένα διευθυντικό στέλεχος είναι σε θέση να αντιμετωπίσει την άρνηση και την αντίσταση του προσωπικού του, δίνοντάς τους πίστωση χρόνου έως ότου ομαλοποιηθεί η κατάσταση και οι αντιδράσεις (θετικές και αρνητικές) έρθουν σε μια ισορροπία. Συνάμα, ο διευθυντής παρέχει ψυχολογική υποστήριξη σε όλους τους συνεργάτες του και δεν διστάζει ούτε λεπτό να τους ενθαρρύνει και να τους επιβραβεύει για την προσπάθειά τους. Η υποστήριξη από έναν εσωτερικό συνεργάτη έχει επίσης αποτέλεσμα από τη στιγμή που αυτός λειτουργεί σαν διαχωριστικός τοίχος ανάμεσα στον ηγέτη-μάντζερ και τους εκπαιδευτικούς. Με προσεχτικά βήματα, ο διευθυντής προσεγγίζει και άλλα άτομα τα οποία σταδιακά διαμορφώνουν το επιθυμητό συλλ ηγεσίας που ο ίδιος θέλει να εφαρμόσει στη σχολική μονάδα. Ένας σημαντικός λόγος που προβάλλεται είναι η δύναμη ισχύος και το ευρύτερο συμφέρον της σχολικής μονάδας.

«εγώ... ως διευθύντρια που θέλω να εισάγω μια αλλαγή, ενημερώνω τον κόσμο μου... φέρνω ειδικούς... τους λέω θα γίνει η αλλαγή γι' αυτό και γι' αυτό το λόγο, δεν τους λέω θα αλλάξω αυτό γιατί έτσι γουστάρω... ενημερώνω τον κόσμο... όπως είπες πριν η άγνοια ας πούμε... αυτήν την άγνοια φροντίζω εγώ ως διευθύντρια να την κάνω γνώση... να κάνω τον άλλο που διαφωνεί να καταλάβει για ποιο λόγο το κάνω εγώ... επομένως ο άλλος συμφωνεί εκ των πραγμάτων... θα πει, εντάξει, έχει επιχειρηματολογία η γυναίκα...». (Ζ)

Ο κλιμακούμενος και συνεχόμενος τρόπος των αλλαγών -ιεραρχικού τύπου - ξεκινώντας από την κυβέρνηση, με ενδιάμεσο σταθμό τον Δήμο και με τελικό αποδέκτη την εκάστοτε σχολική μονάδα ευνοούν τον μετασχηματισμό στα αγγλικά σχολικά συγκροτήματα. Ο γρήγορος ρυθμός υιοθέτησης μέτρων αλλαγών δεν αιφνιδιάζει το προσωπικό αλλά τους εντάσσει σε μια εξελικτική πορεία. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία με τον Δήμο και των υπευθύνων σε πρότερο χρόνο, η εξασφάλιση των απαραίτητων οικονομικών πόρων και υποδομών, η επικοινωνία με εξωτερικούς συνεργάτες και η ενημέρωση του προσωπικού σε επερχόμενα meetings διασφαλίζουν την έγκαιρη δρομολόγηση και ανεμπόδιστη διευθέτηση των εργασιών.

Τα απτά μαθησιακά αποτελέσματα -ήτοι οι βαθμοί των μαθητών - σε συνδυασμό με την καλύτερη δυνατή διαμόρφωση κρίσης των συναδέλφων, συνηγορούν στη βελτίωση της σχολικής φήμης.

## **5. Από τις υπερκείμενες στις υφιστάμενες αρχές και τις ομάδες εργασίας: το διευθυντικό στέλεχος ως συνδεδετικός κρίκος και εγγυητής της θεσμικής λειτουργίας**

### **5.α Θεσμικό πλαίσιο διαμοιραζόμενης ηγεσίας**

Είναι πλέον παραδοχή των Ελλήνων διευθυντών ότι ο νόμος 2002, άρθρο 1, αποτελεί τη ραχοκοκαλιά του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Παρόλο που δεν υπάρχει ξεκάθαρος διαχωρισμός εξουσιών, ο όρος «συνεργασία» παραπέμπει σε καταμερισμό ευθυνών και προαπαιτούμενες συνεργασίες για την αποπεράτωση των εργασιών. Αντίθετα, ένα ξεκάθαρο περιγραφικό πλαίσιο της θέσης του διευθυντή (job description), διευκολύνει την εφαρμογή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας στις Αγγλικές σχολικές μονάδες.

Το γεγονός ότι το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο στηρίζεται εν μέρει στη διαμοιραζόμενη ηγεσία, σημαίνει ότι οι σχολικές αποφάσεις δεν είναι αρμοδιότητα μόνο της μονοπρόσωπης διεύθυνσης.

«Το μοντέλο που έχουμε στηρίζεται και στη διαμοιραζόμενη ηγεσία, την απόφαση δεν την παίρνει μόνο ο διευθυντής, οι συνάδελφοι έχουν λάθος αντίληψη και όταν προκύπτουν δύσκολα θέματα, περιμένουν είτε από τον διευθυντή είτε από τον υποδιευθυντή να τους κάνει μια εισήγηση ή όπως λέμε λαϊκά να βγάλει το φίδι από την τρύπα...». (Δ)

Ο όρος «συνεργασία» που αναφέρεται στον νόμο 2002, παραπέμπει σαφέστατα σε διαμοιρασμό ευθυνών και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές με τον υποδιευθυντή, το σύλλογο γονέων, τις μαθητικές κοινότητες, αλλά και με τον διευθυντή εκπαίδευσης, τον προϊστάμενο, τους σχολικούς συμβούλους, το δήμο και το διοικητικό σώμα να είναι αρωγοί, ως υπερκείμενες αρχές, στην πολυσύνθετη αντιμετώπιση των καταστάσεων.

«Εγώ θεωρώ ότι υπάρχει ένα θεσμικό πλαίσιο, ότι ο διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται -είναι γενικό έτσι;- με το σύλλογο γονέων, με τον υποδιευθυντή, με τις μαθητικές κοινότητες, με τον διευθυντή εκπαίδευσης, τον προϊστάμενο, με τους σχολικούς συμβούλους όπως λέγονται τώρα οι συντονιστές εκπαίδευσης, και αυτή η λέξη «να συνεργάζεται» για να επιφέρουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα σε ένα σχολείο, σαφέστατα διαμοιράζει τις ευθύνες, παρ' ότι είναι νόμος του 2002, είμαστε στο 2019 τώρα, έτσι; Εντούτοις το άρθρο 1 που λέει για τους διευθυντές, αναφέρεται σε αυτό, ότι πρέπει να συνεργάζεται για να μπορεί να ανταπεξέρχεται σε όλα τα θέματα... σύνθετα, αν δεν έχεις τους γονείς με το μέρος σου δεν κάνεις τίποτα, αν οι γονείς είναι απαξιωτικοί στο σχολείο για τους καθηγητές, τα παιδιά που έχουνε σαν πρότυπο τους γονείς θα είναι και αυτά απαξιωτικά... δηλαδή ο σύλλογος γονέων παίζει μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της γνώμης... στους γονείς γιατί οι γονείς εκεί πάνε και διαμαρτύρονται, στο σύλλογο γονέων..ο διευθυντής εκπαίδευσης, σαφέστατα πρέπει να τα έχεις καλά μαζί του για να του λες και τις αδυναμίες, όταν λέμε καλά όχι να γίνεσαι αρεστός, αλλά να του λες τις αδυναμίες ποια προβλήματα είναι για να μπορεί να σε βοηθά, να στείλει το προσωπικό, να μπορεί να αναπληρώνει, ο δήμος και η σχολική κοινότητα με τα χρήματα πρέπει να κατανέμει για να εργάζονται και να λειτουργούν τα διάφορα τμήματα του σχολείου γιατί δεν είναι μόνο η διδασκαλία είναι και η λειτουργία του ...». (Ε)

Στην Αγγλία, υπάρχει ένα ξεκάθαρο περιγραφικό πλαίσιο της επαγγελματικής θέσης (job description) όπου αναλύονται λεπτομερώς τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή. Σύμφωνα με αυτό, ο όρος «collaboration» παραπέμπει σε συνεργασία του ηγέτη με τους συναδέλφους σε όλους τους τομείς. Αναλύονται πάρα πολλά από αυτά που πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός, δηλαδή το «vision, values, beliefs, communication», το πώς θα γίνουν αυτά, με βάση την προσωπικότητα του καθενός, και φυσικά με τη δική του εμπειρία. Αυτό το περιγραφικό πλαίσιο του επαγγέλματος διευκολύνει την εφαρμογή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας.

## **5.β Η μορφή ενημέρωσης των υπερκείμενων αρχών για το «λανσάρισμα» του μοντέλου**

Έλληνες και Άγγλοι διευθυντές συνηγορούν στην εκ των υστέρων ενημέρωση των υπερκείμενων αρχών σχετικά με τις δυνητικές πρακτικές διαμοιραζόμενης

ηγεσίας ενός σχολικού συγκροτήματος. Τα ορατά αποτελέσματα στο τέλος των σχολικών διεργασιών είναι αρκετά για να «πείσουν» τις υπερκείμενες αρχές. Η μόνη διαφορά έγκειται στο ότι το σώμα λογοδοσίας πρωτίστως του ηγέτη-μάντζερ και δευτερευόντως των εκπαιδευτικών στο αγγλικό σύστημα ακούει στο όνομα «governing body», κάτι που σημαίνει ότι τα εκεί αποτελέσματα είναι περισσότερο μετρήσιμα και τυγχάνουν ανταποδοτικών οφελών, σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί επιτύχουν το στόχο τους. Για το λόγο αυτό, οι Άγγλοι διευθυντές, δεν διστάζουν να καταθέτουν προτάσεις στις υπερκείμενες αρχές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς προκειμένου να αυξήσουν τις σχολικές τους επιδόσεις.

Πιο αναλυτικά, οι διευθύνσεις των ελληνικών και αγγλικών σχολικών μονάδων συμφωνούν ότι η εκ των υστέρων ενημέρωση των προϊστάμενων αρχών αρκεί για τη διαπίστευση των σχολικών διεργασιών, υπό την προϋπόθεση ότι τα αποτελέσματα του μοντέλου διαμοιραζόμενης ηγεσίας βελτιώνουν και ενισχύουν τη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού. Συνεπώς, δεν τίθεται κανένα θέμα αρχικής διαπραγμάτευσης ή επικοινωνιακής πειθούς μεταξύ των διευθυντών σχολικών μονάδων και των υπερκείμενων αρχών προκειμένου να πειστούν οι τελευταίες για το αν και κατά πόσο είναι εφικτό το λανσάρισμα του μοντέλου. Ακόμα και αν πείθονταν οι προϊστάμενες αρχές σε θεωρητικό επίπεδο, πέρα από το γεγονός ότι μπορεί να ζητούσαν και τη συγκατάθεση του παιδαγωγικού ινστιτούτου για την επισφράγιση της νόμιμης διαδικασίας -με την απαιτούμενη γραφειοκρατία -, θα ήταν μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία και επίσης θα ήταν πολύ δύσκολο για τους ίδιους να καθοδηγήσουν στην πράξη τις σχολικές μονάδες με βάση τις αρχές του μοντέλου. Ένας Έλληνας διευθυντής δηλώνει χαρακτηριστικά:

«Δε νομίζω, δηλαδή αν κάνουμε κάτι διαφορετικό και οι αποφάσεις του συλλόγου είναι σύννομες, ουσιαστικά δεν θα μας δημιουργήσουν κάποιο θέμα..αν ο σύλλογος διδασκόντων είτε ομαδοσυνεργατικά, είτε αναδιανεμητικά αποφασίζει πράγματα τα οποία είναι σύννομα, είναι σημαντικό αυτό, και δεν πιέζουμε, παρανομίες ουσιαστικά, τη διοίκηση, δεν υπάρχει θέμα..συνήθως υπάρχει σχετική ελευθερία σε αυτό, στα σχολεία μέσα..αρκεί να είμαστε νόμιμοι..Οπότε λοιπόν οι σχέσεις εμπιστοσύνης οικοδομούνται εκ του αποτελέσματος...». (Α)



Παράλληλα και ένα «executive head» αποκαλύπτει:

«Ίσως το κάνω από την πίσω πόρτα, με το να μην τους το λέω..έως ότου έχει επιτυχία! Και μετά να τους λέω «να αυτά που έκανα»..υπάρχει μια διαφορά με το να μην τους το λέω με την επίσημη αναφορά που πρέπει να κάνω στο διοικητικό σώμα ( governing body), τους υπευθύνους της σχολικής βελτίωσης των τοπικών αρχών..αλλά υπάρχουν κάποια πράγματα που κάνω τα οποία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς, είναι η καθημερινή λειτουργία του σχολείου, και στην ουσία αυτό που κάνω δεν έχει σχέση με αυτούς εκτός και αν τους βλέπω... και δεν τους βλέπω...». (Z)

Στην ουσία λοιπόν, η διεύθυνση του σχολείου, ως συντονιστικό όργανο, λειτουργεί διαμεσολαβητικά, ως συνδετικός κρίκος μεταξύ υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών. Τα ορατά αποτελέσματα και μέσα από διαφανείς διαδικασίες συνηγορούν από μόνα τους στην επιτυχή εφαρμογή του. Οι οποιοσδήποτε αμφιβολίες Ελλήνων διευθυντών, αναφορικά με την εφαρμοσιμότητα του μοντέλου, θα ξεδιαλύνονταν μέσα από την έμπρακτη στήριξη της πανεπιστημιακής κοινότητας.

«...αυτά τα μοντέλα, ίσως θα μπορούσαν να εισαχθούν εμπράκτως στα σχολεία..αν συνεργαζόμασταν με κάποιο άλλο φορέα..ένα πανεπιστήμιο..το οποίο μπορεί να σου καλύψει και τη ..να δώσει και τη νομική κάλυψη..και ήδη και αυτοί μπορεί να εκτεθούν..(οι αρχές) αν εφαρμόσουν αυτό το μοντέλο..ενώ μέσα από ένα πειραματικό, πρωτοποριακό..και καλυμμένο από το πανεπιστήμιο μοντέλο..μπορεί να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο..δηλαδή κάπου πρέπει να βάζουμε κάποια οχήματα για να μας βοηθάνε για να κάνουμε κάποια πράγματα..στα σχολεία..ή πρωτοποριακά ή διαφορετικά..τα οποία μας καλύπτουν επιστημονικά και νομικά ίσως..για να μην εκτεθεί κανένας..ούτε προϊστάμενος, ούτε συντονιστής, ούτε διευθυντής, ούτε συνάδελφος..». (A)

Σε κάθε περίπτωση, και σύμφωνα με τις μαρτυρίες Άγγλων διευθυντικών στελεχών, η έκθεση της πρακτικής πλευράς εφαρμογής του μοντέλου στις σχολικές μονάδες μέσα από ενδελεχή μελέτη και προετοιμασία, είναι αρκετή για να πείσει τις προϊστάμενες αρχές -εν προκειμένω το «governing body» - για την εγκυρότητά της. Ως παράδειγμα, εάν το σχολείο καταθέσει μια πρόταση δύο μεσαίων στελεχών

(middle leaders), το καθένα από αυτά θα είναι υπεύθυνο για την εποπτεία των τμημάτων της εκάστοτε τάξης και οι αρμοδιότητες εποπτείας και ελέγχου θα μετατίθενται από τον κύριο ηγέτη σε μεσαία στελέχη. Κατόπιν ενδελεχούς και οργανωτικής μελέτης, μια τέτοια πρόταση –με το αντίστοιχο οικονομικό κόστος – κατατίθεται στο «governing body» και τυγχάνει επικύρωσης αν και εφόσον κριθεί ότι είναι προς το συμφέρον της σχολικής μονάδας. Όλα τα παραπάνω, συμβάλλουν στην εξοικονόμηση χρόνου από τη πλευρά της διεύθυνσης, από τη στιγμή που ο διευθυντής ή ο υποδιευθυντής δεν θα αναγκάζονταν να κάνουν οι ίδιοι την εποπτεία των τάξεων, και στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μακροπρόθεσμα. Η κίνηση αυτή «κάνει την ειδοποιός διαφορά» στην εκτιμητέα εικόνα του αγγλικού σχολείου. Φυσικά αυτό έρχεται ως επακόλουθο της εμπιστοσύνης που δείχνουν όλοι στο πρόσωπο της ηγεσίας εξ' αρχής, από τη στιγμή δηλαδή που το διοικητικό σώμα του σχολείου «διόρισε» τον νέο ηγέτη και ασπάστηκε τη δική του φιλοσοφία, η οποία διαχέεται σε όλους τους τομείς της σχολικής διοίκησης. Μία «deputy head», με ηγετικό ρόλο SENCO, παραθέτει χαρακτηριστικά:

«...και εγώ πιστεύω ότι για να δουλέψει τέλεια το σχολείο μου, εγώ θα χρειαστώ δύο βοηθούς, επίσης θα χρειαστώ..η κάθε χρονιά (τάξη) να έχει τρεις δασκάλους, αντί να έχω να κάνω με τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά, καλύτερα θα ήταν να έχω έναν μικρό διευθυντή, τον λένε **MIDDLE LEADER** και είναι κάποιος υπεύθυνος για το year one, two, three και κάποιος υπεύθυνος για την Τετάρτη, Πέμπτη, Έκτη... και αυτοί επίσης βοηθάνε τους δασκάλους ή τους κάνουνε supervise... support, και όταν εγώ θέλω να μιλήσω για τα αποτελέσματα της πρώτης, δευτέρας, τρίτης δημοτικού, αντί να μιλάω με εννιά διαφορετικούς ανθρώπους, έχω έναν άνθρωπο και λέω ότι κοιτάζοντας τα αποτελέσματα των παιδιών αυτών, βλέπω ότι πρέπει να δουλέψουνε πιο πολύ στα Αγγλικά στη Δευτέρα δημοτικού, λόγου χάρη, ή να στηρίξεις τους δασκάλους σε αυτά τα θέματα..αυτό το μοντέλο θα το εφαρμόσω γιατί πιστεύω ότι θα λειτουργούσε το σχολείο καλύτερα έτσι..γιατί θα έσωζε και το δικό μου το χρόνο, γιατί θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω το δικό μου το χρόνο πιο αποτελεσματικά..θα έκανα άλλα πράγματα για το σχολείο, από το να κάθομαι να μιλάω με εννιά δασκάλους, θα μιλάγα με έναν δάσκαλο..βάζω μια πρόταση και θα το περνούσα την πρόταση από το governing body και θα έλεγα ότι έχω αυτό το budget, έχω αυτά τα χρήματα για το σχολείο, εγώ θέλω να βγάλω μια θέση, ένας δάσκαλος από

τους εννιά από την Πρώτη μέχρι την Τρίτη να είναι επικεφαλής των δασκάλων, ο **middle leader**, και ένας δάσκαλος από την Πέμπτη μέχρι την Έκτη να είναι επικεφαλής αυτών των δασκάλων..αυτά τα άτομα θα είναι δάσκαλοι αλλά θα τους δώσω ένα έξτρα επίδομα για να είναι σαν βοηθοί μου για να με βοηθήσουν να έχω καλύτερα αποτελέσματα..εφόσον αυτό περνούσε από το governing body, θα ήταν εντάξει ..γιατί εγώ διαχειρίζομαι το budget σαν διευθυντής μαζί με το governing body...στο τέλος της χρονιάς θα κριθώ για τις αποφάσεις μου για το αν έκανα τη διαφορά στο σχολείο και το σχολείο εμφανίζει μια καλύτερη εικόνα...». (Κ)

Συμπληρωματικά, οι παρουσιάσεις βίντεο και επιστημονικών μελετών στις προϊστάμενες αρχές είναι δυνατόν να τις επηρεάσουν θετικά για την πληρότητα και εγκυρότητα του εν λόγω μοντέλου σε θεωρητικό στάδιο και ως προστάδιο εφαρμογής τους. Όπως τονίζει και ένας «head of department» (υπεύθυνος τομέα):

«Κατά πάσα πιθανότητα θα τους έδειχνα κλιπάκια από το Youtube όπου θα φαινόταν το πώς λειτουργεί το σύστημα, θα τους έδειχνα επιστημονικές μελέτες οι οποίες αποδεικνύουν ότι μετά από μια μελέτη το σύστημα όντως πραγματικά δουλεύει..». (Θ)

### **5.γ Προτάσεις ομαδοσυνεργατικών πρακτικών στις υφιστάμενες αρχές**

Αμφότεροι οι διευθυντές πιστεύουν ότι είναι εφικτό να κάνεις εφαρμογή του μοντέλου διαμοιραζόμενης ηγεσίας, αρκεί ο σύλλογος να λειτουργεί σύννομα, ομαδοσυνεργατικά, συντονισμένα και με σχετικό πνεύμα ελευθερίας, χωρίς όμως να ασκείται πίεση στις υπερκείμενες αρχές με οποιονδήποτε παράτυπο τρόπο. Ενδιαφέρον είναι ο τρόπος με τον οποίον αρκετοί Έλληνες διευθυντές αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση και την αλυσιδωτή αντίδραση του μοντέλου στους συμμετέχοντες, μέλη του προσωπικού, προσεγγίζοντας την λογική του Αγγλικού μοντέλου κατά την πρακτική του εφαρμογή και μέσα από μελέτες περίπτωσης. Στην περίπτωση της Αγγλίας, οι ομαδοσυνεργατικές πρακτικές δίνουν έμφαση στις στρατηγικές του ηγέτη καθώς και στη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης με δυνατότητα θετικής επιρροής τόσο των συναδέλφων όσο και των μαθητών.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με μαρτυρίες Ελλήνων διευθυντών, η προτεινόμενη πρακτική -μέσα από τις ομάδες εργασίας και τον διαμοιρασμό

εξουσιών και ευθυνών- είναι απόλυτα εφαρμόσιμη. Μια πρώτη διευθυντική μαρτυρία αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Τρεις διαφορετικές ομάδες, λόγου χάρη, με τον συντονιστή-ηγέτη η καθεμιά, αναλαμβάνουν μια ξεχωριστή πτυχή ενός προβλήματος και το διευθυντικό στέλεχος είναι το υπερσυντονιστικό όργανο όλων συνεδριάζοντας με τους επιμέρους συντονιστές για την τελική απόφαση. Στην ουσία το πρόβλημα εξετάζεται διεξοδικά μέσα από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η προϊστάμενη αρχή θα ενημερωθεί εκ του αποτελέσματος».

(Α)

Η παραπάνω σύλληψη της ιδέας υποστηρίζεται από την επιχειρηματολογία ενός ακόμη διευθυντή, πρώην διευθυντή εκπαίδευσης.

«Η σύνθεση των απόψεων μεταξύ των ομάδων εργασίας, διομαδικά, και μέσα στην ίδια την ομάδα, ενδοομαδικά, είναι το κλειδί για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Επιπρόσθετα, η συνδιαμόρφωση της κουλτούρας από τους εκπαιδευτικούς μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον και μέσα από τα θεσμικά πλαίσια της πολιτείας είναι προαπαιτούμενο της διάχυσης αυτής της νοοτροπίας και στις υπερκείμενες αρχές».

(Γ)

Ο διευθυντής στην ουσία είναι το τείχος προστασίας και εξασφαλίζει ένα άνετο εργασιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τις ανεξερεύνητες έως τότε δυνάμεις τους, να προωθήσουν τις απόψεις τους, τις καινοτόμες τους ιδέες, τις υλοποιήσεις των projects, την επίλυση συγκρούσεων μέσα από τις ομάδες σε ένα σχολείο. Η οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων είναι ακόμα ένας τρόπος ανάπτυξης της νέας κουλτούρας και διάχυσής της στις υφιστάμενες αρχές.

Μια άλλη περίπτωση φιλονικίας αντιμετωπίζεται με την δέουσα σοβαρότητα μέσα από συντονισμένες ενέργειες. Όπως χαρακτηριστικά προτείνει ένας ακόμη έμπειρος διευθυντής σε μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

«Σε πρώτη φάση καλείται ο γονέας, η μητέρα κατά κύριο λόγο, για να βρεθούν τα αίτια στο πρόβλημα εάν πειστεί και σε δεύτερη φάση αναζητείται η γνώμη ενός ειδικού.

Εναλλακτικά, μια τριμελής ομάδα, αποτελούμενη από τον διευθυντή, τον ψυχολόγο του σχολείου και τον καθηγητή τάξης, συνεδριάζει για να πείσουν τις αντιμαχόμενες πλευρές να αμβλύνουν τις διαφορές τους, να ανακτήσουν τις σχέσεις τους αποκαθιστώντας το τεταμένο κλίμα». (Ε)

Παράγοντες που συνηγορούν στην προσπάθεια αυτή είναι «το εύπλαστο» του εφηβικού χαρακτήρα -με την απουσία προκαταλήψεων- καθώς και η γονική συναίνεση. Όλη αυτή η προσπάθεια βασίζεται στο σκεπτικό της αντιμετώπισης μιας προβληματικής κατάστασης «εντός του ιδίου σχολικού χώρου», για την αποσόβηση ενός χειρότερου σεναρίου, επαναφέροντας την πρότερη κατάσταση ηρεμίας με το ανάλογο κλίμα ευφορίας.

Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης είναι ένα σύνθετο θέμα που βασίζεται στην αλληλεξάρτηση των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων από τη βάση προς τη κορυφή της πυραμίδας: γονέων, συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, μαθητών, διδακτικού προσωπικού και προϊσταμένου εκπαίδευσης. Στο ενδοσχολικό πλαίσιο, οι γονείς και ο σύλλογος γονέων παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Ιδιαίτερα, ο σύλλογος γονέων οφείλει να παίζει αμυντικό ρόλο, να αφουγκράζεται τα παράπονα των γονέων, να απορροφάει τους κραδασμούς με προοπτική τη βελτίωση των σχέσεων στο τρίπτυχο «μαθητές-γονείς-εκπαιδευτικοί».

Οι Άγγλοι διευθυντές πιστεύουν ότι τα εκπαιδευτικά σεμινάρια που βοηθάνε την ομαδοσυνεργατικότητα ή τα ατομικά σεμινάρια που επικεντρώνονται στην «ηγεσία» των εκπαιδευτικών είναι στο επίκεντρο. Ο ηγέτης-μάνατζερ οφείλει να είναι αρωγός, αναστοχαστικός και «παρών» καθ' όλη τη διαδικασία μύησης ανερχόμενων ηγετών σε αντίστοιχα πόστα, υποστηρίζοντας τις πρωτοβουλίες τους σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα και όχι υποδεικνύοντάς τους τι να κάνουν σε επίπεδο μικροδιαχείρισης, «micromanagement». Το σπλοστάσιο της «συναισθηματικής δυναμικής» τους, δηλαδή το τι στρατηγικές δύνανται να ξεδιπλώσουν σύμφωνα με αυτό που αισθάνονται ως προτεραιότητα κάθε φορά, σε συνδυασμό με την ακρίβεια της στοχοθεσίας, «να κάνουν τα σωστά πράγματα», συνθέτουν την συνταγή της επιτυχίας. Ένα διευθυντικό στέλεχος «στοιχηματίζει» να αλλάξει τις βασικές δομές μεθοδολογίας ή διδακτικής πάνω σε μαθησιακά θέματα σε

μακροπρόθεσμη βάση. Συνάμα, συμβάλλει στην υποστήριξη του μαθητή, έτσι ώστε ο εν γένει μαθητής να οδηγηθεί στην αυτοανακάλυψη και την αυτοεπεξεργασία ενός σχολικού θέματος. Παράλληλα, βοηθάει έμπρακτα τον εκπαιδευτικό στην αυτοδιαχείριση του δικού του προβλήματος.

Επιπρόσθετος παράγοντας που διευκολύνει την όλη εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών είναι η συνεχής επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό με όρεξη, διάθεση, ευεξία, επιβράβευση που αναδεικνύουν μια δοκιμασμένη σχέση με το πέρασμα του χρόνου. Σύμφωνα και με τα λεγόμενα ενός «head of department»:

«Οι ομάδες εργασίας μέσα από ενεργητικές, βιωματικές τεχνικές και στρατηγικές μετασχηματίζουσας μάθησης των ενηλίκων, από τους Freire and Mezirow, επηρεάζουν θετικά το σύλλογο. Η έμφαση στα καλά και θετικά στοιχεία των άλλων μέσω παρατήρησης, οδηγούν στην αναγνώριση του άλλου και στην εκτίμηση των προσπαθειών του, σύμφωνα με την Αγγλική παροιμία «you can catch more bees with honey». (Θ)

Οι Άγγλοι συνάδελφοι οργανώνονται τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Σε συλλογικό επίπεδο, ένα διευθυντικό στέλεχος οφείλει να έχει δεξιότητες επικοινωνίας και ακρόασης, κυρίως να αποκτήσει τις «δεξιότητες ακρόασης τρίτου βαθμού» προτού να κάνει δηλώσεις στο διδακτικό προσωπικό. Ταυτόχρονα, ο διευθυντής αναθέτει στους υφισταμένους του τη διεξαγωγή μιας ανάλυσης προβλημάτων (problem-solving situation), ανησυχιών, πιθανών λύσεων και ρίσκων σε σχήμα δέντρου και κατόπιν μιας εκτίμησης και επιλογής της πιο βιώσιμης λύσης. Παράλληλα, ο ίδιος οφείλει να καταλάβει ποιος είναι ο σαμποτέρ στην ομάδα του για την αποτροπή δυσάρεστων εξελίξεων. Η πίστωση «χρόνου» στον συνομιλητή δεν είναι πάντα εύκολη, λόγω του πολυπληθούς συλλόγου κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης. Η τελευταία δεν μπορεί να υπερβαίνει ένα συγκεκριμένο χρονικό όριο. Παράλληλα, οι συνομιλητές οφείλουν πρωτίστως να είναι καλοί ακροατές έως ότου πάρουν το λόγο. Πολλές φορές, τα άτομα, λόγω της διακαούς επιθυμίας τους να διαμορφώσουν νοερά την επιχειρηματολογία τους την ίδια στιγμή που ένας συνομιλητής τους έχει το λόγο, αυτοακυρώνονται οι ίδιοι ως ακροατές.

Μια εξίσου σημαντική στρατηγική είναι οι «προσωπικές δηλώσεις» (I statements) όπου ένα διευθυντικό στέλεχος εισηγείται στο προσωπικό τις προσωπικές του πεποιθήσεις για ένα πρόβλημα, με τις ανάλογες συναισθηματικές αποχρώσεις. Είναι αυτός που αναγνωρίζει το λάθος του, αποποιούμενος την εικόνα του «υπεράνθρωπου» και του παντογνώστη. Αναπτύσσει την ήδη δομημένη επιχειρηματολογία του, αφήνει περιθώρια για προβολή όλων των απόψεων, αλλά όχι με τη μορφή της αντιπαράθεσης και της σύγκρουσης ιδεών.

Ένας ηγέτης-μάντζερ μας παραπέμπει στα λεγόμενα του “Steven Dudley”, ο οποίος τονίζει ότι «όλοι είναι ηγέτες στα δικά τους πόστα και αρμοδιότητες», δίνοντας έμφαση στη δυνατότητα καθοδήγησης και επιρροής και σε άλλους. Πεποίθηση του ηγέτη είναι ότι μέσα από την οποιαδήποτε ανάθεση ενός πρότζεκτ, διαβαθμισμένης δυσκολίας, σε έναν εκπαιδευτικό, δύναται να γεννηθεί κάτι θετικό. Ένας διευθυντής (head) αποκαλύπτει:

«...είναι ένας που λέγεται Steven Dudley που ασχολείται πάρα πολύ με τη σχολική ηγεσία που λέει ότι όλοι σας είστε ηγέτες σε οποιοδήποτε position και αν είσατε... γιατί ένα διευθυντικό στέλεχος στην ουσία αυτό που κάνει είναι να κάνει influence ...οπότε εγώ θα κάνω influence σε σένα, εσύ όμως με το δικό σου τρόπο και τα δικά σου abilities θα κάνεις influence σε έναν γονιό που το παιδί του δεν έχει καλή απόδοση... και ξέρεις τι; Μίλα με αυτόν τον γονιό... γιατί έχεις τα skills και θα τα καταφέρεις... και σε άλλα πράγματα..όπως και σε μια διδασκαλία δηλαδή να αναγνωρίσεις τα ταλέντα και πάνω απ' όλα είναι το κομμάτι της αυτονομίας! Independence όπου ο άλλος θα πρέπει να αισθάνεται και ότι είναι «I trust you Dimitris, go ahead and do it! » και να το λες το communicate «μου άρεσε ο τρόπος που το κάνατε» βοηθάει πάρα πολύ! ». (H)

Βασιζόμενοι και στην παραδοχή του επίτιμου επιθεωρητή εκπαίδευσης της Ε.Ε.:

«...και εάν προβληματίζεσαι για την φιλοσοφία μου, εάν δεν την κατανοείς, θα σε εκπαιδεύσω..., θα σου εξασφαλίσω μια συνεχής επαγγελματική εξέλιξη, και θα είναι εφικτό να περάσεις από το στάδιο του «υποσυνείδητα ανίκανου» στο στάδιο του «υποσυνείδητα ικανού» μέσα από πέντε φάσεις εκπαίδευσης. Και ύστερα, θα είσαι έτοιμος να δουλέψεις για μένα, εγώ μπορώ να περιμένω, γιατί εσύ δουλεύεις πάνω στη δική μου φιλοσοφία, εγώ

μπορώ να σε εμπιστευτώ..., έχεις την εξουσία και το OK από μένα..., συνέχισε τη δουλειά σου, εγώ δεν θα ανακατευτώ, απλά για όσο διάστημα εσύ παράγεις το έργο σου προερχόμενο και βασιζόμενο στη δική μου φιλοσοφία..., έχεις μεγάλη ευχέρεια κινήσεων και πρωτοβουλιών...». (Λ)

Μια τέτοια προοπτική θα φέρει αλυσιδωτές εξελίξεις σε όλον τον εκπαιδευτικό οργανισμό οδηγώντας στην ουσία τους ανερχόμενους ηγέτες σε παραδειγματικές και ανεξάρτητες πρωτοβουλίες με παράλληλη ανάδειξη των προσωπικών τους ταλέντων. Η ενθάρρυνση και η τόνωση της αυτοπεποίθησης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της όλης διαδικασίας.

Μια μελέτη περίπτωσης είναι η συμβολή όλων στην βελτίωση τόσο της εξωτερικής περιβολής όσο και της εσωτερικής εικόνας του σχολείου. Ένα διευθυντικό στέλεχος πάντα διαθέτει έναν έξυπνο τρόπο διαχείρισης και διάθεσης των πόρων. Αρχικά δίνει περιθώριο στους συναδέλφους να επισκεπτούν «καλά εξοπλισμένα» σχολεία και να σχηματίσουν μια πρώτη εικόνα για την τάξη που οραματίζονται. Ο στόχος είναι να εμπνευστούν και να παραδειγματιστούν από αυτό ούτως ώστε να το εφαρμόσουν και στη δική τους την τάξη στον ανάλογο βαθμό. Κατόπιν, οι συνάδελφοι, αφού κατασταλάξουν, παίρνουν την προέγκριση ενός μικρού προϋπολογισμού για να βελτιώσουν την εικόνα της τάξης τους ή και του σχολείου στο σύνολό του. Ο απώτερος σκοπός είναι η προσέλκυση περισσότερων μαθητών σε μια «πιο ελκυστική σχολική μονάδα».

### **5.8 Η διασύνδεση υφιστάμενων και υπερκείμενων αρχών**

Αναφορικά με τη διασύνδεση υφιστάμενων και υπερκείμενων αρχών, παρατηρούμε ότι όσο πιο «σφιχτός είναι ο κλοιός» γύρω από την αξιολόγηση του ανθρώπινου παράγοντα βάση μετρήσιμων αποτελεσμάτων, τόσο πιο «αναγκαία» θεωρείται και η συνεργασία μεταξύ των αρχών. Στην πραγματικότητα, ενώ στην Ελλάδα υπάρχει αναγνώριση της ανάγκης ευρύτερης συνεργασίας μεταξύ των αρχών και διασύνδεσης των υπηρεσιών, στην Αγγλία θεωρούνται εκ των ων ουκ άνευ προϋποθέσεις για την επιτυχή λειτουργία του μοντέλου. Συνεπώς, από την Ελληνική λογική του «αναγκαίου κακού» μιας ενδεχόμενης συνεργασίας,



μεταφερόμαστε στη Βρετανική λογική της «συνεννόησης, εκκίνησης του εγχειρήματος και άμεσης υλοποίησης»!

Αναλυτικότερα, οι Έλληνες διευθυντές πιστεύουν ότι ένα διευθυντικό στέλεχος οφείλει να ξεκαθαρίζει και να θέτει άφοβα τα προβλήματα και τις αδυναμίες στον διοικητικό του προϊστάμενο. Πρέπει να υπάρχει αμοιβαιότητα στις σχέσεις τους, προκειμένου να δεχτεί τη βοήθεια και να παρθούν τα κατάλληλα μέτρα. Το ίδιο οφείλει να κάνει και με τη δημοτική επιτροπή για την εξασφάλιση οικονομικών πόρων και την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών τμημάτων. Ένας διευθυντής σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποσαφηνίζει:

« ... Συνεργασία και να μη φοβόμαστε να λέμε τα θέματα όπως είναι... δεν κερδίζει κάποιος κάτι αν φοβάται μη πει ότι κάτι δεν πάει καλά...πρέπει να το διορθώσει..άμα δεν το διορθώσει, στραβό θα μείνει..και να δεχτεί τη βοήθεια, να το διορθώσει, δηλαδή να πει πιο είναι το σφάλμα για να μπορέσει να δεχτεί τη βοήθεια..άρα και από τις υπερκείμενες αρχές χρειάζεται καλή ...να μην είναι ο διευθυντής εκπαίδευσης ξέρω γω ..αυταρχικός ..πρέπει και αυτός να βρίσκεται κοντά στο διευθυντή...». (Ε)

Ακολουθως, η συνεργασία με τα πανεπιστήμια μπορούν να παρέχει επιστημονική, νομική κάλυψη κατά την εφαρμογή αυτού του πρωτοποριακού μοντέλου σε πειραματικό στάδιο, ούτως ώστε να μην εκτεθούν υπερκείμενες αρχές, διευθυντές ή συνάδελφοι.

Στις σχολικές μονάδες της Αγγλίας, οι παράγοντες που σηματοδοτούν την αμεσότητα των σχέσεων αναμεταξύ του Δήμου και του διδακτικού προσωπικού είναι: η ενημέρωση του Δήμου για την οικονομική συγκατάθεση του εκάστοτε προϋπολογισμού, η άμεση απορρόφηση των κονδυλίων, η οργανοτικότητα, ο σωστός σχεδιασμός και απολογισμός του έργου μέσα από κοινές συναντήσεις, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η πίστωση χρόνου παρ' όλες τις ασφυκτικές προθεσμίες, η έναρξη των εργασιών χωρίς κωλυσιεργίες. Τα πρότζεκτ που αφορούν στον καλλωπισμό της εξωτερικής περιβολής σχολικού κτιρίου, στην ανακαίνιση του χώρου της βιβλιοθήκης, στην αγορά σχολικών εγχειριδίων υλοποιούνται με φρενήρεις ρυθμούς. Η διεύθυνση ενημερώνει τους γονείς δι' αλληλογραφίας σε απώτερο χρόνο για οποιοσδήποτε αλλαγές. Μία «middle leader» αποκαλύπτει:

«Αυτό που έχουμε εμείς εδώ είναι το: συνεννοούμαι, προχωράω και πράττω! Αυτό, δε θέλει κάτι άλλο! Και γίνεται πολύ συχνά αυτό και πολύ αποτελεσματικά για αυτό το λόγο..στα projects προχωράνε πολύ γρήγορα, πολλά projects, δηλαδή μέσα σε ένα εξάμηνο, τρελαίνεσαι, μπορεί να χτίσει ένα επιπλέον κτίριο σε σχολείο, μέσα σε έξι μήνες, μπορεί να αλλάξει το γκαζόν, μπορεί να αλλάξει βιβλία, μπορεί να φτιάξει τη βιβλιοθήκη, μπορεί να είναι ένα project που αφορά τους μαθητές..το που θα πάνε εκδρομή τα παιδιά..κάποιο θέατρο..απλά πράγματα, γίνονται σε χρόνο ντετέ..όλα..γιατί ενημερώνει το Δήμο, παίρνει τα λεφτά, παίρνει τα κονδύλια, προχωράει αμέσως!!! Και ενημερώνει τους γονείς με γράμματα..σου στέλνει γράμματα, δε χρειάζεται τίποτα τρελό..ή τους καλεί σε meetings...και προχωράει..είναι πολύ αποτελεσματική...» (1).

Η εμπιστοσύνη είναι το στοιχείο αυτό που θα «συμφιλιώσει» υπερκείμενες και υφιστάμενες αρχές. Ιδιαίτερα ο διευθυντής πρέπει να εφαρμόζει δικαιοκρασία σε όλους, να δίνει την ευχέρεια προσωπικής βελτίωσης σε όλους, να έχει την τόλμη να διεξάγει συνομιλίες στη ρεαλιστική τους βάση, τονίζοντας τις δυσκολίες, αντί να υπεκφεύγει και να εκτονώνει την κατάσταση. Η επιχειρηματολογία του ηγέτη είναι σημαντικό κομμάτι της επικοινωνιακής πειθούς με τον Δήμο. Η σκληρή δουλειά, συνοδευόμενη από την απαραίτητη μορφή ανατροφοδότησης στους συνεργάτες του, έστω και επικριτικού τύπου, είναι γνωρίσματα της διεύθυνσης. Από την άλλη πλευρά, οι γνωριμίες με το «governing body» και η ευνοιοκρατία μεσολαβούν ενίοτε και σε μικρότερο βαθμό στη διατήρηση ή μη του προσωπικού σε ανάλογα πόστα, όπως και στο διαμοιρασμό εξουσιών.

Στην ουσία, η κουλτούρα διαχέεται στις υπερκείμενες αρχές μέσω του ηγέτη-μάντζερ. Τα αποτελέσματα πιστοποιούν το άριστο κλίμα μεταξύ των αρχών, με τις τελευταίες να αυτοανακηρύσσονται σημαιοφόροι μιας ανιδιοτελούς συνεργασίας. Σε ενδιάμεσο χρόνο από την έναρξη ενός πρότζεκτ, το διευθυντικό στέλεχος προσκαλεί αντιπροσώπους του Δήμου για αυτοψία και έλεγχο της πορείας ενός έργου, προκειμένου να αποσπάσει τη συγκατάθεσή τους για την δοκιμή του έργου, τη συνέχισή του ή την μερική τροποποίησή του. Συμπερασματικά, η εμπιστοσύνη μεταξύ των αρχών οικοδομείται πάνω σε μια πραγματιστική βάση δοκιμασιών, αρχής γενομένης από την επίτευξη ή όχι καλών αποτελεσμάτων, την μείωση ή και εξάλειψη περιπτώσεων σχολικού αποκλεισμού. Ο απώτερος στόχος

είναι η προσέλκυση όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών στο σχολείο και η καλύτερη δυνατή κατάταξη του σχολείου στην επιθεώρηση Ofsted. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης πέφτει στους ώμους του ηγέτη-μάντζερ σύμφωνα με την αρχική εκτίμηση ρίσκου πριν από κάθε σχολική πρωτοβουλία.

### **5.ε Ηγετικές δεξιότητες και επικοινωνιακές προσεγγίσεις**

Αμφότεροι οι διευθυντές πιστεύουν ότι τόσο οι σχέσεις με τους συναδέλφους όσο και η αμφίδρομη σχέση του διευθυντή με την ηγεσία αυτή καθαυτή, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση κρίσεων. Οι Άγγλοι διευθυντές δε, τονίζουν περαιτέρω τις δεξιότητες που διακρίνουν έναν ηγέτη στο πεδίο του «fair play», της στελέχωσης του προσωπικού του, της αυτονομίας και της εργασιακής ανευθυνότητας.

Η προσωπικότητα και η ικανότητα του διευθυντή ως ακροατή, τον καθιστούν χρήσιμο συνεργάτη στην αλυσίδα της ηγεσίας. Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός Έλληνα διευθυντή και πρώην διευθυντή εκπαίδευσης:

«Ο διευθυντής πρέπει να είναι μπροστάρης, να περικλείει τους συναδέλφους με εμπιστοσύνη, να πιστεύει στο έργο τους, να τους δίνει συμβουλές. Είναι αυτός που δεν θα «μοιράσει τα παιδιά» σε περίπτωση απουσίας συναδέλφου. Πρώτος αυτός θα αναλάβει δράση, θα μπει στη μάχη, όχι με την έννοια να διευκολύνει την απουσία του, αλλά να καλύψει την άσκηση των καθηκόντων του, τον τρόπο διδασκαλίας του, τον τρόπο διαχείρισης μαθησιακών προβλημάτων, επικαλύπτοντας τις όποιες αδυναμίες του συναδέλφου του και εμπλουτίζοντας το δύσκολο έργο του με νέες τεχνικές κάθε φορά». (Γ)

Μια εξίσου σημαντική σκοπιά του ηγέτη περιγράφεται στη παρακάτω μαρτυρία ενός ακόμα διευθυντή:

«Ο διευθυντής πρέπει να είναι ο εαυτός του, όπως ακριβώς και στη προσωπική του ζωή, να είναι γνώστης του τι πρεσβεύει ο καθένας για να γνωρίζει τι θα αντιμετωπίσει. Μέσα από τη συζήτηση και ανεξάρτητα από το ποια είναι η δική του λύση, πρέπει να είναι

δεκτικός και στις άλλες πιθανές λύσεις που θα προκύψουν προκειμένου να επιλεγεί η πιο ενωτική και με τις λιγότερες αντιστάσεις από όλες». (Ε)

Ο διευθυντής οφείλει να είναι συνεργατικός, ακροατής και δέκτης παραπόνων, εχέμυθος, επινοητικός, συγχωρητικός και ανοιχτός προς όλους. Όταν είναι ειλικρινής, δίκαιος, ενημερωμένος, έχει μια αντικειμενική αντιμετώπιση απέναντι στο προσωπικό του.

Ιδιαίτερα δε, οι Άγγλοι διευθυντές τονίζουν μια σειρά από άγνωστες στα ελληνικά δεδομένα ηγετικές πτυχές, με το κομμάτι του “fair play” να είναι μια από αυτές. Αυτό συμβαίνει όταν ένας ηγέτης-μάνατζερ κατανέμει στον καθένα ρόλους και αρμοδιότητες του ηγετικού «οράματος» και του τρόπου επικοινωνίας αυτού στους υπόλοιπους. Με τον τρόπο αυτόν, ο καθένας είναι σε θέση να γνωρίζει δηλαδή τι να μοιραστεί, με ποιόν και πότε.

Οφείλει να είναι καλός ακροατής, να έχει αυτοσυγκράτηση, αυτοέλεγχο και τρομερή αυτογνωσία, με την έννοια ότι οι οποιοσδήποτε προσωπικές αντιδράσεις ή ξεσπάσματα και αν έχει είναι αποτέλεσμα των δικών του ενεργειών. Εξωτερικοί συνεργάτες από τον επαγγελματικό χώρο όπως και σεμινάρια συμβουλευτικής «mentoring and coaching», θα βοηθούσαν τον ηγέτη να κάνει πιο σωστή διαχείριση της δυναμικής του στο προσωπικό του.

Στο ανώτερο ηγετικό επίπεδο, ο ηγέτης-μάνατζερ έχει υποχρέωση να συνέρχεται σε συνεδρίαση με τα ανώτερα και μεσαία στελέχη της σχολικής του μονάδας (senior and middle leaders) μια φορά την εβδομάδα, προκειμένου να τους μνησεί στις αρχές και στα μυστικά της ηγεσίας, υπενθυμίζοντάς τους «τα στοιχεία του καλού ηγέτη». Πρέπει να διατηρεί άριστες σχέσεις με τα ανώτερα στελέχη σε επίπεδο σύμπνοιας απόψεων, αλληλοϋποστήριξης, καλοπροαίρετης κριτικής και αλληλοεπικάλυψης ευθυνών.

Στο κομμάτι της αυτονομίας, ο ηγέτης-μάνατζερ θα πρέπει να δίνει κίνητρα στο προσωπικό του για να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό σεμινάριο της αρεσκείας τους, εγκρίνοντας και τον ανάλογο προϋπολογισμό κάθε φορά. Ένα διευθυντικό στέλεχος αποκομίζει και το ίδιο εμπειρίες στην προσπάθειά του να κινητοποιήσει ενεργά τους συναδέλφους του, να τους δώσει το δικαίωμα γνώμης και ψήφου.

Στο κομμάτι της εργασιακής ανευθυνότητας, ο ηγέτης-μάντζερ δεν πρέπει να είναι επικριτικός αλλά αντίθετα, να πραγματεύεται τη στάση του προσωπικού του με τρόπο διαλεκτικό και διεξοδικό, για να βρεθεί «η χρυσή τομή». Το σχήμα «actions, choices, consequences», δηλαδή «ενέργειες, επιλογές, συνέπειες» πρέπει να τηρείται απαρέγκλιτα από κει και έπειτα από τον καθένα. Όταν η διεύθυνση προτείνει εναλλακτικές λύσεις, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να αναλογιστεί εκ των προτέρων και τις συνέπειες που θα έχει αυτή του η επιλογή και στον επαγγελματικό του στίβο.

Όσον αφορά στο κομμάτι της επικοινωνίας, Έλληνες και Άγγλοι διευθυντές συγκλίνουν στο ότι ο βαθμός και η έκταση της προσωπικής επικοινωνίας με κάθε συνάδελφο ξεχωριστά καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σύσφιξη των σχέσεων και στο διαπροσωπικό επίπεδο. Οποιαδήποτε υποψία μυστικοπάθειας, καχυποψίας, πονηριάς και κακών προθέσεων οφείλεται σε ένα πρώιμο στάδιο εξοικείωσης των συναδέλφων και σταδιακά εξαλείφεται μέσα από την καλλιέργεια του ανοιχτού διαλόγου. Ουσιαστικά εάν ο διευθυντής γνωρίζει τα προβλήματα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του προσωπικού του, που καλύπτονται από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, είναι σε θέση να διαμορφώσει καλύτερα μια προοπτική βελτίωσης των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«πρέπει να συζητήσει ξεχωριστά με κάθε συνάδελφο... και να έχει μια σφαιρική εικόνα και για το προσωπικό και για τα προβλήματα που έχει, έτσι ώστε να μπορεί ανά πάσα στιγμή να ξέρει τι συμβαίνει και να το βοηθήσει, έτσι πιστεύω ότι θα συμβάλλει και στη σύσφιξη των σχέσεων... μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού και του συλλόγου διδασκόντων...». (Δ)

Η προσωπική επικοινωνία λοιπόν με τον καθένα χωριστά, φιλική αλλά σε επαγγελματικά πλαίσια, είναι η βάση πάνω στην οποία δομείται η διερεύνηση των προσωπικών αναγκών, το επίπεδο κατανόησης και στήριξης ενός συναδέλφου και κατ' επέκταση η προσωπική καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων του καθενός. Σαν μια συνέχεια, η προώθηση της ομαδικότητας, μέσα από κοινωνικές συγκεντρώσεις, σχολικές εκδηλώσεις, προσωπικές συνεργασίες, εδραιώνει ένα οικογενειακό κλίμα

μέσα από την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια σχολική κοινότητα και τον ενστερνισμό μιας νέας, ανανεωτικής νοοτροπίας. Η περίπτωση, λόγου χάρη, παραχώρησης αδειών σε έναν συνάδελφο για εκπόνηση μιας μεταπτυχιακής εργασίας, θα έχει ανταποδοτικό μαθησιακό όφελος στο σχολικό οργανισμό σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα, παρ' όλη την διάρκεια της απουσίας του εν λόγω εκπαιδευτικού. Η ενστάλαξη αυτής της νέας ιδέας δρα ως ένα προστατευτικό κέλυφος μέσα στο οποίο η δράση μετατρέπεται σε διάδραση και στη συνέχεια μετουσιώνεται σε διαπροσωπική σχέση!

Ο διευθυντής θα πρέπει να προωθεί τις νέες εγκυκλίους, την πολιτική του σχολείου μέσα από τη σωστή λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Ο σκοπός είναι το μήνυμα να φτάνει έγκαιρα σε όλα τα άτομα του προσωπικού, ιδιαίτερα στα πολυθέσια σχολεία. Είναι επίσης κοινή πεποίθηση ότι οι προσωπικές σχέσεις, παρ' όλη τη φιλικότητά τους, πρέπει να διατηρούνται σε επαγγελματικά πλαίσια και να μη δίνουν τροφή για ευνοιοκρατία ή τυχόν παρεξηγήσεις. Οποιαδήποτε σχολική απόφαση καθορίζεται μέσα στο σύλλογο με ομόφωνη χάραξη των αξόνων ενώπιον όλων. Έτσι δεν υπάρχει μεμπτό και κανένας δεν υποβλέπει τον άλλον στο σύλλογο, δεδομένου ότι υπάρχει κοινή αντιμετώπιση σε εργασιακά θέματα.

Τόσο η επίσημη, λεκτική (σε επίσημες συναντήσεις) όσο και η ανεπίσημη, μη λεκτική επικοινωνία (αγκαλιές, χειραψίες, προσωπικά μηνύματα στο κινητό) αλληλοσυμπληρώνουν το παζλ της σύνθετης και πολυεπίπεδης συνομιλίας. Ο τρόπος της ομιλίας και ο τόνος της φωνής, το ενθαρρυντικό, υπηρεσιακό, συναισθηματικό, παρακινητικό συλ κάθε φορά, δίνουν διαφορετική απόχρωση στην μετάδοση του μηνύματος. Σημαντική ακόμη είναι η εθελοντική στάση προσφοράς και συμπαράστασης στον συνάδελφο, χωρίς ανταλλάγματα και προϋποθέσεις, η οποία καθορίζει και το βαθμό ανταποκρισιμότητας από την αντίπερα όχθη.

Ο ανεπίσημος τρόπος επικοινωνίας δε, προϋποθέτει μια πιο ισχυρή δόση «συναισθηματικής νοημοσύνης». Σύμφωνα με τα λεγόμενα των Άγγλων διευθυντών:

«...πρέπει να είσαι αρκετά επιδέξιος ούτως ώστε να προσεγγίσεις διαφορετικά άτομα με το ανάλογο ύφος. Ένα διευθυντικό στέλεχος θα πρέπει να ξέρει να χειρίζεται –και

με τους δύο προαναφερθέντες τρόπους –ιδιαίτερα τα άτομα που δεν καταφέρνουν να φτάσουν τους προσδοκώμενους στόχους τους. Απ' τη μια πλευρά πρέπει να αποδέχεσαι τις αδυναμίες και τα λάθη τους και από την άλλη να τους υπενθυμίζεις πάντα τις υποχρεώσεις τους, καθοδηγώντας τους σε διορθωτικές κινήσεις». (Ζ,Η)

Οι καλοί ηγέτες-μάνατζερ που «χτίζουν» ένα μοντέλο διαμοιραζόμενης ηγεσίας στους οργανισμούς τους, το κάνουν για να διευκολύνουν τον συνολικό όγκο των διεργασιών, για να καταστήσουν την δουλειά όλων πιο ανταποδοτική και αποτελεσματική. Σύμφωνα με την μαρτυρία του πρώην επιθεωρητή εκπαίδευσης της Ε.Ε.:

« ...στην ουσία, πρόκειται για τον καλύτερο έλεγχο της αλλαγής και όχι για τη χάρη της ίδιας της εξουσίας (control of change and not power for its own sake). Τέτοια άτομα είναι εξαιρετα και μοναδικά άτομα, και είναι συναισθηματικά και διανοητικά ευφυέστατα, όπως και έξυπνα». (Λ)

Ο γνώμονας κάθε φορά είναι η καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης που μπορούν να απολαμβάνουν τα παιδιά από τους ενήλικες.

#### **5.στ Προτάσεις για δομή των ομάδων εργασίας ως προς την πρόληψη και διαχείριση κρίσεων**

Η πλειοψηφία των Ελλήνων διευθυντών συγκλίνουν στο ότι ο σχηματισμός ομάδων εργασίας είναι απαραίτητος προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα από τις πιθανές κρίσεις. Η σύνθεση των ομάδων διαφοροποιείται ανάλογα με τα υποκειμενικά κριτήρια, τα οποία μπαίνουν στο μικροσκόπιο του διευθυντή και καθορίζουν την στελέχωση «leaders» στις ομάδες εργασίας. Αυτό συμβαίνει, κατά πρώτον, για την πιο αποτελεσματική επεξεργασία του προβλήματος στην προσπάθεια διαμοιρασμού των ευθυνών, και κατά δεύτερον, για την διευκόλυνση της τελικής λήψης μιας απόφασης, αφού στο τέλος συνεδριάζουν όλοι οι leaders των ομάδων εργασίας παρουσία του SLT (senior leadership team), ως συντονιστικού οργάνου.

Τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που συναντούν οι διευθυντές στα Ελληνικά σχολεία είναι θέματα όπως: η ασφάλεια των μαθητών, η σχολική βία (επιθετικοί μαθητές, εκδηλώσεις βίαιης συμπεριφοράς), μαθησιακά θέματα, οικογενειακά προβλήματα, δύσκολοι γονείς, ελλείψεις καθηγητών, ελλείψεις βιβλίων, αντιμετώπιση σεισμού, πυρκαγιών και τραυματισμών.

Πιο αναλυτικά, η πιο συνηθισμένη περίπτωση σε ένα ελληνικό σχολείο αναδεικνύει την ηγετική μορφή των ικανοτήτων του διευθυντή ως ενορχηστρωτή της αντιμετώπισης κρίσεων με την παράλληλη υποστήριξη των συναδέλφων του. Ο διευθυντής αξιολογεί τις προσωπικές εμπειρίες και ατομικές δεξιότητες του προσωπικού και είναι αυτός που προτείνει την στελέχωση μιας ομάδας εργασίας με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, αντάξιο της περίπτωσης που προκύπτει. Το μυστικό της οργανωτικής δομής των ομάδων, σύμφωνα με τη μαρτυρία ενός διευθυντή, κρύβεται στο τρίπτυχο «διευθυντής- εκπαιδευτικοί -μαθητές». Σε πρώτη φάση δίνεται σημασία στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον διευθυντή και τους συναδέλφους, με παράλληλη απουσία της αλληλοϋπονόμευσης και εκμετάλλευσης των μεταξύ τους σχέσεων. Ο διευθυντής θέτει ως προαπαιτούμενο το σεβασμό στην προσωπικότητα και στο θεσμό της σχολικής λειτουργίας και παράλληλα την ομαλοποίηση των σχέσεων μεταξύ των ίδιων του των συναδέλφων, προκειμένου αυτός να μπορεί ανά πάσα στιγμή να δώσει λύσεις σε επικείμενες καταστάσεις.

Ανάλογοι άξονες αμοιβαίας εμπιστοσύνης πρέπει να εμφανίζονται και στις σχέσεις μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών. Από τη μια πλευρά, οι καθηγητές οφείλουν να αποδίδουν σωστούς χαρακτηρισμούς στους μαθητές υπό την ομπρέλα «της ίσης αντιμετώπισης». Ιδιαίτερα από την δική τους πλευρά, οι μαθητές πρέπει να «κερδίσουν» την εκτίμηση και τον σεβασμό τους μέσα από τις δράσεις τους και την συμπεριφορά τους απέναντι στους καθηγητές τους. Όλα αυτά μετουσιώνονται σε απτά αποτελέσματα, αρχής γενομένης σε ηθικές αρχές και αξίες, όπως η αξιοκρατία, η διαφάνεια και η δικαιοσύνη. Το ευνοϊκό κλίμα συνύπαρξης μεταξύ καθηγητών και μαθητών έχει ορατό αντίκτυπο στην καθημερινότητά τους. Αυτό φαίνεται μέσα από την ομαλοποίηση των σχέσεων της σχολικής τους ζωής, την ψυχολογική και συναισθηματική αποφόρτισή τους, την εκτόνωση των εντάσεων, την ενθάρρυνση και την τελική επιβράβευση των μαθητών μέσα από την ανάδειξη



τους σε καταξιωμένες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Η επισφράγιση όλων αυτών επιτυγχάνεται κατά την μετάβαση σε ένα «δεύτερο στάδιο» που αποτιμάται σε προγραμματισμούς δράσεων, όπως οι μαθητικές εκλογές και οι εκδρομές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«...εάν δεν υπάρχει η αμοιβαία εμπιστοσύνη δεν μπορούμε να πάμε στο επόμενο στάδιο που για τα παιδιά είναι σημαντικό... πχ. οι εκδρομές, οι αγώνες, ή η ανάδειξη ..να συμμετέχουν σε διάφορους διαγωνισμούς, να επιβραβεύονται τα παιδιά..» (Ε).

Μια άλλη πιθανή σύνθεση ομάδας είναι τριμελής, αποτελούμενη από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και έναν αρχαιότερο συνάδελφο. Οι αποφάσεις της επιτροπής αυτής τυγχάνουν μάλιστα εκτίμησης από τους συναδέλφους στην περίπτωση καθολικής έγκρισης μιας δράσης μέσα από την καταγραφή της στα πρακτικά της συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων. Εναλλακτικά, ο σχηματισμός μιας τριμελούς ομάδας εκπαιδευτικών με leader έναν εκπαιδευτικό ανάλογης ειδικότητας, σύμφωνα με την εμπειρία, την εκπαίδευση και τη θέση ειδίκευσης την οποία κατέχει, προβάλλει ως μια ακόμη αξιόπιστη λύση στον προγραμματισμό μιας εκδρομής σε μια γκαλερί έργων τέχνης ή ένα αθλητικό κέντρο. Το θέμα αυτό έρχεται στο σύλλογο, συζητείται διεξοδικά συνδιαμορφώνοντας την πολιτική και κουλτούρα του σχολείου. Ο διευθυντής σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι ευθυνόφοβος. Μάλιστα δεν πρέπει να χρησιμοποιεί το σύλλογο ως κάλυψη του ίδιου πίσω από νόμους και εγκυκλίους, με το να τον καθιστά «συνυπεύθυνο» μέσα από έναν τυπικό διαμοιρασμό αρμοδιοτήτων.

Στην περίπτωση δύσκολων γονέων, ως μια πιο ενδεδειγμένη λύση, συνιστάται μια πρώτη προσέγγιση και ενημέρωση του γονέα από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια μια συζήτηση δια αντιπροσώπων, εν προκειμένου του δασκάλου της τάξης και ενός εκπροσώπου του συλλόγου γονέων με τον γονέα. Οι εκπρόσωποι των γονέων και εκπαιδευτικών πρέπει να πείσουν τον γονέα να λάβει ενεργό μέρος στην επίλυση ενός περιστατικού στο οποίο πρωταγωνίστησε το ίδιο τους το παιδί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«δεν ξέρω κατά πόσο θα ήθελε ο γονιός να βρίσκεται σε αυτή τη συζήτηση και το πώς θα αισθανόταν .. εάν τον πείθαμε γι' αυτή τη συνάντηση και δέχονταν να έρθει δεν θα ήταν άσχημα..για μια τέτοια συζήτηση..» (B).

Με τον τρόπο αυτόν, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τον γονέα σε ασφαλές μονοπάτι, καθιστώντας και τον ίδιο στην ουσία συνομιλητή τους, αποδίδοντάς του το ρόλο του διαπραγματευτή και διαμεσολαβητή.

Η διαμόρφωση ομάδων εργασίας είναι αναμφίβολα απαραίτητη και στις σχολικές μονάδες της Αγγλίας. Η ηγετική προβολή του διευθυντικού στελέχους, το ευνοϊκό κλίμα που πρέπει να επικρατεί στη σχολική μονάδα και οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων είναι τα κοινά σημεία που παρουσιάζονται στα σχολικά συγκροτήματα των δύο χωρών. Πλην όμως, «το να ηγείσαι μιας ομάδας εργασίας» ενέχει μια εντελώς διαφορετική φιλοσοφία όσον αφορά την αρχική αφετηρία του όλου σκεπτικού, όπου τίποτα δεν εκλαμβάνεται ως δεδομένο. Το «mentality», η νοοτροπία που κυριαρχεί στην Αγγλία, το προσχέδιο και το προστάδιο της ανάθεσης ιδεών, η επεξεργασία και ο τρόπος οργάνωσης της όλης δομής των ομάδων καθώς και η καθιέρωση σταθερών για την επισφράγιση της επιτυχίας του εγχειρήματος δρομολογούν μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση στην έννοια «διαμοιραζόμενη ηγεσία». Ενώ στην Ελλάδα η πλειοψηφία των διευθυντών προτάσσει εμφανείς τρόπους στελέχωσης των ομάδων εργασίας για την καταστολή των κρίσεων, στην Αγγλία οι διευθυντές επιμένουν σθεναρά -και σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους -στο χτίσιμο θεμελίων πάνω στα οποία θα λάβει σάρκα και οστά το όλο οικοδόμημα της πρόληψης των καταστάσεων. Όπως τονίζεται από μια «middle leader»:

«...για τι θέματα μιλάς; Γιατί εδώ υπάρχει περισσότερο η νοοτροπία του οργανώνω και προλαμβάνω πράγματα και καταστάσεις για να μη βρεθώ σε τέτοιες καταστάσεις!» (I)

Στις σχολικές μονάδες της Αγγλίας, λοιπόν, επικρατεί η κυρίαρχη νοοτροπία του «οργανώνω» και «προλαμβάνω», ως ο γενικός κανόνας. Υπάρχει δυνατότητα ανατροφοδότησης, μιας μικροανάλυσης της κατάστασης από προηγούμενα

meetings σε θέματα ανάπτυξης, όπως είναι η καλύτερευση του εσωτερικού ή εξωτερικού χώρου. Οτιδήποτε αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών κοινοποιείται από τον διευθυντή στην αρχή της εβδομάδας, κάτι που επενδύει σε πολύτιμο χρόνο και δε συμβαίνει στην Ελλάδα, παρά μόνο σε προγραμματισμένη ημερήσια διάταξη του συλλόγου διδασκόντων. Συμπληρωματικά, τα εκάστοτε προληπτικά μέτρα είναι συνυφασμένα με τα προβλήματα που ανακύπτουν κάθε φορά και μετά από ερευνητική μελέτη στο department of education, οπότε και υπάρχει προσαρμογή των μέτρων σύμφωνα με τα δεδομένα της εκάστοτε κατάστασης. Όπως τονίζει και ένας υπεύθυνος τομέα:

«Προληπτικά μέτρα σίγουρα, ανάλογα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα σχολεία μετά από μια έρευνα, στο def to department of education, και η δομή των νομάδων θα ήταν ανάλογα με την εμπειρία, γιατί στην Αγγλία μετρά πολύ η εμπειρία και όχι τόσο τα πτυχία, μπορεί να έχεις κάποιον που να είναι υπεύθυνος του safeguarding ο οποίος δεν είναι πτυχιούχος πανεπιστημίου αλλά μπορεί να έχει μεγάλη εμπειρία στην αντιμετώπιση προβλημάτων, ως ο leader της ομάδας του...». (Θ)

Στην περίπτωση που προκύπτει κάτι έκτακτο και υπάρχει η «αίσθηση του κατεπείγοντος» (sense of urgency), γίνεται άμεση λήψη μέτρων ακολουθούμενη από εκ των υστέρων ενημέρωση, κάτι που επίσης δεν τηρείται και απουσιάζει από τις μαρτυρίες των Ελλήνων διευθυντών. Υπάρχει ακόμη και η δυνατότητα έμμεσου τρόπου επικοινωνίας με e-mail τα οποία προωθούνται και ομαδικά.

Επί της ουσίας, η αίσθηση της προσωπικής πεποίθησης της επιτυχίας του εγχειρήματος ευθύς εξ' αρχής και της διάχυσης αυτής της θετικής προσέγγισης στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς αποτελεί το εφελκτήριο εκκίνησης μιας χάραξης πολιτικής για την ευόδωση της σχολικής στοχοθεσίας. Η έμφαση εστιάζεται στην πειθώ, το «communicate» με σκοπό να επηρεάσει θετικά τα άτομα ούτως ώστε να μετέχουν στις επιτροπές εργασίας. Ένας διευθυντής αναφέρει χαρακτηριστικά:

«εγώ θέλω και επειδή είμαι πεπεισμένος ότι αυτό το μοντέλο θέλω να δουλέψει, θα το κάνω, θα ακούσω τι θέλετε να πείτε, θα σας έχω on board throughout the process, αλλά το ξέρω ότι θα δουλέψει γιατί...» (Η).

Αυτό πραγματώνεται μέσα από «μεθόδους υψηλής τακτικής» που είναι απόρροια της «διαμοιραζόμενης ηγεσίας», εφάμιλλη της «ολοκρατίας» (holocracy), ενός συστήματος διοίκησης και οργάνωσης, στο οποίο η εξουσία λήψης των αποφάσεων κατανέμεται οριζόντια και όχι ιεραρχικά.

Αρχική προϋπόθεση του συντονισμού των ομάδων σύμφωνα με μαρτυρία μιας διευθύντριας «executive head»:

«είναι να έχει πραγματοποιήσει το πέρασμα στην αντίπερα όχθη, αυτή των βιωματικών εμπειριών, να περάσει μέσα από την όλη κατάσταση, την «πυρά» και όχι να έχει ανελιχθεί στην εξουσία με γρήγορο τρόπο» (Ζ).

Το τελευταίο είναι δυστυχώς πολύ συχνό φαινόμενο στην ελληνική επικράτεια, εφόσον η καθολική πλειοψηφία των διευθυντών σχολείων είναι «διορισμένοι» από συμβούλια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, στα οποία συμμετέχουν κυρίως αιρετοί συνδικαλιστές, και έχουν κριτήριο την τυπική μοριοδότηση. Δεν είναι ομόφωνα εκλεγμένοι από ένα ανεξάρτητο και μεικτό διοικητικό σώμα μέσω μιας πιο διεξοδικής και διαφανούς διαδικασίας συνεντεύξεων. Το βίωμα των εμπειριών στο έπακρο από τους διευθυντές στις σχολικές μονάδες της Αγγλίας έρχεται με τη σειρά του να κληροδοτήσει μια μοναδική παρακαταθήκη στους νεότερους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές τείνουν να ενθαρρύνουν τους νεότερους να αναλάβουν πρωτοβουλίες ως «leaders» στις δικές τους ομάδες. Σύμφωνα με την ακράδαντη ομολογία του επίτιμου επιθεωρητή της Ε.Ε.:

« πρέπει να παροτρύνεις τα άτομα στην ανάληψη ηγετικών πόστων, γιατί από τη στιγμή που τα καθιστάς ικανά, αντί να παράγεις το 100% υπό πίεση, είσαι ικανός να παράγεις το 120% των δυνατοτήτων σου χωρίς εξωτερική πίεση!». (Λ)

Ο ρόλος του ηγέτη-μάντζερ απέναντι στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Ο ηγέτης δρα ως μέντορας, πηγή έμπνευσης, νέων ιδεών και κινήτρων, μαθαίνει στους συναδέλφους πώς να

χειρίζονται σταδιακά την ηγεσία, να ακολουθήσουν τον δικό τους μικρό βηματισμό, μέσω στρατηγικών. Επιπρόσθετα, το «αίσθημα της εμπιστοσύνης» προς και από το στέλεχος της εκπαίδευσης είναι άλλη μια προϋπόθεση για την ομαλή μεταβίβαση οποιασδήποτε εξουσίας στους «leaders» των ομάδων. Η περιρρέουσα ατμόσφαιρα μιας ασφαλούς επικάλυψης των ανθρώπινων σχέσεων από το δίκαιο και το σωστό είναι βασικός πυλώνας οποιασδήποτε βελτίωσης.

Εξίσου σημαντική διάσταση της οργανωτικής δομής από τη σκοπιά των Άγγλων στελεχών εκπαίδευσης είναι η βαρύτητα που δίνουν στις παραμέτρους προετοιμασίας τους, πολύ πριν την ανάθεση ιδεών και εργασιών. Το προσχέδιο και το πλάνο ετοιμότητας στηρίζεται και παράλληλα ενισχύεται από το ιδιαίτερο υπόβαθρο και του status του διευθυντή, το οποίο μετουσιώνεται με τον πλέον «καλλιτεχνικό τρόπο» σε ένα «performing», μια παράσταση για έναν ρόλο, που βασίζεται στην επιστημονική τεκμηρίωση και ψυχολογική ετοιμότητα.

Σύμφωνα με την αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών (attributes) του επαγγέλματος (job description), ένας διευθυντής πρέπει να δείχνει ότι ενδιαφέρεται και να είναι πάνω απ' όλα καλός ακροατής, ένα από τα έμφυτα γνωρίσματα των στελεχών εκπαίδευσης. Ο διευθυντής οφείλει να είναι συγκαταβατικός καθ' όλη την ακροαματική διαδικασία και να κρατάει σημειώσεις. Δεν υποστηρίζει τη μια ή την άλλη πλευρά, κρατάει μια ουδέτερη στάση. Η μη προβλεψιμότητα της στάσης του (unpredictability) είναι «μέρος του παιχνιδιού» και έχει τη σκοπιμότητά της. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί νιώθουν αναπόσπαστο μέρος της όλης διαδικασίας και τυγχάνουν τον απόλυτο σεβασμό και εκτίμησης από τον διευθυντή.

Η επιχειρηματολογία του θα είναι: «μια ενημερωμένη άποψη (informed opinion) συνοδευόμενη από επιστημονική τεκμηρίωση (scientific research) για «να λανσάρεται» εκ του ασφαλούς (secure informed opinion) όποτε κρίνεται αναγκαίο». Χαρακτηριστικά αναφέρεται από έναν Άγγλο διευθυντή:

«Ακριβώς! Δηλαδή φανταστείτε να πάει ένας διευθυντής και να πει, ξέρετε τι; Για τα επόμενα δύο χρόνια θέλω να εξερευνήσουμε, να κάνουμε ένα μικρό action research, να ακολουθήσουμε αυτό το μοντέλο, κάθεται και το αναλύεις, αλλά το ξέρω ότι θα δουλέψει γιατί ...είπαμε opinion, informed opinion, και είπαμε και scientific opinion, εσείς όταν κάνατε μια διπλωματική, κάνατε για τα multiple intelligences, κανένας από το προσωπικό

δεν θα έχει φτάσει σε αυτό το level of expertise και να διαβάσει όλα τα πράγματα που έχετε διαβάσει εσείς..έτσι ώστε να έχετε ένα secure informed opinion, συνοδευόμενο από ένα scientific research, και αυτό είναι μια αρχή γιατί άλλο ένα από τα θέματα, ανοίγουμε πάρα πολλά, κάποιος γύρισε και μου είπε, μια από τις δασκάλες μάλιστα, science is not everything, children have emotions...μα φυσικά..αλλά εγώ πιστεύω στη science, έχω scientific approach...ακόμα και στο lesson plan, θα έχει support from evidence from research...όταν το κάνεις αυτό, δεν σε αντικρούουν τόσο πολύ, δεν είναι αυτό που λένε ποιος είσαι εσύ και τι είναι αυτό που το λες..έχεις πάτημα, αυτή είναι η έρευνα, πάρτε το και διαβάστε το..αν θέλετε..δεν το διαβάζουν....». (Η)

Μια ενημερωμένη άποψη, που δεν είναι απαραίτητα επιστημονική, διανύει ένα μεταβατικό στάδιο, το οποίο θα δοκιμαστεί περαιτέρω, με αντίστοιχο θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο, μέχρις ότου υιοθετηθούν οι ιδέες και τύχουν ευρύτερης αποδοχής.

Η ψυχολογική ετοιμότητα προβάλλει, από την άλλη μεριά, ως ένα τρομερό προληπτικό μέτρο, με την παρακάτω έννοια:

«...να είσαι σε θέση να ελέγχεις τα δικά σου συναισθήματα -να μην ξεχνάς να ανασάνεις-, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου μια ιδέα είναι μεταδοτική ή υπάρχουν φόβοι για διενέξεις μεταξύ αντικρουόμενων ομάδων εργασίας». (Η)

Οι στρατηγικές λοιπόν που χρησιμοποιούν τα ερωτώμενα διευθυντικά στελέχη από σχολικές μονάδες της Αγγλίας, χτίζονται πάνω στο οικοδόμημα των «βιωματικών εμπειριών, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, της μεταβίβασης αυτού του πνευματικού κεφαλαίου στη νέα γενιά εκπαιδευτικών» και προσδίδουν μια υπεραξία στην όλη διαδικασία στελέχωσης των ομάδων. Ενδεικτική περίπτωση είναι ότι έχουν έναν δικό τους τρόπο διοίκησης της κοινότητας, που βασίζεται στην αίσθηση του «ανήκειν» σε αυτήν, μέσα από την πολύχρονη γνωριμία με τους γονείς και με τα παιδιά. Τα προσωπικά βιώματα και η εμπειρία παραχωρούν τη θέση τους στην «γνώση της εμπειρίας» και δίνουν το προνόμιο σε κάποιους να καθοδηγούν, ως μέντορες, τους συναδέλφους. Μια διευθύντρια (executive head), αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...γνωρίζω τις οικογένειες, γνωρίζω τα παιδιά, βρισκόμαστε στο σημείο τώρα όπου τα παιδιά στα οποία πρωτομίλησα έρχονται μετά από χρόνια ως γονείς, οπότε γνωρίζουμε αυτές τις οικογένειες πολύ καλά, οπότε πρόκειται για «τη γνώση της εμπειρίας» (Ζ).

Μέσα από την ζύμωση των σχέσεων προβάλλονται οι αρετές και αξίες της συνεργατικότητας, της προσαρμοστικότητας (resilience), της επίλυσης καταστάσεων (problem-solving) και της επιμονής (perseverance).

Στο επικοινωνιακό κομμάτι, οι διευθυντές δίνουν αξία στους συναδέλφους με το να τους αναθέτουν εργασίες στις οποίες οι τελευταίοι βρίσκουν το δικό τους «καταφύγιο» και νιώθουν ότι έχουν να προσφέρουν πολλά. Ως αποτέλεσμα, αυτό έχει εμφανή αλλαγή στην ψυχολογική διάθεση των υποκειμένων. Υπάρχει ακόμα το κομμάτι της οικειότητας (friendly, but professional), δηλαδή όχι αυτό των προσωπικών σχέσεων, αλλά του φιλικού, πλην όμως σε επαγγελματικά πλαίσια. Η εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη-μάνατζερ εντάσσεται επίσης στο επικοινωνιακό πλαίσιο και έχει τη σημασία της, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν και συναισθήματα τα οποία μπορούν να εκμυστηρεύονται στον διευθυντή τους, εάν αυτό ελαφρύνει ή καλύτερεύει την επιφορτισμένη ψυχολογική τους κατάσταση. Άλλοι παράγοντες που προσμετρώνε θετικά στην στελέχωση ομάδων είναι η γνώση, η εμπειρία του προσωπικού, οι ξεχωριστές ικανότητες των εκπαιδευτικών, όχι τόσο το βιογραφικό τους, και φυσικά η αρχαιότητα των συναδέλφων και το πόσο έχουν υπάρξει ενεργητικά καθηγητές στο σύστημα.

Ως σταθερές στην εφαρμογή του εγχειρήματος προτάσσονται κατά πρώτον, η εξάσκηση σε τακτά χρονικά διαστήματα και η απαρέγκλιτη τήρηση ενός πρωτοκόλλου, το οποίο δεν είναι ανάγκη να το συζητήσει με όλους ο διευθυντής, παρά μόνο με τους «leaders» και τον Δήμο. Οι αυστηρές προδιαγραφές, όπως η τήρηση χρονικών ορίων σε μια άσκηση ετοιμότητας, όπως το «fire alarm» ή το «lock down», εντάσσονται στα πλαίσια μιας στοχοθεσίας. Αποτελούν πρόκληση, κίνητρο αλλά ταυτόχρονα και υποχρέωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της ανελλιπούς εξάσκησής τους.

Κατά δεύτερον, γίνεται η σύνδεση στρατηγικών δράσεων με το προσδοκώμενο αποτέλεσμα για την αξιολόγηση της όλης προσπάθειας και του τελικού στόχου, κάτι που εμφανώς απουσιάζει από την ελληνική εκπαιδευτική

πραγματικότητα, με την απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, πλην του 2014-2015, οπότε και εφαρμόστηκε πειραματικά και για πρώτη φορά η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

### **5.7 Σκοποί και επιμέρους στόχοι της διαμοιραζόμενης ηγεσίας**

Κατά τα λεγόμενα των Ελλήνων και Άγγλων διευθυντών, ο σκοπός είναι η αποτελεσματικότητα του σχολείου που αντανάκλαται μέσα από τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Η αλλαγή της νοοτροπίας μέσα από ένα δημοκρατικότερο, πιο ομαδικό πλαίσιο λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων και ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον είναι μια προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας.

Οι Άγγλοι διευθυντές ιδιαίτερα τονίζουν ότι το παιδί, ως τελικός αποδέκτης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, πρέπει να αναπτύξει, εκτός από το γνωστικό πεδίο, τη συναισθηματική νοημοσύνη και ένα πολύπλευρο φάσμα εμπειριών. Με άλλα λόγια, ένας μαθητής γαλουχείται από μια τέτοια παιδεία που θα του επιτρέψει να ζει σε ένα καλύτερο περιβάλλον ως ενήλικας, ακολουθώντας μια επαγγελματική καριέρα. Επίσης αποκτά συναισθηματικές δεξιότητες τέτοιες που θα υπερνικήσουν έναν αρνητικό αντίκτυπο μακροπρόθεσμα. Τα «ευτυχισμένα παιδιά» και η απόκτηση μιας πολύπλευρης παιδείας, στο χώρο των αθλημάτων, της ενασχόλησης με παραγωγικά χόμπι, της απόκτησης εμπειριών από εκδρομές, απασχολούν εξίσου τα ανώτερα στελέχη των μονάδων της Αγγλίας. Η επίτευξη καλών αποτελεσμάτων επίσης, κατά τα λεγόμενά τους, προϋποθέτει την απόλυτη σιγουριά του ηγέτη, του απόλυτου έλεγχου της αξιολόγησης, των ενεργειών και του σκοπού.

Ως επιμέρους στόχους, οι Έλληνες διευθυντές προβάλλουν την προτροπή των συναδέλφων να εντρυφήσουν στην ορθότερη διαχείριση των καταστάσεων που ανακύπτουν, σε σχέση με μαθησιακά ή συμπεριφοριστικά θέματα. Ένας διευθυντής θέτει καθαρά θέμα ευθυνών για μια κακοδιαχείριση ενός περιστατικού μέσα στη τάξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«ο διευθυντής δεν είναι ούτε μπαμπούλας, ούτε έχει την εικόνα του τι έχει συμβεί μέσα στη τάξη... την εικόνα την έχει ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται μέσα στο μάθημα..



επειδή μιλάμε και για ευθύνες... είναι ένα θέμα διαχείρισης κάποιας κρίσης μέσα στην τάξη...» (Δ).

Προκύπτει επίσης ανάγκη μιας πιο αποτελεσματικής λειτουργίας του συλλόγου ως το κυρίαρχο διοικητικό όργανο μιας σχολικής μονάδας. Η πρόσκληση - πρόκληση της αμφισβήτησης των υπαρχουσών διακρίσεων μέσα από την παρουσίαση αντεπιχειρημάτων, ο «προγραμματισμός του σχολικού έργου» στην αρχή της χρονιάς και οι αποφάσεις από κοινού είναι θέματα που τους απασχολούν. Η οικοδόμηση ενός πλαισίου εμπιστοσύνης και η σταδιακή προσαρμογή των συναδέλφων μέσα σε ένα σχολικό χώρο πρέπει να περιβάλλεται από αξίες και δομές.

Οι Άγγλοι συνάδελφοί τους, αντιθέτως, θέτουν προτεραιότητα στην επανεκτίμηση της κατάστασης που πρέπει να κάνει ο ηγέτης-μάνατζερ για τον τρόπο με τον οποίον υποστηρίζει το προσωπικό του. Αυτό συμβαίνει σε συνάρτηση πάντα με τις αλλαγές που υφίσταται και το ίδιο το παιδί, ως ζωντανός οργανισμός, ούτως ώστε να φτάσει τους προσδοκώμενους στόχους. Οι συνάδελφοι λοιπόν, μετά και από την ηγετική καθοδήγηση, οφείλουν να εξασφαλίζουν ένα ασφαλές περιβάλλον που να εγγυάται στο παιδί μια συνεχή βελτίωση και μαθησιακή υποστήριξη. Επιπρόσθετα, το πλαίσιο οικοδόμησης εμπιστοσύνης προβάλλει ως η κοινή συνισταμένη της αντιστρεψιμότητας ενός αρνητικού κλίματος, τόσο μέσα από την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, όσο και μέσα από τις ομάδες εργασίας όπου συνεργάζονται πολλά μυαλά για την επίλυση πολυσύνθετων θεμάτων.

Τέλος, ένας αδιαμφισβήτητος στόχος είναι η πρόοδος των παιδιών, η επίτευξη μιας καλής αξιολόγησης από τον Ofsted, για την προσέλκυση περισσότερων μαθητών και, άρα, κονδυλίων.

## **6. Διαδικασίες και παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων**

### **6.α Η συχνότητα συνεδριάσεων των θεσμικών οργάνων και η διαδικασία που ακολουθείται**

Η συχνότητα των συνεδριάσεων και οι διαδικασίες που ακολουθούνται στα Ελληνικά και Αγγλικά σχολεία φανερώνουν διαφορές ως προς την αρχή και την υπόσταση του συλλόγου διδασκόντων. Στην ουσία, αν υποτίθεται ότι ήμασταν συνεπιβάτες στο «τρένο λήψης των αποφάσεων» για να μεταβούμε από το σημείο αφετηρίας σε αυτό του τερματισμού, θα μεταφερόμασταν από την αβασάνιστη ανάληψη ευθύνης σε συλλογικό επίπεδο -ελληνικό σχολείο -στην ανοιχτή συνεδρίαση με επιχειρηματολογία θέσεων και αντιθέσεων και μία έκδηλη έκθεση των «κόκκινων γραμμών» της ηγεσίας, μια συνήθης πρακτική στην Αγγλία.

Στα ελληνικά σχολεία, υπάρχουν οι τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου, κάθε τρίμηνο και οι έκτακτες, μια-δυο φορές το μήνα. Οι διαδικασίες είναι δημοκρατικές, οι αποφάσεις παίρνονται κοινή συναινέσει και καταγράφονται στα πρακτικά του συλλόγου.

Πιο συγκεκριμένα, η εισήγηση του διευθυντή λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψη από το σύλλογο εάν είναι καλά τοποθετημένη και εμπειριστατωμένη, διότι υπάρχει πίεση χρόνου και μερική επιδίωξη από τους συναδέλφους για «έτοιμη τροφή». Στα πιο πολύπλοκα θέματα, καλούνται και πιο ειδικοί με εξειδικευμένες γνώσεις για να συνεισφέρουν στη λύση τους. Τίποτα δεν αφήνεται στην τύχη, γιατί το πιο απλό θέμα μπορεί να γιγαντωθεί εάν αφηθεί στην τύχη του και εάν δεν αντιμετωπιστεί με την ανάλογη σοβαρότητα. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης, υπάρχουν εντάσεις, αντεγκλήσεις αλλά στο τέλος οι αποφάσεις είναι αποδεκτές από όλους μέσα από ένα κλίμα ενότητας. Συχνά δε, και λόγω έλλειψης χρόνου, τα απλά θέματα, αλλά όχι λιγότερο σημαντικά, συζητούνται επί ποδός και ανεπίσημα. Καταγράφονται όμως στο πρακτικό του συλλόγου σαν να έχει γίνει συνεδρίαση!

Το προεδρικό διάταγμα αναφέρει ότι η τυπική ώρα συνεδρίασης του συλλόγου είναι 13.15-14.00, κάτι το οποίο είναι αρκετά πιεστικό. Δεν υπάρχει σαφή

οριοθέτηση μέσα στο νόμο πότε συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων, τι ώρα και πόσες φορές πρέπει να συνεδριάζει.

Για τους προαναφερθέντες λόγους, οι Έλληνες διευθυντές προτείνουν μέτρα βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου. Σύμφωνα με τη μαρτυρία ενός πρώην διευθυντή εκπαίδευσης και νυν διευθυντή σχολικής μονάδας:

«Ένας πρωτοεμφανιζόμενος διευθυντής θα πρέπει να έχει συχνότερες επαφές με τους συνεργάτες του, να συνδιαλέγεται μαζί τους τακτικά, να μη σταματάει μόνο στις θεσμοθετημένες πρακτικές του συλλόγου των διδασκόντων αλλά να τους δίνει το έναυσμα να συνδιαχειριστούν το σχολείο. Όσο περισσότερο συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, τόσο διευκολύνεται και η δουλειά του διευθυντή. Ο τελευταίος δεν χειραγωγεί, δεν κατευθύνει, εκφράζει και αυτός την άποψή του και ας «τσαλακωθεί». (Γ)

Οι συνεδριάσεις του συλλόγου θα μπορούσαν να λαμβάνουν χώρα συχνότερα μέσα σε ένα καλύτερο θεσμικό πλαίσιο. Σύμφωνα με μια μαρτυρία ενός διευθυντή που έχει υπηρετήσει στο εξωτερικό:

«επομένως θα έπρεπε όπως γίνεται και στο εξωτερικό, όπως είναι στη Γερμανία, έχουνε 5-6 παιδαγωγικές ημέρες, όπου συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων και είναι κλειστό το σχολείο και όταν υπάρχει και πρόβλημα καλείται και ο σχολικός σύμβουλος..αλλά είναι παιδαγωγικές ημέρες όπου είναι επίσημη αργία λοιπόν για το σχολείο όπου συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων και εκεί είναι και η στοχοθεσία στις ημέρες οι οποίες είναι ορισμένες από την αρχή της χρονιάς αφιερωμένες στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων και στη στοχοθεσία όπου αναλύεται η πορεία της σχολικής μονάδας...». (Δ)

Στην Αγγλία, η συχνότητα των συνεδριάσεων είναι πολύ μεγαλύτερη, μια φορά την εβδομάδα, με καθολική συμμετοχή και παρουσιολόγιο. Ο σύλλογος συνεδριάζει κάθε βδομάδα, με τον διευθυντή, τους υποδιευθυντές και τα «heads of departments», και συζητάνε για όσα συμβαίνουν, έχοντας ένα κοινό και συμπαγές μέτωπο. Βέβαια, ο βαθμός συνεισφοράς στη συζήτηση εξαρτάται από τον καθένα. Διακατέχεται από τη λογική της χάραξης μιας ενιαίας γραμμής, με έγκαιρη επισήμανση όσων δεν θα ήθελαν να βρουν μπροστά τους. Στην ουσία υπάρχει

συνειδητή προεπιλογή της «διαδρομής του ταξιδιού» που θα ήθελαν να ακολουθήσουν εξ' αρχής. Συνεπώς, επικεντρώνονται σε βραχυπρόθεσμους (εβδομάδα εξωτερικής περιβολής του σχολείου) αλλά και μακροπρόθεσμους στόχους, που αφορούν στον τρόπο υποστήριξης και εκπαίδευσης του προσωπικού για να καταστεί ικανό στην περαιτέρω εξέλιξή του!

Η διαδικασία λήψης των αποφάσεων είναι εκ πρώτης όψεως δημοκρατική, όμως στην ουσία είναι μια συνεδρίαση όπου είναι ορατές οι κόκκινες γραμμές του ηγέτη-μάνατζερ και των συνεργατών του. Στη θέση ενός σκληρού πόκερ όπου εάν επικρατήσει ο πρώτος «θα ρίξει» την άλλη πλευρά, είναι πιο δημοκρατικό να υπάρχει διαπραγμάτευση και τελική συμφωνία με αμοιβαία συζήτηση και πειθώ. Όλα τα μέλη του προσωπικού καταναλώνουν πολύ ενέργεια, νιώθουν εξουθένωση και εξάντληση. Οι ρυθμοί είναι φρενήρεις και δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στη διάθεσή τους να διεκδικήσουν πράγματα, εκτός και αν έχουν ισχυρή θέληση, ζητήσουν ακρόαση και τύχουν υποστήριξης από τα συνδικάτα.

Πιο συγκεκριμένα, το διευθυντικό στέλεχος εισέρχεται στο σύλλογο προετοιμασμένος, με την έννοια ότι έχει «τις κόκκινες γραμμές του», έχοντας δηλαδή προαποφασίσει ποια λύση «θα αποκλείσει» για να εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ταυτόχρονα όμως, εάν θιχτούν οι «κόκκινες γραμμές» του, είναι έτοιμος να προσφέρει εναλλακτικές λύσεις και να τις θέσει ενώπιον του συλλόγου. Αυτό συμβαίνει επειδή οι συνάδελφοι τείνουν να επαναλαμβάνουν αρνητικές συμπεριφορές, έχοντας «κοντή μνήμη» και φέρνοντας τη διεύθυνση σε δύσκολη θέση. Για παράδειγμα, εάν τίθεται το θέμα «να κλείσει ή όχι το σχολείο την τελευταία μέρα της σχολικής χρονιάς», το διευθυντικό στέλεχος έχει ήδη προαποφασίσει το σχολείο να μείνει ανοιχτό, ούτως ώστε οι συνάδελφοι να βρίσκονται στο χώρο εργασίας τους όπως προβλέπεται. Σε περίπτωση που οι συνάδελφοι συμφωνήσουν στο να μείνει κλειστό, τότε, το διευθυντικό στέλεχος θα αρνηθεί και εναλλακτικά, θα προτείνει να επιλέξουν «μέρα εκπαίδευσης» σε απογευματινά σεμινάρια ή τη «διεξαγωγή ερευνητικού πρότζεκτ». Με την έννοια αυτή, ο κεντρικός πυρήνας της απόφασης έχει ήδη παρθεί από τον ηγέτη-μάνατζερ!

Οι Έλληνες διευθυντές δίνουν τη δική τους διάσταση αναφορικά με τον ρόλο των θεσμικών οργάνων, τονίζοντας πρωτίστως τις αδυναμίες συνοχής των οργάνων προερχόμενες από την έλλειψη συντονισμού και συγχρονισμού. Οι αποφάσεις των

Άγγλων διευθυντών, από την άλλη, αποκτούν μια μεγαλύτερη βαρύτητα, λόγω της λογοδοσίας, η οποία εκ των πραγμάτων τους αναγκάζει να βρίσκονται σε μια συνεχής εγρήγορση για να προλάβουν τις εξελίξεις! Εντούτοις, αμφότερες οι πλευρές αποσαφηνίζουν ότι η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων φορέων είναι απαραίτητη και έχει θετική επιρροή στην τελική απόφαση της διεύθυνσης.

Στα ελληνικά σχολεία, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων έχει θεσμοθετημένα όρια. Έχει λόγο στον σχολικό εξοπλισμό, στη συνδρομή τεχνικών, στη συνδιοργάνωση εορτών και εκπαιδευτικών εκδρομών, στην οικονομική ενίσχυση του συλλόγου για εποπτικό υλικό. Η σχολική επιτροπή έχει το θεσμικό της κομμάτι και κυρίως το οικονομικό κομμάτι. Το σχολικό συμβούλιο συνεδριάζει έως τρεις φορές το χρόνο, με τον διευθυντή, εκπροσώπους εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινότητας. Το προεδρικό διάταγμα δεν δίνει χώρο στους μαθητές της πρωτοβάθμιας να συμμετέχουν και καλό θα ήταν να μην αποκλείονται από τη διαδικασία. Οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο, καταθέτουν τις απόψεις τους στο προεδρείο και κατ' επέκταση στο διευθυντή του σχολείου.

Υπάρχει μια φοβία και δυσπιστία για την εμπλοκή του συλλόγου γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν ποτέ τους δοθεί η δυνατότητα να εκφράζουν γνώμη και να αξιολογήσουν το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι γονείς είναι παρορμητικοί, εκδηλώνουν αρνητικές διαθέσεις και διακατέχονται από προκατάληψη εναντίον ορισμένων εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Μπορεί να έχει θετική ή και αρνητική ..δεν μπορείς να το προκαταβάλεις αυτό ..τίποτα δεν είναι ξεκάθαρο..εξάλλου Ελλάδα είμαστε, όλα είναι πιθανά..μπορεί να υπάρχουν και σύλλογοι γονέων που να είναι προκατειλημμένοι.. όχι μόνο οι σύλλογοι διδασκόντων..και αυτό θα δημιουργήσει προβλήματα..δεν θα δημιουργήσει; Προκατειλημμένοι για συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς». (B)

Ο σύλλογος γονέων παραμένει ένα «εξωσχολικό όργανο» στην συνείδηση των εκπαιδευτικών και του αρμόζει μόνο ένας υποστηρικτικός ρόλος, χωρίς να του έχει παραχωρηθεί θεσμική άδεια για άμεσες παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα καλλιεργημένο προϋπάρχον κλίμα μέσα από την οικοδόμηση

εμπιστοσύνης είναι καίριος παράγοντας περαιτέρω ενδυνάμωσης των σχέσεων και συνύπαρξης των δύο συλλόγων –γονέων και εκπαιδευτικών –μέσα από το σχολικό συμβούλιο.

Όσον αφορά το σχολικό συμβούλιο, υπάρχει μια δυσκολία συγχρονισμού. Είναι αρκετά δύσκολο να έχει απαρτία το συμβούλιο, διότι όλοι επικαλούνται διάφορους λόγους. Παρόλα αυτά, η συνεννόηση μπορεί να γίνει ασύγχρονη, θέτοντας τα προβλήματα σε πρώτη φάση στο σύλλογο και ενημερώνοντας τους υπεύθυνους του συλλόγου γονέων και τοπικής κοινότητας σε αψώτερο χρόνο. Αυτό είναι εφικτό χάρη στην ευχέρεια του συλλόγου διδασκόντων να θέτει επί τάπητος και σε πιο συχνή βάση τα προβλήματα που τον αφορούν. Από κει και πέρα, υπάρχει η πεποίθηση ότι από τη στιγμή που προωθούνται κάποιες θέσεις από εκπροσώπους γονέων και τοπικής κοινότητας στον διευθυντή, κοινοποιούνται με σαφήνεια και στο σύλλογο διδασκόντων. Όμως, δεν μπορεί να διαχέεται η αποτελεσματικότητα όταν συνεδριάζουν όλοι μαζί και σε αραιά διαστήματα στο σχολικό συμβούλιο, - μόλις τρεις φορές το χρόνο - κυρίως λόγω του ότι δεν υπάρχει συνέχεια και συνέπεια στις συναντήσεις όλων των φορέων. Η συναισθηματική φόρτιση των συμμετεχόντων και η έλλειψη θεματικού συντονισμού στη συζήτηση είναι ακόμη αποτρεπτικοί παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του θεσμικού αυτού οργάνου.

Το ζήτημα είναι ο διευθυντής και η σχολική μονάδα να βάλει συμμετόχους στην αύξηση των οικονομικών πόρων του σχολείου και ταυτόχρονα να αφουγκραστεί και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Με τη θεωρία της δραστηριότητας και μέσα από το τρίγωνο του Engestrom, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μεταφέρουν το πολιτισμικό υπόβαθρο της κοινωνίας στο οποίο βρίσκεται η σχολική μονάδα μέσα στην σχολική μονάδα και ταυτόχρονα να το εξελίσουν! Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θέσουν και να υπενθυμίζουν ένα «πλαίσιο» μέσα στο οποίο οι γονείς οφείλουν να κινούνται στο σχολείο, χωρίς να θίγουν παράλληλα τη δική τους ελευθερία.

Η διάδραση των φορέων έχει σαφώς θετικό αντίκτυπο στην τελική απόφαση της διεύθυνσης. Ο διευθυντής και ο σύλλογος πρέπει να καταλήξουν σε μια σύγκλιση απόψεων, να δέχονται τα ερεθίσματα από τους γονείς, να μεταφέρουν τα αιτήματα των φορέων. Πρέπει να γίνεται μια ανοικτή συζήτηση επειδή εκείνοι οι

οποίοι θα κληθούν να τα εφαρμόσουν είναι οι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς, ο σύλλογος δεν μπορεί να είναι αποστειρωμένος αλλά να προσαρμόζει και τις τακτικές του για την εξελικτική πορεία των πραγμάτων. Οι διαφορετικές απόψεις που μπορεί να επικρατήσουν σε μια συνεδρίαση μπορεί να αναδείξουν μια διαφορετική οπτική γωνία και να οδηγήσουν στην αναθεώρηση ενός ζητήματος που θα προκύψει.

Στην αντίπερα όχθη των Αγγλικών συγκροτημάτων, το διοικητικό σώμα «governing body» απαρτίζεται από τρεις γονείς, εκπροσώπους της τοπικής κοινότητας (CEO, διευθύνοντα σύμβουλο μιας φιλανθρωπικής εταιρείας), εκπρόσωπο της πανεπιστημιακής κοινότητας (λέκτορας), εκπρόσωπο του διδακτικού προσωπικού (staff governor) και η σύνθεσή του είναι περίπου δεκαμελής. Το κάθε μέλος αναλαμβάνει ένα τομέα ευθύνης, σύμφωνα με το γράμμα του νόμου, για την ασφάλεια και την πρόνοια των παιδιών, την επεξεργασία πληροφοριών, την υγεία και περίθαλψη ή για τον προϋπολογισμό.

Η σύνθεσή του σώματος αλλάζει ανά δυο χρόνια. Κάθε έξι εβδομάδες, ο ηγέτης-μάντζερ συγκαλεί την επιτροπή του σώματος σε συνεδρία όπου θα ανακοινώσει την ροή των σχολικών εξελίξεων στην ατζέντα με τίτλο «developments and natures required», δηλαδή τις απαιτούμενες ενέργειες για την περάτωση των σχολικών διεργασιών.

Οι τελικές αποφάσεις που αφορούν στη καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας παίρνονται από τον ηγέτη-μάντζερ, μετά την εισήγησή του στη συνάντηση με το διδακτικό προσωπικό και διασκέψεις με τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη (SLT-Senior Leadership Team). Όσον αφορά πιο σημαντικά σχολικά ζητήματα, το διευθυντικό στέλεχος συντάσσει μια λεπτομερή έκθεση-αναφορά, με την οποία στην ουσία λογοδοτεί στο διοικητικό σώμα και διασφαλίζει την δική του πλευρά. Το διοικητικό σώμα από την πλευρά του είναι πολύ διερευνητικό, απαιτητικό και προκλητικό. Είναι αυτό που θα ελέγξει την πορεία των εργασιών, θα εγκρίνει ή όχι την τελική απόφαση του ηγέτη-μάντζερ. Σύμφωνα με τη μαρτυρία μιας «deputy head»:

«ο διευθυντής εμπλέκεται περισσότερο σε μια απόφαση με τους governors, αυτοί θα δώσουν το τελικό OK!! Ο διευθυντής μπορεί να έχει έναν προσανατολισμό, να κάνει σκέψεις, να πει θα κάνω αυτό, εκείνο, να κάνει consultation με τους δασκάλους και τους

leaders, για το τι θα κάνουμε..αλλά το τελικό θα το περάσει από τους governors..έστω και αν είναι τυπικό..στην πραγματικότητα ο διευθυντής παίρνει τις αποφάσεις και απλά τις «πουλάει» ή και μπορεί να έχει και ένα consultation τύπου 20% αυτός ξέρει αν θα τραβήξει και τι ξέρει να κάνει, επομένως..το governing body είναι να πούνε το τύποις «ναι, εντάξει, κάντο!»..Υπάρχουν δυσκολίες, φυσικά, πολλές φορές έχεις governors που θα κάνουν challenge too much... «το governing body είναι ένας καλός φίλος που θα σου πει τα στραβά σου»..γιατί δουλεύουμε όλοι για το κοινό, έτσι; Για το ίδιο πράγμα..μερικές φορές όμως είναι μερικοί governors...που μπορεί να είναι too challenging...για κάποιους λόγους μπορεί να έχουν τη δικιά τους ατζέντα..αλλά σίγουρα υπάρχουνε κάποιοι που μπορεί να κάνουν τη ζωή του διευθυντή δύσκολη, όπως και δάσκαλοι..πάντα πρέπει να ανακτήσεις έναν τρόπο επικοινωνίας για να τους κερδίσεις και να τους έχεις στην πλευρά σου..πρέπει να δεις γιατί έχεις πρώτα αυτήν την δυσκολία και μετά να κάνεις address the cause..να δεις για ποιόν λόγο..ας πούμε..αν είναι genuine the challenge to you και εσύ να του εξηγήσεις το λόγο που γίνεται κάτι, κανονικά θα πρέπει να σταματήσει και να μην συνεχιστεί και να μην έχεις ξανά πρόβλημα..θα σημαίνει ότι συντρέχουν άλλοι παράγοντες στα governing bodies, ότι έχουνε τη δικιά τους ατζέντα, επίσης οι δάσκαλοι το ίδιο...». (Κ)

Οι μεγάλες αποφάσεις έχουν πάντα τη παρέμβαση του διοικητικού σώματος, τον εργοδότη στην ουσία του σχολικού οργανισμού. Για παράδειγμα, στη περίπτωση που ζητούνται περικοπές κονδυλίων και υπάρχει ανάγκη μείωσης του προσωπικού, το διοικητικό σώμα θα λάβει τη τελική απόφαση αναφορικά με το ποιος θα απολυθεί. Σε μια τέτοια περίπτωση, ο λόγος για τον οποίον μπορεί να τεθεί κάποιος σε απόλυση είναι η «συνεχής αργοπορία και καθυστερημένη προσέλευση στον εργασιακό χώρο».

Το σώμα επιθεώρησης «Ofsted» εισακούει το «governing body» σε πολλά θέματα, προκειμένου να διασταυρώσει στοιχεία, όταν επισκέπτεται μια σχολική μονάδα. Από κει και πέρα, το διοικητικό σώμα λογοδοτεί με τη σειρά του στο δημοτικό συμβούλιο «local council», στο οποίο συμμετέχουν και κυβερνητικοί εκπρόσωποι. Κατά γενική ομολογία, οι Άγγλοι διευθυντές επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς γιατί είναι θέμα προτεραιότητας στις αρχές τους. Είναι προσεκτικοί, παρόλα αυτά, στα θέματα προς συζήτηση με τους ίδιους. Προϋπόθεση για την αμερόληπτη συμμετοχή των γονέων και την ικανότητά τους να εκφέρουν



μια σωστή άποψη σε ένα θέμα είναι η καλή του γνώση και η αίσθηση οικειότητας σε αυτό που κάνουν.

#### **6.β Εμπλοκή υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών στη λήψη αποφάσεων**

Έλληνες και Άγγλοι διευθυντές υποστηρίζουν ότι προβλήματα που ανακύπτουν σε σχέση με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και της καθημερινής του λειτουργίας, όπως συμπεριφοριστικά, μαθησιακά, διδακτικά, εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του συλλόγου διδασκόντων. Το διοικητικό σώμα «governing body» όμως, συναποφασίζει μαζί με την Αγγλική ηγεσία για πολύ σημαντικότερα ζητήματα, όπως τη μορφή αξιολόγησης, κτιριακής αναβάθμισης, αναδιαμόρφωσης του σχολικού ωραρίου, θέματα οικονομικού προϋπολογισμού.

Σύμφωνα με μαρτυρίες Ελλήνων διευθυντών, τα λειτουργικά θέματα τα γνωρίζει ο σύλλογος διδασκόντων καλύτερα από τους διοικητικούς, οι οποίοι δεν εμπλέκονται στη λήψη των αποφάσεων εκτός και αν τους ζητηθεί να παρέμβουν με διευκρινιστικές απαντήσεις και εξειδικευμένες γνώσεις, προκειμένου να καθοδηγήσουν ως προς τη σωστή λήψη απόφασης. Ο σύλλογος διδασκόντων λοιπόν είναι έτοιμος πάντα να αναλάβει δράση τηρώντας το αυστηρό νομοθετικό και υπηρεσιακό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι:

«Αυτό συμβαίνει επειδή αυτοί συνδιαχειρίζονται, αυτοί ζούνε το σχολείο, είναι οι άνθρωποι οι οποίοι δουλεύουνε για το μαθητικό δυναμικό, έχουν εξουσιοδοτηθεί από την πολιτεία για να μπορούν να κάνουνε αποτελεσματικότερη τη δουλειά τους». (Γ)

Οι συνάδελφοι είναι στη πλειοψηφία εξαιρετικοί και στο σύνολο είναι υπεύθυνοι στη δουλειά τους και έχουν μια άψογη συνεργασία. Οι αποφάσεις παίρνονται εύκολα και σχεδόν με απόλυτη πλειοψηφία, σχεδόν 100% πλειοψηφία. Οι εκπαιδευτικοί στην πορεία συναντούν αρκετές δυσκολίες, νιώθουν πικρίες, αλλά έχουν στόχο τη λύση του εφικτού, και όχι τη λύση του «ποθητού», με το σκεπτικό το «μη χείρον βέλτιστο». Σε γενικές γραμμές, δεν υπάρχουν δυσκολίες είτε με τη μια είτε με την άλλη πλευρά που να μην μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από γόνιμο διάλογο και παρουσίαση επιχειρημάτων.

Μια δύσκολη απόφαση, σύμφωνα με τη μαρτυρία ενός διευθυντή, αφορούσε στην «εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας του 2014-2015».

«...εκεί ήρθαν στην επιφάνεια πτυχές της διαμοιραζόμενης ηγεσίας στον τρόπο με τον οποίον αντιμετωπίστηκε το θέμα, ανεξάρτητα των προσωπικών πεποιθήσεων του καθενός. Η πρόταση του υπουργείου για την πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, κατάφερε να αναδείξει την συνεργασία των ομάδων εργασίας, με την καταγραφή των προτάσεων της καθεμιάς στο πρακτικό του συλλόγου και διεξοδική συζήτηση ενώπιον των συναδέλφων». (Ε)

Ταυτόχρονα, η συνεργασία των υφιστάμενων με τις υπερκείμενες αρχές (προϊστάμενος σχολικών θεμάτων, σχολικός σύμβουλος) σε επίπεδο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό, παίζουν καίριο ρόλο στην διευθέτηση εκκρεμοτήτων και ασαφειών. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικών θεμάτων του Δήμου, από την άλλη πλευρά, προστρέχει όποτε παρουσιαστεί ανάγκη συντήρησης σχολικών κτιρίων. Κατά συνέπεια, το πνεύμα ομαδοσυνεργατικότητας υπερβαίνει αυτό των προσωπικών αρνητικών διαθέσεων και δεισιδαιμονιών, κατ' επαλήθευση της ρήσης «οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στα δύσκολα βγαίνουν ενωμένοι».

Από την άλλη πλευρά, πεποίθηση των Άγγλων ηγετών είναι, ότι πρέπει να τυγχάνουν εμπιστοσύνης από τους συνεργάτες τους και να υπάρχει σύμπνοια στις αποφάσεις τους. Τα θέματα που άπτονται του συλλόγου διδασκόντων είναι προβλήματα που ανακύπτουν σε σχέση με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και της καθημερινής του λειτουργίας, όπως συμπεριφοριστικά, μαθησιακά, διδακτικά. Θέματα που αφορούν στην μορφή αξιολόγησης των μαθητών, αποφασίζονται από κοινού από τον φορέα διοίκησης «governing body» και τους διδάσκοντες. Το διοικητικό σώμα εγκρίνει αποφάσεις για πιο σημαντικά θέματα κτιριακών υποδομών, οικονομικού προϋπολογισμού, περικοπές και συνεδριάζει τρεις φορές το χρόνο. Ενδεικτικά, το «governing body» νομιμοποιείται να τροποποιήσει τα συμβόλαια των εκπαιδευτικών και να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό ανάλογα με τις εκάστοτε αποφάσεις που παίρνονται από κοινού.

Ο σύλλογος διδασκόντων έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καλή κατάταξη (outstanding) ενός σχολείου στην κλίμακα του «Ofsted». Αυτό συμβαίνει όταν τολμά και επιχειρεί καινοτόμα προγράμματα υπό το βλέμμα του εξωσχολικού φορέα. Μια μεγάλη απόφαση, λόγου χάρη, αναδιαμόρφωσης και επέκτασης του ωραρίου της σχολικής μονάδας, λόγω διαφορετικής σύνθεσης του υπάρχοντος διδακτικού προσωπικού, συζητείται μέσα στο σύλλογο και καθορίζονται οι άξονες υλοποίησης. Κατόπιν, η ιδέα που έχει ήδη την έγκριση του προσωπικού και του φορέα, «ξεκινάει το ταξίδι της» από μια εμβρυακή κατάσταση περνώντας από πολλά στάδια. Το διοικητικό σώμα θα είναι προκλητικό και διερευνητικό με τη στάση του ζητώντας επεξηγήσεις, αλλά σε βάθος χρόνου, θα υποστηρίξει τους συμμετέχοντες μέσω του «staff governor», ο οποίος γνωρίζει και ακτινογραφεί τις κινήσεις του προσωπικού. Η κορυφή της ηγεσίας και το διοικητικό σώμα είναι σε θέση να εγγυηθούν τη συνέχεια κάθε καινοτόμου αλλαγής.

Βέβαια, πολλές φορές στα εκπαιδευτικά δρώμενα των Αγγλικών σχολείων, οι γονείς είναι δύσπιστοι και δεν αποδέχονται τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους ίδιους υπεύθυνους για την μαθησιακή κατάσταση των παιδιών τους.

Αναφορικά με τις αλλαγές που αναδιαμορφώνουν το αγγλικό σχολικό κλίμα, υπάρχουν προστριβές και έντονες αντιδράσεις λόγω ημιμάθειας, ανίας ή αναπροσαρμογής των συνηθειών των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα. Ένας Άγγλος διευθυντής «head» τονίζει ότι:

«Για να ξανακερδίσεις τους συναδέλφους, πρώτα πρέπει να καταλάβεις γιατί παρουσιάζεται αυτή η δυσκολία με μικροανάλυση της κατάστασης (microanalysis) και μετά να αντιμετωπίσεις την αιτία (address the cause)». (H)

Με αυτόν τον τρόπο το διευθυντικό στέλεχος αποσοβεί χειρότερα σενάρια. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να έχει την επικοινωνιακή πειθώ και να είναι επεξηγηματικός με εκτενή επιχειρήματα. Άλλες φορές ο διευθυντής δίνει χρόνο με επιπλέον συζήτηση και έκτακτες συναντήσεις.

## 6.γ Εφαρμοστικό πλαίσιο νόμων και εγκυκλίων

Στην ελληνική πραγματικότητα, τηρείται ένα σχετικά αυστηρό πλαίσιο εφαρμογής νόμων και εγκυκλίων. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί, εκμεταλλεόμενοι την ασάφεια των νοηματικών περιοχών, είναι ελαστικοί σε αρκετές περιπτώσεις, αναφορικά με τον τρόπο ερμηνείας και εφαρμογής των κανονιστικών διατάξεων και εγκυκλίων. Με τον τρόπο αυτό, δίνουν μια νέα ώθηση στο δικό τους αξιακό σύστημα και κατ' επέκταση στο σχολικό τους περίγυρο, προλαβαίνοντας δυσάρεστες εξελίξεις. Στην Αγγλία, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν την αυστηρή νομοθεσία αλλά έχουν την ελευθερία κινήσεων στον προγραμματισμό της ύλης και στη μορφή αξιολόγησης των σχολικών επιδόσεων που θα εφαρμόσουν, προκειμένου να αποκομίσουν καλή βαθμολογία από τον Ofsted.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εγκύκλιοι που αφορούν θέματα σχολικής ύλης, λόγου χάρη, δεν αφήνουν ουσιαστικά περιθώρια στους συναδέλφους για προσαρμογή της στα δεδομένα των σχολικών αναγκών μέσα από πρακτικές διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Διαπιστώνει κανείς ότι όλα τα σχολεία της Ελληνικής επικράτειας διέπονται από ένα ενιαίο πλαίσιο λειτουργίας, διδάσκουν την καθορισμένη από το υπουργείο ύλη μέσα από ενιαία σχολικά εγχειρίδια.

Εγκύκλιοι, λόγου χάρη, που άπτονται πολιτιστικού «Εβραίοι και γερμανική κατοχή» ή αθλητικού ενδιαφέροντος «μέρα του αθλητισμού», δίνουν το σαφές πρόσταγμα εφαρμογής και το πλαίσιο κατευθυντήριων γραμμών, με μικρό περιθώριο ευελιξίας, όσον αφορά στον τρόπο και χρόνο υλοποίησής τους. Συνάμα, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αναλάβουν πρωτοβουλίες, υπό τη μορφή διεξαγωγής δραστηριοτήτων ή δημοσίευσης μαθητικού υλικού.

Από την άλλη μεριά, πολλές εγκύκλιοι που σκοπό έχουν την αλλαγή νοοτροπίας στα μαθητικά δρώμενα, όπως «η τσάντα στο σχολείο», παρουσιάζουν αδύναμα σημεία και προδικάζουν μια αργόσυρτη και δυσκίνητη διαδικασία, η οποία επιφέρει με τη σειρά της αντιρρήσεις, διχόνοιες και αντεγκλήσεις από την πλευρά των γονέων. Οι εγκύκλιοι εγείρουν πολλές φορές ερωτηματικά και χρήζουν διευκρινιστικών επεξηγήσεων από την πλευρά του προϊσταμένου εκπαιδευτικών θεμάτων και διευθυντή εκπαίδευσης. Παρ' όλη την αρχική αμφισβήτηση μιας

εγκυκλίου, διαφαίνεται ένα δημοκρατικό και συναινετικό πεδίο δράσης και διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και υπερκείμενων αρχών για την επίλυση δυσάρεστων καταστάσεων. Ως αποτέλεσμα, και ύστερα από ενδελεχή έλεγχο, έχουμε την μερική τροποποίηση των εγκυκλίων στην ερμηνεία του περιεχομένου. Κατ' επέκταση, υπεισέρχεται μια αλλαγή αντίληψης και ανάπτυξης μιας κριτικής στάσης μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Το ζητούμενο πάντα είναι οι εκπαιδευτικοί να εμφανίζονται ελαστικοί απέναντι στο ασφυκτικό «πλαίσιο του νόμου», να ερμηνεύουν το καθετί με την ευρύ και όχι με τη στενή έννοια του όρου, χωρίς να ξεφεύγουν από το νομικό πλαίσιο. Μια τέτοια αντίληψη θα μεταβάλει το ασαφές πεδίο των εγκυκλίων, με τις δικαιολογημένες αδυναμίες και δυστοκίες που κατά καιρούς εμφανίζουν, και θα το αντιστρέψει προς όφελος των εκπαιδευτικών με πρακτικές της διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί θα εξελίσσουν την φιλοσοφία τους μέσα από καινοτομίες, θα κεφαλαιοποιήσουν το πολιτισμικό περιβάλλον και κοινωνικό υπόβαθρο του σχολείου, τα γονικά πρότυπα, τον ασπασμό της κυοφορούμενης κουλτούρας που υφέρπει πετυχαίνοντας σταδιακά το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από έναν πρώην διευθυντή εκπαίδευσης:

«...ή αφήνουμε το γράμμα του νόμου και έχουμε μια πιο εκτατική ερμηνεία των εγκυκλίων ή κάποιων νόμων, αλλά ταυτόχρονα μέσα από την κουλτούρα του σχολείου και του πολιτισμικού περιβάλλοντος, του κοινωνικού υπόβαθρου του σχολείου και των γονέων ούτως ώστε να έχουμε το καλύτερο αποτέλεσμα... αλλά χωρίς να ξεφεύγουμε από το νομικό πλαίσιο». (Γ)

Είναι γεγονός ότι το σχολείο δεν νομοθετεί, αλλά εφαρμόζει. Μια εφαρμογή μπορεί να γίνει άριστη, ανεκτή, μέτρια, καλή αλλά σε επόμενη φάση, οι συνάδελφοι είναι σε θέση να αξιοποιούν εμπειρίες και να βελτιστοποιούν προηγούμενες επιλογές σε δημιουργικά προγράμματα «μαθαίνοντας από τα λάθη τους». Η κριτική σκοπιά, η ικανότητα επισήμανσης διαπιστωμένων αδυναμιών του υποσυστήματος, το ευνοϊκό κλίμα συνεργασίας με ορατό στόχο ανατρέπουν και αποκαθιστούν το επισφαλές κλίμα που δύναται να δημιουργηθεί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«...αυτοί που στέλνουν εγκυκλίους για εφαρμογή δεν έχουν και αυτοί το αλάθητο ..γίνεται η εφαρμογή και γίνεται μετά η κριτική... και έτσι βλέπουμε τις αδυναμίες... πώς θα γίνει καλύτερα, εγώ θεωρώ ότι είναι θέμα καλών προθέσεων γιατί όλοι εργάζονται για το κοινό καλό του σχολείου...». (Ε)

Στην Αγγλία, υπάρχει ο αξιολογικός φορέας «Ofsted» και ένα πλήθος εγκυκλίων σε εβδομαδιαία και μηνιαία βάση προς διεκπεραίωση. Πολλές αποφάσεις εμπίπτουν στις αυστηρές διατάξεις του νόμου, όπως είναι ο κώδικας δεοντολογίας για το ACA (American Counseling Association –Αμερικανικός οργανισμός συμβουλευτικής). Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να τηρεί με ευλάβεια τη διαδικασία που προβλέπεται, όταν λόγου χάρη ένα παιδί πρέπει να περιλαμβάνεται στον κατάλογο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες SEN (special educational needs register). Αναφορικά με την αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί έχουν το ελεύθερο να ακολουθήσουν τον δικό τους τρόπο στην εφαρμογή μιας εγκυκλίου σύμφωνα με το «πρόγραμμα αγωγής» και να την προσαρμόσουν στη δική τους σχολική μονάδα, ένα «mixed and match» συνδυασμό διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Όσον αφορά τη σχολική ύλη και τη διεξαγωγή των εξετάσεων, οι γραμμές από το υπουργείο δεν είναι τόσο αυστηρές. Οι σχολικές μονάδες επιλέγουν το περιεχόμενο της ύλης, τον τρόπο διδασκαλίας, το χρονοδιάγραμμα καθώς και το «monitoring», την παρακολούθηση των καθηγητών και εποπτεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο σύλλογος γονέων παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων, από τη στιγμή που μπορεί να προσφύγει στον επίσημο φορέα Ofsted και να ζητήσει την αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας. Οι αφορμές μπορεί να είναι η άδικη μεταχείριση των παιδιών τους ή η ελλιπής εφαρμογή ενός προγραμματισμού από την σχολική μονάδα. Στην περίπτωση που επέμβει το Ofsted, η κριτική είναι αδυσώπητη, το σχολείο στιγματίζεται και η έκθεση που συντάσσεται δημοσιοποιείται αυτόματα στο διαδίκτυο, ούτως ώστε όλοι να έχουν πρόσβαση στην «εικόνα» της μονάδας.

## **6.6 Θετικοί παράγοντες που ενισχύουν τη δημοκρατική λήψη των αποφάσεων και συνεργασία των φορέων**

Οι Έλληνες διευθυντές προβάλλουν τους παρακάτω λόγους που ευνοούν τη συλλογιστική πρακτική. Η προεργασία ενός θέματος σε ομάδες εργασίας, η επεξεργασία των επιχειρημάτων υπέρ ή κατά μιας απόφασης σε πρότερο χρόνο, η συγκέντρωση δεδομένων και η παρουσίασή τους την ώρα της συνέλευσης ευνοούν την αποτελεσματικότητα. Η καλή διάθεση, η προσπάθεια ενεργής εμπλοκής σε σχολικές δραστηριότητες, η προβολή των έργων του σχολείου, όπως μιας έκθεσης ζωγραφικής, για την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας, και οι καλές σχέσεις του ηγέτη-μάνατζερ με το σύλλογο και την τοπική κοινωνία παίζουν ουσιαστικό ρόλο. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από έναν πρώην διευθυντή εκπαίδευσης:

«Η πρόσκληση ειδικών επιστημόνων, ψυχιάτρων, ηθοποιών μέσα από παιχνίδι ρόλων σε ένα ανοιχτό σχολείο που θα μιλάνε για τη βία, για τη ψυχολογία του παιδιού, για τις συμπεριφορές, σαν μια άτυπη σχολή γονέων, οδηγούν και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ένα ασφαλές μονοπάτι όπου και οι ίδιοι διδάσκονται ως γονείς στο κομμάτι των γονέων». (Γ)

Σε επίπεδο διοίκησης, πρέπει να υπάρχουν κάποια στάνταρ, όπως η γνώση των πραγμάτων, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ένα πλαίσιο αρχών πάνω στο οποίο θα ασκείται η διοίκηση σε όλους τους τομείς. Οι επί μέρους τομείς διοίκησης –μέσω των ομάδων εργασίας –δεν θα «άγονται και φέρονται» αλλά θα κρατάνε την αξιοπιστία τους και θα εφαρμόζουν τις δικές τους αποφάσεις με δικαιοσύνη. Η εκχώρηση του λόγου στην αντίπερα όχθη, η αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου και η μη θεώρηση του συνομιλητή ως δεδομένο γεγονός, προσδίδουν μια προστιθέμενη αξία. Επιπρόσθετα, ο τομέας της σχολικής ασφάλειας πρέπει να έχει προτεραιότητα, να εξαλειφθούν βλάβες, επικίνδυνα υλικά και κατασκευές.

Οι Άγγλοι ηγέτες-μάνατζερ, προκειμένου να ενισχύσουν τη δημοκρατικότητα της σχολικής λειτουργίας, εκπονούν πολλά ερωτηματολόγια, ούτως ώστε να αντιληφθούν καλύτερα πώς νιώθουν και πώς σκέφτονται οι συνάδελφοί τους. Οι τελευταίοι οφείλουν να δείχνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους σε ό,τι κάνουν, να

μην ανησυχούν για ανούσια πράγματα, όπως τα αρνητικά σχόλια των συναδέλφων τους ή η παρατεταμένη διάρκεια μιας συνεδρίασης, αλλά να επικεντρώνονται στην ασφάλεια των παιδιών, στην τήρηση των προγραμμάτων τους, στην μαθησιακή διαδικασία και πρόοδο των μαθητών. Η αφοσίωσή τους αυτή θα μετριάσει οποιαδήποτε ανησυχία των γονέων για την πορεία των παιδιών τους.

Το ίδιο το διευθυντικό στέλεχος διαμορφώνει πρώτιστα το κλίμα αποφάσεων, της συνεργασίας με το προσωπικό του. Οι Άγγλοι ηγέτες-μάντζερ, προσέχουν πολύ το ποιόν των συνεργατών τους, τη γενικότερη μόρφωση και παιδεία που έχουν, τη δικαιοκρασία, το έθος και ήθος. Είναι θέμα διαπροσωπικών σχέσεων, αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, συλλογικής δουλειάς και αποφάσεων, όπως και συλλογικής απόδοσης ευθυνών. Το ίδιο το μοντέλο δίνει από μόνο του την ευκαιρία πρόσκλησης-πρόκλησης στον καθένα για ελεύθερη έκφραση των ιδεών, ενεργητική ακρόαση, αυτονομία, ανεξαρτησία, αποδοχή του άλλου, δυνατότητα έκφρασης των σκέψεων και αυτοκριτική.

Η ενεργός εμπλοκή όλων κρίνεται απαραίτητη μέσα από κοινές δράσεις σε τακτικά διαστήματα για τον κοινό σκοπό. Σε ένα ενδεικτικό σχολείο, κάθε Δευτέρα απόγευμα προβλέπεται συνάντηση των ανωτέρων στελεχών (SLT) και κάθε Τετάρτη απόγευμα των εκπαιδευτικών, όπου γίνεται ενδοσχολική επιμόρφωση με θέματα όπως ξένες γλώσσες, ειδικές ανάγκες, ορθογραφία, ανατροφοδότηση στα μαθήματα θετικών επιστημών (μαθηματικά). Τρεις φορές το χρόνο λαμβάνονται αποφάσεις από το συλλογικό όργανο για στρατηγικά θέματα, όπως η συνεργασία των TAs (teaching assistants), βοηθών εκπαιδευτικών.

#### **6.ε Αρνητικοί παράγοντες στην εφαρμογή συλλογικών πρακτικών**

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, η μη προετοιμασία, η άγνοια σε ένα θέμα δεν τονώνουν το ενδιαφέρον. Εάν υπάρχει προετοιμασία με έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση, με παράλληλη προεργασία στις ομάδες εργασίας, τότε αυτό θα ενεργοποιήσει ένα εσωτερικό κίνητρο, την αυτοανακάλυψη και σταδιακά την οικειότητα που νιώθει κανείς ταυτιζόμενος με ένα θέμα.

Η αδιαφορία, η μη ανάληψη ευθυνών, η προσπάθεια να «κρύβεσαι» πίσω από τους άλλους, η έλλειψη της χρονικής οργάνωσης δρουν ανασταλτικά στην όλη προσπάθεια αναθεώρησης συνήθων πρακτικών. Η μη δεκτικότητα των



εκπαιδευτικών προς τους γονείς δρα ως τροχοπέδη στην όσμωση του σχολείου με τους κοινωνικούς φορείς.

Η διστακτικότητα με την οποία εκφράζουν κάποιες λειτουργικές αδυναμίες, η ασαφής νομοθεσία, η κούραση, η ελλιπής ενημέρωση δεν επιτρέπουν βελτιωτικές προσεγγίσεις σε μια κατάσταση. Το γεγονός ότι εκλαμβάνονται όλα ως δεδομένα δίνει σε αρκετούς εκπαιδευτικούς την εντύπωση του «απρόσκλητου επισκέπτη», απομονώνοντάς τους στην ουσία από την συμμετοχική διαδικασία. Μια τέτοια υιοθέτηση στάσης δεν αρμόζει σε εκπαιδευτικούς με πολύ υψηλό μορφωτικό επίπεδο, το οποίο δυστυχώς δεν μπορούν να το εκμεταλλευτούν για να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο της όσμωσης ιδεών.

Στα Αγγλικά συγκροτήματα, οι εκπαιδευτικοί υφίστανται μια πίεση τήρησης των χρονοδιαγραμμάτων, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών και τον υπερβολικό φόρτο γραφειοκρατίας που διεκπεραιώνουν. Οι ίδιοι αναγκάζονται πολλές φορές να αναβάλουν την ενασχόλησή τους με τις «ωραίες» πτυχές της εκπαίδευσης που τόσο πολύ απολαμβάνουν! Η κούραση καταβάλλει πολλές φορές τις άμυνες του οργανισμού και μειώνει τη διάθεσή τους.

Ο «σαμποτέρ» ασκεί πολύ αρνητική επιρροή, αναπτύσσει μια δικιά του γραμμή σε παράλληλους δρόμους, αντίθετη με τις διαδικασίες που προβλέπονται σύμφωνα με την πολιτική του σχολείου «policy and procedures». Εάν ο ίδιος ξεφεύγει από την κοινή στοχοθεσία και καλλιεργεί την εμπιστοσύνη σε «παράλληλους δρόμους», τότε χρήζει «macromanagement», δηλαδή μιας μακροανάλυσης της κατάστασης. Είναι χαρακτηριστικό δείγμα ενός ατόμου που έχει προσόντα να ηγηθεί μιας ομάδας, όχι πλέον με τις στενές υποδείξεις του ηγέτη, αλλά με τη χάραξη ενός γενικότερου αποδεκτού πλαισίου διάδρασης και αλληλεξάρτησης των εμπλεκόμενων ομάδων.

Ο ήδη διαμορφωμένος χαρακτήρας και η προσωπικότητα που εκπέμπουν τα άτομα επηρεάζεται από τις χαμηλές οικονομικές απολαβές-για τα δεδομένα της Αγγλίας-, κάτι που «εξανεμίζει» σταδιακά το φιλότιμο και την διάθεση στο χώρο εργασίας. Ο εγωκεντρισμός, η μη συμμετοχή στις ομαδικές συναντήσεις, η έλλειψη ενσυναίσθησης, η αδιαφορία από την πλευρά των γονέων πολλές φορές ακυρώνει την διάθεση των εκπαιδευτικών. Οι γονείς πολλές φορές δεν έρχονται στα ενδοσχολικά σεμινάρια, δεν συμπληρώνουν ερωτηματολόγια που τους

αποστέλλονται στο σπίτι. Φαίνεται ότι δεν έχουν τον χρόνο να κάνουν αυτοκριτική και να σκεφτούν την δυνατότητα συνεισφοράς τους στην όλη διαδικασία.

#### **6.στ Η σταδιακή μετάβαση από το «μάνατζμεντ» στην «ηγεσία» των σχολικών μονάδων: οφέλη και προϋποθέσεις**

Στα ελληνικά και αγγλικά σχολεία, υπάρχει αίσθηση ότι το παιδαγωγικό και το διοικητικό κομμάτι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των αρμοδιοτήτων των διευθυντών, αφού ένας διευθυντής πρέπει να έχει διοικητική και παιδαγωγική εμπειρία. Η διαφορά έγκειται στο ότι οι Έλληνες διευθυντές ενστερνίζονται την ηγεσία μονόπλευρα, από τη διοικητική της πλευρά, αποζητώντας την υποστήριξη συνεργατών, ενώ αντίθετα οι Άγγλοι δίνουν βαρύτητα στο διαχειριστικό (managerial) και στο παιδαγωγικό κομμάτι της ηγεσίας μέσα από ένα πολυεπίπεδο σύστημα εξουσιών.

Έτσι λοιπόν, ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο επωμίζεται το βάρος της συνολικής ευθύνης και συχνά υπονομεύεται από άλλους οι οποίοι επιθυμούν να γίνουν «χαλίφης στη θέση του χαλίφη», κάτι που είναι έμφυτο στον άνθρωπο. Στο διοικητικό κομμάτι, ο διευθυντής νιώθει ότι έχει την αποκλειστική ευθύνη των λειτουργικών εξόδων, της προμήθειας αναλώσιμων υλικών, της διεκπεραίωσης ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, της εποπτείας και ασφάλειας σχολικής αυλής. Αναφέρεται επίσης ότι:

«...δεν διορίζονται επιστάτες, γραμματείς για να συνδράμουν στην όλη διαδικασία...ζητάω όμως την συνδρομή των εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν θα λειτουργούσαν σε παράλληλους δρόμους με μένα αλλά ως συμπαραστάτες μου». (Ε)

Στο διδακτικό-παιδαγωγικό κομμάτι της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής δύναται να καλέσει τον σχολικό σύμβουλο για να παρέχει τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις όπου χρειαστεί, ελέγχοντας παράλληλα την μαθησιακή διαδικασία.

Ως εκ τούτου, το διοικητικό και το παιδαγωγικό κομμάτι δεν θα μπορούσαν να διαμοιραστούν σε δυο ξεχωριστούς ηγέτες. Μια μονάδα πρέπει να έχει έναν ηγέτη προσεγγίσιμο, που να μπορεί να αφουγκράζεται, να είναι ενήμερος της ευρείας θεματολογίας και να έχει την ευχέρεια να δίνει λύσεις. Εντούτοις, κατά

γενική ομολογία των Ελλήνων διευθυντών, η συσσώρευση διοικητικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων και εξουσιών στον διευθυντή, κάθε άλλο παρά βοηθάει το δύσκολο έργο του! Η αποσυμφόρηση της γραφειοκρατίας με παράλληλο διαμοιρασμό εξουσιών, θα μπορούσε να αποφέρει δυνητικά οφέλη στην άσκηση της ηγεσίας.

Οι Έλληνες διευθυντές θεωρούν τον διαμοιρασμό εξουσιών μια δύσκολη υπόθεση, αφού δεν διευκρινίζεται ποιες παιδαγωγικές-διοικητικές ευθύνες θα μπορούσαν να εκχωρηθούν στο σύλλογο. Υπάρχει μια δυστοκία στη λήψη αποφάσεων ως σύλλογος διδασκόντων, εξαιτίας του ασαφές νομοθετικού πλαισίου. Μια χαρακτηριστική περίπτωση που αναφέρεται είναι «ο καταμερισμός των τάξεων στους εκπαιδευτικούς για τη νέα σχολική χρονιά». Οι συνάδελφοι δεν έχουν καθαρά παιδαγωγικά και μαθησιακά κριτήρια σύμφωνα με τα οποία αναλαμβάνουν μια τάξη. Η πορεία των συνομιλιών δεν καταγράφεται στα πρακτικά γιατί στερείται επιχειρηματολογίας και λογικής συνάφειας. Οι συνάδελφοι επιμένουν στο λανθασμένο κριτήριο της αρχαιότητας για την αποφυγή «συγκρουσιακών συμφερόντων» από τη στιγμή που το υπουργείο δεν υποδεικνύει μια ακολουθούμενη διαδικασία.

Έτσι, γίνεται λόγος περισσότερο για κατανομή «εργασιών» σε επίπεδο αρμοδιοτήτων και απευθυνόμενες σε μεμονωμένα άτομα παρά σε οργανωμένες ομάδες. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και κατά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, ο διευθυντής κατανέμει αρμοδιότητες σε συναδέλφους, ως υπεύθυνους τομέων. Σύμφωνα με το υπάρχον σκεπτικό, οι διευθυντές επιλέγουν τα καταλληλότερα πρόσωπα με κριτήρια τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητές του καθενός. Ο προγραμματισμός του ωραρίου, ο καταμερισμός τμημάτων, η σύνταξη του πρωτόκολλου, του πρακτικού, η ηλεκτρονική πλατφόρμα «my school», είναι μερικές από τις «εργασίες» που ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς.

Δια του λόγου του αληθές, οι Έλληνες διευθυντές αντιπροτείνουν κάποια σοβαρά επιχειρήματα για την εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, μοχλό ανάπτυξης στην διαμοιραζόμενη ηγεσία. Έως τώρα οι ευθύνες διαμοιράζονταν σε άτομα και όχι σε ομάδες. Η δεύτερη περίπτωση συνθέτει περισσότερες απόψεις, εκμεταλλεύεται καλύτερα τις προοπτικές συνεργασίας των

εκπαιδευτικών προσδοκώντας στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια διαφορετική πτυχή του προβλήματος, είναι ταυτόχρονα ενεργός ακροατής των άλλων ομάδων στη κοινή συνεδρίαση και φωτίζει το θέμα από τη δική της οπτική γωνία. Κατά τα λεγόμενα ενός διευθυντή:

«δεν υπάρχει κάτι κακό σε αυτό και δεν είναι και δύσκολο!». (B)

Η δυσκολία έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πειστούν προκειμένου να αναλάβουν την νέα αυτή πρωτοβουλία με την απαραίτητη εισήγηση και επαρκής προετοιμασία. Γι' αυτό, αρκετοί διευθυντές προτείνουν:

«στο ξεκίνημα της εφαρμογής του μοντέλου πρέπει να ασχοληθεί μια ομάδα 3-4 ατόμων με βάση την εξειδίκευση και μετά να παρουσιάσουν τα πορίσματά τους στην ολομέλεια. Με τον τρόπο αυτόν, διευκολύνουν τη λήψη της τελικής απόφασης και το έργο της διεύθυνσης. Συμπληρωματικά, μπορεί να ανατεθούν πτυχές του προβλήματος και σε άλλες ομάδες με την προϋπόθεση τα μέλη τους να μην ταυτιστούν με το δικό τους ξεχωριστό αποτέλεσμα. Αντιθέτως, τα πορίσματα της κάθε ομάδας θα πρέπει να συνθέτονται, να συζητούνται και να επιλέγεται η πιο προσοδοφόρα λύση κάθε φορά». (A, Γ, E)

Η διαδικασία αυτή παρομοιάζεται με την ομαδοσυνεργατική πρακτική των μαθητών στην τάξη, όταν τα παιδιά συντάσσουν μια έκθεση. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια διαφορετική εργασία, τον πρόλογο, το κυρίως θέμα, τον επίλογο, την περίληψη, ώσπου όλα αυτά συναρμολογούνται σε μια ενιαία παρουσίαση.

Στο μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει το είδος της εργασίας που έχει ανατεθεί στις ομάδες και τα πεπραγμένα τους σε τακτικά χρονικά διαστήματα. Οι ομάδες πρέπει ταυτόχρονα να ελέγχονται, να δίνουν αποτελέσματα, για να επιβραβεύεται το έργο τους ή να εντοπίζονται τα αδύναμα σημεία, με σκοπό την λήψη βοήθειας. Οι ομάδες «θα αναγεννηθούν» μέσα από το σύλλογο διδασκόντων, αλλά ταυτόχρονα θα εποπτεύονται από έναν ελεγκτικό μηχανισμό, τον διευθυντή, τους υποδιευθυντές, τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη, εποπτικά όργανα στα οποία οι ίδιοι θα «λογοδοτούν», εισπράττοντας την

απαιτούμενη ανατροφοδότηση. Με τον τρόπο αυτόν, η δουλειά τους θα ομαλοποιείται και θα βελτιώνεται σταδιακά. Η επιχειρηματολογία αυτή αποτυπώνεται πολύ χαρακτηριστικά από το παρακάτω απόσπασμα:

«Αυτή η συνδιαχείριση, συνδιαμόρφωση της κατάστασης, προϋποθέτει την λογοδοσία των ομάδων στις υπόλοιπες αλλά και συνολικότερα στο σύλλογο διδασκόντων. Γίνεται μια αποτίμηση της κατάστασης όσον αφορά τις επιτυχίες ή και αποτυχίες και μια επανεκτίμησή της, ως μια μορφή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μέσα από το αποτέλεσμα». (Γ)

Η μετάβαση από την «διοίκηση» στην «ηγεσία» θα γίνει σταδιακά μέσα από επιμορφώσεις, σεμινάρια για να καλλιεργηθεί στους συναδέλφους η ιδέα της «ενεργής συμμετοχής» στην ηγεσία. Στην παρούσα φάση,

«οι συνάδελφοι έχουν επικεντρωθεί στο παιδαγωγικό τους έργο, νιώθουν αποξενωμένοι με τη διοίκηση και τις ευθύνες που συνεπάγονται, αφού δεν αφουγκράζονται τους προβληματισμούς της διεύθυνσης». (Δ)

Με τη σωστή όμως ευαισθητοποίηση των διευθυντών, που έχουν τη θέληση να κατανέμουν και να διαχέουν τις ευθύνες, είναι δυνατόν να γίνει μια ομαλή μετάβαση από την διοίκηση στην ηγεσία. Σύμφωνα και με την έγκυρη επισήμανση ενός διευθυντή εκπαίδευσης:

«Όσο «απλώνεται» η ηγεσία, σε επίπεδο εξουσιών, τόσο ο διευθυντής «φεύγει» από τη θέση του διοικητή-διευθυντή και γίνεται «ηγέτης», διότι μπορεί ταυτόχρονα «να μοιράζεται και να ελέγχει». Έχουμε λοιπόν μια διάδραση εδώ, το ότι η ηγεσία διαμοιράζεται αλλά ταυτόχρονα ελέγχεται κιόλας, δηλαδή υπάρχει ένας αυτοέλεγχος όλων των μερών, των ομάδων και του διευθυντή ακόμα, με σκοπό να περιφρουρείται και η αυτονομία της σχολικής μονάδας έξω από τις αρνητικές επιρροές των γονέων ή ακόμα και της διοίκησης». (Γ)

Από την πλευρά τους, οι Άγγλοι διευθυντές πιστεύουν ότι η ηγεσία του σχολείου περιλαμβάνει τόσο την παιδαγωγική όσο και την διοικητική αρμοδιότητα

με το «management» να παίρνει ένα ελαφρό προβάδισμα. Στην ουσία, πρόκειται περί σχολείων-επιχειρήσεων, από τη στιγμή που διακυβεύονται πολλά οικονομικά συμφέροντα, διακινούνται πολλά κονδύλια και διευθετούνται ζητήματα κοινωνικής, ταξικής, ηθικής ή σχολικής φύσης. Μια «middle leader» τονίζει χαρακτηριστικά:

«Κοίταξε, εγώ δεν θα' λεγα ότι το management περιορίζει τη δημοκρατικότητα των πραγμάτων, γιατί για να είσαι ένας manager υποτίθεται ότι δουλεύεις σε ένα business και αυτοί στα σχολεία εδώ το βλέπουν σαν ένα business περισσότερο, γιατί παίζονται ζητήματα, πολλά οικονομικά κονδύλια, παίζονται μισθοί, παίζονται πολλά λεφτά στα σχολεία που δεν υπάρχουν στην Ελλάδα..το management, όμως, δεν περιορίζει αναγκαστικά τη δημοκρατικότητα των αποφάσεων στις περιπτώσεις μιας υγιούς επιχείρησης σε μια υγιή κοινωνία». (I)

Παράλληλα, μία άλλη πολύπειρη ηγέτιδα, «executive head» επισημαίνει ότι:

«ένα διευθυντικό στέλεχος πρέπει να δίνει προτεραιότητα στο παιδαγωγικό-μαθησιακό κομμάτι και λιγότερο στο διοικητικό». (Z)

Εκφράζονται αμφιβολίες, εν προκειμένω, για το εάν κάποιες διοικητικές αρμοδιότητες, όπως η ανάθεση τηλεφωνικών υπηρεσιών σε κάποια εταιρεία, θα πρέπει να αποτελούν κομμάτι του ρόλου ενός ηγέτη-μάνατζερ από τη στιγμή που δεν έχουν άμεσο αντίκτυπο ή επιρροή στους μαθητές.

Η «ηγεσία» αντιπροσωπεύει την ιδέα και το «management» την πράξη. Ο συντονισμός μιας «αλυσιδωτής ηγεσίας», ξεκινώντας από τον ηγέτη-μάνατζερ, τους υποδιευθυντές (deputies), τους υπεύθυνους τμημάτων (heads of departments and year group leaders), τους βοηθούς δασκάλων (TAs) αποτελεί μια πολύ δύσκολη διαδικασία, η οποία όμως τυγχάνει ευρείας αποδοχής. Το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, χρειάζεται τη στήριξη όλων και προσομοιάζεται με μια φωτογραφία, όπου «όλοι αγκαλιάζονται μεταξύ τους» σε αντίθεση με μοντέλα όπου ο διευθυντής είναι μαριονέτα και «κινεί τα νήματα», όπως στην περίπτωση του «command and control».

Μια «deputy head» περιγράφει την «ιδέα» της Δ.Η. με τον παρακάτω τρόπο:

«Ένας ηγέτης λουπόν, χαράσσει τις στρατηγικές, το όραμα, τους τρόπους εφαρμογής και παράλληλα είναι και μάνατζερ, κάνοντας πρακτική εφαρμογή αυτά τα οποία σκέφτεται. Δεν γίνεται να αφήσει το κομμάτι του μάνατζμεντ γιατί πρέπει να είναι ενήμερος εάν αυτά που έχει αναθέσει υλοποιούνται ή όχι. Ο ηγέτης-μάνατζερ παίρνει μέτρα κάθε φορά που είναι ανάγκη. Η εποπτεία μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση τις περισσότερες φορές. Ο ηγέτης συναντάται με τους τομεάρχες (υπεύθυνους τάξεων, τομέων, υπεύθυνους μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) και όχι ξεχωριστά με τα εκάστοτε μέλη του διδακτικού προσωπικού. Με άλλα λόγια, το κομμάτι της διαχείρισης, του μάνατζμεντ «συμπληρώνει» το παιδαγωγικό κομμάτι». (Κ)

Ο ηγέτης-μάνατζερ σύμφωνα με την «περιγραφική ανάλυση του επαγγελματικού πλαισίου» πρέπει να ενημερώνεται από τα ανώτερα στελέχη (SLT) ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ταυτόχρονα, ο ίδιος τα εξουσιοδοτεί να διαχειριστούν τομείς, όπως η επεξεργασία των πληροφοριών, αλλά και να ενημερώνουν τον επίσημο φορέα αξιολόγησης «Ofsted» μέσα από τα συστήματά τους ανά πάσα στιγμή χρειαστεί. Ο ηγέτης-μάνατζερ έχει υποστηρικτές στον τομέα της εποπτείας και κατ' επέκταση της διαχείρισης. Πρώτα εξουσιοδοτεί τους κατάλληλους τομεάρχες να κάνουν ανάλυση των μαθητικών ή οικονομικών δεδομένων και τον περαιτέρω προγραμματισμό βάση συγκεκριμένων στόχων και μεταβλητών. Σε ύστερο χρόνο, εποπτεύει τους τομεάρχες με τη σειρά του και συζητάει μαζί τους την μετα-ανάλυση της κατάστασης. Διαδραματίζεται έτσι ένα «αλισβερίσι» ανατροφοδότησης και λογοδοσίας σε ηγετικό επίπεδο ευθυνών. Εκεί ακριβώς έγκειται και η επιτυχία του εγχειρήματος της διαμοιραζόμενης ηγεσίας!

Η εφαρμογή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας διευκολύνεται κατά πολύ όταν το σχολείο αξιολογηθεί ως καλό ή εξαιρετικό. Στην περίπτωση αυτή μπορείς να πετύχεις την αυτοπραγμάτωση χάρη στις δυνάμεις σου. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν το σχολείο βρίσκεται στον κυκλώνα των επιθεωρήσεων του Ofsted, στη δίνη εξουχιστικών ελέγχων λόγω αποτυχημένων αποτελεσμάτων, είναι πολύ δύσκολο να κάνεις εφαρμογή του μοντέλου.

Στο πρακτικό κομμάτι, η διαμόρφωση των ομάδων εξαρτάται από την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων. Το νεαρό της ηλικίας των ηγετών ίσως

δυσκολεύει τα άλλα μέλη της ομάδας να αλλάξουν πορεία. Συνεπώς, πρόκειται για το πώς ένα διευθυντικό στέλεχος θα κάνει μεταστροφή της στρατηγικής του και θα μετασχηματίσει την ομάδα και τους επιμέρους της σκοπούς. Το διευθυντικό στέλεχος πρέπει να είναι ικανό να αφήνει περιθώρια πρωτοβουλιών στα άτομα, να μην κάνει μικροδιαχείριση της κατάστασης (micromanagement) και να θεωρεί καθήκον του να τους βοηθήσει τα άτομα να εξελίξουν το προσωπικό τους κεφάλαιο. Η συνεχής ενημέρωση των μελλοντικών ηγετών (followers) είναι ένα δύσκολο κομμάτι στην όλη διαδικασία. Ο διευθυντής αμέσως ασπάζεται και εναγκαλίζεται οποιαδήποτε αλλαγή θα έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά. Ταυτόχρονα όμως, έχει σημασία να υπάρχει αξιολόγηση των ενεργειών για την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα παιδιά. Ένα κριτήριο που αξίζει μνείας, σύμφωνα με μια Αγγλίδα ηγέτιδα, «executive head» είναι το παρακάτω:

«Ο απώτερος σκοπός είναι «το καλό των μαθητών» και θα πρέπει να αποδεικνύεται μέσα από απτά αποτελέσματα. Αρκεί να αναρωτηθεί κανείς: «για ποιους κάνουμε αυτές τις αλλαγές; Για ποιους κάνουμε αυτές τις ενέργειες;» (Z).

Σε κάθε περίπτωση μιας μετάβασης από τη διοίκηση στην ηγεσία, πρέπει να υπάρχει κάποιος στην κορυφή που να πάρει τα ηνία, να δίνει κατευθυντήριες γραμμές, να υποστηρίζει τα άτομα που για πρώτη φορά θα έχουν επαφή με την ηγεσία. Η ίδια ηγέτιδα τονίζει χαρακτηριστικά:

«Εάν δεν έχεις «κατευθύνει» τους ηγέτες σου, δεν μπορείς να έχεις κάποιον να σε αντικαταστήσει σε ένα μεταγενέστερο στάδιο. Υπάρχει η πεποίθηση ότι ένα συνεργατικό εκπαιδευτικό ινστιτούτο δεν θα ήταν λειτουργικό όταν όλοι θα ήταν ίσοι. Είναι σημαντικό να υπάρχει κάποιος που να παίρνει την τελική ευθύνη των αποφάσεων για πολύ σημαντικά ζητήματα και να είναι αυτός που να δίνει εξηγήσεις και να είναι υπόλογος!» (Z)

Οποιαδήποτε συρρίκνωση της διοίκησης θα ήταν εφικτή στα θέματα οργάνωσης του σχολείου. Η ηγεσία θα πρέπει να είναι συλλογική και θα πρέπει να αφορά όλα τα τμήματα, το Αγγλικό, το Μαθηματικό, όπου ηγέτες των τμημάτων



(heads of departments) θα έχουν την ευθύνη των καθηγητών τους σε κάθε τμήμα. Σύμφωνα και με έναν υπεύθυνο τομέα «head of department»:

«Εγώ φαντάζομαι ότι η συρρίκνωση της διοίκησης θα μπορούσε να αφορά μόνο τα διοικητικά μέρη, θέματα που έχουνε να κάνουνε με την οργάνωση του σχολείου, και η ηγεσία θα πρέπει να είναι κάτι συλλογικό, το οποίο θα αφορά όλα τα departments, δηλαδή θα υπάρχει το head of English , το οποίο θα πρέπει να είναι ηγέτης στον τομέα του, το head of Maths, το οποίο και αυτό θα πρέπει να είναι ηγέτης, γιατί οδηγούν τους δέκα δεκαπέντε καθηγητές που είναι σε κάθε department...». (Θ)

Ο διαχωρισμός «ηγεσίας» και «μάνατζμεντ» είναι εφικτός κάθε φορά που ένας διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με ένα δίλημμα: «πρώτα οι μαθητές» ή «πρώτα η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού»; Μια «middle leader» επισημαίνει:

«Στη περίπτωση αυτή, ένα διευθυντικό στέλεχος ίσως να μην ήταν αναγκασμένο να κανονίζει συναντήσεις με τον δήμο ή τους γονείς, προκειμένου να προωθήσει το σχολείο και να κάνει διαφήμιση, κάτι που άπτεται των αρμοδιοτήτων του. Ο ηγέτης-μάνατζερ θα αναλάμβανε πιο πολλές διδακτικές-παιδαγωγικές ευθύνες με παράλληλη αποδυνάμωση των διοικητικών του αρμοδιοτήτων. Θα υπήρχε μια μεγαλύτερη ισορροπία μεταξύ διοικητικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων, κάτι που θα προσέδιδε μεγαλύτερη αξία στον ηγετικό του ρόλο». (Ι)

Βέβαια, πολλοί διευθυντές βρίσκουν το διπλό αυτό ρόλο των αρμοδιοτήτων αρκετά ελκυστικό: το παιδαγωγικό κομμάτι και παράλληλα αυτό της επικοινωνίας με τον κόσμο στα πλαίσια του μάνατζμεντ. Αρνητικά στοιχεία του διαχωρισμού του διευθυντικού ρόλου σε «ηγέτη» και «μάνατζερ» είναι οι επιπλοκές στη συνεργασία που ενδεχομένως θα παρουσιαζόταν στη περίπτωση δυο δυναμικών προσωπικοτήτων μέσα σε ένα «ιδανικό», πλην όμως ανταγωνιστικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, η ανάληψη του διπτού ρόλου «ηγέτη» και «μάνατζερ», είναι κάτι ακραίο, στρεσογόνο και υπερβολικό με αποτέλεσμα ένα αρκετά υψηλό ποσοστό θνησιμότητας σχολικών διευθυντικών στελεχών.

## **6.ζ Συλλογικές πρακτικές: ένα παιχνίδι μηδενικού αθροίσματος (zero sum game) ή συναινετική συμφωνία με συνολικά κέρδη (win-win situation) ;**

Αμφότεροι οι διευθυντές πιστεύουν ότι η διαμοιραζόμενη ηγεσία επιφέρει μια δυναμική όπου κερδίζουν και οι δυο πλευρές (win-win), χάρη στη συλλογική πρακτική. Ο διευθυντής ενισχύεται, αν και φαινομενικά χάνει ένα μερίδιο εξουσίας.

Οι αποφάσεις που αφορούν σημαντικά θέματα παίρνονται από το σύλλογο διδασκόντων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Υπάρχει συνευθύνη χωρίς να καταλογίζεται ή να «χρεώνεται» σε κάποιον μια λανθασμένη απόφαση. Σύμφωνα με την παραδοχή ενός Έλληνα διευθυντή, πρώην διευθυντή εκπαίδευσης:

«Υπάρχει μετάβαση από τον στείρο έλεγχο επί προσώπων και πραγμάτων στη δυναμική των συλλογικών πρακτικών μέσα από τις εμπλεκόμενες ομάδες, οι οποίες αυτοαξιολογούνται, ετεροαξιολογούνται για μια αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Έτσι λοιπόν η δυναμική που προσφέρεται με συλλογικές διαδικασίες, και το συνολικό αποτέλεσμα της ομάδας είναι μεγαλύτερο από το αποτέλεσμα των μερών της ομάδας». (Γ)

Η δυσκολία έγκειται στο ότι πολλοί χρησιμοποιούν τις δημοκρατικές διαδικασίες για να οχυρωθούν πίσω από μια κοινή θέση, χωρίς να αφήνουν περιθώρια να προχωρήσει η διαδικασία. Δεδομένου της ποικιλομορφίας των προτάσεων, ο διευθυντής θα πρέπει να αναλάβει τον συντονισμό των αποφάσεων, να βρει ένα κοινό σημείο αναφοράς, μια χρυσή τομή στην οποία θα συγκλίνουν οι απόψεις και θα διέπονται από συνάφεια και συνοχή.

Ομοίως, η πλειοψηφία των διευθυντών στην Αγγλία πιστεύει ότι το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας ενισχύει τη δυναμική των συλλογικών πρακτικών. Βέβαια, ένα διευθυντικό στέλεχος που πρωτοξεκινάει στο τιμόνι της ηγεσίας δεν είναι εύκολο να ακολουθήσει το μοντέλο αν πρώτα δεν «πατήσει στα πόδια του» και δεν αποκτήσει μια πρώτη ηγετική εμπειρία. Η εφαρμογή των συλλογικών πρακτικών θεμελιώνεται πάνω σε ένα σαφή διαχωρισμό εξουσιών και κλιμακωτών επιπέδων ηγεσίας, σύμφωνα και με την σαφή αναφορά ενός Άγγλου διευθυντή «head»:

«Υπάρχει σαφής διαχωρισμός και κλιμακωτά επίπεδα ηγεσίας σύμφωνα με το «national college of school leadership», σε middle leadership, senior leadership and head leadership, και το τελευταίο μοντέλο executive heads». (H)

Η βασική νοοτροπία «mentality» που διέπει το μοντέλο ηγεσίας είναι το «μαθαίνω μέσα από τα λάθη μου», η επίγνωση της επιτέλεσης του καθημερινού έργου, η προσμονή της επίτευξης του τελικού στόχου, το όραμα και το ήθος του σχολείου. Ο ηγέτης-μάνατζερ θέτει τους στόχους, «βάζει τον πήχη» σε ένα προσδοκώμενο σημείο, ενσταλάζει στους συναδέλφους μια συλλογική νοοτροπία και τέλος τους ενθαρρύνει να υλοποιήσουν το «δικό τους» έργο όπως αυτοί το οραματίστηκαν από κοινού.

Η ομαλή λειτουργία των συλλογικών πρακτικών αντικατοπτρίζεται τόσο στην εξωτερική εικόνα του σχολείου όσο και στην εσωτερική. Συνάμα, διαμορφώνεται και μια πρώτη οπτική εικόνα, η οποία μέλλει να αποτελέσει ένα σημαντικό κριτήριο ενός γονέα για την εγγραφή ή όχι του παιδιού του στο σχολείο αυτό. Ο επισκέπτης που εισέρχεται στο σχολικό χώρο και ανοίγει την πόρτα του σχολείου, βλέπει ένα καθαρό και τακτοποιημένο σχολείο, ευγενικούς μαθητές, καλοσυνάτο προσωπικό, γραμματείς που σε καλημερίζουν, συναδέλφους που συνεργάζονται για το καλό του σχολείου, μαθητές να αλληλοϋποστηρίζονται και να νιώθουν μέλη μιας ομάδας.

Το επικοινωνιακό κομμάτι του ηγέτη-μάνατζερ είναι κριτήριο επιτυχούς εφαρμογής των συλλογικών πρακτικών. Στην ουσία, εάν ο διευθυντής δεν διασφαλίσει ένα κλίμα «win-win» με την παρουσίαση των επιχειρημάτων του, τότε είναι πιο ευδιάκριτες οι «κόκκινες γραμμές» του με την επικράτηση των δικών του αποφάσεων, οι οποίες αυστηροποιούνται στο βαθμό της λογοδοσίας του ίδιου απέναντι στον μηχανισμό αξιολόγησης «Ofsted».

## **7. Προσδοκώμενα οφέλη από το μοντέλο Δ.Η. μέσα από τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης και την πανεπιστημιακή στήριξη**

### **7.α Οι προϋποθέσεις της μακροβιότητας του μοντέλου μέσα από τις παραδοσιακές δομές εκπαίδευσης**

Η μεγάλη πλειοψηφία Ελλήνων και Άγγλων διευθυντών –δέκα στους έντεκα – πιστεύει ότι η διαμοιραζόμενη ηγεσία μπορεί κάλλιστα να καλλιεργηθεί χωρίς απαραίτητα να προηγηθεί αναδιοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά, επισημαίνονται σθεναρά κάποιες απαραίτητες προϋποθέσεις που θα δρομολογήσουν αυτή την επιτυχημένη πορεία του μοντέλου.

Η διαχρονική έκθεσή μας σε συλλογικές αποφάσεις μέσα από συλλογικά όργανα, όπως ομάδες εργασίας, όπου όλοι αισθανόμαστε ενεργά μέλη και συνεισφέρουμε στον ίδιο βαθμό, αποτελεί ένδειξη της παιδείας μας, μια εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την επιτυχία του μοντέλου.

Τα εσωτερικά κίνητρα, όπως η παρακίνηση, η παρότρυνση, η προσωπική ευχαρίστηση από τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και στοιχεία βραχυπρόθεσμης αλλά και μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητας στο κομμάτι των αποφάσεων, των συνεργασιών, των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της διασφάλισης ενός ήρεμου εργασιακού περιβάλλοντος αποτελούν στην ουσία τις «λειτουργικές απολαβές» υπό τη μορφή των ατομικών ή και ομαδικών επιβραβεύσεων. Υπάρχει αναγνώριση από την «άλλη πλευρά» και προσδοκίες για επαγγελματική ανέλιξη, με αφετηρία το «ευγενές μέσο της προσφοράς» στη σχολική κοινότητα. Αντίθετα, το να θεωρήσει κανείς «κατάκτηση» ένα ηγετικό πόστο (θέση υποδιευθυντή), βάζοντας παράλληλα τα θεμέλια για μια ανώτερη διευθυντική θέση (θέση διευθυντή) στα ελληνικά σχολικά συγκροτήματα, δεν εξυπηρετεί συλλογικές πρακτικές και εκλαμβάνεται ως αυτοσκοπός.

Κατά τη γνώμη των περισσότερων Ελλήνων διευθυντών, η αναδιοργάνωση «καταδεικνύει» περισσότερο τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών παρά το σχολικό περιβάλλον. Η αναδιοργάνωση του τρόπου σκέψης, αγγίζει το πεδίο των πεποιθήσεων, της εφαρμοσιμότητας, της ευρύτερης αποδοχής αλλά και μιας πιο

στενής προσωπικής αντίληψης του καθενός προς μια αλλαγή κατεύθυνσης. Η ανεπίσημη συζήτηση σε φιλικό επίπεδο, που μέχρι τώρα αρκούσε για τη χάραξη μιας γραμμής και τη λήψη μιας απόφασης, δύναται να παραχωρήσει τη θέση της σε επίσημες πρακτικές συλλογικής ηγεσίας, εάν υπάρχει περίσσειμα διάθεσης από τους εκπαιδευτικούς. Η επισημοποίηση των διαδικασιών της διαμοιραζόμενης ηγεσίας απομένει να αναδείξει και παράλληλα να αξιοποιήσει την πρακτική δυσκολία των ομάδων εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί δύνανται να ξεπεράσουν τη λογική της «ανάληψης ίδιου μεριδίου ευθύνης από όλους σε ανάλογους τομείς αποφάσεων» με την υπογραφή όλων σε ένα επίσημο πρακτικό του συλλόγου, περνώντας στο στάδιο των συλλογικών πρακτικών. Ένας Έλληνας διευθυντής αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ο διευθυντής μπορεί να διαμοιραστεί την ηγεσία όχι με μια άτυπη εκλεκτή ομάδα, αλλά με όλους ανεξαιρέτως τους συναδέλφους, αρκεί να επιδεικνύουν διάθεση προσφοράς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μπορεί να δώσει στο σχολείο την προστιθέμενη αξία που του λείπει, αναλαμβάνοντας εξωδιδασκτική δράση στα «κενά» του ωρολογίου προγράμματος. Οι προτάσεις και οι πιθανές λύσεις μπαίνουν στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων και υλοποιείται και ένα υψηλότερο ποσοστό στόχων κάθε φορά». (Γ)

Ας μην ξεχνάμε βέβαια και τον πρωταρχικό ρόλο του συλλόγου διδασκόντων όπου σύμφωνα με τη μαρτυρία ενός πολύπειρου στελέχους εκπαίδευσης σε διακεκριμένο λύκειο:

«ο σύλλογος διδασκόντων, σύμφωνα και με τις τελευταίες θεσμικές εξελίξεις, είναι το κυρίαρχο όργανο της σχολικής μονάδας, κάτι που μεγιστοποιεί την δυνατότητα συνεδριακών ευκαιριών. Ο διευθυντής εισηγείται θέματα που αφορούν αναθέσεις μαθημάτων, εργασιών και ζητάει την επικύρωση από το σύλλογο, ο οποίος αναλαμβάνει και το τελικό βάρος της ευθύνης. Η διευθυντική εισήγηση συνοδεύεται πάντα από σαφείς οδηγίες, διευκρινίσεις και κατευθύνσεις. Σε περίπτωση που εκφράζονται αντιρρήσεις ή αμφιβολίες, προκρίνεται η καλύτερη δυνατή λύση». (Ε)

Η πλειοψηφία των Άγγλων διευθυντών πιστεύει ότι η αναδιοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος επιτυγχάνεται μόνο μέσω της διαμοιραζόμενης ηγεσίας,

με τις κοινές συναντήσεις των ομάδων εργασίας κάθε εβδομάδα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εμπιστοσύνη ανάμεσα στον ηγέτη και τους μελλοντικούς ηγέτες (followers), ιδιαίτερα στα πρώτα τους βήματα και τη στιγμή που μια κατάσταση είναι σε εξέλιξη και βρίσκεται σε ένα εμβρυακό στάδιο ανάπτυξης. Τα άτομα που θα κληθούν να εφαρμόσουν συλλογικές πρακτικές ηγεσίας και η ύπαρξη κατάλληλων υποδομών παίζουν επίσης αρκετά σημαντικό ρόλο.

Η εφαρμογή της διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι ένα ρίσκο αλλά δεν είναι δύσκολη στην εφαρμογή της. Η συμπεριφορά των μελών, η αποτελεσματική επικοινωνία του οράματος από τον ηγέτη στα υπόλοιπα μέλη είναι πολύ σημαντικά στη διαμόρφωση μιας κοινής πεποίθησης της ηγεσίας. Το διευθυντικό στέλεχος, θα πρέπει να έχει αναπτύξει έναν μοναδικό τρόπο προσέγγισης των μελών, να τονίζει άφοβα τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των συνεργατών του, να εμπνέει εμπιστοσύνη και ενσυναίσθηση. Η απαραίτητη παρουσία όλων στις κοινές συναντήσεις «staff meetings» είναι απαραίτητη προκειμένου να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι συμβαίνει στο σχολείο τους και να είναι σε θέση να εκφράζουν και να υποστηρίζουν τη γνώμη τους.

Στην αρχική περίοδο εφαρμογής του μοντέλου, πρέπει να υπάρχει μια μακρά περίοδος αποδοχής της υφιστάμενης κατάστασης από την πλευρά του ηγέτη-μάντζερ. Οι έννοιες «αλλαγή» και «αντίσταση» των συναδέλφων πρέπει να γίνουν βίωμα στον κάθε ηγέτη που αναλαμβάνει τη διαχείριση μιας σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης-μάντζερ πρέπει να αποκτήσει γνώση των δυνατών και αδύνατων σημείων λειτουργίας της σχολικής μονάδας για να προλειαίνει το έδαφος, πριν κάνει οποιονδήποτε υπαινισμό αλλαγών. Οποιαδήποτε αλλαγή και αν σχεδιαστεί από ένα ηγετικό στέλεχος, εφαρμόζεται αργά, σταδιακά μέσα από διαβούλευση με τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού και αφού φανούν τα πρώτα σημάδια προόδου.

## **7β. Η στήριξη της πανεπιστημιακής κοινότητας**

Το ελληνικό πανεπιστήμιο σε συνεργασία με το παιδαγωγικό ινστιτούτο, θα μπορούσε να παρέχει ένα νομικό και λειτουργικό πλαίσιο οργάνωσης. Τα προγράμματα μέσω προκηρύξεων (γονικής εμπλοκής, περιγραφικής αξιολόγησης) ενεργοποιούν όποιους ενδιαφέρονται να στηρίξουν καινοτόμες πρωτοβουλίες. Στην

αρχή μπορεί να εφαρμοστούν σε πειραματικό στάδιο και μετέπειτα να αξιολογηθούν σε επιστημονική βάση, μέσω της ανάλυσης δεδομένων. Το πανεπιστήμιο, ως πλατφόρμα εισαγωγής νέων ιδεών, είναι σε θέση να διευρύνει την εφαρμογή των μέτρων ανάλογα με το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους. Επιπρόσθετα, οι πανεπιστημιακές αρχές μπορούν να οργανώσουν σεμινάρια επικοινωνιακής προσέγγισης μεταξύ διευθυντικών στελεχών και υφισταμένων, με σκοπό ο διευθυντής να κερδίζει το σύλλογο σε κάθε συνεδρίαση και να μην επιβάλλει την άποψή του εκμεταλλευόμενος την θέση εξουσίας που κατέχει.

Το πανεπιστήμιο δεν θα πρέπει να εγκλωβίζει τη γνώση μέσα στο χώρο του αλλά να τη διαχέει. Θα ήταν συνετό οι πανεπιστημιακοί καθηγητές να διαμοιράζουν και αυτοί την ηγεσία τους μέσα από την καθημερινή τους διοικητική -παιδαγωγική πρακτική στον πανεπιστημιακό τους χώρο. Θα μπορούσαν, εν προκειμένω, να δώσουν τα φώτα τους μέσα από επιμορφώσεις, βιωματικά σεμινάρια και προγράμματα όπου μελετώνται περιπτώσεις διαμοιραζόμενης ηγεσίας και τρόποι με τους οποίους αναδεικνύονται νέοι ηγέτες μέσα από συλλογιστικές πρακτικές. Οι πανεπιστημιακοί καθηγητές θα πρέπει να «δίνουν το λόγο» στους φοιτητές όταν διδάσκουν, κάνοντας το μάθημα πιο επικοινωνιακό. Με τον τρόπο αυτό, οι φοιτητές θα φτάσουν στο σημείο να ενστερνιστούν και να κατανοήσουν το νόημα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας χάρη στους καθηγητές τους, οι οποίοι δεν θα την έχουν διδάξει μόνο, αλλά θα την έχουν κάνει κτήμα στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, μεταλαμπαδεύοντας το παράδειγμά τους. Κατά τα λεγόμενα ενός διευθυντή:

«αλλά δεν μπορώ εγώ να τους μιλάω για κατανεμημένη ηγεσία -σε ένα σεμινάριο - αλλά ταυτόχρονα να μην έχω δώσει εγώ το δικαίωμα σε κανέναν να μιλήσει... ως καθηγητής να μιλώ εξ' έδρας και μετά να σηκώνομαι να φεύγω... εάν οι ίδιοι οι φοιτητές δεν ενστερνιστούν, δεν κατανοήσουν το τι σημαίνει κατανεμημένη ηγεσία... από έναν καθηγητή ο οποίος δεν θα τη διδάξει μόνο αλλά θα την έχει κάνει κτήμα στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ...βιώνοντας και δίνοντας το παράδειγμά του» (Γ)

Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός ακόμη διευθυντή:

«τα παιδαγωγικά τμήματα δεν έχουν εναρμονιστεί με τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου. Οι φοιτητές των τμημάτων επικεντρώνουν τη μάθησή τους σε ποικίλες αλλά ανούσιες γνώσεις χωρίς στην ουσία να προετοιμάζονται για να αντιμετωπίσουν την πραγματική κατάσταση ενός σχολικού περιβάλλοντος από τη στιγμή που θα αναλάβουν μια τάξη. Αντί αυτού, τα παιδαγωγικά τμήματα δύνανται να δίνουν περισσότερο βάρος σε μαθήματα διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και διδακτικής, αποφορτίζοντας το πρόγραμμά τους από μαθήματα που προσφέρουν στείρες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις». (Δ)

Τα πανεπιστήμια θα μπορούσαν ακόμη να λειτουργήσουν συμβουλευτικά όσον αφορά την αξιοποίηση διδακτικών μοντέλων ή νέων τεχνολογιών. Αναφορικά με την εμπλοκή τους όμως στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, υπάρχει μια αμφισβήτηση. Βέβαια ένα τέτοιο μοντέλο, ξεκίνησε με τα πρότυπα πειραματικά το 2011, όπου στη διοίκηση της σχολικής μονάδας του προτύπου-πειραματικού, ήταν μια πενταμελής ομάδα, στην οποία συμμετείχε και ένας πανεπιστημιακός. Αυτοί προσδιόριζαν τους καθηγητές, τη διδασκαλία, τα οικονομικά, με άμεση εμπλοκή στη διοίκηση. Βεβαίως οι πανεπιστημιακοί έχουν περισσότερες γνώσεις, «εξ οφίτσιο», με την έννοια ότι ασχολούνται περισσότερο με την έρευνα και μπορούν να έχουν κάποιες καινοτόμες ιδέες, που πρέπει να είναι σε εφαρμογή.

Η συνδιδασκαλία όμως ενός θεωρητικού μαθήματος, δεν απέδωσε τα αναμενόμενα εξαιτίας του «δυναμισμού» μέσα στην αίθουσα, με την ταυτόχρονη παρουσία δύο καθηγητών. Οι διαδραστικές εφαρμογές, επίσης, αναφέρονται περισσότερο στη θεωρία των μαθημάτων θετικής κατεύθυνσης και αφήνουν ερωτηματικά για το κατά πόσο υποβοηθούν στην πρακτική εφαρμογή της. Οι εφαρμογές ναι μεν βοηθούν, αλλά δεν είναι βέβαιο ότι μπορεί να ανταποκριθούν τα μέγιστα στις απαιτήσεις ενός μελλοντικού τους επαγγέλματος.

Όσον αφορά τη διοίκηση των πρότυπων σχολικών μονάδων από τις πανεπιστημιακές αρχές, εκφράζονται επιφυλάξεις για την αξιοπιστία των μηχανισμών αξιολόγησης και στελέχωσης του προσωπικού. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Ο μηχανισμός προσλήψεων διδακτικού προσωπικού πρέπει να είναι αξιόπιστος και αξιοκρατικός για την αποφυγή καχυποψιών. Σε αντίθετη περίπτωση, οι προσλήψεις και



οι υπόνοιες γνωριμιών λειτουργούν ως ένα διαλυτικό φαινόμενο που θα επιφέρει μια αλληλοϋπονόμηση στις σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού». (Ε)

Τα πανεπιστήμια της Αγγλίας, από την άλλη πλευρά, εκπονούν προγράμματα για την πιστοποίηση των «middle leaders» και άλλων μεσαίων και ανώτερων στελεχών κατόπιν πρόσκλησης των σχολικών συγκροτημάτων. Ο διευθυντής και ο δήμος ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για διάφορα προγράμματα ηγεσίας που εκπονούνται από το πανεπιστήμιο και από άλλους φορείς. Από κει και πέρα, ο διευθυντής δύναται να πληρώσει για επαγγελματική επιμόρφωση του προσωπικού του, εάν αυτό θα διευκόλυνε το έργο του, και να δικαιολογήσει στον προϋπολογισμό του σχολείου τα χρήματα αυτά. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται μπορούν να αποκτήσουν τα προσόντα και να υποστηρίξουν το διδακτικό προσωπικό.

Υπάρχει ένα μεγάλο κύμα δυναμικής που αναπτύσσεται γύρω από τη διαμοιραζόμενη ηγεσία μέσω κονδυλίων. Τα πανεπιστήμια πιστοποιούν τα ανώτερα και ανώτατα στελέχη με το «national professional qualification for headship», από το «national college of school leadership». Χάρη σε αυτήν την πιστοποίηση, τα στελέχη γνωρίζουν τι θα διδάξουν και πώς θα κινηθούν στα ηνία της ηγεσίας.

### **7.γ Αποκόμιση οφελών από το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας**

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των Ελλήνων διευθυντών, οι ομάδες εργασίας επιτυγχάνουν μια εμπειριστατωμένη μελέτη ενός προβλήματος εκ των προτέρων, αναλύοντας το θέμα από όλες τις σκοπιές για την εύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης. Στη πραγματικότητα, υπάρχει μια προεργασία του θέματος υπό συζήτηση με απόρριψη των λανθασμένων ενεργειών για την πρόληψη δυσάρεστων καταστάσεων. Η διόγκωση ενός προβλήματος οδηγεί συχνά στην εκτράχυνση μιας κατάστασης με αρνητικές επιπτώσεις σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Η αναγνώριση του συλλογικού έργου από τους συναδέλφους, η δημοκρατική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών βοηθάει στη καλλιέργεια των σχέσεων, στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και διαχέει μια καλή εικόνα στον περίγυρο. Ένα σημαντικό όφελος είναι η συνδιαχείριση μιας

κατάστασης, με την έννοια του διαμοιρασμού ευθυνών και τον συντονισμό των ενεργειών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός διευθυντή:

«εμένα αυτό με συναρπάζει, το να πω ότι... κατόρθωσα αυτές τις δέκα μονάδες να τις ενώσω και να παράξω έργο!». (Γ)

Οι διευθυντές θα ένιωθαν μια ανακούφιση και μια αποσυμφόρηση από το δύσκολο έργο τους με το διαμοιρασμό ευθυνών. Οι συνάδελφοι θα ήταν σε θέση να συμμετέχουν στην εξουσία, να αποκτήσουν εμπειρίες και μια ξεχωριστή οπτική γωνία εξέτασης των πραγμάτων. Σύμφωνα με έναν διευθυντή:

«το να λειτουργεί το σχολείο μια χαρά..αναγνώριση από τους συναδέλφους να..αυτό νομίζω έχει σημασία..αυτό αξίζει τον κόπο..η τοπική κοινωνία μπορεί να το δει μπορεί και να μην το δει..αν και δεν ξέρω αν θα φαίνεται..αν και νομίζω ότι σε ένα σύλλογο που λειτουργεί δημοκρατικά και υπάρχει και μια σχέση μεταξύ τους, βγαίνει..γενικά στην παρουσία όλων..». (Β)

Η λειτουργία του μοντέλου αυξάνει την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των ατομικών πρωτοβουλιών και των ανερχόμενων ηγετών. Πιο συγκεκριμένα, και κατά τα λεγόμενα ενός διευθυντή:

«ο διευθυντής -διευθυντικό στέλεχος-, ως φορέας εξουσίας, είναι το συντονιστικό όργανο και ασκεί τον έλεγχο σε όλο το δίκτυο των συνεργατών με τον ίδιο τρόπο που και ο κάθε διευθυντικό στέλεχος- επηρεάζει το δικό του μικροεπίπεδο ηγεσίας, χωρίς όμως να καταστρατηγείται η προσωπικότητα του καθενός». (Ε)

Είναι αυτός που παίρνει τις τελικές αποφάσεις και επωμίζεται την τελική ευθύνη. Η υπευθυνότητα του ηγέτη και η επιλογή των κατάλληλων προσώπων με την απαιτούμενη δόση προτροπής που τους αρμόζει, οδηγούν τα άτομα αυτά στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Αυτό τα καθιστά άτομα ευρείας αποδοχής που δεν διστάζουν να αναλάβουν ένα μικρό ρίσκο, υπό την επίβλεψη του ηγέτη. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται και η αποδοτικότητα της συλλογικής προσπάθειας.

Τα διευθυντικά στελέχη των αγγλικών μονάδων πιστεύουν ότι το αίσθημα του κοινού σκοπού μέσα από κοινές δράσεις είναι το σημαντικότερο όφελος του μοντέλου. Το αίσθημα υπερηφάνειας των εκπαιδευτικών που εισέρχονται στην τάξη και η επίδειξη των ικανοτήτων τους αντικατοπτρίζεται στα πεπραγμένα των μαθητών τους. Το παραπάνω είναι ένδειξη της εύρυθμης λειτουργίας και οργάνωσης των ομάδων εργασίας. Δουλεύοντας το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, το οποίο συνδυάζει και πρακτικές από άλλα μοντέλα, όπως της μετασχηματίζουσας ηγεσίας (transformative leadership) αλλά και της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership) –που διέπονται από τις ίδιες αρχές–, διαπιστώνει κανείς ότι βοηθάει πολύ στην λήψη των τελικών αποφάσεων, αυξάνει την αποδοτικότητα της δουλειάς, αποκαθιστώντας παράλληλα την ψυχική ηρεμία όλων των συνεργατών.

Η διαφοροποίηση από το αυταρχικό μοντέλο του «command and control» έγκειται στο ότι ο έλεγχος που γίνεται δεν είναι απολογητικός αλλά εστιάζει στην πρόοδο της πορείας των εργασιών, τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων, στον διαμοιρασμό ευθυνών, στην αποσαφήνιση του ρόλου των εμπλεκόμενων μελών, στην καλλιέργεια των σχέσεών τους. Ο καθένας μαθαίνει σταδιακά να συμβιώνει και να συνυπάρχει με τον συνάδελφό του, να ανακαλύπτει τα θετικά του σημεία παρά να εμμένει στο αρνητικό του προφίλ. Συνάμα, ο κάθε υποψήφιος εκπαιδευτικός συμβάλλει στην επιτυχία του εγχειρήματος του DL από τη στιγμή που αυτός επιλέγει το δικό του σχολείο, με την έννοια της απόλυτης ελευθερίας επιλογής, με κριτήριο τις προσωπικές του πεποιθήσεις, το ήθος, τον ανθρώπινο παράγοντα ηγεσίας, το πρόγραμμα σπουδών και το στυλ διδασκαλίας του εκάστοτε σχολείου.

Η αίσθηση και η κατανόηση του ότι το νέο σύστημα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας είναι βιωματικό, στηρίζεται πολύ στη λειτουργία των ομάδων και στην ανάληψη συλλογικής ευθύνης, βοηθάει στην πρόοδο και στην τελική κατάταξη του σχολείου στην κλίμακα Ofsted. Ένα αποτελεσματικό σχολείο θα σήμαινε πρακτικά «ευτυχισμένο προσωπικό και ευτυχισμένα παιδιά»!

Τα αποτελέσματα του σχολείου «δείχνουν» και τα ουσιαστικά οφέλη από αυτήν την προσπάθεια. Ο αρχικός καθορισμός των σκοπών και στόχων της σχολικής μονάδας διευκολύνει την παιδαγωγική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί αφοσιώνονται

στο πρακτικό κομμάτι της παιδαγωγικής, και οι έμπειροι στο κομμάτι του «mentoring». Σύμφωνα με τη μαρτυρία μιας Αγγλίδας «deputy head», οφέλη όπως η καλύτερη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών, η καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών, η χαρούμενη διάθεση, η μείωση του αριθμού αποβολών των μαθητών και παράλληλα των γονικών παραπόνων έχουν ως αφετηρία το σκεπτικό ότι:

«Αυτό που κρατάμε πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μας είναι ότι όλα γίνονται για να δώσουμε στα παιδιά μια καλύτερη εκπαίδευση και να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα». (Κ)

### **7.8 Ύστατες σκέψεις και βελτιωτικές προσεγγίσεις στο μοντέλο Δ.Η.**

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τη χρονοβόρα διαδικασία των διαδικασιών του μοντέλου που θα επιφέρει αδιαμφισβήτητη κούραση. Ένας τρόπος εκτόνωσης της κόπωσης είναι η εναλλαγή των ομάδων εργασίας μέσα από τους πολυπληθείς συλλόγους ή η θεσμοθέτηση ενός εργασιακού ωραρίου με ενδιάμεσο διάλειμμα για φαγητό. Έτσι οι συνάδελφοι θα αποφορτίζονται και θα συζητούν πιο εποικοδομητικά τα προβλήματά τους. Ένας Έλληνας διευθυντής, επισημαίνει:

«Άρα θέλει θεσμοθέτηση..για να εφαρμοστεί, γιατί από την άλλη θα υπάρχει ένας επιπλέον κόπος..τον οποίον βέβαια θα τον πάρεις πίσω τον χρόνο σαν αποτέλεσμα..» (Α)

Η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών και η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως η συμβουλευτική τύπου «mentoring» που να ενισχύουν το μοντέλο της Δ.Η. είναι σημαντική. Η άμεση «γευσιγνωσία» της εξουσίας αποτυπώνει περίτρανα τις αρχές ισότητας, ισονομίας και συναδελφικότητας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«κάθισε τρεις μέρες διευθυντής εσύ, διαχειρίσου εσύ την κατάσταση, θα πάω εγώ στο πόστο σου... και συ θα απολαύσεις το κομμάτι της εξουσίας... να δεις πώς είναι αυτή η εξουσία και ταυτόχρονα ότι εδώ μέσα είμαστε όλοι συνάδελφοι, ίσοι προς ίσους και εδώ μέσα ο διευθυντής είναι και αυτός με έναν ψήφο, όπως είμαστε όλοι...». (Γ)

Η ελαχιστοποίηση των συνεχών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών σε άλλα σχολεία -κάτι που πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα από τις διδασκαλικές οργανώσεις- ενισχύει τις ηγετικές θέσεις των καθηγητών στις ήδη ομοιογενείς υποομάδες θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης. Οι ηγέτες αυτοί θα συνεχίζουν να προγραμματίζουν, να δραστηριοποιούνται και να κατανέμουν τις ευθύνες στο διδακτικό τους έργο με συνέπεια και συνέχεια. Οποιοσδήποτε νέος συνάδελφος μπορεί άνετα να προσαρμοστεί στο χώρο. Ο πρωτοδιόριστος συνάδελφος παρατηρεί την κουλτούρα, αποδέχεται τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων με την καθοδήγηση από παλιότερους συναδέλφους -mentoring- και ενσωματώνεται σε αυτές. Ανάλογα με την παρορμητικότητά του, συνεισφέρει την δική του καινοτόμα ιδέα, ανεβάζει το επίπεδο της ομάδας και βελτιώνει τη θέση της στο σχολικό status. Με τον παραπάνω τρόπο, διασφαλίζεται στο έπακρο η πνευματική παρακαταθήκη των εκπαιδευτικών. Σε διαφορετική περίπτωση, όπου ένα σχολείο δεν διατηρεί τον κορμό του ανθρώπινου δυναμικού σε μόνιμη βάση, αντιμετωπίζει πρόβλημα ταυτότητας, ανομοιογένειας και είναι πιο τρωτό σε σαμποτάζ από έναν κακότροπο και δύστροπο εκπαιδευτικό.

Από τη σκοπιά των Άγγλων διευθυντών «executive heads», τίθεται έξυπνα το δίλημμα:

«εκπαίδευση τίνος; των παιδιών ή των ενηλίκων;». (Z)

Μέσα από αυτό το ερώτημα, κρίνεται ότι το μέλλον της διαμοιραζόμενης ηγεσίας βασίζεται στην επαρκή επιμόρφωση-εκπαίδευση των μελλοντικών ηγετών που ακολουθούν και υποστηρίζουν τον οραματιστή-ηγέτη. Η ανάπτυξη νέων στρατηγικών και δεξιοτήτων, παρά προσόντων και στείρων γνώσεων, είναι απαραίτητη για την ανάληψη νέων ευθυνών από πλευράς των ανερχόμενων ηγετών. Αυτός είναι και ο πυλώνας ανάπτυξης του μοντέλου.

Το μοντέλο είναι αυτάρκες όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας του. Το ποσοστό επιτυχίας του μοντέλου εξαρτάται από το αν η εκάστοτε σχολική μονάδα, εν τέλει, είναι σε θέση να «κρατήσει» ή όχι το προσωπικό της, μια «πρόθεση» η οποία αντανάκλαται στην καλή ψυχολογική διάθεση, ικανοποίηση και θεληματική προσφορά των εργαζομένων. Ο «πήγης» των επιδιώξεων και των στόχων

διαμορφώνεται σύμφωνα με τις πεποιθήσεις και δυνατότητες της ηγεσίας κάθε φορά. Η αποδοχή του «εαυτού» προηγείται της όποιας άλλης ηγετικής ικανότητας ενός φιλόδοξου στελέχους. Συνεπώς, η αυτοκριτική, η αυτογνωσία, τα εσωτερικά κίνητρα, οι αρχικές επιλογές, η επένδυση σε προσωπικό χρόνο, η πίστη σε ένα εγχείρημα παίζουν πρωτεύοντα ρόλο σε κάθε πρόκληση του τύπου «can I do it?». Τούτου δοθέντος, η επιβράβευση και αυτοαναγνώριση έρχονται ως αποτέλεσμα της συνεχούς προσπάθειας, σύμφωνα με τη λογική «it comes with management». Μία διευθύντρια υποστηρίζει το μοντέλο παραθέτοντας τις δικές της έννοιες-σύμβολα:

«Οι ομάδες εργασίας, project work, και η δημιουργία scenarios στα οποία θα υπάρχει κάποιο πρόβλημα όπου θα σκεφτόμαστε όλοι μαζί ποια λύση θα ήταν η καλύτερη, η συνεργασία και απονομή δικαιοσύνης, καταμερισμός ευθυνών με χίλια και ικανότητα».  
(I)

Σαφώς και η σκληρή οργάνωση και προετοιμασία, οι ανατροπές στα σχέδια εν εξελίξει είναι μέσα στο πρόγραμμα και φέρνουν στην επιφάνεια πολλά τρωτά προσωπικά στοιχεία του καθενός, όπως η εξασθένιση της μνήμης. Παρόλα αυτά, η δυνατότητα της αυτοδημιουργίας που παρέχει το μοντέλο και το αυτοδιοίκητο της ηγεσίας υπερτερούν έναντι των όποιων μειονεκτημάτων.

Ένα άλλο αναπόσπαστο και απαραίτητο κομμάτι στην διαμοιραζόμενη ηγεσία είναι το «διοικητικό σώμα». Το ίδιο λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας, «εποπτεύει» ουσιαστικά τον ηγέτη-μάντζερ και συμβουλεύει παράλληλα το προσωπικό. Η περαιτέρω επιμόρφωσή τους λειτουργεί θετικά στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Όπως αναφέρει μια «deputy head»:

«μπορεί να μην έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις, αλλά διαθέτουν την εμπειρία της ζωής». (K)

Χάρη στη λογική του «τα παιδιά πρέπει να έρχονται και να φεύγουν ευχαριστημένα από το σχολείο», αρκετά σχολεία καλύπτουν τα πιο κύρια μαθήματα, γλώσσα, μαθηματικά, αγγλικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα από Δευτέρα έως Πέμπτη, και τη Παρασκευή, την επονομαζόμενη «fun day», τα παιδιά

παρακολουθούν τα συμπληρωματικά μαθήματα, μουσική, ζωγραφική, γυμναστική ή εργαστήρια. Τα μαθήματα αυτά τα διδάσκουν οι βοηθοί των εκπαιδευτικών (teacher assistants), επειδή δεν χρειάζεται συστηματική γνώση του αντικειμένου. Με αυτόν τον τρόπο, οι δάσκαλοι είναι απελευθερωμένοι από την τάξη, συναντώνται όλοι μαζί, επιμορφώνονται, παίρνουν αποφάσεις στα «year groups» για θέματα διδακτικής, κάνουν πλάνο ομαδικά και κατά συνέπεια δεν χρειάζεται να μένουν έως τις 5.00 τις Τετάρτες. Άρα, μειώνεται ο φόρτος εργασίας, αυξάνεται η απόδοση του προσωπικού και παράλληλα η εργασιακή διάθεση και προσφορά. Εναλλακτικά, οι δάσκαλοι δύνανται να αφιερώνουν ένα πρωινό την εβδομάδα για να κάνουν οργανωτικό πλάνο με τους «year group leaders», αλλά αυτό το «instant training» γίνεται έξω από τις ώρες της τάξης.

Κατά συνέπεια, η ηγετική ομάδα ενός σχολικού συγκροτήματος έχει την αυτονομία να αναπροσαρμόζει το πρόγραμμα προς όφελος των μαθητών και εκπαιδευτικών ανά πάσα στιγμή. Όπως ομολογεί και μια «deputy head»:

«να είναι αποτελεσματικό, θα το εφάρμοζα γιατί ξέρω ότι θα είχα ευτυχημένο το προσωπικό και ευτυχημένα παιδιά..., και όλα θα λειτουργούσαν ρολόι». (1)

## 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ξεκινώντας από την διερεύνηση των προσωπικών αντιλήψεων Ελλήνων και Άγγλων διευθυντικών στελεχών, αμφότεροι συγκλίνουν ως προς τον ρυθμιστικό ρόλο του ηγέτη σε μια σχολική μονάδα. Οι Άγγλοι δε, στοιχειοθετούν περισσότερο την ηγεσία ως «θεμελιώδης υποχρέωση» και όχι μόνο ως αναπόσπαστο κομμάτι του μάνατζμεντ. Έχουν μεγαλύτερη ευελιξία κινήσεων χάρη στο υπηρεσιακό οργανόγραμμα και την ευδιάκριτη περιγραφή του επαγγελματικού πλαισίου (job description), το οποίο κάνει σαφή διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων και των ρόλων τους.

Ωστόσο, Έλληνες και Άγγλοι υιοθετούν μια εντελώς διαφορετική στάση όσον αφορά το διαμοιρασμό εξουσιών. Ο φόβος και η διστακτικότητα των Ελλήνων διευθυντών προέρχεται, κατά γενική ομολογία, στο ότι «λογοδοτούν» σε ένα απρόσωπο γραφειοκρατικό μηχανισμό, αποτελούμενο από νόμους και εγκυκλίους, χωρίς ανταποκρισιμότητα, αφού ο όρος «λογοδοσία» προϋποθέτει και ανατροφοδότηση από την άλλη πλευρά. Στην καλύτερη των περιπτώσεων, ο διευθυντής απευθύνεται στον διοικητικό του προϊστάμενο για διευκρινίσεις, χωρίς παρόλα αυτά να αποφορτίζεται από τη συνεχή ροή και πίεση των ενημερωτικών εγγράφων. Από την άλλη πλευρά, οι Άγγλοι ηγέτες είναι «εθισμένοι» στο έθος και ήθος των καθημερινών συλλογικών πρακτικών. Έχουν συνειδητοποιήσει ότι όσο περισσότερο συνεργάζονται στενά σε θέματα διαχείρισης, τόσο πιο θετικό αντίκτυπο έχει η συνεργασία αυτή και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς, προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη ηγετικών πόστων υπό την καθοδήγηση και επιτήρησή τους. Εν τέλει, ο απώτερος σκοπός του διαμοιρασμού εξουσιών είναι η καλή κατάταξη του σχολείου στην κλίμακα αξιολόγησης του κρατικού φορέα «Ofsted», αφού όσο καλή είναι η κατάταξη του σχολείου, τόσο πιο εύκολα υιοθετούνται μέτρα διαμοιρασμού εξουσιών.

Η ανυπαρξία κάθε ίχνους διστακτικότητας από την πλευρά των Άγγλων διευθυντών, οφείλεται στο ιεραρχικό μοντέλο εξουσίας της σχολικής μονάδας (οργανόγραμμα). Ένα μοντέλο, όμως, που στην ουσία διευκολύνει την



ανακατανομή ηγεσίας χάρη στο ξεκάθαρο πλαίσιο του «job description», μέσα από το οποίο οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες του καθενός είναι ευδιάκριτες. Η ηγεσία διαχωρίζεται σε επιμέρους τομείς. Με τον τρόπο αυτόν, καθίσταται σαφές σε όλους «ποιος είναι υπεύθυνος για ποιόν» (accountability) σε μια αλυσιδωτή συνέχεια για την αλληλοεπικάλυψη ευθυνών, εν μέσω στενής εποπτείας, και όχι για τον καταλογισμό τους. Η «λογοδοσία» του ηγέτη σε πρόσωπα -είτε ανώτερους, είτε υφιστάμενους ηγέτες- και αντιστρόφως, μέσα από το «σύστημα των ελέγχων και ισορροπιών», το λεγόμενο «checks and balances», εξασφαλίζει την αξιολόγηση αμφοτέρων των πλευρών και διασφαλίζει την απρόσκοπτη και ανεμπόδιστη συνέχεια της συλλογικής προσπάθειας.

Αναφορικά με το δίλημμα «εξουσιοδοτημένη ηγεσία» ή «ανακατανομή εξουσίας», και οι δυο πλευρές πιστεύουν στην δημοκρατικότητα και στην «ανωτερότητα» της ανακατανομής εξουσίας. Παρόλα αυτά, οι Έλληνες διευθυντές δεν νιώθουν έτοιμοι να «ενδώσουν» σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα ανακατανομής των σχολικών εξουσιών, αφού από τη μια πλευρά η νομοθεσία δεν προβλέπει κάτι τέτοιο και από την άλλη δεν υπάρχει ένα υπηρεσιακό οργανόγραμμα με διακριτούς ρόλους που να επιτρέπει μια τέτοια πρωτοβουλία κινήσεων, παρά μόνο σε επίπεδο γραφειοκρατικών αρμοδιοτήτων. Οι Έλληνες διευθυντές κινούνται περισσότερο στα όρια ενός υβριδικού μοντέλου.

Αντίθετα, οι Άγγλοι συνάδελφοί τους, αντιμετωπίζουν την εξουσιοδοτημένη ηγεσία ως «ενέργεια που μπορεί να ανακληθεί ανά πάσα στιγμή, από τη στιγμή που ένα εκτελεστικό όργανο εκτελεί ανεπαρκώς τα καθήκοντά του». Η ανακατανομή των εξουσιών, από την άλλη, είναι μια καθημερινή πρακτική των στελεχών εκπαίδευσης που προλειαίνει το έδαφος για την μελλοντική συνύπαρξη ανερχόμενων ηγετών σε επίπεδο διαμοιραζόμενης πρακτικής. Οι νέοι ηγέτες αποκομίζουν γνώσεις, εμπειρίες και με τη σειρά τους συνεισφέρουν σαν ισχυρός κρίκος στην αλυσίδα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Πέρα από αρχικό θεωρητικό υπόβαθρο Ελλήνων και Άγγλων ηγετικών στελεχών, αναφορικά με τον τρόπο κατά τον οποίον αντιλαμβάνονται την διαμοιραζόμενη ηγεσία, διαφαίνονται οι προθέσεις τους κατά την εισήγηση του μοντέλου στην εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκριτικά, παρατηρείται ότι οι λόγοι που αμφοτέροι οι διευθυντές προβάλλουν ως αναγκαίους για την εισήγηση του

μοντέλου επικεντρώνονται στα θετικά σημεία της λειτουργίας του. Παράλληλα, ενώ οι Έλληνες διευθυντές λανσάρουν το μοντέλο ως αφορμή για την «αναθέρμανση των μεταξύ τους σχέσεων» και για την καλύτερευση του εργασιακού τους «status quo», τα διευθυντικά στελέχη των αγγλικών σχολικών μονάδων, χάρη στην εξοικείωση με το μοντέλο και με άξονα μια παιδαγωγική και βιωματική προσέγγιση, προχωρούν στο στάδιο προετοιμασίας ανερχόμενων ηγετών. Έχοντας ως επίκεντρο τους μαθητές και την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, αναφέρονται πιο εμπειριστατωμένα από το στάδιο προετοιμασίας της εισήγησης για την εισαγωγή καινοτομικών έως το στάδιο επεξεργασίας της στοχοθεσίας. Το «ξεκαθάρισμα των κόκκινων γραμμών» του σχολείου, η ανάγκη υποστήριξης των μελλοντικών ηγετών με παράλληλη ικανοποίηση των άμεσων αναγκών τους, η καταφυγή στο αρχικό πλάνο σε περίπτωση «πλάνης» συνιστούν την συνταγή μιας επιτυχημένης προβολής του μοντέλου προς τα έξω.

Στην προσπάθεια προώθησης καινοτόμων ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, οι Έλληνες διευθυντές δεν θα πρέπει να ξεχνούν επ' ουδενί τους λόγους που οδήγησαν σε μια «παγιωμένη» νοοτροπία και στάσης σε οτιδήποτε καινοτόμο εισάγεται στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως η έλλειψη ενημέρωσης, η παραπληροφόρηση, το καθεστώς πολυνομίας ή και η άγνοια του μοντέλου Δ.Η. Στο περιθώριο αυτών των εξελίξεων εντάσσεται και η ναρκοθετημένη προσπάθεια Ελλήνων διευθυντών να περισώσουν ό,τι απομένει από το λιτό αλλά μονοδιάστατο μοντέλο του διευθυντή-υποδιευθυντή. Οι ίδιοι αναγκάζονται να τηρούν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στην συνύπαρξη πολλών ηγετών, εμμένοντας σε πρακτικές «ανάθεσης καθηκόντων» σε αντιδιαστολή με την διαμοιραζόμενη πρακτική, εφάμιλλη της «συμβίωσης» ή «symbiosis», μια πολύ εύστοχη, διαχρονική αλλά και επίκαιρη βιβλιογραφική αναφορά του Rogers (1969). Το σκηνικό αυτό μπορεί να ανατραπεί με την πραγμάτωση των μικροφιλοδοξιών των εκπαιδευτικών. Τα συνεχή δίκτυα ενημέρωσης μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια και η εξασφάλιση ενός άνετου, συνεργατικού περιβάλλοντος είναι σε θέση να αναδείξουν μέντορες, ως μεσαία στελέχη «middle leaders», αναλαμβάνοντας ήπιους ηγετικούς ρόλους. Η θεωρία του «Engestrom» αποσκοπεί στην αναπροσαρμογή του σχολείου στα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της ευρύτερης

περιοχής, προσδίδοντας στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς του μια νέα αξιακή ταυτότητα.

Στα αγγλικά σχολεία, οι οποιοσδήποτε αλλαγές διαδραματίζονται «με» τους επερχόμενους ηγέτες και όχι «στους» ηγέτες. Το σύστημα συνδιοίκησης των μονάδων με βάση τις οριζόντιες ικανότητες του προσωπικού εγγυάται τη συνεισφορά όλων στο κοινό εγχείρημα. Η αποσαφήνιση των βραχυπρόθεσμων και μεσοπρόθεσμων στόχων από τον ηγέτη, οι προϋπάρχουσες ενδείξεις ότι οι επερχόμενες αλλαγές θα ευδοκιμήσουν με βάση προηγούμενες εμπειρίες, η ετοιμότητα και η δεκτικότητα του προσωπικού, η προδιάθεση των συναδέλφων αποτελούν ορθολογικά κριτήρια σύγκλισης των θέσεων της ηγεσίας με την πρακτική της εφαρμογή. Επιπλέον, οι Άγγλοι διευθυντές έχουν εμβαθύνει περισσότερο στην διαμόρφωση μιας εκκολαπτόμενης ηγετικής κουλτούρας από πλευράς των ανερχόμενων ηγετών. Έχοντας ήδη εξασφαλίσει την επιμόρφωση του προσωπικού τους μέσα σε ένα άνετο εργασιακό περιβάλλον, διευρύνουν την φιλοσοφία τους με την ανάθεση ήπιων ηγετικών πόστων σε έμπιστους συναδέλφους. Η διάχυση της περιρρέουσας νοοτροπίας στους ηγέτες των ομάδων εργασίας και η σύμπνοια στην επίτευξη του σχολικού οράματος, αναβαθμίζει την προσπάθειά τους ως προς την περαιτέρω χάραξη δικών τους αξόνων και στρατηγικών συνεργατικότητας. Τα στοιχεία αυτά συνάδουν και με τις βιβλιογραφικές αναφορές των Reynolds & Teddlie, (2000), Spillane, (2002:20), που πιστοποιούν ότι το έργο της ηγεσίας ολοκληρώνεται μέσα από τη διάδραση πολλαπλών ηγετών.

Η υποβοήθηση ενός εξωτερικού παράγοντα (ακαδημαϊκού ή συντονιστή εκπαίδευσης) με την παράλληλη συνέργεια εσωτερικών συνθηκών υπό τη μορφή «peer tutoring, group teaching and interactive lessons» δίνουν το σαφή στίγμα της Δ.Η. Η φυσική παρουσία του ηγέτη-μάντζερ επιβεβαιώνει στην ουσία το ζωηρό ενδιαφέρον του για την επιτυχία του κοινού εγχειρήματος και όχι τόσο την ανάγκη εποπτείας σε επίπεδο μικροδιαχείρισης της κατάστασης. Φαίνεται λοιπόν ότι οι Άγγλοι διευθυντές έχουν εντυφώσει πολύ σε μια αδιάλειπτη συνέχεια της φιλοσοφίας του μοντέλου της Δ.Η. πέρα από τα στενά όρια της συνεργασίας, ενώ οι Έλληνες διευθυντές παραδέχονται σθεναρά ότι είναι καιρός να εξασφαλίσουν επιτέλους την πολυπόθητη επαγγελματική επιμόρφωση που θα τους ανοίξει νέους ορίζοντες μέσα από συνεργατικά σχολικά δίκτυα.

Η συμβολή των ηγετών στο πρακτικό κομμάτι της ηγεσίας αντικατοπτρίζεται μέσα από το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο της χώρας. Το θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας βασίζεται στο νόμο 2002 και αφήνει πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω αναζήτηση διαμοιραζόμενων πρακτικών μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων σε έναν ζωντανό σχολικό οργανισμό. Παρόλο που δεν έχουν αποσαφηνιστεί οι αρμοδιότητες και οι βαθμοί εξουσίας των διοικητικών οργάνων, του διευθυντή, του υποδιευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, ο όρος «συνεργασία» παραπέμπει ρητά σε διαμοιρασμό ευθυνών και όχι απλά αρμοδιοτήτων, όπως είθισται στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα. Αντίθετα, στα αγγλικά εκπαιδευτικά σχολεία, το αναλυτικό περιγραφικό πλαίσιο του επαγγέλματος «job description», καθώς και το ιεραρχικού τύπου οργανόγραμμα διευκολύνει τον διαμοιρασμό εξουσιών και τις συλλογικές πρακτικές. Οι ισχυρισμοί αυτοί των Άγγλων διευθυντών έρχονται σε πλήρη αντιστοιχία με τις βιβλιογραφικές αναφορές των Leithwood & Mascall, (2008) και Louis et al., (2010), σύμφωνα με τις οποίες η ιεραρχική αντίληψη της ηγεσίας και οι συλλογικές πρακτικές δεν είναι πλέον δύο έννοιες ασυμβίβαστες. Συνάμα, είναι σύμφωνο και με τις επικρατούσες αντιλήψεις Άγγλων στελεχών, οι οποίοι προτιμούν την άσκηση μιας ιεραρχικής ηγεσίας με δομή, σαφήνεια και οργάνωση αλλά και σύγχρονης διαμοιραζόμενης ηγεσίας με εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών πρακτικών (Collinson and Collinson, 2006).

Οι υπερκείμενες αρχές δίνουν βάση στα αποτελέσματα των σχολικών ενεργειών κάθε φορά χωρίς να χρειάζεται να ενημερώνονται εκ των προτέρων για την εφαρμογή των πρακτικών διαμοιραζόμενης ηγεσίας. Πλην όμως, η παρουσία ενός εποπτικού -συντονιστικού οργάνου που ακούει στο όνομα «governing body» δίνει στους Άγγλους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα εφόδια και ενδυναμώνει την παρουσία τους στην τάξη, όπως στην περίπτωση πρόσληψης των «middle leaders». Συνεπώς, το διοικητικό σώμα δεν είναι μόνο ένα ελεγκτικό όργανο, αλλά δρα και ως σύμμαχος στις όποιες πρωτοβουλίες των διευθυντικών στελεχών για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέτοιες πρωτοβουλίες απουσιάζουν από την ελληνική εκπαίδευση, αφού η πρόσληψη έκτακτου εκπαιδευτικού προσωπικού δεν καθορίζεται βάση των αναγκών των εκάστοτε εκπαιδευτικών μονάδων αλλά από τις προαποφασισμένες ενέργειες τοποθέτησης εκπαιδευτικών γενικής ή ειδικής αγωγής για την κάλυψη των λειτουργικών κενών.

Οι Έλληνες διευθυντές έχουν επαρκή γνώση του μοντέλου διαμοιραζόμενων πρακτικών ως προς την εν δυνάμει εφαρμογή τους από το υφιστάμενο διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων. Είναι σε θέση να το εμπλέξουν ενεργητικά και να προτείνουν δυναμικά σενάρια αντιμετώπισης κρίσεων, αναφορικά με γονείς ή μαθητές. Πεποίθησή τους είναι ότι μια κρίση αντιμετωπίζεται ολόπλευρα και συντονισμένα μέσα από διαθεματικές ομάδες εργασίας, εντός του σχολικού χώρου. Η επικοινωνιακή κουλτούρα αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο από την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις καθώς και από την οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Το τελευταίο συνιστά ένα σύνθετο θέμα που βασίζεται στην αλληλεξάρτηση των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων από τη βάση προς τη κορυφή της πυραμίδας. Ο σύλλογος γονέων οφείλει να είναι αρωγός, να αφουγκράζεται τα προβλήματα και να διαμεσολαβεί στο τρίπτυχο μαθητές-γονείς-εκπαιδευτικοί.

Οι Άγγλοι διευθυντές, από την άλλη, εντρυφούν περισσότερο στην συναισθηματική νοημοσύνη του προσωπικού και στην καθοδήγηση των ανερχόμενων ηγετών. Οι ηγέτες-μάντζερ πρώτα εμπιστεύονται το άτομο στην προσπάθειά τους να εκχωρήσουν μέρος των εξουσιών τους. Οι ίδιοι θέλουν να διασφαλίσουν τον απόλυτο ενστερνισμό της φιλοσοφίας τους από την πλευρά των φιλόδοξων ακόλουθών τους. Ένας τέτοιος ισχυρισμός ευθυγραμμίζεται με τα βιβλιογραφικά ευρήματα των Yan Liu et al (2016), Bryk et al, (2010), Moos, (2003) σύμφωνα με τα οποία ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη διευκολύνουν τους εμπλεκόμενους φορείς στην λήψη αποφάσεων.

Το γεγονός ότι «όλοι είναι ηγέτες στα δικά τους πόστα» δίνει έμφαση στη δυνατότητα επιρροής και καθοδήγησης και σε άλλους. Το σκεπτικό αυτό διαπνέεται από το συνδυασμό της «εμβάθυνσης και διεύρυνσης» της υφέρπουσας νοοτροπίας. Σε πρώτη φάση εμβαθύνει σε διαπροσωπική επαφή και σε μεταγενέστερο χρόνο διευρύνει την αλυσίδα στρατηγικού σχεδιασμού, με την ανάθεση και ανάληψη ήπιων ηγετικών πόστων. Σύμφωνα και με τα βιβλιογραφικά ευρήματα, «το να αναθέτεις κύριες και σημαντικές εργασίες σε άτομα τα οποία δεν έχουν αναλάβει επίσημα ηγετικά πόστα», σε συνδυασμό με την μετέπειτα αξιολόγησή τους, είναι ταυτόσημο με την «ηγετική συνέπεια» του Sergiovanni (2001). Οι ηγέτες, αφού στηρίζουν τις ενέργειες των μαθητευομένων τους για ένα εύλογο διάστημα αρχικής

εκπαίδευσης με μικροδιαχείριση της κατάστασης «micromanagement», τους καθιστούν υπόλογους και σταδιακά χαλαρώνουν την πίεση αφήνοντας την πρωτοβουλία των κινήσεων στους νέους και ανερχόμενους «leaders» ως ένδειξη εμπιστοσύνης. Σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες, οι νέοι «leaders» έρχονται να αναλάβουν τα ηνία ως «συντονιστές μεταρρύθμισης» της σχολικής επαγγελματικής κοινότητας, έχοντας ήδη απεμπλακεί από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Αυτό επίσης, έρχεται σε πλήρη αντιστοιχία με τα ευρήματα των Harris and Lambert (2003), οι οποίοι τονίζουν ότι οι διευθυντές δεν εστιάζουν τόσο στα χαρακτηριστικά των «ηγέτων» όσο στη δημιουργία κοινών πλαισίων μάθησης και ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων. Σε κάθε περίπτωση όμως, δεν παύουν να τους υπενθυμίζουν το αρχικό όραμα με «macromanagement» για να μην αποκλίνουν από τον αρχικό στόχο. Τα ευρήματα των Macbeath (2005), Leeuw (2001) και Rogers (1969) που δίνουν βάση στην αμοιβαιότητα των σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των συναδέλφων και στο ρητό «η αρχή μου, η αρχή σου», επιβεβαιώνουν σαφέστατα τα συμπεράσματα του ερευνητή.

Από κει και πέρα, τονίζουν ιδιαίτερα τα προσωπικά χαρίσματα του ηγέτη στη προσπάθειά της επικοινωνιακής πειθούς του οράματος στη βάση, εν προκειμένω στο διδακτικό προσωπικό. Η ανάδειξη μιας δοκιμασμένης σχέσης με το πέρασμα του χρόνου μέσα από την συνεχή επικοινωνία υπό τη μορφή της επιβράβευσης, της στοχευμένης παρατήρησης, των βιωματικών και ενεργητικών τεχνικών με βάση τη θεωρία των «Freire and Mezirow», είναι στοιχεία που φέρουν τον ηγέτη και τους ακολούθους του ως συνοδοιπόρους στο «επιχειρησιακό άρμα» της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η προετοιμασία του ηγέτη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο συνηγορούν στην προβολή μιας δυναμικής προώθησης των ευγενών του σκοπών. Η παράθεση των προσωπικών πεποιθήσεων του ηγέτη «I statements» και οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης ανοίγουν τον δρόμο για μια ανοιχτή παρουσίαση και αντιπαραβολή επιχειρημάτων στην ολομέλεια υπό το πρίσμα των ελεγκτικών μηχανισμών αξιολόγησης. Το διευθυντικό στέλεχος δεν βιάζεται να πάρει αποφάσεις αλλά υπενθυμίζει τις «κόκκινες γραμμές» του. Η διαβούλευση είναι η διαδικασία σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές ακούνε τους άλλους αλλά διατηρούν το δικαίωμά τους να αποφασίζουν λόγω πίεσης από εξωτερικούς

παράγοντες, όπως οι μηχανισμοί αξιολόγησης, σύμφωνα και με τα ευρήματα του Macbeath (2005).

Αναφορικά με τις δεξιότητες ενός ηγέτη, στην εμπιστοσύνη και τη νοοτροπία ανοικτών οριζόντων που πρέπει να διέπει έναν ηγέτη, κατά τα λεγόμενα Ελλήνων διευθυντών, έρχονται να προστεθούν και οι σεμιναριακού τύπου οδηγίες από Άγγλους στους τομείς του δίκαιου παιχνιδιού «fair play», των ηγετικών ρόλων, της αυτονομίας, της εργασιακής υπευθυνότητας, του οράματος και του τρόπου επικοινωνίας του. Η αμφίδρομη σχέση ενός ηγέτη με την καθεαυτή ηγεσία και η αυτογνωσία του, ομαλοποιούν έμφυτες εκρηκτικές και αντιδραστικές συμπεριφορές, όποτε προκύπτουν δυσκολίες. Τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη δεν είναι δεκανίκια της άσκησης της πολιτικής του αλλά υποστηρικτές του οράματός του, άνθρωποι με τους οποίους μοιράζεται τα πάντα, από αιχμές στην άσκηση εξουσίας και φιλονικίες μέχρι συναισθηματισμούς. Είναι άνθρωποι αμέριστης εμπιστοσύνης του, όπου συνέρχονται συχνά σε συνεδριάσεις μεταξύ τους και αλληλεπικαλύπτουν αντί να αλληλοεπιρρίπτουν ευθύνες σε καίριους τομείς.

Ο ηγέτης-μάνατζερ αποπνέει ανάλογη στάση και στα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού, διδακτικού και μη, όπου είναι εμφανή τα κίνητρα που δίνονται για προσωπική, εκπαιδευτική, επαγγελματική εξέλιξη. Κάθε φορά που ένα μέλος του προσωπικού κερδίζει εμπειρίες που τον ενδυναμώνουν στη προσωπική του ζωή, μέσα από τις «ωραίες ασχολίες» στη καθημερινότητα της εκπαίδευσης, απολαμβάνει τη δυνατότητα προεπιλογών με παράλληλη συναίσθηση των συνεπειών τους, αναλαμβάνει ρόλους ενδιάμεσης ηγεσίας «middle leader» για να ενισχύσει την διδακτική αλυσίδα ή συμβάλλει στην επαγγελματοποίηση των επιτελικών πόστων, όπως ο τομέας ανάλυσης δεδομένων, τότε είναι σίγουρο πως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός γίνεται μάρτυρας μιας αναβαθμισμένης παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η διαδικασία αυτή εκλαμβάνεται από τον ερευνητή ως ένα «θεμελιώδες σύστημα κινήτρων» που προετοιμάζει το δρόμο για μια «αυθεντική» ανακατανομή ευθυνών και εξουσιών, (Ovando, 1996), καθώς και μια ενδυνάμωση του συλλογικού τρόπου λήψης αποφάσεων (Harris, 2009; Louis et al., 2010) κατά την αρχική βιβλιογραφία.

Η ανάπτυξη των προσωπικών σχέσεων μέσω της διερεύνησης προσωπικών αναγκών και ανάδειξης μοναδικών δεξιοτήτων αποτελεί το απαραίτητο υπόστρωμα των διαπροσωπικών σχέσεων και πολλά υποσχόμενων σχολικών μεταρρυθμίσεων. Τα παραπάνω συμπεράσματα του ερευνητή συμπλέουν με τους ισχυρισμούς των LeBlanc and Skelton, (1997) σύμφωνα με τους οποίους ο συνδυασμός δυνατών διαπροσωπικών δεξιοτήτων από πλευράς του εκπαιδευτικού-ηγέτη και μια σχολική κουλτούρα ενθαρρύνουν την αλλαγή και την ηγεσία από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η μέγγενη των αδυναμιών, παραλείψεων, λαθών και παρατυπιών του προσωπικού μπορεί να γίνει αφορμή να «ανοίξει η στρόφιγγα» της συναισθηματικής νοημοσύνης εκ μέρους του ηγέτη, δια μέσου της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ένα είδος νοημοσύνης που αντλεί συγχώρεση μέσα από τη συνεχή υπενθύμιση των υποχρεώσεων της άλλης πλευράς στο μονοπάτι της αυτοβελτίωσης και διεκδικητικής συμπεριφοράς!

Οι Έλληνες διευθυντές ταυτίζουν το έργο του διευθυντή με το συντονιστικό ρόλο ενός ηγέτη στο τρίπτυχο διευθυντής-εκπαιδευτικοί-μαθητές. Κοινή συνιστώσα μιας πολυπαραγοντικής συνεργασίας είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη, εφελτήριο μιας νέας ανοικοδόμησης σχέσεων μέσα από την συνύπαρξη και τις κοινές συνεργασίες (συμμαχίες), ικανές να φωτίσουν και να εξυψώσουν τις μαθητικές μορφές σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Η θετική και υποστηρικτική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή έχει συνδεθεί με τα θετικά σχολικά αποτελέσματα. Οι Άγγλοι ηγέτες είναι αυτοί που πιο συχνά αναφέρονται στις θετικές επιρροές που έχουν η επιβράβευση, η ψυχολογική και η συναισθηματική αποφόρτιση και η ενθάρρυνση στο «παιδί». Τα παραπάνω εντάσσονται στην «αυτορρύθμιση», μια ευρεία έννοια, η οποία περιλαμβάνει γνωστικές και συμπεριφορικές διεργασίες, που επιτρέπουν στο άτομο να διατηρεί θετικά επίπεδα κινήτρου, συναισθηματικής και κοινωνικής εγρήγορσης, για την καλύτερη προσαρμογή του στις σχολικές αλλαγές. Οι καλές σχολικές σχέσεις μπορούν να παρέχουν στα παιδιά ένα υποστηρικτικό δίκτυο για εκμάθηση και κοινωνική καταξίωση.

Εάν αντιπαραβάλλουμε το δίδυμο «μαθητές-εκπαιδευτικοί» σε Ελλάδα και Αγγλία, οι μαθητές των ελληνικών σχολείων αντιπροσωπεύουν το όχημα μαθησιακών και συμπεριφοριστικών αλλαγών με κριτήριο ένα αποτελεσματικότερο



σχολείο και με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν το ρόλο του διαμορφωτή μιας νέας σχολικής κουλτούρας και ομαδοσυνεργατικότητας. Αντίθετα, στα αγγλικά συγκροτήματα, το «παιδί» αντί του όρου «μαθητής», είναι ο τελικός αποδέκτης των αλλαγών ηγεσίας με κριτήριο μια πολύπλευρη παιδεία για ένα καλύτερο μέλλον και με τους εκπαιδευτικούς ως συνδιαμορφωτές των παιδαγωγικών, γνωστικών και συναισθηματικών αλλαγών του παιδιού! Η παραπάνω συλλογιστική επιβεβαιώνεται από τους ισχυρισμούς της Alma Harris (2004) ότι «οι επιτυχημένοι διευθυντές ηγούνται της πνευματικής και συναισθηματικής ζωής των μαθητών του σχολείου συνδυάζοντας δομική (στοχοθεσία), πολιτική (συμμαχίες), εκπαιδευτική (επαγγελματική εξέλιξη) και διαμοιραζόμενη ηγεσία (εφαρμογή συλλογιστικών πρακτικών)»!

Ως μορφές των ομάδων εργασίας, οι Έλληνες διευθυντές προτείνουν κυρίως τις μικτές τριμελείς, αποτελούμενες από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και έναν αρχαιότερο συνάδελφο για τον προγραμματισμό δράσεων ή, σε άλλη περίπτωση, από τον διευθυντή και από έναν εκπρόσωπο γονέων και εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση γονικών ζητημάτων. Αναφορικά με το τελευταίο, η επικοινωνιακή τεχνική φαντάζει ως το «μαγικό ραβδί» στην αναζήτηση επαρκών επιχειρημάτων πειθαναγκασμού του γονέα για να καθίσει στο τραπέζι του διαλόγου, όχι από την πλευρά του απολογούμενου ή του κατηγορού, αλλά του διαμεσολαβητή για μια συναινετική επίλυση της διένεξης.

Οι Άγγλοι διευθυντές, προκρίνουν την εκδοχή του «προλαμβάνειν» από αυτή του «θεραπεύειν». Ενστερνίζονται το σκεπτικό «it is better to be safe than sorry», θωρακίζοντας την επιστημονική και ψυχολογική τους στάση. Η προετοιμασία τους ανάγεται στο πεδίο μιας επιστημονικά τεκμηριωμένης και επικαιροποιημένης άποψης που αποπνέει σιγουριά «secured informed opinion» καθώς και τον τρομερό έλεγχο του «εαυτού», αξιοποιώντας συναισθηματικές δεξιότητες για την αποφυγή συγκρουσιακών καταστάσεων. Ετοιμάζονται προληπτικά να ελιχθούν με βάση προηγούμενες εμπειρίες και μελέτες περίπτωσης «case study scenarios», κινούμενοι με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση αναδυόμενων δυσχερειών. Η αναγωγή μιας ανάθεσης εργασίας σε δημιουργική ενασχόληση και παράλληλη επίβλεψη της όλης διαδικασίας στις ομάδες εργασίας μέχρι την ολοκλήρωσή της, σημαίνει ότι ο χώρος εργασίας

μετατρέπεται σε ένα εργαστήριο παραγωγής ιδεών, ένα ασφαλές καταφύγιο «safe house», όπου τα μέλη μιας ομάδας έχουν αναγορευτεί σε τιμώμενους πρωταγωνιστές της επεξεργασίας των δεδομένων ή και πρότζεκτ. Η σύνθεση των ομάδων και η εκπροσώπησή τους από αξίους ηγέτες επαφίεται στην ικανότητα του διευθυντή να ισορροπήσει ανάμεσα στην διοικητική πρακτική και την παιδαγωγική ηγεσία, παραδίδοντας τα σκήπτρα και εναποθέτοντας το πνευματικό κεφάλαιο σε έμπιστους και δοκιμασμένους «leaders» ομάδων μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Η πραγματική επανάσταση, σύμφωνα με τον ερευνητή, είναι η «γνώση της αλήθειας», γιατί «η αλήθεια σε απελευθερώνει». Η «γνώση της εμπειρίας», η συνεργατικότητα, η επιμονή, η καρτερικότητα και η αλληλοϋποστήριξη προβάλλουν ως αναπόσπαστο κομμάτι των ηγετικών χαρισμάτων. Η επικύρωση των στρατηγικών των ομάδων εργασίας επιτυγχάνεται μέσα από τη διασύνδεση των δράσεων της καθημερινής πρακτικής με το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, υπό τη μορφή μιας εσωτερικής αξιολόγησης του σχολικού συγκροτήματος τόσο μεσοπρόθεσμα όσο και σε μια πιο μακρόπνοη βάση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να πιστέψουν στις δυνάμεις που έχουν, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες της τεχνογνωσίας μέσα από στρατηγικές επιλογές και στοχευμένες κατευθύνσεις που αποσκοπούν σε ορατά αποτελέσματα. Λαμβάνοντας σοβαρά υπ' όψη την όλη προεργασία στην οποία πρέπει να προβεί το εκάστοτε διευθυντικό στέλεχος προκειμένου να εφαρμόσει το κατάλληλο πλαίσιο κινήτρων για την διαμόρφωση των ομάδων εργασίας, ο παρών ερευνητής αμφισβητεί τη σημασία του «ποιος διαμοιράζει την ηγεσία» και θέτει ως μείζον θέμα της διαμοιραζόμενης ηγεσίας το «ποιος την εφαρμόζει σωστά»!

Ας εξετάσουμε τώρα τη σύγκριση του θεσμικού πλαισίου συνεδριάσεων των συλλογικών οργάνων δυο χωρών. Στην Ελλάδα, η συχνότητα των τακτικών συνεδριάσεων είναι αρκετά αραιή, μόλις τρεις τακτικές το χρόνο σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων και σχολικού συμβουλίου, ενώ στην Αγγλία μια φορά την εβδομάδα. Στις ελληνικές σχολικές μονάδες, η ασαφής οριοθέτηση –μέσα από το προεδρικό διάταγμα– της συχνότητας των συνεδριάσεων με την παράλληλη απουσία ευνοϊκών προϋποθέσεων στέκονται εμπόδια στην ομαλή λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Επιπρόσθετα, η έλλειψη συγχρονισμού και συντονισμού των μελών του σχολικού συμβουλίου δυσχεραίνει το έργο του, με αποτέλεσμα να

μην υπάρχει μια συνέχεια και συνέπεια στην αξιοπιστία του οργάνου. Συνιστάται η ετεροχρονισμένη και σε πιο τακτικά διαστήματα επικοινωνία των μελών του συμβουλίου με εκπροσώπους του συλλόγου διδασκόντων, με ταυτόχρονη μεταφορά των θεμάτων στον σύλλογό τους, χάρη στην ευελιξία που διαθέτει ο σύλλογος διδασκόντων για άτυπες συζητήσεις των θεμάτων που προκύπτουν.

Αντίθετα, οι συναντήσεις του συλλόγου στα αγγλικά συγκροτήματα σε εβδομαδιαία βάση συνηγορούν στην προάσπιση μιας κοινής γραμμής και σε μια «συνειδητή προεπιλογή» της συνδιαχείρισης των καταστάσεων από τα μέλη του προσωπικού. Το διοικητικό σώμα ή αλλιώς «governing body» είναι το όργανο εκείνο το οποίο, πριν επικυρώσει αποφάσεις της διεύθυνσης, θα εξαντλήσει κάθε περιθώριο σχολαστικού ελέγχου και εποπτείας ως προς την καταλληλότητα και τη νομιμότητα των ενεργειών που προωθούνται, ως ένας «στενός κορσές» της σχολικής διεύθυνσης. Η θέση του ερευνητή είναι υποστηρικτική ως προς τον ρόλο του διοικητικού σώματος (governing body). Είναι στην ουσία αυτή που είναι ένα σκαλοπάτι πάνω από τη θέση της σχολικής διεύθυνσης (executive and senior heads) και δίνει το πράσινο φως σε θέματα επιτελικού σχεδιασμού. Ο παρών ερευνητής υποστηρίζει ότι πρέπει να συντρέχει ο επιστημονικός (management board) αλλά και ο επιχειρησιακός (governing body) παράγοντας στην διευθέτηση των εργασιών, με πλήρη σύμπραξη ενεργειών και από τα δυο μέρη.

Το μοντέλο της διαμοιραζόμενης ηγεσίας ενέχει το δημοκρατικό κομμάτι στην όλη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων, το λεγόμενο «democratic aspect of leadership». Κοινή πεποίθηση και των δυο πλευρών είναι ότι η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων φορέων είναι απαραίτητη και έχει θετική επιρροή στην τελική απόφαση της διεύθυνσης. Το συμπέρασμα αυτό του ερευνητή ταυτίζεται με τον ισχυρισμό της Harris (2011), σύμφωνα με τον οποίον η διαμοιραζόμενη ηγεσία συνδέεται με πιο δημοκρατικές και δίκαιες μορφές σχολικής εκπαίδευσης και επιφέρει μαθησιακές επιδόσεις πάνω από τον μέσο όρο του PISA.

Πλην όμως, οι κατευθυντήριες γραμμές της αγγλικής ηγεσίας σε καίρια θέματα διασφαλίζουν τα συμφέροντα πρωτίστως των μαθητών και δίνουν σαφές προβάδισμα στην αρχική σχολική στοχοθεσία έναντι οποιονδήποτε κοντόφθαλμων ή προσωπικών επιδιώξεων. Υπό αυτήν την έννοια, αποκλείονται οι πρακτικές εκείνες που δεν συνάδουν με το συλλογικό πνεύμα. Όμως, υπάρχει και μια άλλη

«σκιερή» πλευρά της δημοκρατικής διαδικασίας που φαίνεται οξύμωρη, καθώς πολλές φορές οι «κόκκινες γραμμές» της ηγεσίας είναι προπομπός πολλών εξελίξεων. Με άλλα λόγια, η απόφαση της αρχικής ιδέας ενός πρότζεκτ, της υλοποίησης και επεξεργασίας του τελικού σταδίου του, φαντάζουν ως τετελεσμένα γεγονότα! Οι παραπάνω ισχυρισμοί επιβεβαιώνουν αυτούς της Alma Harris (2004) για το ρόλο των διαμοιραζόμενων τακτικών ηγεσίας που επηρεάζουν άμεσα τη διαχείριση κρίσεων και τη λήψη αποφάσεων. Ο παρών ερευνητής θα προσθέσει με παρρησία ότι η ακρόαση όλων των εμπλεκόμενων φορέων πριν την τελική λήψη θεωρείται περισσότερο ως «ηθική υποχρέωση» του ηγέτη-μάνατζερ. Από κει και έπειτα, το «καθήκον» της πραγμάτωσης των συμφωνηθέντων μέσα από τις συνεδρίες του προσωπικού, απόρροια της ηθικής υποχρέωσης, είναι σε συνάρτηση με τις «κόκκινες γραμμές» της ηγεσίας. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι προκρίνονται προτάσεις και τρόποι αντιμετώπισης κρίσεων που συντάσσονται περισσότερο με τη φιλοσοφία του εκάστοτε ηγέτη, καθυποτάσσοντας –εν μέρει– τις δημοκρατικές αρχές στην πολιτική της ηγεσίας. Είναι μια ολοκληρωτική διαδικασία (totalitarian procedure) μιας μάλλον «ευμενούς δικτατορίας» (benevolent dictatorship), σύμφωνα και με τις αρχικές βιβλιογραφικές αναφορές, που όμως μέσα από την καθιερωμένη πρακτική της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, προσδίδει αξία στους συμμετέχοντες και παράλληλα εξομαλύνει τον εκδημοκρατισμό των διαδικασιών!

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο παρών ερευνητής συμπεραίνει ότι στην περίπτωση των Ελληνικών σχολείων έχουμε μια «άνευ όρων» παράδοση των προσωπικών επιδιώξεων και πεποιθήσεων του προσωπικού στις «ηγεμονικές διαθέσεις» του διευθυντή, λόγω έλλειψης χρόνου, σοβαρότητας ή αποσαφήνισης του θεσμικού πλαισίου που να προκαθορίζει το λειτουργικό πλαίσιο των συνεδριάσεων. Αντίθετα, στα σχολικά συγκροτήματα της Αγγλίας, οι δημοκρατικές διαδικασίες εμβαθύνουν σε επίπεδο συνομιλιών, θέσεων και αντιπαραθέσεων, χωρίς αυτό αναγκαστικά να σημαίνει ότι η οποιαδήποτε εξέλιξη της συζήτησης θα είναι σε θέση να «ανατρέψει» τις κόκκινες γραμμές της ηγεσίας!

Θέματα συμπεριφοριστικά, μαθησιακά, γονικά ή διδακτικά επιλύονται μέσα από τα θεσμικά σχολικά όργανα, τον σύλλογο διδασκόντων σύμφωνα και με τα λεγόμενα των διευθυντών των δύο χωρών, σύμφωνα και με τους αρχικούς ισχυρισμούς των Louis et al., (2010). Ο σύλλογος γονέων είναι δυνατόν να

δυσχεράνει το έργο των εκπαιδευτικών με «καταγγελία περιστατικών» στις υπερκείμενες αρχές των δύο χωρών. Στην περίπτωση των Ελληνικών σχολείων, η παρέμβαση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών θεμάτων και η σχολική επιτροπή των Δήμων έχουν αντίστοιχα συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα, συνδράμοντας ανάλογα με τις εκάστοτε σχολικές απαιτήσεις. Οι αγγλικές υπερκείμενες αρχές, όπως το διοικητικό σώμα «governing body», είναι εξουσιοδοτημένες να παίρνουν αποφάσεις για πολύ πιο σοβαρά θέματα, όπως οικονομική διαχείριση, περικοπές ανθρώπινου δυναμικού, αναδιαμόρφωση σχολικού ωραρίου. Η ειδοποιός διαφορά είναι η αυτονομία και το αυτοδιοίκητο του φορέα «governing body», ως προς το εύρος των θεμάτων που τίθενται σε διαβούλευση με εκπροσώπους της σχολικής διεύθυνσης και την επικύρωση των τελικών αποφάσεων. Σε κάθε περίπτωση, εάν θέλαμε να βρούμε το κοινό σημείο επαφής της βάσης με την κορυφή (υπερκείμενες αρχές), αυτό εντάσσεται στα πλαίσια της εμπιστοσύνης και αμεσότητας των σχέσεων μεταξύ τους και εφαρμόζει απόλυτα στο αγγλικό σύστημα. Ο θεσμικός και ενεργός ρόλος της υπερκείμενης αρχής, «governing body», μέσα από την άμεση ανταποκρισιμότητά της στις απαιτήσεις των σχολικών συγκροτημάτων, την έγκριση της εγκυρότητας ή μη των ενεργειών σε απόλυτη συνεννόηση με ανώτερα διευθυντικά στελέχη, την ενδιάμεση πιστοποίηση της πορείας των εργασιών, καθιστά την ίδια την αρχή ως έναν «υπεργολάβο» του σχολικού εγχειρήματος αλλά και ως όργανο «προβολής ισχύος» της σχολικής μονάδας σε φορείς αξιολόγησης «Ofsted»!

Αναφορικά με το εφαρμοστικό πλαίσιο διαταγμάτων και εγκυκλίων, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν περιθώριο επιλογών σχετικά με την διδακτέα ύλη των μαθημάτων, πόσο μάλλον στην αξιολόγησή της για περαιτέρω βελτιώσεις των σχολικών εγχειρημάτων. Οι εγκύκλιοι και τα προεδρικά διατάγματα έχουν αρκετές φορές «θολά τοπία», δίνοντας την ευχέρεια στους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν με συλλογιστικές πρακτικές στην διευκρίνιση και την μερική τροποποίησή τους ως προς τον τρόπο και το χρόνο υλοποίησής τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν την αυστηρή νομοθεσία, όπως στην περίπτωση του κώδικα δεοντολογίας «ACA» αλλά έχουν την ελευθερία κινήσεων στον προγραμματισμό της ύλης και στη μορφή αξιολόγησης που θα εφαρμόσουν προκειμένου να αποκομίσουν καλή βαθμολογία από τον Ofsted. Με άλλα λόγια, η

ενσωμάτωση μιας αποδεκτής δεοντολογίας που αντικατοπτρίζει τις βασικές αρχές λειτουργίας μιας υγιούς σχολικής μονάδας αποτελεί το εφελτήριο ανάπτυξης νέων στρατηγικών στον προγραμματισμό της ύλης τους και την μετέπειτα αξιολόγησή της, ως η φυσική συνέχεια μιας εξελικτικής διαδικασίας.

Ως θετικά στοιχεία που ενισχύουν μια συλλογική ηγεσία για τα ελληνικά δεδομένα προβάλλουν το «άνοιγμα του ελληνικού σχολείου στη κοινωνία» με παράλληλη ενσωμάτωση του κοινωνικοπολιτισμικού της υπόβαθρου. Η εφαρμογή ενός σταθερού πλαισίου αρχών, πάνω στο οποίο θα ασκείται η διοίκηση και στους επιμέρους τομείς με δικαιοκρασία, εκχώρηση του δικαιώματος λόγου και αυτονομίας κινήσεων στις διαφορετικές ομάδες εργασίας είναι ένας ακόμη ενισχυτικός παράγοντας. Οι Άγγλοι ηγέτες, από την άλλη, διεξάγουν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς προς διερεύνηση και αποκρυπτογράφηση των φανερών και κρυφών τους εικασιών αναφορικά με το ποιόν της ηγεσίας που οι ίδιοι βιώνουν. Είναι ένα δείγμα αποτύπωσης των κινήσεών τους σε πραγματικό χρόνο, ενισχύοντας την δημοκρατικότητα των διαδικασιών. Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας από τον ίδιο τον ηγέτη μεταδίδεται στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών μέσα από την έμπρακτη αφοσίωσή τους στην αναπτυξιακή μαθησιακή διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, είναι δυνατόν να εξλειφθούν οποιεσδήποτε ανησυχίες απασχολούν τους γονείς σχετικά με την πρόοδο των δικών τους παιδιών.

Αρνητικά στοιχεία των διαμοιραζόμενων πρακτικών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι από τη μια η παγιωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών που λόγω ημιμάθειας ή αδράνειας για αρκετά μεγάλο διάστημα μένουν «αποστειρωμένοι» από τις τρέχουσες εξελίξεις. Ας μη ξεχνάμε επίσης ότι η εκπαιδευτική κοινότητα διαθέτει πολύ αξιόλογες «μονάδες-προσωπικότητες» με αρκετά υψηλό μορφωτικό επίπεδο, που όμως δεν έχουν καταφέρει να δημιουργήσουν ένα φορέα συνεργασίας μεταξύ των διάφορων εκπαιδευτικών-ειδικοτήτων σε επίπεδο ώσμωσης και διάχυσης καινοτόμων ιδεών.

Στην Αγγλία, οι εκπαιδευτικοί, έχοντας ήδη εξασφαλίσει αυτό το ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον, εμφανίζουν σημάδια κόπωσης, εξαιτίας της ασφυκτικής πίεσης των χρονοδιαγραμμάτων, τα οποία εμποδίζουν ή αναστέλλουν την ενασχόλησή τους με τις «ωραίες» στιγμές της εκπαίδευσης. Η εξάντληση αυτή,

σε συνδυασμό με τις χαμηλές απολαβές, μειώνει ακόμη περισσότερο τη διάθεσή τους για προσφορά. Στο άλλο άκρο κυμαίνονται κάποιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ορμώμενοι από το επιθυμία τους για ηγεσία κινούνται σε παράλληλους δρόμους με τον ηγέτη-μάνατζερ, διαδραματίζοντας πολλές φορές τον ρόλο του «σαμποτέρ».

Όσον αφορά τη διάκριση μεταξύ «διοίκησης και ηγεσίας», οι Έλληνες διευθυντές θεωρούν δικαίως ότι το έργο τους πρέπει να είναι απόρροια διοικητικής και παιδαγωγικής κατάρτισης. Έχουν επαρκή γνώση της θεωρίας της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, αλλά στερούνται ευκαιριών πρακτικής εφαρμογής της. Όσο περισσότερο επιφορτίζονται με το γραφειοκρατικό-διοικητικό τους έργο, τόσο απομακρύνονται από τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ή πόσο μάλλον από τις παιδαγωγικές πτυχές της ηγεσίας. Συνάμα, το γεγονός ότι διεκπεραιώνουν την γραφειοκρατία δεν σημαίνει απαραίτητα ότι ασκούν ηγεσία ή μάνατζμεντ σε οποιοδήποτε βαθμό. Στην καλύτερη περίπτωση, ο ρόλος τους θα ήταν επικουρικός στην αντίστοιχη ιεραρχική κλίμακα του Αγγλικού μοντέλου εκπαίδευσης, από τη θέση ενός «assistant head», βοηθού διευθυντή.

Οι Έλληνες διευθυντές δεν κάνουν μνεία καθόλου των υποδιευθυντών, στους οποίους κάλλιστα θα μπορούσαν να διαμοιράσουν περισσότερες ευθύνες για να διευκολυνθεί το διοικητικό τουλάχιστον έργο τους. Αρκετοί εξ' αυτών, νιώθουν πολλές φορές «μόνοι» στο τιμόνι της ηγεσίας αλλά θα ήθελαν τους εκπαιδευτικούς να είναι συμπαραστάτες στο έργο τους (κυρίως διοικητικό-γραφειοκρατικό) χωρίς να χαράσσουν παράλληλους δρόμους με αυτούς. Επιπρόσθετα, δεν αναφέρουν την προοπτική ηγετικών πρωτοβουλιών (peer teaching, professional teaching communities) στο παιδαγωγικό κομμάτι της ηγεσίας σε αντιδιαστολή με τους Άγγλους συναδέλφους τους!

Θα πρέπει όμως οπωσδήποτε να τονίσουμε το ότι, αξιόμαχοι Έλληνες εκπαιδευτικοί, διατελέσαντες σε ανώτερα διευθυντικά πόστα, διατυμπανίζουν την επιτακτική ανάγκη διαμοιρασμού της ηγεσίας ως ένα σύστημα συγκεντρωτισμού εξουσιών, στο μέτρο του αμφίδρομου ελέγχου μεταξύ της κορυφής και της βάσης, και παράλληλα εκσυγχρονισμού της σχολικής ηγεσίας. Με άλλα λόγια, οι ομάδες εργασίας οφείλουν να ενημερώνουν ενδελεχώς το προεδρείο του συλλόγου, «λογοδοτώντας» στην ολομέλεια για την πρόοδο των εργασιών τους. Αυτό με τη σειρά του, είναι μια έμμεση πρόσκληση-πρόκληση σύσκεψης των ανώτερων

στελεχών με τελικό αποδέκτη όλων τον ηγέτη. Ο απώτερος σκοπός είναι να επανασχεδιαστεί το αρχικό παιδαγωγικό πλάνο με νέες τροποποιήσεις και βελτιωτικές προσεγγίσεις και, εν τέλει, να ανατροφοδοτηθεί εκ νέου στη βάση. Η λειτουργική διάσταση αυτή της επιτελικής λειτουργίας, μέσω της άμεσης εποπτείας, λογοδοσίας και ανατροφοδοτικού μηχανισμού, αποτελεί εγγυήτρια δύναμη από μόνη της στο σύνολο των διεργασιών.

Με αυτό το σκεπτικό, σύμφωνα με Έλληνες διευθυντές, είναι δυνατή η μετάβαση από την υπάρχουσα διοίκηση στην ηγεσία, υπερβαίνοντας πια τη λογική μιας «ευαισθητοποιημένης στάσης» στον διαμοιρασμό εξουσιών, μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια. Προέχει η αντικατάσταση μιας απλής ευαισθησίας από μια λογική ισχυρής βούλησης και επάξιας εκπροσώπησης των επικαιροποιημένων θεσμών διαμοιρασμού ηγεσίας στο πρόσωπο νέων ηγετικών στελεχών. Οι ανερχόμενοι ηγέτες, δεν πρέπει να ταυτίζονται με τους θεσμούς αυτούς καθ' αυτούς, αλλά με τους νόμιμους εκπροσώπους και εσαεί υπηρέτες αυτών, τους μαχόμενους και φιλόδοξους διδασκάλους!

Από την άλλη πλευρά, οι Άγγλοι ηγέτες ταυτίζουν την «ηγεσία» περισσότερο με το μάνατζμεντ, προκρίνοντας μια εξουσιαστική έννοια, απόληξη μιας κοινωνικοοικονομικής θεωρίας που διέπει το Αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης. Από μια ηθικολογική όμως σκοπιά, έμπειροι ηγέτες στα Αγγλικά συγκροτήματα επιμένουν ότι η διαμοιραζόμενη ηγεσία αντιπροσωπεύει μια ιδεολογία, μία σθεναρή πεποίθηση στο αξιακό σύστημα του καθενός, συσχετιζόμενη άμεσα με την παιδαγωγική της διάσταση και όχι απλά μια θεωρία, βορά σε έναν ιδιοτελή πόλεμο θέσεων -αντιθέσεων. Δυναμικό εργαλείο στο χαρτοφυλάκιο των Άγγλων ηγετών αποτελεί η «ανάλυση των μαθητικών δεδομένων», ένας ξεχασμένος τομέας στα ελληνικά σχολικά συγκροτήματα, που πάραυτα δίνει αδιαμφισβήτητο νόημα και κύρος στις ανοιχτές διαβουλεύσεις των ομάδων εργασίας. Στην ουσία, οι συζητήσεις των μαθητικών δεδομένων δίνουν το έναυσμα για την ανάληψη διαφορετικών εργασιών από τα εκάστοτε μέλη του προσωπικού. Τα στελέχη καθοδηγούν τις συνομιλίες, ως διαμεσολαβητές γνώσεων -όπως στην περίπτωση του υπεύθυνου του SEN register- και άλλοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως στην περίπτωση του «data -gap analysis» για να αποκατασταθούν οι μαθησιακές αδυναμίες και όσο το δυνατόν να



εξισωθεί το γνωστικό υπόβαθρο κατώτερων κοινωνικών τάξεων (μεταναστών, Ρομά) με αυτό των γηγενών μαθητών. Οι παραπάνω ισχυρισμοί συνάδουν με αυτούς του Copland (2003) αναφορικά με την δέουσα σημασία της ανάλυσης των μαθητικών δεδομένων τόσο στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε συζητήσεις διδασκαλίας και μάθησης όσο και σε λήψεις αποφάσεων. Επαληθεύονται με αυτόν τον τρόπο και οι βιβλιογραφικές αναφορές των V. Park and A. Datnow (2009), Elmore (2000), σύμφωνα με τους οποίους «η λήψη των αποφάσεων βασίζεται στην συλλογή και ανάλυση δεδομένων μεταξύ των σχολικών συγκροτημάτων μέσα από την πρακτική του «ήθους» συνεχούς σχολικής βελτίωσης, καθώς και στη διάδραση εμπλεκόμενων φορέων, κατά τους Ni, Y., Yan, R., & Pounder, D. (2018). Ο διαμοιρασμός ηγετικών ευθυνών είναι το όχημα το οποίο θα αναδείξει ανερχόμενους ηγέτες με αποδέκτες τους ίδιους τους μαθητές. Άρα λοιπόν, η διαμοιραζόμενη ηγεσία έχει να αναδείξει το μέσο, τον σκοπό και τους φορείς της εναλλακτικής «παιδαγωγικής ηγεσίας», προσδίδοντας στους εκπαιδευτικούς ένα διττό ρόλο: τον ρυθμιστή των αλλαγών και παράλληλα τον εγγυητή μιας αναβαθμισμένης παιδείας, αγγελιοφόρος της οποίας θα είναι το «παιδί». Επιπρόσθετα, ο ερευνητής θα συμπεράνει ότι η επεξεργασία των πληροφοριών, το «data processing», δεν είναι τόσο θέμα στελέχωσης ενός πληροφοριακού εργαστηρίου. Η ανάλυση πληροφοριών ορίζεται από τη διάθεση εργασίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης διεργασιών των ομάδων και υποομάδων επεξεργασίας αυτών των δεδομένων.

Μια μετάβαση από το μανάτζμεντ στην ηγεσία θα πρόσθετε σημαντικές παιδαγωγικές -διδασκτικές ευθύνες στο καθηκοντολόγιο ενός Άγγλου διευθυντή και θα απομείωνε τον κοινωνικό του ρόλο ως μέρος της στρατηγικής επικοινωνίας και προβολής του σχολικού αφηγήματος προς τα έξω. Εντούτοις, η παραχώρηση αυτών των αρμοδιοτήτων προβολής -πιθανώς- σε ένα μέλος του διοικητικού σώματος (governing body ή staff governor), θα έφερνε μια μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στο διοικητικό και το παιδαγωγικό κομμάτι της ηγεσίας, κάτι που θα προσέδιδε μεγαλύτερη αξία στον ηγετικό ρόλο ενός διευθυντή. Μια τέτοια ισορροπία θα έδινε διαφορετική διάσταση στη μακροήμερευση ενός ηγέτη σε ένα σχολικό συγκρότημα, καθώς με την υπάρχουσα κατάσταση ο ίδιος δεν θα υφίστατο υπερβολική πίεση και δεν θα βίωνε στρεσογόνες καταστάσεις πέρα του δέοντος, με κίνδυνο της υγείας

του. Μια μετατόπιση από το μάνατζμεντ στην ηγεσία παρατηρείται εξάλλου σε επίπεδο ευθυνών, βάση της υπάρχουσας ιεραρχικής κλίμακας, όπου ο «ηγέτης- μάνατζερ» λογοδοτεί πρώτα στα δικά του ανώτερα στελέχη σε επιτελικό επίπεδο (SLT) και αυτά με τη σειρά τους στις ομάδες εργασίας που τα ίδια έχουν στελεχώσει.

Όσον αφορά τον αντίκτυπο των συλλογικών πρακτικών σε ηγετικό επίπεδο, αμφότεροι οι διευθυντές ομολογούν την δυναμική της διαμοιραζόμενης ηγεσίας με συνολικά οφέλη, τόσο για την ηγεσία όσο και για τις υφιστάμενες αρχές. Οι βιβλιογραφικές εκτιμήσεις των J. Bergman et al. (2012), Barry, (1991), Pearce & Sims, (2002) συνηγορούν υπέρ της Δ.Η. ως μια πολύτιμη μεταβλητή πρόβλεψης συνεργατικών πρακτικών και των ενδιάμεσων εκβάσεών τους. Το γεγονός ότι ένα ανώτερο διευθυντικό στέλεχος λογοδοτεί για τα πάντα, δεν απομειώνει το κύρος του, το οποίο ούτως ή άλλως αντισταθμίζεται με την παρουσία του στο συμβούλιο-συνεδρίαση των διευθυντικών στελεχών. Αυτός ο συλλογισμός του ερευνητή συντάσσεται και με τις βιβλιογραφικές αναφορές που τονίζουν ότι η σχολική ηγεσία δεν πρέπει αναγκαστικά να καταστεί «ένα παιχνίδι με μηδενικό άθροισμα» (Louis et al., 2010; Rounder, Ogawa, & Adams, 1995). Ένα συμπέρασμα, το οποίο έρχεται να αναιρέσει μια εσφαλμένη λογική του «μηδενικού αθροίσματος», σύμφωνα με παλαιότερες εκτιμήσεις του Leithwood (1992). Η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των ομάδων εργασίας είναι αυτές που λειτουργούν ως «δικλείδα ασφαλείας» σε κάθε επιμέρους σχεδιασμό και αξιολόγηση των προωθούμενων προτάσεων. Η δυνατότητα συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των μελών του προσωπικού με ισότιμη ψήφο στη διαβούλευση ζητημάτων σχολικής φύσης, επανακαθορίζει τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης, με υψηλό δημοκρατικό φρόνημα και συναίσθηση της ευθύνης.

Σύμφωνα και με τα λεγόμενα αμφότερων των διευθυντικών στελεχών, οι διαμοιραζόμενες πρακτικές αποκτούν τη δυναμική ενός «πολλαπλασιαστή ισχύος» από τη στιγμή που το προτεινόμενο μοντέλο δύναται να εφαρμοστεί μέσα από τις υπάρχουσες συνθήκες, χωρίς την αναδιοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος, κατ'αντιστοιχία των παραπομπών D. Muijs και A. Harris (2007). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη ενός προσωπικού επαναπροσδιορισμού και αλλαγής της νοοτροπίας που μέχρι αυτήν την ώρα εμφορείται από

τυχοδιωκτικές ή ευκαιριακές πρακτικές. Η ανάδειξη των πρακτικών δυσκολιών των ομάδων εργασίας στην πορεία των συνομιλιών δεν θεωρείται ως εμπόδιο ή αποτρεπτικός παράγοντας αλλά ως μια μοναδική ευκαιρία αξιοποίησης αυτών μέσα από το σύλλογο διδασκόντων. Η επικοινωνία, η παραγωγή και η βελτιστοποίηση των προτάσεων θα επιφέρει την ισότιμη αποδοχή όλων μεταξύ των μελών του προσωπικού, χωρίς αξιακές εκπτώσεις στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Θα εντάξει όλους τους εκπαιδευτικούς ομαλά στην διαδικασία του διαλόγου και θα δώσει νέα μορφή και υπόσταση στο κυρίαρχο διοικητικό όργανο της σχολικής μονάδας, το σύλλογο διδασκόντων. Τα κίνητρα που θα ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς προς αυτήν την κατεύθυνση είναι ηθικοκοινωνικά. Αφορούν την επανεκκίνηση της «μικρής κοινωνίας» της εκάστοτε σχολικής μονάδας μέσα από την ενεργή κοινωνικοποίηση των μελών της και ιδιαίτερα με την ευαισθητοποίηση εκείνων που θα θελήσουν να κάνουν πράξη τις θεμιτές τους μικροφιλοδοξίες με διαφάνεια και σεβασμό στη διαφορετικότητα. Σαφώς και είναι απαραίτητη η ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος συνολικά σε έναν οργανισμό που να έχει ωριμάσει, να έχει αναπτυχθεί αρκετά. Με τον τρόπο αυτό, θα είναι σε θέση να αγκαλιάσει οποιεσδήποτε μικρές πρωτοβουλίες και μικρούς βηματισμούς από μεμονωμένα άτομα, στοχεύοντας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών-πελατών μιας σχολικής επιχείρησης. Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής επισημαίνει ότι δεν είναι τόσο η ατομική πρωτοβουλία από μόνη της που θα ενδώσει καρπούς και θα φέρει την αύξηση της αποδοτικότητας σε ένα σχολικό συγκρότημα ή εκπαιδευτικό οργανισμό. Είναι θέμα διεπιστημονικότητας, το «πώς» συνδέεις το «mindset» σε ομάδες, το «πώς» εξετάζεις μια περίπτωση διεπιστημονικά, μέσα από το πρίσμα πολλών επιστημών, παράλληλα με αξιώσεις.

Οι Άγγλοι συνάδελφοι, από την άλλη πλευρά, ταυτίζουν την αναδιοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος με την διαμόρφωση των πρακτικών διαμοιραζόμενης ηγεσίας και την σταδιακή εμφύσηση μιας ηγετικής νοοτροπίας σε ανερχόμενους ηγέτες. Θεωρούν ότι η αρχή της εμπιστοσύνης είναι, για άλλη μια φορά, «το ήμισυ του παντός», ένας θεμέλιος λίθος της συναδελφικής φιλίας, ικανή να οδηγήσει τα «βαγόνια των πολλαπλών και καταμερισμένων ηγετικών ευθυνών» σε συμπράξεις συνεργασίας, εστιάζοντας στην ανωτερότητα του ομαδικού αποτελέσματος από το σύνολο των ατομικών πρωτοβουλιών. Αυτό το συμπέρασμα συμπλέει απόλυτα και

με τους ισχυρισμούς των Shulman and Carey (1984), σύμφωνα με τους οποίους το αμάλγαμα των κοινωνικών και πολιτισμικών εννοιακών συστημάτων σε ομαδικό επίπεδο υπερβαίνει κάθε προσωπικό όριο. Συνάμα, οι Άγγλοι διευθυντές ενστερνίζονται την «αντίστροφη λογική» αναφορικά με την επίλυση μιας κατάστασης, καθώς πρώτα εστιάζουν στις αιτίες των προβλημάτων, εξετάζουν πολύπλευρα τα ζητήματα για αρκετό χρονικό διάστημα και κατόπιν ανοίγουν τα χαρτιά τους.

Οι Έλληνες διευθυντές πιστεύουν ότι τα ελληνικά πανεπιστήμια μπορούν να συμβάλλουν στον συμβουλευτικό και οργανωτικό τομέα του μοντέλου της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, μέσα από την διοργάνωση βιωματικών και επικοινωνιακών σεμιναρίων, την σύνδεση της τεχνολογίας με την πρακτική εφαρμογή των θετικών επιστημών, την υποδειγματική τους διδασκαλία ως προς την ευαισθητοποίηση της νεολαίας στην συμμετοχική ηγεσία, την παραδειγματική τους λειτουργία στη καθημερινή παιδαγωγική και διοικητική πρακτική. Οι R. Bolden et al (2009) επαληθεύουν τα ερευνητικά συμπεράσματα, κάνοντας σαφή μνεία των ευεργετικών ακαδημαϊκών και διοικητικών διευκολύνσεων από την εφαρμογή των συλλογικών πρακτικών με διαφάνεια. Εάν είναι να εμπλακούν πιο άμεσα στη διοίκηση των σχολικών μονάδων με όρους διαμοιραζόμενης ηγεσίας, θα όφειλαν να ενεργούν υπό το πρίσμα ενός αξιοκρατικού μηχανισμού αξιολόγησης και στελέχωσης του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι Άγγλοι διευθυντές, από την άλλη, δεν παύουν να στηρίζουν την προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη των συνεργατών τους με το να ενισχύουν οικονομικά την επιμόρφωσή τους στα Αγγλικά πανεπιστήμια και στο «national college of school leadership». Οι Άγγλοι ηγέτες-μάντζερ έχουν πλήρη συναίσθηση των ανταποδοτικών οφελών μιας τέτοιας πρωτοβουλίας, από τη στιγμή που κρατάνε το προσωπικό τους σε μια διαρκής συναισθηματική και πνευματική εγρήγορση και δημιουργούν προσδοκίες για περαιτέρω ανέλιξη στην ιεραρχική κλίμακα σε θέσεις «middle, senior, deputy head, head and executive head». Έχουν κάθε λόγο να αισθάνονται ικανοποιημένοι διότι από τη μια πλευρά «θωρακίζουν» με γνώσεις και αξίες τη νέα ηγεσία και, από την άλλη, καταφέρνουν να εξασφαλίζουν την μακροβιότητα του μοντέλου της διαμοιραζόμενης ηγεσίας «εις το διηνεκές», αφού η προσμονή και η, εν τέλει, παρακολούθηση τέτοιων σεμιναρίων

από τους εκπαιδευτικούς αναπαραγάγει στην ουσία την φιλοσοφία και το « *mondis operandi*» του ίδιου του ηγέτη!

Τα σημαντικά οφέλη από τις συλλογικές πρακτικές, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των Ελλήνων διευθυντών συγκλίνουν στην συνδιαχείριση των καταστάσεων με απόλυτο συντονισμό ενεργειών. Από κει και πέρα, η καλλιέργεια των ανθρώπινων σχέσεων, η αναγνώριση του συλλογικού έργου από τους συναδέλφους, η δημοκρατική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η αποσυμφόρηση του διευθυντή από το γραφειοκρατικό βραχνά, η διάχυση μιας καλής και επάξιας εικόνας στον σχολικό και κοινωνικό περίγυρο απορρέουν ως οφέλη προστιθέμενης αξίας. Η απόκτηση επιπλέον προσωπικών εμπειριών και η ξεχωριστή οπτική γωνία εξέτασης της σχολικής πραγματικότητας μπορούν να αποτελέσουν ένα δίδυμο πρόκλησης-πρόσκλησης των συναδέλφων στο ταξίδι της συμμετοχικής ηγεσίας. Το κύρος των εκπαιδευτικών αποκαθίσταται στο βαθμό που αναγνωρίζεται η συνεισφορά των ιδίων ως «προσωπικότητες ευρείας αποδοχής». Η αξιοπιστία του ηγέτη ως προς την επιλογή των κατάλληλων προσώπων και την ανάληψη της τελικής ευθύνης λειτουργεί ως ένα «μαξιλάρι» ασφαλείας σε περίπτωση που κάτι πάει στραβά αλλά και ως μια προσωπική εγγύηση του εγχειρήματος, από τη στιγμή που ο ίδιος ο διευθυντής καθοδηγεί τις προσωπικότητες σε ασφαλή μονοπάτια και αυξάνει την αποτελεσματικότητα σε συλλογικό επίπεδο.

Οι Άγγλοι διευθυντές, πιο συνειδητοποιημένοι και έμπειροι, προτάσσουν το αίσθημα του κοινού σκοπού ως «υπερόπλο» της διαμοιραζόμενης ηγεσίας, στο μέτρο που διευκολύνει τη λήψη των τελικών αποφάσεων και διασφαλίζει την ανεμπόδιστη λειτουργία των ομάδων εργασίας. Η φιλοσοφία του μοντέλου αυτού οδηγεί σε μια μεταστροφή του τρόπου αντιμετώπισης των ατόμων με αρνητική ενέργεια, με το να προσπαθεί να αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον τους μέσα από την ενεργή τους εμπλοκή στις συλλογικές πρακτικές. Η επίτευξη καλών μαθησιακών αποτελεσμάτων σημαίνει αυτόματα μια καλή κατάταξη του σχολείου στην κλίμακα *Ofsted* και μια συνεπακόλουθη θετική κοινωνική προβολή. Κι αυτό συμβαίνει επειδή οι πιο φιλόπονοι εκπαιδευτικοί έχουν εξοικειωθεί με την συμβουλευτική «*mentoring*» και ως εκ τούτου μεταδίδουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους σε συναδέλφους στο μέγιστο βαθμό, άλλο ένα μεγάλο επίτευγμα των

διαμοιραζόμενων πρακτικών. Ως το απαύγασμα της δυναμικής του μοντέλου ηγεσίας προβάλλει η κάλυψη των μαθησιακών αναγκών με τον πιο εμπειριστατωμένο και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο, η μείωση του αριθμού αποβολών των μαθητών, η ελαχιστοποίηση των γονικών παραπόνων, η χαρούμενη διάθεση από όλες τις πλευρές, κάτι που συνοψίζεται ούτε λίγο ούτε πολύ με τη φράση: «ευτυχισμένο προσωπικό, ευτυχισμένα παιδιά!».

Οι Έλληνες και Άγγλοι εκπαιδευτικοί, κλείνοντας τον κύκλο των συνεντεύξεων, κάνουν μια ανασκόπηση του μοντέλου και προτείνουν βιώσιμες λύσεις. Οι Έλληνες είναι μεν προβληματισμένοι για τις χρονοβόρες διαδικασίες των συλλογικών πρακτικών, προτείνουν, όμως, ως μια ενδιάμεση λύση την εναλλαγή των ομάδων σε πολυπληθείς συλλόγους ή τα ενδιάμεσα διαλείμματα με κολατσιό. Θα έχουν έτσι τη δυνατότητα εναλλαγής των παραστάσεων -κάτι που εφαρμόζεται με επιτυχία σε αρκετές επιχειρήσεις-, της ξεκούρασής τους και των ευκαιριακών συνομιλιών μεταξύ τους. Η άμεση βίωση της εξουσίας από πρώτο χέρι είναι μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για κάθε εκπαιδευτικό που θα επιθυμούσε να αναλάβει την ηγεσία για λίγες ημέρες. Η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και στη συμβουλευτική «mentoring» πιστοποιούν ήδη μια δρομολογημένη απόφασή τους να προχωρήσουν ένα βήμα μπροστά. Πολύπειροι διευθυντές κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου όσον αφορά τις συχνές μετακινήσεις εκπαιδευτικών σε διαφορετικές σχολικές μονάδες κάθε χρόνο. Ισχυρίζονται ότι η ελαχιστοποίηση των μετακινήσεων συγκρατεί την ισορροπία που έχει ήδη διαμορφωθεί ανάμεσα στις υποομάδες θεωρητικής και πρακτικής κατεύθυνσης, με την εξελίξιμη παιδαγωγική και συμβουλευτική νοοτροπία που τις διαπνέει, και αναζωογονεί τον πνευματικό κορμό με νέες ιδέες στην περίπτωση νεοδιοριστων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορέσουν να ενσωματωθούν πιο εύκολα στην ομάδα. Οι διαφορετικοί ηγέτες των υποομάδων θα ασκούν ανεμπόδιστα το έργο τους με συλλογικές πρακτικές, διατηρώντας αλώβητη την ομοιογενή τους ταυτότητα.

Οι Άγγλοι συνάδελφοί τους, θέτουν με πολύ έξυπνο τρόπο το δίλημμα «εκπαίδευση τίνος; των παιδιών ή των ενηλίκων;». Η αντικατάσταση του όρου «μαθητής» από τον όρο «παιδί», υπερκαλύπτει τις όποιες αμφιβολίες εγείρονται αναφορικά με το γιατί οι ίδιοι επιμένουν σθεναρά να δίνουν προτεραιότητα στην προετοιμασία των νέων, ανερχόμενων leaders στο τιμόνι της ηγεσίας. Η απάντηση

στο ερώτημα έγκειται στο ότι ο τελικός σκοπός όλων των ηγετικών πρωτοβουλιών έχει κοινή συνισταμένη την προσωπική, συναισθηματική, μαθησιακή και μετέπειτα επαγγελματική πρόοδο του «παιδιού».

Το σύστημα της Δ.Η. δίνει τη δυνατότητα της αυτοδημιουργίας αλλά και ευελιξίας με σκοπό την μεγιστοποίηση της ικανοποίησης των παιδιών και του προσωπικού. Η ηγετική ομάδα, ενδεικτικά, μπορεί να αναπροσαρμόζει το πρόγραμμα προς όφελος των παιδιών, καθιερώνοντας την τελευταία ημέρα της εβδομάδας, την Παρασκευή, ως «ημέρα διασκέδασης» με δευτερεύοντα μαθήματα, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στο διδακτικό προσωπικό για επαγγελματικές συναντήσεις και συζητήσεις εφ' όλης της ύλης.

Όπως οι ίδιοι οι Άγγλοι ηγέτες ισχυρίζονται, το μοντέλο της Δ.Η. είναι αυτόνομης σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό. Υπενθυμίζουν ότι η παραμονή του προσωπικού στη θέση του εξαρτάται κυρίως από την ικανότητα της ίδιας της ηγεσίας να κρατήσει ή όχι τα μέλη της, κάτι που σίγουρα βασίζεται και στην ανταποκρισιμότητα της άλλης πλευράς, στη προθυμία για εργασία, τη θεληματική προσφορά και ικανοποίηση. Με αυτήν την έννοια, το θέμα της «μονιμότητας» του προσωπικού στην σχολική επιχείρηση είναι ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα με κοινό μέτωπο και από τις δυο πλευρές. Το αρχικό πλάνο της ηγεσίας, οι επιδιώξεις και οι στόχοι είναι συνάρτηση της επένδυσης σε προσωπικό χρόνο και χρήμα, των εσωτερικών κινήτρων, της αποδοχής του «εαυτού» ως το πιο «ευγενές» ηγετικό χάρισμα. Όλα τα παραπάνω «ζυγίζουν» κάθε αναμέτρηση της ηγεσίας με τις ανοιχτές προκλήσεις και αποφέρουν την επιβράβευση και αυτοαναγνώριση ως ηθική ανταμοιβή μιας διακαούς επιθυμίας και αδιάλειπτης προσπάθειας. Βέβαια, τίποτε από όλα αυτά δεν θα είχε τεθεί σε μια πραγματιστική βάση, εάν το επιστημονικό όργανο του ηγέτη και των διευθυντικών του στελεχών του δεν είχε συμπαραστάτη ένα επιχειρησιακό όργανο, που ακούει στο όνομα «governing body». Η σύμπραξη ενεργειών και των δυο «συγκοινωνούντων δοχείων» θεωρείται δεδομένη στην επιτυχία της Δ.Η. Η επιτυχία αυτή μεταφράζεται σε σχολική αποτελεσματικότητα και στο μετασχηματισμό των σχολικών συγκροτημάτων με επίκεντρο τα «ευτυχισμένα παιδιά» και το «χαρούμενο προσωπικό».

Συμπερασματικά όλων, η παρούσα έρευνα ρίχνει άπλετο φως στον τρόπο με τον οποίον οι διάφοροι φορείς εργάζονται συλλογικά για την εκπόνηση

διαφορετικών εργασιών και τους παράγοντες που προάγουν ή περιορίζουν τη συνεργασία των φορέων, σύμφωνα και με την προτροπή των Y. Ni, R. Yan and D. Rounder (2018), καλύπτοντας πλήρως τον αρχικό στόχο της έρευνας. Επιπρόσθετα, ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η τελική λήψη των αποφάσεων στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σημαντικά θέματα, εξαρτάται περισσότερο από τις εξωτερικές συγκυρίες και τις υπερκείμενες αρχές (αξιολογικοί μηχανισμοί, διοικητικό σώμα, σύλλογο γονέων) παρά από τους εσωτερικούς παράγοντες (σύλλογος διδασκόντων, αντιρρησίες ή σαμποτέρ). Ο ηγέτης-μάντζερ διατηρεί το δικαίωμά του να παίρνει την τελική απόφαση σε καίρια ζητήματα, επιδιώκει να έχει πολύ καλές σχέσεις με το διοικητικό σώμα (governing body), και «καθαγιάζει» τις συλλογιστικές πρακτικές με το δικαίωμα εκχώρησης του λόγου σε όλα τα μέλη του προσωπικού. Η «υποχρέωση» αυτή της ηγεσίας δεν παύει να τονίζει την πάγια θέση και τακτική της και θέτει όλους προ των ευθυνών τους μέσα από την τακτή περιοδικότητα των συνεδριών. Από την άλλη, τα ανταποδοτικά οφέλη των εκπαιδευτικών-οπαδών (followers) έρχονται να εξισορροπήσουν την κατάσταση και εστιάζουν στην επένδυση σε προσωπική εκπαίδευση και σε απεριόριστες δυνατότητες προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης των ιδίων, μέσα από το «κυνήγι» ηγετικών πόστων. Μια τέτοια «συμφωνία κυρίων» θυμίζει ότι πρέπει να τηρείται απαραίτητα το ισοζύγιο των συμβατικών υποχρεώσεων και από τις δύο πλευρές.

Η λήψη αποφάσεων είναι επίσης συνάρτηση της αυστηρής ψυχολογικής και επιστημονικής προετοιμασίας του ηγέτη πριν την έναρξη οποιασδήποτε εισήγησης. Η προεργασία του ηγέτη αντιπροσωπεύει το «προστατευτικό κέλυφος» της δικής του φιλοσοφίας και παράλληλα διασφαλίζει μια επιτυχημένη πλατφόρμα κατάθεσης ιδεών προς το συμφέρον πρωτίστως των παιδιών. Συνεπώς, η φιλοσοφία είναι η «προέκταση» της ισχύος του ηγέτη, ο οποίος, έχοντας εξασφαλίσει μια αμυντική τακτική, είναι έτοιμος να πάρει άμεσες πρωτοβουλίες μέσα από την άσκηση μιας επιθετικής, ανοιχτής πολιτικής δημοκρατικών διαβουλεύσεων. Η φαινομενικά προπαγανδιστική προβολή των απόψεών του διαψεύδεται από το γεγονός ότι το ίδιο το διευθυντικό στέλεχος εμποδίζει τη



μετάδοση αντιμαχόμενων ιδεολογιών μέσα από διαφανείς, δημοκρατικές διαδικασίες και με όχημα την πειθώ και την αμοιβαία κατανόηση.

Ο ερευνητής επισημαίνει ότι καίριος παράγοντας στην παρουσίαση, στην εισήγηση μιας ιδέας του ηγέτη και στην λήψη της τελικής απόφασης διαδραματίζει η εκ των προτέρων εξασφάλιση δυνατών συμμαχιών από τους στενούς του συνεργάτες, οι οποίοι δύνανται να είναι και αυτοί συντονιστές στο πεδίο της σύλληψης και υλοποίησης θεματικών project. Οι στενοί του συνεργάτες δε, είναι άτομα της αμέριστης εμπιστοσύνης του και επωμίζονται ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης και της ψυχολογικής φθοράς.

Εν τέλει, ο ερευνητής αποσαφηνίζει ότι για την ανεμπόδιστη εφαρμογή της Δ.Η. στην Ελλάδα, θα πρέπει να υπάρχει μια συνολική, καθολική ανάπτυξη της εθνικής μας οικονομίας, ένα καλό οικονομικό κλίμα μέσα στο οποίο οι «leaders» μπορούν να εκπροσωπήσουν επάξια τις σχολικές τους μονάδες. Η ανησυχία του ερευνητή εστιάζεται στην εκλογή της ηγεσίας σε ένα σχολικό συγκρότημα. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εκλογή της ηγεσίας διακυβεύεται άμεσα εάν δεν συντρέχουν δύο προϋποθέσεις. Η πρώτη αφορά σε μια αξιόπιστη διαδικασία συνέντευξης των υποψηφίων στελεχών μέσα από ένα μικτό συμβούλιο επιλογής, αποτελούμενο από καθηγητές της πανεπιστημιακής κοινότητας, εκπροσώπους ιδιωτικών φορέων και επιχειρήσεων, συντονιστές εκπαίδευσης με ευρωπαϊκή εμπειρία, νέους εκπαιδευτικούς με αδιάλειπτη παρουσία εντός των σχολικών μονάδων και εκπροσώπους γονέων. Η δεύτερη προϋπόθεση έχει να κάνει με την φιλοσοφία του ίδιου του συμβουλίου επιλογής και με τα κριτήρια του όλου σκεπτικού του. Η καλλιέργεια των πολλαπλών νοημοσυνών (multiple intelligences) των παιδιών, η ανάδειξή τους σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες με σκοπό τη μετέπειτα αξιοποίηση του μαθητικού κεφαλαίου στην αγορά εργασίας οφείλει να εκπροσωπεί την πηγαία έκφραση σκέψεων όλων. Τα μέλη του συμβουλίου πρέπει να ενεργούν με γνώμονα το συμφέρον των παιδιών και να τονίζουν την υπερβατική λογική της ηγεσίας σύμφωνα με την οποία: «δεν έχει σημασία τι κατέχεις ή τι γνωρίζεις, αλλά τι μπορείς να κάνεις, με βάση την οξύνοια και τη διορατικότητά σου (acumen)!».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Adamowski, S., Therriault, S. B., & Cavanna, A. P. (2007). *The autonomy gap: Barriers to effective school leadership*. American Institutes for Research.
- Barry, D. (1991). Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership. *Organizational dynamics*, 20(1), 31-47.
- Barth, R. (1998). 'School: A Community of Leaders', in A. Liebermann (ed.) *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Barth, R. S. (1999). *The Teacher Leader*. Providence, RI, The Rhode Island Foundation.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi delta kappan*, 82(6), 443-449.
- Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (Eds.). (2003). *Effective educational leadership* (Vol. 1). Sage.
- Bergman, J. Z., Rentsch, J. R., Small, E. E., Davenport, S. W., & Bergman, S. M. (2012). The shared leadership process in decision-making teams. *The Journal of social psychology*, 152(1), 17-42.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1978). Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277.
- Bottoms, G., & Schmidt-Davis, J. (2010). *The three essentials: Improving Schools Requires District vision, district and state support, and principal leadership*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.

- Bradford, D. L., & Cohen, A. R. (1984). The postheroic leader. *Training & Development Journal*.
- Brezicha, K., Bergmark, U., & Mitra, D. L. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational administration quarterly*, 51(1), 96-132.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bryk, A., Harding, H., & Greenberg, S. (2012). Contextual influences on inquiries into effective teaching and their implications for improving student learning. *Harvard Educational Review*, 82(1), 83-106.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S. and Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press, Chicago.
- Caine, G., & Caine, R. N. (2000). The learning community as a foundation for developing teacher leaders. *NASSP bulletin*, 84(616), 7-14.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Cohen, L., Manion, L. and Morisson, K (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Research methods in education (6th ed.)*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group. 133—164.

- Collinson, M. , & Collinson, D. (2006). `Blended Leadership': Employee Perspectives on Effective Leadership in the UK Further Education Sector. Lancaster: Centre for Excellence in Leadership.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 375-475.
- Danzberger, J. P. (1994). Governing the nation's schools: The case for restructuring local school boards. *Phi delta kappan*, 75(5), 367.
- Darling-Hammond, L. (1995). Policy for restructuring. In Lieberman, A. (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (p. 157-175). New York: Teachers College Press.
- Davies, L. (1987). The role of the primary school head. *Educational Management and Administration*, 15(1): 43-47. *Educational Administration Quarterly*, 31, 224-243.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880.
- De Landsheere, G., *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 1996.
- Eberts, R. W., & Stone, J. A. (1988). Student achievement in public schools: Do principals make a difference?. *Economics of Education Review*, 7(3), 291-299.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools.
- Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., & Welch, J. C. (2012). Administrator career paths and decision processes. *Journal of Educational Administration*.

- Firestone, W., & Wilson, B. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal's contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 7-30.
- Fiske, E. B., & Ladd, H. F. (2008). Education Equity in an International Context. *Handbook of Research in Education Finance and Policy*, 276-94.
- Fletcher, J. K., & Kaufer, K. (2003). Shared leadership. *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, 21-47.
- Friedrich, T. L., Vessey, W. B., Schuelke, M. J., Ruark, G. A., & Mumford, M. D. (2009). A framework for understanding collective leadership: The selective utilization of leader and team expertise within networks. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 933-958.
- Fusarelli, L. D., Kowalski, T. J., & Petersen, G. J. (2011). Distributive leadership, civic engagement, and deliberative democracy as vehicles for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 43-62.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & RossGordon, J. M. (2001). *SuperVision and instructional leadership* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Goldberg, J. S., & Cole, B. R. (2002). Quality management in education: Building excellence and equity in student performance. *Quality Management Journal*, 9(4), 8-22.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451.

- Gronn, P. (2011). Hybrid configurations of leadership. *The SAGE handbook of leadership*, 437-454.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). *Instructional Leadership in Effective Schools*.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). The ripple effect. *Educational leadership*, 63(8), 16-20.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: What we know*. Dordrecht, Netherlands:Springer.
- Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development* 31(1): 7-17.
- Harris, A. and Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. London: Open University Press.
- Harris, A., (2004). "Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading?" *Educational Management, Administration and Leadership* 32 (1): 11-24.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now?. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Hattie, J. (2009). The contributions from teaching approaches-part 1. *J. Hattie.(Eds.), Visible learning: A synthesis of over, 800*, 161-199.

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774.
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2014). Central office leadership in principal professional learning communities: The practice beneath the policy. *Teachers College Record*, 116(4), 1-48.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teachers college record*.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Jones, R. E. (1997). Teacher participation in decision-making-its relationship to staff morale and student achievement. *Education*, 118(1), 76-82.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*. 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kemmis, Stephen. (1993). Action Research and Social Movement. Education Policy Analysis Archives. 1. 10.14507/epaa.v1n1.1993.
- Lambert, L. (1998) Building Leadership Capacity in Schools. (Alexandria, VA, USA, Association for Supervision and Curriculum Development).
- Lashway, L. (2006). The landscape of school leadership. *School leadership: Handbook for excellence in student learning*, 18-37.

- LeBlanc, P.R. and Skelton, M.M. (1997). 'Teacher Leadership: The Needs of Teachers', *Action in Teacher Education* 19(3): 32-48 .
- Leeuw, F. (2001). Reciprocity and the evaluation of educational quality; assumptions and reality checks. Keynote paper presented to the European Union Congress, Karlstat, Sweden, 2-/4 April.
- Leithwood K., & Jantzi D., (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement* 1(4): 249–280.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. A. (1992). Transformational leadership: Where does it stand?. *Education Digest*, 58, 17-17.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration*.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Harris, A. (2007). A., & Hopkins, D.(2006). *Seven strong claims about successful school leadership*.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.



- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A.(2007).  
Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of office;  
administrators support principals' development as instructional leaders.
- Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998). Closing the Achievement Gap: Using the  
Environment as an Integrating Context for Learning. Results of a Nationwide Study.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of  
school success. *American educational research journal*, 19(3), 325-340.
- Liu, J., Siu, O. L., & Shi, K. (2010). Transformational leadership and employee well-being: The  
mediating role of trust in the leader and self-efficacy. *Applied Psychology*, 59(3), 454-  
479.
- Liu, Y., Zheng, X., Yin, H., & Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional  
learning communities: The mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific  
Education Review*, 17(3), 521-532.
- Lonquist, M., & King, J. A. (1993). Changing the Tire on a Moving Bus: Barriers to the  
Development of Professional Community in a New Teacher-Led School.
- Louis et al., (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of  
research findings *Learning from Leadership Project*. Minneapolis, MN: University of  
Minnesota.
- MacBeath J., (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership &  
Management* 25(4): 349-366.
- Marsh, J., Hamilton, L., & Gill, B. (2008). Assistance and Accountability in Externally  
Managed Schools: The Case of Edison Schools, Inc. *Peabody Journal of  
Education*, 83(3), 423-458.

- Mayworm, A. M., & Sharkey, J. D. (2014). Ethical Considerations in a three-tiered approach to school-discipline policy and practice. *Psychology in the Schools, 51*(7), 693-704.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education* (Rev.ed.), San Francisco, CA: Jossey Bass, p.5.
- Mertens, D., *Research Methods in Education and Psychology*, Sage, Thousand Oaks, 1998.
- Moos L, (2003). Educational leadership: leadership for/as Bildung? L. Moos - *International Journal of Leadership in Education*, 2003.
- Muijs, D. & A. Harris., (2007). "Teacher Leadership in (In)action: Three Case Studies of Contrasting Schools." *Educational Management, Administration and Leadership 35* (1): 111-134.
- Munchmore, J.A. & Knowles, G.J. (1993). *Initiating Change Through a Professional Development School: Three Teachers' Experiences*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools. *Journal of Educational Administration*.
- Ni, Y., Yan, R., & Pounder, D. (2018). Collective leadership: Principals' decision influence and the supportive or inhibiting decision influence of other stakeholders. *Educational Administration Quarterly, 54*(2), 216-248.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL.

- Ovando M., (1994). *Effects of Teacher Leadership on Their Teaching Practices*, paper presented at the Annual Meeting of the University Council of Educational Administration, Philadelphia, PA.
- Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership. District and school connections in data-driven decision-making. *School leadership and Management*, 29, 477-494.
- Pearce, C. L., & Manz, C. C. (2005). The new silver bullets of leadership: The importance of self-and shared leadership in knowledge work.
- Pearce, C. L., & Sims Jr, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 6(2), 172.
- Pearce, C. L., Manz, C. C., & Sims Jr, H. P. (2009). Where do we go from here?: Is shared leadership the key to team success?. *Organizational Dynamics*.
- Perez, A. L. V., Milstein, M. M., Wood, C. J., & Jacquez, D. (1999). How To Turn a School Around: What Principals Can Do. Principals Taking Action Series.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomenon: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). 12 The Future Agenda for School Effectiveness Research. *The international handbook of school effectiveness research*, 322.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill. In Purkey, W. W. An Introduction to Invitational Theory. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 1 (1), 7.

- Romerdahl, N.S. (1991). *Shared Leadership in a Professional Development Center*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Sashkin, M., & Sashkin, M.G. (1990). Leadership and culture-building in schools: Quantitative and qualitative understandings. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Boston, MA.
- Schreiber, C. T. (1983). Organizational effectiveness: Implications for the practice of management. In *Organizational Effectiveness* (pp. 241-259). Academic Press.
- Schwartz, M. (2008). Teacher education for moral and character education. *Handbook of moral and character education*, 583-600.
- Seltzer, J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of management*, 16(4), 693-703.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Shulman, L. S., & Carey, N. B. (1984). "Psychology and the limitations of individual rationality." *Review of Educational Research* 54.4: 501-524.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002a). Leadership and school results. In K. Leithwood, & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, P. B., Wang, Z. M., & Leung, K. (1997). Leadership, decision-making and cultural context: Event management within Chinese joint ventures. *The Leadership Quarterly*, 8(4), 413-431.

- Smylie, M. A., & Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher leaders and their principals: Exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 150-184.
- Spillane et al, (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective . JP Spillane, R Halverson, JB Diamond. *Educational researcher* 30 (3), 23-28.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2002). Local theories of teacher change: The pedagogy of district policies and programs. *Teachers college record*, 104(3), 377-420.
- Spillane, J. P., & Camburn, E. (2006). The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. *American Educational Research Association*, 22, 1-38.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (Eds.). (2007). *Distributed leadership in practice*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2000). Toward a theory of leadership practice: A distributed leadership perspective. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Steenhausen, P., & Kuhn, J. (2012). *Restructuring California's adult education system*. Legislative Analyst's Office.
- Stogdill, R. M., & Coons, A. E. (1957). Leader behavior: Its description and measurement.
- Sundstrom, E., De Meuse, K. P., & Futrell, D. (1990). Work teams: Applications and effectiveness. *American psychologist*, 45(2), 120.
- Tannenbaum, A. S. (1961). Control and effectiveness in a voluntary organization. *American Journal of Sociology*, 67(1), 33-46.

- Taylor, D. L., & Bogotch, I. E. (1994). School-level effects of teachers' participation in decision making. *Educational evaluation and policy analysis*, 16(3), 302-319.
- Teddlie, C. and Reynolds, D. (2000). The International Handbook of School Effectiveness Research (Review article). *School Leadership and Management*. 20. 394 – 395.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action*. New York: McGraw-Hill. *Thompson Organizations in Action 1967*.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement* (pp. 1-19). Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439-457.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.
- Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational administration quarterly*, 38(5), 643-670.
- Yukl, G. 2010. *Leadership in organizations*, 7th, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Zaccaro, S. J., & Marks, M. A. (1999). The roles of leaders in high-performance teams. *Supporting work team effectiveness: Best management practices for fostering high performance*, 95-125.

Zheng, H. Y. (1996). School Contexts, Principal Characteristics, and Instructional Leadership Effectiveness: A Statistical Analysis.

Μπονίδης, Κ., *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2004.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Η ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Τα **ερευνητικά ερωτήματα** που προκύπτουν είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές ελληνικών και αγγλικών σχολικών μονάδων το ρόλο του ηγέτη-μάνατζερ; Ποιες είναι οι ενδεδειγμένες διαδικασίες εισαγωγής καινοτόμων διοικητικών πρακτικών της Δ.Η. στα σχολεία και πώς δύνανται να ενταχτούν ομαλά στην καθημερινή τους λειτουργία; (ερωτήσεις 1-8)

2. Ποιος είναι ο ουσιαστικός ρόλος του ηγέτη-μάνατζερ τόσο στη διασύνδεση υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών όσο και στη σταδιακή διαμόρφωση ομάδων εργασίας; (ερωτήσεις 9-15)

3. Ποιες είναι οι συνήθεις πρακτικές που τηρούνται από τα σχολικά θεσμικά όργανα κατά τη λήψη των αποφάσεων; Ποιοι είναι οι θετικοί και αρνητικοί παράγοντες επιρροής και τι αντίκτυπο έχουν ως προς τη τελική λήψη της απόφασης; (ερωτήσεις 16-22)

4. Ποιές είναι οι προϋποθέσεις μακροβιότητας του μοντέλου μέσα από τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης; Πώς δύναται η πανεπιστημιακή κοινότητα να υποστηρίξει την ένταξη καινοτόμων διοικητικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες και ποια τα ουσιαστικά οφέλη από την εφαρμογή τους; (ερωτήσεις 23-25)



## ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### 1° ερευνητικό ερώτημα

1. Ποια είναι η πρώτη σας εικόνα που σας έρχεται στο μυαλό εάν διοικούσατε μια σχολική μονάδα από τη θέση ενός ηγέτη αλλά ταυτόχρονα και μάνατζερ;
2. Ποιες είναι οι δεξιότητες που οφείλει να έχει ένα διευθυντικό στέλεχος; Ποια είναι η ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων δράσης που μπορεί να ακολουθήσει;
3. Με ποιο τρόπο θα περιγράφατε την θέση του ηγέτη-μάνατζερ σε ένα σχολείο που σκοπό έχει να ισοκατανέμει εξουσίες σε όλο το προσωπικό του, το οποίο είναι ιεραρχικά δομημένο;
4. Σε ποιους τομείς ή σε ποιες περιπτώσεις γίνεται συνήθως ανακατανομή εξουσιών και ευθυνών σε ένα σχολικό συγκρότημα;
5. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η ειδοποιός διαφορά της «εξουσιοδοτημένης ηγεσίας» από την «ανακατανομή εξουσίας»;
6. Ποια θα ήταν η διαδικασία εισηγήσεων που θα ακολουθούσατε προκειμένου να εντάξετε αυτές τις καινοτομίες του μοντέλου της Διαμοιραζόμενης Ηγεσίας στα σχολικά συγκροτήματα;
7. Για ποιους λόγους αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών Δ.Η. στην διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων;
8. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις που θα καταστήσουν βιώσιμη την ένταξη και εφαρμογή καινοτόμων διοικητικών πρακτικών;

### 2° ερευνητικό ερώτημα

9. Ποιο είναι σε γενικές γραμμές το θεσμικό πλαίσιο για τη διοίκηση σχολικών μονάδων;
10. Με ποιο τρόπο θα ενημερώνατε τις υπερκείμενες αρχές προκειμένου να υιοθετήσετε το μοντέλο της Δ.Η.;
11. Ποιες συνεργατικές πρακτικές είναι εφαρμόσιμες στις υφιστάμενες αρχές;
12. Πώς επιτυγχάνεται η διασύνδεση μεταξύ υπερκείμενων και υφιστάμενων αρχών;

13. Ποιός θα ήταν ο επικοινωνιακός ρόλος και η συμβολή του ηγέτη-μάνατζερ στην οικοδόμηση μέτρων εμπιστοσύνης των μεταξύ τους σχέσεων;
14. Πώς θα στελεχώνατε τη δομή των ομάδων εργασίας για την πρόληψη και την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων; Σε ποιους παράγοντες θα βασιζόσασταν περισσότερο;
15. Ποιος είναι ο σκοπός σας και οι επιμέρους στόχοι της εισαγωγής των διαμοιραζόμενων πρακτικών στη διοίκηση σχολικών μονάδων;

### **3° ερευνητικό ερώτημα**

16. Πόσο συχνά συνεδριάζουν τα θεσμικά όργανα μιας σχολικής μονάδας και ποια είναι η διαδικασία που ακολουθείται πριν και κατά τη συνεδρίαση;
17. Σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι υπερκείμενες και οι υφιστάμενες αρχές στη λήψη των αποφάσεων;
18. Πώς θα περιγράφατε το εφαρμοστικό πλαίσιο νόμων και εγκυκλίων στις σχολικές σας μονάδες; Ποιους τομείς επηρεάζει και τι περιθώρια ελιγμών σας δίνει;
19. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εφαρμογή συλλογικών πρακτικών μεταξύ των φορέων και τη λήψη των αποφάσεων;
20. Ποιες μορφές δύνανται να πάρουν οι ομάδες εργασίες για να είναι λειτουργικές και αποτελεσματικές;
21. Πόσο εφικτή είναι η μετάβαση από την «διοίκηση και το μάνατζμεντ» μιας σχολικής μονάδας στην «ηγεσία»;
22. Οι συλλογικές πρακτικές είναι ένα παιχνίδι μηδενικού αθροίσματος (zero sum game) ή ένα ωφέλιμο αποτέλεσμα για τη διεύθυνση και το διδακτικό προσωπικό (win-win situation);

### **4° ερευνητικό ερώτημα**

23. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να συντρέχουν προκειμένου να επιβιώσει το μοντέλο μέσα από τις παραδοσιακές δομές εκπαίδευσης;
24. Με ποιο τρόπο δύναται να στηρίξει η πανεπιστημιακή κοινότητα την διάχυση καινοτόμων διοικητικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες;
25. Ποια θα είναι τα ουσιαστικά οφέλη από την εφαρμογή των διαμοιραζόμενων πρακτικών;

Η συνέντευξη αυτή απευθύνεται σε ανώτερα διευθυντικά στελέχη (ως συντονιστές ή διευθυντές εκπαίδευσης, πρώην επιθεωρητές εκπαίδευσης, διευθυντές σχολείων, executive heads, heads, deputy heads, assistant heads, SENCO) ή μεσαία στελέχη (middle leaders, heads of departments) από αγγλικά σχολικά συγκροτήματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε διευθυντές ελληνικών σχολικών μονάδων.

e-mail: [rinis.dimitri@gmail.com](mailto:rinis.dimitri@gmail.com)