

Αθανάσιος Λαΐνας*

Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου

Περίληψη

Η εργασία αποσκοπεί στην ανάλυση του έργου και παρουσίαση των ρόλων που ασκεί ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, καθώς επίσης στην ανάδειξη της συμβολής του στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η μελέτη του έργου των διοικητικών στελεχών έχει προσελκύσει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των ερευνητών μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, ανάμεσα δε στις σχετικές μελέτες διακρίνεται η ανάλυση που προτάθηκε από τον Henry Mintzberg, ο οποίος διέκρινε δέκα ρόλους, ενταγμένους σε τρεις τομείς. Με βάση την ανάλυση αυτή, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί α) ως συμβολική κεφαλή της σχολικής μονάδας, ως ηγέτης και καθοδηγητής του προσωπικού και ως σύνδεσμος με εξωτερικούς φορείς β) ως επόπτης και αναζητητής πληροφοριών, ως διαβιβαστής πληροφοριών και ως εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας προς το εξωτερικό περιβάλλον γ) ως καινοτόμος και μεταρρυθμιστής, ως διαχειριστής προβλημάτων, ως κατανεμητής πόρων και ως διαπραγματευτής. Η έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο έχει την αφετηρία της στις ΗΠΑ και προήλθε ως αντίδραση στην υποβάθμιση του ρόλου του σχολείου μέσα από τις μελέτες για την κοινωνική ισότητα στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1960. Από την έρευνα έχει αναδειχθεί ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και έχουν αναγνωριστεί ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της δράσης του αποτελεσματικού διευθυντή όπως: α) η διαμόρφωση και προώθηση κοινού οράματος για το σχολείο και αισθήματος κοινής αποστολής για το προσωπικό β) η επικέντρωση του ενδιαφέροντος και των προσπαθειών του στη διδασκαλία και στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών γ) η αναγνώριση της σημασίας και η έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δ) η διασφάλιση των πρακτικών προϋποθέσεων για υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης και ε) η διαρκής προσπάθεια για αλλαγή και βελτίωση του σχολείου. Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι και στην Ελλάδα είναι επιβεβλημένο να αναδειχθούν οι ουσιαστικές πτυχές του έργου του Διευθυντή και να συνδεθεί αυτό με τον πυρήνα της αποστολής του σχολείου, τη μάθηση και διαπαιδαγώγηση. Από τη σκοπιά αυτή, η διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διευθυντές είναι δυνατό να αποβεί ιδιαίτερα καρποφόρος.

Λέξεις κλειδιά: αποτελεσματικότητα σχολείου, διευθυντής σχολείου, διοικητικό έργο, ρόλοι διευθυντή σχολείου, χαρακτηριστικά αποτελεσματικών διευθυντών

* Επίκουρος Καθηγητής της *Οργάνωσης και Διοίκησης στην Εκπαίδευση* στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Abstract

This paper aims at analyzing the work of a school principal and discussing the roles undertaken by him / her as well as at highlighting his / her contribution to school effectiveness. The work of an administrator has attracted the interest of a considerable number of researchers since World War II and among the relative studies the analysis offered by Henry Mintzberg stands out. He identifies ten roles in an administrator's work, which he groups in three domains. With reference to this classification, a school principal functions a) as symbolic head of the school (figurehead), as leader of the school personnel and as liaison with those outside the school; b) as monitor and information collector, as information disseminator and as spokesperson to the outsiders; and c) as innovator and reformer (entrepreneur), as disturbance handler, as resource allocator and as negotiator. The research on school effectiveness originated in the United States and has come as a reaction to the dispute, in the 1960's, of schools contribution in combating social inequality in the USA. From the relative studies the crucial role of the school principal has been highlighted and some basic features of the effective school principal have been identified. Among those are included: i) the development and promotion of a common vision for the school and of a sense of common mission for the school staff ii) the focus of his / her interest and efforts on teaching and educating pupils iii) the recognition of the importance and the emphasis on the impact that the human factor has on the educational process iv) the ensuring of the practical conditions for supporting teaching and learning and v) the continuous effort for change and improvement of the school. In conclusion, it is pointed out that it is necessary in Greece the essential aspects of a principal's work to be highlighted and connected with the core of the school's mission, learning and educating. In this respect, the organization of training courses for school principals can prove very fruitful.

Keywords: administrative work, effective principals' features, school effectiveness, school principal, school principal's roles

1. Εισαγωγικά

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, συγκροτείται από πολλά επίπεδα οργάνωσης και άσκησης διοίκησης, επάλληλα και ιεραρχικά δομημένα μεταξύ τους (εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και σχολικό). Καθένα από τα επίπεδα αυτά, με εξαίρεση το ανώτατο / εθνικό επίπεδο διοικητικής οργάνωσης, αποτελείται από πολλές διοικητικές μονάδες, παράλληλες και ανεξάρτητες μεταξύ τους, σε κάθε μία από τις οποίες προΐσταται ένα διευθυντικό / διοικητικό στέλεχος, το οποίο έχει και τη γενική ευθύνη της λειτουργίας της. Ως διοικητικό / διευθυντικό στέλεχος ορίζεται κάθε εργαζόμενος ο οποίος δεν περιορίζεται σε απλή διεκπεραίωση και εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων αλλά είναι υπεύθυνος και για την εργασία άλλων ανθρώπων οι οποίοι θεωρούνται ως ιεραρχικά υφιστάμενοί του. Το διοικητικό στέλεχος έχει τη συνολική ευθύνη για μία υπηρεσία, έναν οργανισμό κλπ ή για μία διοικητική 'υπομονάδα' (διεύθυνση, τμήμα κλπ) μιας υπηρεσίας, ενός οργανισμού κλπ και για το λόγο αυτό διαθέτει και τυπικά / νομικά κατοχυρωμένη εξουσία (Ζαβλανός, 1998, σ. 19, Mintzberg, 1973, σ. 3, Πετρίδη, 1998, σσ. 284-286, Stewart, 1996, σ. 3101). Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα το πρόσωπο το οποίο προΐσταται, είναι γνωστό ως *Διευθυντής Σχολικής Μονάδας*¹.

Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται πολλές φορές, αναφέρεται στο περιεχόμενο του έργου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Κατά τη γνώμη πολλών, το έργο του διευθυντή ενός σχολείου συνίσταται στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, στην τήρηση του αρχείου και των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου και της σχολικής επιτροπής, στη μέριμνα για τις κτιριακές εγκαταστάσεις, στη φροντίδα για τον εξοπλισμό του σχολείου και άλλα παρεμφερή καθήκοντα. Μια τέτοιου είδους όμως θεώρηση του έργου ενός διευθυντή σχολείου ('*Διευθυντή – Διεκπεραιωτή*') είναι εσφαλμένη, επειδή αναδεικνύει ελάχιστα από τα σημαντικά στοιχεία που συνθέτουν το έργο του, και ουσιαστικά υποβιβάζει τον διευθυντή ενός σχολείου στο επίπεδο

1. Από το 1985 (άρθρο 11 του Ν. 1566/85 και Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1/08-10-2002/ΥΠΕΠΘ – ΦΕΚ 1340Β/16-10-2002) έχει καθιερωθεί κοινή ορολογία για τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ο τίτλος '*Διευθυντής*' χρησιμοποιείται πλέον και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (*Διευθυντής Γυμνασίου, Διευθυντής Λυκείου, Διευθυντής Τεχνικού Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου*), αντικαθιστώντας, επίσημα τουλάχιστον, τους παλαιότερα χρησιμοποιούμενους όρους '*Γυμνασιάρχης*' και '*Λυκείαρχης*'.

δο του γραμματέα και του υπευθύνου για τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό, χωρίς να συσχετίζει τη δράση του διευθυντή με τον πυρήνα του έργου που συντελείται στο σχολείο, που είναι η διδασκαλία και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Το ερώτημα το σχετικό με το περιεχόμενο του έργου που ασκείται από έναν διευθυντή σχολείου, αποτελεί υποπερίπτωση και ειδική εφαρμογή του γενικότερου ερωτήματος που αναφέρεται στο έργο όλων των στελεχών που ασκούν διοικητικά / διευθυντικά καθήκοντα στα διάφορα επίπεδα και στους διαφόρους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής (*‘τι κάνει / τι πράττει ένα διοικητικό στέλεχος;’*). Το ερώτημα αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού και μελέτης εκ μέρους των εκπροσώπων της διοικητικής επιστήμης για περισσότερο από ένα αιώνα (Πετρίδη, 1998, σ. 293). Η ενασχόληση με το θέμα αυτό και η αναζήτηση απάντησης στο σχετικό ερώτημα πέρα από την ευρύτερη θεωρητική σημασία που έχει, καθώς συμβάλλει στη διεύρυνση, στην εμπάθυνση και στον εμπλουτισμό της ανθρώπινης γνώσης, έχει και άμεση πρακτική σημασία για τους ακόλουθους λόγους: Πρώτον, η γνώση των λειτουργιών τις οποίες πρόκειται να ασκήσει ένα μελλοντικό διοικητικό στέλεχος, είναι δυνατό να υποβοηθήσει καθοριστικά στην επιλογή των καταλληλότερων υποψηφίων για διοικητικές θέσεις, αφού δια μέσου της διαδικασίας επιλογής είναι δυνατό να αναζητηθούν και να επιλεγούν οι υποψήφιοι εκείνοι οι οποίοι διαθέτουν τα ουσιαστικά προσόντα που θεωρούνται απαραίτητα για την άσκηση των λειτουργιών αυτών. Δεύτερον, η γνώση του περιεχομένου του έργου και η αποσαφήνιση του ρόλου τον οποίον αναμένεται να διαδραματίσει ένα διευθυντικό στέλεχος, συμβάλλει στην εκ μέρους του πληρέστερη συνειδητοποίηση των επί μέρους λειτουργιών τις οποίες πρόκειται να ασκήσει, στην απόδοση της πρέπουσας σημασίας και βαρύτητας σε κάθε μία από αυτές και, τελικά, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του ως διευθυντικού στελέχους. Τρίτον, η γνώση αυτή είναι δυνατό να χρησιμεύσει και να αξιοποιηθεί για τη διοργάνωση εισαγωγικών ή ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων, επικεντρωμένων σε μία, σε περισσότερες ή σε όλες τις πτυχές του έργου των διευθυντικών στελεχών, με σκοπό την απόκτηση των σχετικών γνώσεων, την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και, τελικά, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δράσης των διοικητικών στελεχών (Stewart, 1996, σσ. 3100-3101 και 3112-3114).

2. Η έρευνα για το έργο των διοικητικών στελεχών

Η πρώτη συστηματική προσπάθεια για ανάλυση και προσδιορισμό των στοιχείων και των λειτουργιών που συνθέτουν το έργο ενός διοικητικού στελέχους έγινε στη δεκαετία του 1910 από τον Henry Fayol, ο οποίος ανέλυσε το

έργο των διοικητικών στελεχών και διέκρινε σε αυτό πέντε λειτουργίες γνωστές ως προγραμματισμό (planning), οργάνωση (organisation), διεύθυνση / καθοδήγηση (command), συντονισμό (coordination) και έλεγχο (control) (Πετρίδη, 1998, σσ. 137-141 και 194-195, Stewart, 1996, σ. 3102). Η πρώτη αυτή προσπάθεια του Henry Fayol υπήρξε το θεωρητικό καταστάλαγμα της μακροχρόνιας εμπειρίας του και η ανάλυσή του, με μικρές τροποποιήσεις, περιλαμβάνεται και σήμερα στα εγχειρίδια διοικητικής επιστήμης, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι κατηγορίες τις οποίες χρησιμοποίησε έχουν αποδειχθεί χρήσιμες για την εννοιολογική ανάλυση του περιεχομένου του διοικητικού έργου (Πετρίδη, 1998, σσ. 138 και 190). Ανάλογη υπήρξε και η ανάλυση του έργου των διοικητικών στελεχών η οποία έγινε αργότερα στη δεκαετία του 1930 από τον Luther Gulick ο οποίος αύξησε σε επτά τις λειτουργίες που ασκούν τα διοικητικά στελέχη [προγραμματισμός (planning), οργάνωση (organizing), στελέχωση (staffing), καθοδήγηση (directing), συντονισμός (coordinating), αναφορά (reporting), προϋπολογισμός (budgeting)] (Ζαβλάνος, 1998, σσ. 36-37, Μιχόπουλος, 1998, σσ. 19-20).

Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο έγιναν περισσότερο συστηματικές προσπάθειες για λεπτομερή ανάλυση των δραστηριοτήτων ενός διοικητικού στελέχους, με τη χρήση ερευνητικών μεθόδων όπως η τήρηση ημερολογίου, η συστηματική παρατήρηση από τρίτους, οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, η μελέτη εντύπου υλικού κλπ. Οι έρευνες αυτές έγιναν από ερευνητές όπως ο Sune Carlson στην Σουηδία, η Rosemary Stewart στην Αγγλία, οι Leonard Sayles, Henry Mintzberg και John Kotter στις ΗΠΑ (Stewart, 1996, σσ. 3100 και 3102-3107). Από τις μελέτες αυτές γενικά προέκυψε ότι ο τρόπος κατά τον οποίο ενεργούν τα διοικητικά στελέχη έχει περισσότερο το χαρακτήρα αντίδρασης προς εξωτερικά ερεθίσματα και καταστάσεις και ομοιάζει λιγότερο προς τον τρόπο δράσης τον οποίο υπαινίσσεται η ανάλυση του Fayol, δηλαδή τη δράση ενός διευθυντή που στοχάζεται και προγραμματίζει. Τα διοικητικά στελέχη εργάζονται κάτω από συνθήκες συνεχούς πίεσης, τόσο από άποψη χρόνου όσο και από άποψη απαιτήσεων. Το εύρος των καθηκόντων τους είναι μεγάλο και η ταχύτητα ανταπόκρισης στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον πρέπει αναλογικά να είναι μεγάλη. Το πρότυπο της εργασίας τους χαρακτηρίζεται από ποικιλία, πολυδιάσπαση και κατακερματισμό σε πολλές δραστηριότητες. Οι περισσότερες δραστηριότητες των διοικητικών στελεχών, με εξαίρεση τις συσκέψεις, είναι βραχείας διάρκειας και συχνά διακόπτονται από παρεμβάσεις τρίτων (επισκέψεις, τηλεφωνικές κλήσεις κλπ). Παράλληλα, από τις μελέτες αυτές έχουν αναδειχθεί και φωτισθεί σημαντικές κοινωνικές πτυχές του έργου τους. Τα διοικητικά στελέχη δαπανούν τον περισσότερο από το χρόνο τους συνομιλώντας με άλλους αν-

θρώπους, είτε πρόσωπο προς πρόσωπο είτε δια μέσου του τηλεφώνου. Επιπρόσθετα, τα διοικητικά στελέχη αποτελούν στοιχείο του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και επιδιώκουν να εξασφαλίσουν τη συνεργασία των άλλων δια μέσου της ανάπτυξης δικτύων συνεργασίας και της καλλιέργειας σχέσεων ανταλλαγής. Τέλος, από τις μελέτες των διαφορών στον τρόπο δράσης και συμπεριφοράς των διοικητικών στελεχών έχει διαπιστωθεί ότι υφίστανται μεγάλες διαφοροποιήσεις στο έργο του ιδίου διοικητικού στελέχους από τη μία χρονική περίοδο στην άλλη και, πολύ περισσότερο, στο έργο διοικητικών στελεχών που κατέχουν ανάλογες θέσεις και ασκούν παρόμοια καθήκοντα σε διαφορετικούς εργασιακούς φορείς. Οι διαφορές αυτές στο έργο των διοικητικών στελεχών είναι πολύ μεγαλύτερες, όταν οι μελέτες και συγκρίσεις γίνονται ανάμεσα σε στελέχη που εργάζονται σε διαφορετικές χώρες. Πάντως, πρέπει να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο μέρος της σχετικής έρευνας και βιβλιογραφίας αντανakλά την αγγλοαμερικανική πραγματικότητα και έχει αντίστοιχες επιρροές (Ζαβλανός, 1998, σσ. 19-20, Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb, 1984, σσ. 58-62, Peterson, 1990, σ. 209, Stewart, 1996, σσ. 3100 και 3102-3107).

Μέσα στα πλαίσια των ερευνών για το έργο των διοικητικών στελεχών έχει αξιοποιηθεί ιδιαίτερα η κοινωνιολογική θεωρία των ρόλων (Boyan, 1988, σσ. 82-83 και 87-88, Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb, 1984, σσ. 65-68). Η θεωρία των ρόλων παρέχει ένα σύνολο εννοιών το οποίο έχει αποδειχθεί χρήσιμο για τη μελέτη του έργου των διοικητικών στελεχών. Ο όρος 'ρόλος' προέρχεται από το χώρο του θεάτρου και δια μέσου των επιστημών της συμπεριφοράς έχει μεταφερθεί και στο χώρο της διοίκησης. Μερικές φορές οι όροι 'θέση' και 'ρόλος' χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, αλλά η εννοιολογική αυτή ταύτιση δεν είναι ορθή. Ο ρόλος αποτελεί τη δυναμική διάσταση και έκφραση μίας θέσης και ορίζεται ως το πρότυπο / οι μορφές συμπεριφοράς που αντιστοιχούν σε μία προσδιορισμένη θέση ή αξίωμα και οι οποίες αναμένεται να ασκηθούν από τον κάτοχο της θέσης ή το φορέα του αξιώματος. Οι προσδοκίες σχετικά με τις μορφές συμπεριφοράς που αναμένεται να ασκηθούν από τον κάτοχο μίας θέσης, άλλοτε επισημοποιούνται σε νομικού χαρακτήρα κείμενα και άλλοτε απορρέουν από ένα γενικότερο πλαίσιο κοινωνικής ή επαγγελματικής δεοντολογίας, άλλοτε είναι σαφείς και συγκεκριμένες και άλλοτε περισσότερο γενικές και μάλλον ασαφείς, άλλοτε είναι δεσμευτικές και άλλοτε παρέχουν ένα περιθώριο διακριτικής ευχέρειας. Η διοίκηση μέσα στα πλαίσια τυπικά οργανωμένων υπηρεσιών, οργανισμών κλπ ασκείται δια μέσου ενός συστήματος αλληλοεξαρτωμένων ρόλων οι οποίοι με τη σειρά τους αντιστοιχούν και βασίζονται σε θέσεις και αξιώματα. Οι θέσεις και τα αξιώματα συγκροτούν την επίσημη και τυπική δομή μιας υπηρε-

σίας, ενός οργανισμού κλπ, ενώ οι επί μέρους ρόλοι συνθέτουν το σύστημα των ρόλων. Η τυπική δομή είναι στατική, και ως εκ τούτου είναι δυνατό να εκφρασθεί και να αποτυπωθεί σε ένα οργανόγραμμα της υπηρεσίας, του οργανισμού κλπ, σε περιγραφές θέσεων εργασίας και καθηκόντων και σε εγχειρίδια διοικητικών διαδικασιών. Το σύστημα των ρόλων είναι δυναμικό και αντανακλά τον τρόπο κατά τον οποίο μία υπηρεσία, ένας οργανισμός κλπ δομείται τη στιγμή που βρίσκεται σε λειτουργία και η δράση του βρίσκεται σε εξέλιξη. Η προσωπικότητα του ατόμου που αναλαμβάνει ένα ρόλο επηρεάζει τον τρόπο κατά τον οποίο αυτός ασκείται. Οι ρόλοι καθίστανται δυναμικοί καθώς συγκεκριμένοι άνθρωποι, που τοποθετούνται στις θέσεις στις οποίες οι ρόλοι αντιστοιχούν, προσπαθούν να πραγματώσουν αυτούς, ερμηνεύοντας και τροποποιώντας τις προσδοκίες που συνάπτονται με τους συγκεκριμένους ρόλους, συνεισφέροντας σε αυτούς με τα ιδιαίτερα ταλέντα τους και ασκώντας αυτούς με το μοναδικό προσωπικό τους ύφος. Εκείνο το οποίο έχει προκύψει από τις μελέτες και αναλύσεις του έργου των διοικητικών στελεχών είναι ότι ένα διευθυντικό στέλεχος συνδυάζει ταυτόχρονα πολλούς και ποικίλους ρόλους στο χώρο της εργασίας (Enns, 1988, σ. 9, Ζαβλανός, 1998, σ. 26, Lainas, 1989, σσ. 63-64, Mintzberg, 1973, σ. 54, Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb, 1984, σσ. 51, 63 και 65-68, Stewart, 1996, σ. 3111).

3. Η ανάλυση του έργου των διοικητικών στελεχών κατά Mintzberg

Μία από τις συστηματικότερες προσπάθειες για ανάλυση του έργου των διοικητικών στελεχών έγινε από τον Henry Mintzberg στη δεκαετία του 1970 (Ζαβλανός, 1998, σσ. 26-27, Mintzberg, 1973, Μπουραντάς, 2001, σσ. 45-47, Πετρίδη, 1998, σσ. 192-194 και 292-294, Block, 1998, σσ. 834-835). Η μεθοδολογία την οποία εφήρμοσε ήταν η συστηματική παρακολούθηση της εργασίας περιορισμένου αριθμού διοικητικών στελεχών τα οποία προήρχοντο από διαφόρους τομείς. Μεταξύ αυτών των στελεχών περιλαμβανόταν και ένα διοικητικό στέλεχος της σχολικής εκπαίδευσης (School Superintendent) σε τοπικό επίπεδο (school district) στις ΗΠΑ (Mintzberg, 1973, σσ. 25 και 230-279). Με βάση τα στοιχεία τα οποία προέκυψαν από την έρευνα του αυτή και τα πορίσματα αναλόγων μελετών που είχαν διενεργηθεί πριν από τη δική του, κατέληξε στη διαμόρφωση ενός πλαισίου ανάλυσης του έργου των διοικητικών στελεχών.

Το ευρύτερα γνωστό στοιχείο της μελέτης του Mintzberg είναι η διάκριση και ανάδειξη δέκα διαφορετικών ρόλων στο έργο ενός διοικητικού στελέχους, τους οποίους ομαδοποίησε σε τρεις ευρύτερους τομείς. Ειδικότερα, ο

τομέας των διαπροσωπικών σχέσεων (interpersonal roles) περιλαμβάνει το ρόλο της συμβολικής κεφαλής της υπηρεσίας, το ρόλο του ηγέτη και καθοδηγητή και το ρόλο του συνδέσμου με εξωτερικούς φορείς. Ο **τομέας της διαχείρισης / αξιοποίησης πληροφοριών** (informational roles) περιλαμβάνει το ρόλο του επόπτη και αναζητητή πληροφοριών, του διαβιβαστή πληροφοριών και του εκπροσώπου προς το εξωτερικό περιβάλλον. Τέλος ο **τομέας της λήψης και υλοποίησης αποφάσεων** (decisional roles) περιλαμβάνει το ρόλο του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή, το ρόλο του διαχειριστή προβλημάτων, το ρόλο του κατανεμητή των πόρων και το ρόλο του διαπραγματευτή.

Η ειδικότερη συμβολή του Mintzberg στην ανάλυση του έργου των διοικητικών στελεχών, σε σχέση με άλλες ανάλογες έρευνες, έγκειται στην ανάδειξη και προβολή του κομβικού ρόλου τον οποίον διαδραματίζει ένα διευθυντικό στέλεχος στη συγκέντρωση, στην επεξεργασία και στη διάχυση των πληροφοριών (Stewart, 1996, σ. 3103). Πέρα από την ειδική αυτή συμβολή του Mintzberg, η ανάλυση του έργου ενός διευθυντικού στελέχους και, συνακόλουθα, η ταξινόμηση των λειτουργιών τις οποίες αυτό ασκεί, όπως προτάθηκε από τον Mintzberg, διακρίνεται για τη συστηματικότητα και την πληρότά της και για το λόγο αυτό είναι μία από τις συχνότερα αναφερόμενες ταξινομήσεις στη σχετική βιβλιογραφία (Ζαβλανός, 1998, σσ. 26-27, Mintzberg, 1973, Μπουραντάς, 2001, σσ. 45-47, Πετρίδη, 1998, σσ. 192-194 και 292-294, Block, 1998, σσ. 834-835). Στη συνέχεια επιχειρείται μία συνοπτική παρουσίαση των βασικών ρόλων ενός διοικητικού στελέχους, σύμφωνα με την ανάλυση του Mintzberg και με αναφορά στη θέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Ελλάδα, λόγω των οργανωτικών χαρακτηριστικών του συστήματος της σχολικής εκπαίδευσης και της περιορισμένης αυτονομίας των σχολικών μονάδων, δεν αφήνει πολλά περιθώρια για πλήρη και ουσιαστική ανάπτυξη όλων των ρόλων, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε άλλες κεντροευρωπαϊκές χώρες με ανάλογη οργάνωση του συστήματος της σχολικής εκπαίδευσης (πχ Γαλλία). Παρά ταύτα, υπάρχουν περιθώρια για, περιορισμένη έστω, ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας κατά την άσκηση των ρόλων αυτών (Karstanje, 1999, σ. 35, Λαΐνας, 2000, σσ. 29-38).

3α. Τομέας διαπροσωπικών σχέσεων (interpersonal roles)

Η επίσημη θέση την οποία κατέχει ο διευθυντής ως επικεφαλής του σχολείου και η εξουσία η οποία συνάπτεται με τη θέση του προσδίδουν σε αυτόν ένα ιδιαίτερο κύρος. Μέσα στον ευρύτερο τομέα των διαπροσωπικών σχέσε-

ων και με το κύρος το οποίο διαθέτει ο διευθυντής αναλαμβάνει τους ακόλουθους τρεις ρόλους:

α) ο ρόλος της *συμβολικής κεφαλής του σχολείου (figurehead)*. Ο ρόλος αυτός είναι ο πιο απλός και βασικός ρόλος ενός διευθυντή. Υπό την ιδιότητα της συμβολικής κεφαλής του σχολείου ο διευθυντής ασκεί μία σειρά από δραστηριότητες και λειτουργίες, ορισμένες από τις οποίες είναι κοινότυπες και καθαρά τελετουργικές ενώ άλλες αποβλέπουν στο να προβάλουν και να επιμνησύνουν ιδεώδη, αρχές και αξίες. Μέσα στα πλαίσια αυτού του ρόλου του, ο διευθυντής εκπροσωπεί το σχολείο του σε επίσημες εκδηλώσεις, αποστέλλει ευχαριστήριες επιστολές, εκφράζει συγχαρητήρια, προβαίνει σε απονομές επαίνων, βραβείων και ηθικών διακρίσεων, διοργανώνει εκδηλώσεις προς τιμήν εργαζομένων στη σχολική μονάδα, εκπαιδευτικών ή μη, που αποχωρούν από την υπηρεσία, υποδέχεται επισκέπτες στο σχολείο, εκφωνεί λόγους κλπ. Αν και ο ρόλος του αυτός δεν είναι το κεντρικότερο στοιχείο της εργασίας του, η εμπλοκή του σε τέτοιου είδους διαδικασίες και δραστηριότητες άλλοτε είναι επιβεβλημένη εκ του νόμου ενώ άλλοτε απορρέει και υπαγορεύεται από άγραφες αρχές δεοντολογίας και αποσκοπεί στο να προσδώσει κύρος σε εκδηλώσεις και να αποδώσει τιμή σε πρόσωπα. Επιπρόσθετα, ως συμβολική κεφαλή του σχολείου ο διευθυντής πρέπει να είναι διαθέσιμος σε όλους όσους ενδιαφέρονται να τον συναντήσουν λόγω του κύρους και της εξουσίας που διαθέτει. Κατ' αυτόν τον τρόπο καθίσταται το πρόσωπο στο οποίο, ως έσχατο μέσο, προσφεύγουν για να εκφράσουν τα παράπονά τους όσοι θεωρούν ότι έχουν εξαντλήσει τις δυνατότητες για δικαίωσή τους σε χαμηλότερα επίπεδα.

β) ο ρόλος του *ηγέτη και καθοδηγητή (leader)*. Ο ρόλος αυτός, που αναφέρεται στις σχέσεις του διευθυντή του σχολείου με τους υφισταμένους του, είναι από τους σημαντικότερους ρόλους που ασκεί ένας διευθυντής και ο ευρύτερα αναγνωριζόμενος. Μέσα στα πλαίσια του ρόλου αυτού ο διευθυντής του σχολείου αναπτύσσει δραστηριότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων, με την καθοδήγηση, υποκίνηση, ενθάρρυνση και υποστήριξη προς τους υφισταμένους και τους συνεργάτες του στο σχολείο, ιδιαίτερα μάλιστα προς τους νεωτέρους από τους εργαζομένους σε αυτό. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής αξιολογεί τους εργαζομένους στο σχολείο, προτείνει ή ενθαρρύνει προσπάθειες για επιμόρφωση, εισηγείται πειθαρχικές διώξεις, εφόσον αυτό κριθεί αναγκαίο, κλπ. Παράλληλα, κατά την ενάσκηση του ρόλου του αυτού ο διευθυντής διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό το εργασιακό κλίμα και την ατμόσφαιρα στο εσωτερικό του σχολείου του, στοιχεία που επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο δράσης των ερ-

γαζομένων σε αυτό. Με την άσκηση ηγεσίας ο διευθυντής του σχολείου αποβλέπει στην εναρμόνιση και σύνθεση των ατομικών αναγκών και επιδιώξεων των εργαζομένων στο σχολείο με τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου.

γ) ο ρόλος του συνδέσμου με εξωτερικούς φορείς (*liaison*). Ενώ η άσκηση του ηγετικού ρόλου του διευθυντή λαμβάνει χώρα σε κατακόρυφο επίπεδο, δηλαδή στις σχέσεις του με τους υφισταμένους του στο σχολείο, ο ρόλος του συνδέσμου ασκείται σε οριζόντιο επίπεδο και αναφέρεται στις σχέσεις του διευθυντή με πρόσωπα εκτός σχολείου. Μέσα στα πλαίσια του ρόλου του αυτού ο διευθυντής επιδιώκει την ανάπτυξη και διατήρηση δικτύου φιλικών σχέσεων με ανθρώπους που δραστηριοποιούνται στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου του είτε αυτοί είναι ομόλογοί του, διευθυντές άλλων σχολείων, είτε αυτοί προΐστανται άλλων φορέων, οργανισμών, υπηρεσιών κλπ με τους οποίους συναλλάσσεται και συνεργάζεται το σχολείο του σε τοπικό επίπεδο. Οι προσπάθειες αυτές αποβλέπουν στην ανάπτυξη διασυνδέσεων με το εξωτερικό περιβάλλον με τελικό στόχο την εξασφάλιση διευκολύνσεων και την απόκτηση πληροφοριών που είναι χρήσιμες για τη λειτουργία του σχολείου και όχι βεβαίως την επιδίωξη ιδιοτελών σκοπιμοτήτων. Ο ρόλος του διευθυντή ως συνδέσμου με εξωτερικούς φορείς είναι ανάλογος με τη φήμη και την εικόνα την οποία ο ίδιος καλλιεργεί και επιτυγχάνει να διαμορφώσει για τον εαυτόν του και η οποία τελικά διαχέεται στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

3β. Τομέας διαχείρισης / αξιοποίησης πληροφοριών (informational roles)

Εξ αιτίας της προνομιακής θέσης που κατέχει μέσα στο σχολείο του και των σχέσεων που αναπτύσσει με πρόσωπα και φορείς έξω από αυτό, ο διευθυντής καθίσταται ένα νευραλγικό κέντρο και κομβικό σημείο συγκέντρωσης, επεξεργασίας και διάχυσης πληροφοριών. Μέσα στα πλαίσια του τομέα διαχείρισης και αξιοποίησης πληροφοριών ο διευθυντής αναλαμβάνει τους ακόλουθους τρεις ρόλους:

α) ο ρόλος του επόπτη και αναζητητή πληροφοριών (*monitor*). Ο διευθυντής του σχολείου παρακολουθεί όσα συμβαίνουν καθημερινά, αναζητώντας και συγκεντρώνοντας πληροφορίες τόσο από το εσωτερικό του σχολείου όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αντλώντας πληροφορίες από διάφορες πηγές, επιδιώκει να αποκτήσει πλήρη εποπτεία του σχολείου και του περιβάλλοντός του και να διαμορφώσει μία πλήρη εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και για τις συνθήκες που δια-

μορφώνονται έξω από αυτό. Οι πληροφορίες αυτές παρέχουν στο διευθυντή του σχολείου τη δυνατότητα να εντοπίζει προβλήματα και να επισημαίνει ευκαιρίες για αλλαγές, στη συνέχεια δε οι πληροφορίες αυτές αξιολογούνται εάν πρέπει να μεταβιβασθούν σε άλλα πρόσωπα για δράση ή εάν πρέπει να αξιοποιηθούν για λήψη αποφάσεων και δράση από τον ίδιο. Σημασία δεν έχουν μόνο οι γραπτής φύσεως πληροφορίες αλλά και όσες μεταδίδονται προφορικά. Οι τελευταίες μάλιστα έχουν μεγαλύτερη αμεσότητα, πολλές φορές έχουν το χαρακτήρα σχολίων και σε αρκετές περιπτώσεις δεν έρχονται δια μέσου των επισήμων γραμμών της ιεραρχίας.

β) ο ρόλος του *διαβιβαστή πληροφοριών (disseminator)*. Πολλές από τις πληροφορίες που περιέχονται σε γνώση του διευθυντή, μεταβιβάζονται και διασπείρονται σε εργαζομένους στο σχολείο, εκπαιδευτικούς και μη, οι οποίοι λόγω των καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί είναι σε θέση να τις αξιοποιήσουν κατά την άσκηση του ρόλου τους. Πληροφορίες προερχόμενες από το εσωτερικό του σχολείου μεταβιβάζονται δια μέσου του διευθυντή από έναν εργαζόμενο σε άλλον ενώ πληροφορίες από το εξωτερικό περιβάλλον προωθούνται προς τους καθ' ύλην αρμοδίους, εκπαιδευτικούς και μη, προς τους οποίους κατά περίπτωση δίδονται και οδηγίες ως προς τον τρόπο δράσης τους. Οι πληροφορίες είναι δυνατό να αφορούν είτε πραγματικά γεγονότα είτε αξίες, στάσεις και προτιμήσεις προσώπων ή φορέων που σχετίζονται με το σχολείο ή έχουν ενδιαφέρον για τον τρόπο που αυτό λειτουργεί.

γ) ο ρόλος του *εκπροσώπου προς το εξωτερικό περιβάλλον (spokesman)*. Ως κομβικό σημείο αναφοράς και συγκέντρωσης πολλών πληροφοριών, ο διευθυντής εκπροσωπεί και εκφράζει το σχολείο προς τα έξω, παρέχοντας πληροφορίες και ενημέρωση για το σχολείο του σε φορείς και σε πρόσωπα που δεν υπάγονται στη δικαιοδοσία του. Λόγω της θέσεως την οποία κατέχει, πολλές φορές ο διευθυντής καλείται να ομιλήσει εκ μέρους του σχολείου και να εκφράσει επίσημα τις θέσεις του, ιδιαίτερα μάλιστα σε περιπτώσεις που το σχολείο αντιμετωπίζει προβλήματα. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής ασκεί πιέσεις εξ ονόματος του σχολείου του προς άλλους φορείς, εκφράζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα του σχολείου. Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να τηρεί ενήμερες οπωσδήποτε δύο ομάδες ανθρώπων, τους ανωτέρους του που προΐστανται ή ασκούν εποπτεία στο σχολείο του οποίου είναι επικεφαλής και το κοινό (γονείς, τοπική κοινότητα κλπ), στο οποίο απευθύνεται και το οποίο εξυπηρετεί το σχολείο. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής ανταλλάσσει πληροφορίες και απόψεις με τα πρόσωπα με τα οποία διατηρεί επαφές ως σύνδεσμος του σχολείου με εξωτερικούς φορείς και υπηρεσίες.

3γ. Τομέας λήψης και υλοποίησης αποφάσεων (decisional roles)

Οι πληροφορίες τις οποίες συγκεντρώνει ο διευθυντής του σχολείου αξιοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων οι οποίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα. Η λήψη και υλοποίηση αποφάσεων έχει θεωρηθεί από ορισμένους θεωρητικούς, όπως ο H. Simon, ως ο πυρήνας του διοικητικού έργου (Block, 1998, σ. 835). Μέσα στον ευρύτερο αυτό τομέα της λήψης και υλοποίησης αποφάσεων ο διευθυντής αναλαμβάνει τους ακόλουθους ρόλους.

α) ο ρόλος του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή (*entrepreneur*). Υπό την ιδιότητα του αυτή ο διευθυντής του σχολείου εντοπίζει ευκαιρίες, σχεδιάζει, εισηγείται, προωθεί και εποπτεύει αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Καθοριστικής σημασίας προς την κατεύθυνση αυτή είναι η συστηματική παρακολούθηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και η αξιοποίηση των πληροφοριών που καταλήγουν στο διευθυντή και μέσα από τις οποίες έρχονται στην επιφάνεια προβλήματα και αναδεικνύονται ευκαιρίες για αλλαγές. Οι αλλαγές στην προκειμένη περίπτωση είναι ελεγχόμενες και αποτελούν προϊόν ελεύθερης επιλογής και συστηματικού σχεδιασμού από την πλευρά του διευθυντή και όχι προϊόν αναγκαστικής δράσης που επιβάλλεται από παράγοντες και καταστάσεις στο εσωτερικό του σχολείου ή στο εξωτερικό του περιβάλλον. Η ανάμιξη και εμπλοκή του διευθυντή στην προώθηση καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων σε ορισμένες περιπτώσεις είναι άμεση και συνεχής ενώ σε άλλες περιπτώσεις ο διευθυντής απλώς διατηρεί την εποπτεία και το δικαίωμα για έγκριση των πρωτοβουλιών, αναθέτοντας την υλοποίησή τους σε άλλους.

β) ο ρόλος του διαχειριστή προβλημάτων (*disturbance handler*). Οι πρωτοβουλίες τις οποίες αναλαμβάνει ο διευθυντής μέσα στα πλαίσια του ρόλου αυτού αναφέρονται στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής λειτουργεί ως 'κυματοθραύστης' και οι σχετικές ενέργειες του αποτελούν υποχρεωτική δράση (ή μάλλον αντίδραση σε ερεθίσματα) που επιβάλλεται από καταστάσεις που συνιστούν απειλή ή δημιουργούν κρίση. Αφορμή για δράση αυτού του τύπου είναι δυνατό να αποτελέσουν οι τριβές και τα προβλήματα που δημιουργούνται στις σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό που υπηρετεί στο σχολείο, οι δυσκολίες στη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο του οποίου προΐσταται ο διευθυντής και σε κάποιο άλλο σχολείο ή φορέα, προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη προσωπικού, εξοπλισμού, χρημάτων κλπ, απρόβλεπτες συνέπειες ή παρενέργειες που προέρχονται από προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις και αλλαγές κλπ. Σε τέτοιες καταστάσεις είναι έντονη και πιεστική η παράμετρος του χρόνου και ο

επείγων χαρακτήρα της δράσης, ως εκ τούτου και η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών λαμβάνει προτεραιότητα σε σχέση με τη διεκπεραίωση άλλων υποθέσεων που βρίσκονται σε εξέλιξη. Σε καταστάσεις κρίσης ο διευθυντής αποκτά μεγαλύτερη επιρροή στο περιβάλλον των συνεργατών του σε σχέση με αυτή που διαθέτει σε περιόδους ομαλής λειτουργίας του σχολείου, επειδή όλοι προσβλέπουν σε αυτόν για τον επιτυχή χειρισμό της καταστάσεως. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του χρόνου του διευθυντή απορροφάται από την προσπάθειά του για αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων και δεν αξιοποιείται για το σχεδιασμό και την προώθηση μεταρρυθμίσεων που αποβλέπουν στη βελτίωση του σχολείου.

γ) ο ρόλος του *κατανεμητή πόρων (resource allocator)*. Η υλοποίηση αποφάσεων εξαρτάται από τους διαθέσιμους πόρους, την κατανομή τους και την ανακατανομή τους. Στους διαθέσιμους πόρους περιλαμβάνονται το ανθρώπινο δυναμικό, ο εξοπλισμός σε υλικοτεχνικά μέσα, τα διαθέσιμα στο σχολείο χρήματα, ο χρόνος του διευθυντή και του λοιπού προσωπικού. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται από το διευθυντή αφορούν είτε στον τρόπο αξιοποίησης των πόρων αυτών είτε στη λήψη μέτρων για την προστασία τους. Αποφάσεις αυτού του είδους εκφράζονται μέσα από διαδικασίες όπως i) ο προγραμματισμός και η αξιοποίηση του προσωπικού χρόνου του διευθυντή, των συναντήσεων που έχει, των εκδηλώσεων στις οποίες συμμετέχει κλπ. Στον προγραμματισμό αυτόν αντανακλώνται οι προτεραιότητες και τα ενδιαφέροντα του σχολείου όπως ιεραρχούνται από το διευθυντή, ii) η ανάθεση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό με την οποία ουσιαστικά προσδιορίζεται ο τρόπος εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, iii) η διαμόρφωση προϋπολογισμού και η έγκριση δαπανών η οποία αντανακλά τη σημασία που αποδίδει η διεύθυνση του σχολείου στα διάφορα θέματα και iv) η προώθηση ή η έγκριση για προώθηση αλλαγών για την υλοποίηση των οποίων απαιτούνται διαφόρων ειδών πόροι και μέσα.

δ) ο ρόλος του *διαπραγματευτή (negotiator)*. Η εμπλοκή του διευθυντή σε διαπραγματεύσεις με φορείς και υπηρεσίες του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου είναι αναπόφευκτη. Ο διευθυντής, ως συμβολική κεφαλή του σχολείου προσδίδει ιδιαίτερο κύρος στην όλη διαδικασία διαπραγμάτευσης, ως εκπρόσωπος του σχολείου προς τα έξω εκφράζει αυθεντικά τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντά του σχολείου και ως υπεύθυνος για την κατανομή των πόρων (ανθρώπινων, υλικών, χρηματικών κλπ) διαθέτει την εξουσία να αναλαμβάνει δεσμεύσεις για το σχολείο στο οποίο προϋσταται.

Από την ανάλυση του διοικητικού έργου που προηγήθηκε καταδεικνύεται η σημασία της ύπαρξης και η χρησιμότητα των διοικητικών / διευθυντικών στελεχών στις υπηρεσίες, στους οργανισμούς κλπ. Ένα διευθυντικό στέλεχος, και στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας, υπάρχει για να εξασφαλίζει την αποδοτική και αποτελεσματική παροχή των υπηρεσιών εκπαίδευσης σύμφωνα με τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος, για να σχεδιάζει και να διατηρεί τη σταθερότητα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, για να διευκολύνει την προσαρμογή του σχολείου στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, για να λειτουργεί ως βασικός συνδετικός κρίκος και κομβικό κέντρο ανταλλαγής πληροφοριών με το περιβάλλον και για να ενεργοποιεί το σύστημα των συμβολισμών και των δημοσίων σχέσεων του σχολείου.

4. Η έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο

Η έννοια της αποτελεσματικότητας αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης των στόχων τους οποίους επιδιώκει μία υπηρεσία, ένας οργανισμός, μία ομάδα ανθρώπων, ένα πρόσωπο κλπ (Ζαβλανός, 1998, σσ. 27-28, Μιχόπουλος, 1998, σσ. 89-92, Παπαναούμ, 1995, σ. 39, Πασιαρδής, 2000, σσ. 15-16). Στην περίπτωση των σχολικών μονάδων ουσιαστικό κριτήριο για την αποτελεσματικότητά τους είναι ο βαθμός στον οποίον συμβάλλουν, ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν τους στόχους και τους σκοπούς τους οποίους επιδιώκει το εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια το κριτήριο είναι η *‘προστιθέμενη αξία’* την οποία συνεισφέρει μια σχολική μονάδα προς την κατεύθυνση της προσέγγισης των στόχων και όχι η επίτευξη των στόχων αυτών σε απόλυτους όρους. Και τούτο διότι οι μαθητές δεν έχουν όλοι το ίδιο σημείο εκκίνησης αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται και τις προσωπικές τους ικανότητες (Louis, Toole and Hargreaves, 1999, σ. 253, Creemers and Reynolds, 1994, σσ. 1929 και 1930).

Η έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο τις τελευταίες δεκαετίες ξεκίνησε στις ΗΠΑ και είχε ως αφορμή τα πορίσματα της επιτροπής Coleman η οποία συγκροτήθηκε στη δεκαετία του 1960 για τη μελέτη της ισότητας ευκαιριών στις ΗΠΑ². Η επιτροπή Coleman, υιοθετώντας την προερχόμενη από την οικονομική επιστήμη μεθοδολογία της μελέτης των *‘συναρτήσεων παραγωγής’* στην εκπαίδευση (production functions in education), επεδίωξε τη συ-

2. Coleman, J.C., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, R. and York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office

σχέτιση των πάσης φύσεως 'εισροών' στην εκπαιδευτική διαδικασία στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (εγκαταστάσεων, εξοπλισμού, βιβλιοθηκών, δαπανών ανά μαθητή, τίτλων σπουδών του εκπαιδευτικού προσωπικού κλπ) με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου, τις οποίες θεώρησε ως 'εκροές' της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με βάση τη μεθοδολογική αυτή προσέγγιση κατέληξε σε συμπεράσματα τα οποία ουσιαστικά υποβάθμιζαν τη συμβολή των σχολικών μονάδων στην επίδοση των μαθητών και ταυτόχρονα υπεργρόνιζαν το ρόλο των εξωσχολικών παραγόντων και, κυρίως, της κοινωνικοοικονομικής θέσης της οικογενείας των μαθητών. Ανάλογα ήταν και τα συμπεράσματα της μελέτης του Jencks και των συνεργατών του που δημοσιεύθηκαν το 1972³ (Bossert, 1988, σσ. 342-343, Brookover, 1988, σσ. 223-224, Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb, 1984, σ. 97, Πασιαρδής, 2000, σσ. 17-18, Reynolds and Teddie, 2000, σσ. 302 – 303, Sackney, 1991, σσ. 51-52, Φραγκουδάκη, 1985, σσ. 44-57).

Η υποβάθμιση του ρόλου του σχολείου, η οποία ήταν διάχυτη στα πορίσματα των ερευνών αυτών, προκάλεσε την αντίδραση των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων τους, οι οποίοι διαπίστωναν ότι με τα πορίσματα των ερευνών αυτών απαξιωνόταν πλήρως το έργο τους, καθώς επίσης την αντίδραση ερευνητών οι οποίοι διατύπωναν επιφυλάξεις αναφορικά με τη μεθοδολογία έρευνας την οποία είχε υιοθετήσει η επιτροπή. Από τις αντιδράσεις αυτές προέκυψε ένα νέο κύμα μελετών για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων οι οποίες προσπάθησαν να ερευνήσουν και να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα τα οποία καθιστούσαν ορισμένα σχολεία περισσότερο αποτελεσματικά στην εκπαίδευση μαθητών που προήρχοντο από πολύ χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Από μεθοδολογική άποψη, η κύρια διαφορά σε σχέση με την προσέγγιση της επιτροπής Coleman συνίστατο στο ότι οι έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους όχι στο τι υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή στις εισροές, αλλά στο τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο, στις **διαδικασίες** δηλαδή και στις **αλληλεπιδράσεις** που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό του σχολείου όταν αυτό λειτουργεί, αξιοποιώντας για το σκοπό αυτό ποιοτικές κυρίως μεθόδους έρευνας (Brookover, 1988, σσ. 223-224, Heck and Hallinger, 1999, σ. 153, Lee, 1994, σ. 5373, Sackney, 1991, σ. 52). Η πρώτη φάση των προσπαθειών για περιγραφή των αποτελεσματικών σχολείων ακολουθήθηκε από προσπάθειες για διαμόρφωση ενός θεωρητικού υποδείγματος και εντοπισμό και ανάδειξη

3. Jencks., C.S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Ginter, H., Heyns, B. and Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. New York: Basic Books

εκείνων των παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου, αρχικά για μαθητές που προήρχοντο από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και στη συνέχεια για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση (Brookover, 1988, σ. 225, Louis, Toole and Hargreaves, 1999, σ. 253, Reynolds and Teddie, 2000, σσ. 302-303)

Μέσα από αυτές τις εξελίξεις διαμορφώθηκε το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο, κίνημα το οποίο διακρίνεται από τα ακόλουθα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: α) πεποίθηση στη δυνατότητα των σχολείων να διδάξουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, και να συμβάλλουν στην αλλαγή της κοινωνίας γενικότερα β) αναγνώριση των διαφορών ανάμεσα στα σχολεία ως προς τα επιτεύγματά τους και πεποίθηση στη δυνατότητα για αλλαγή και βελτίωση των ιδίων των σχολείων γ) επικέντρωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος και των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και ειδικότερα στα όσα συμβαίνουν στο εσωτερικό του σχολείου και, τέλος, δ) αναγνώριση και ανάδειξη του καθοριστικού ρόλου του διευθυντή του σχολείου για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολείων (Brookover, 1988, σ. 225, Ouston, 1999, σ. 168, Reynolds and Teddie, 2000, σ. 301, Sackney, 1991, σ.51)

5. Η συμβολή του Διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Ανεξάρτητα από τις επιφυλάξεις που είναι δυνατό να εκφραστούν σε μεθοδολογικό επίπεδο, βασικό στοιχείο των ερευνών για το αποτελεσματικό σχολείο αποτελεί η αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου και της συμβολής του διευθυντή του σχολείου στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του. Η ανάδειξη της ηγεσίας του σχολείου ως μιας από τις κύριες δυνάμεις που βρίσκονται πίσω από τα σχολεία τα οποία διακρίνονται για την αποτελεσματικότητα τους και τις υψηλές επιδόσεις τους αποτελεί το σημαντικότερο όφελος από την έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο τις τελευταίες δεκαετίες. (Bossert, 1988, σ. 342, Creemers and Reynolds, 1994, σ. 1931, Day, Harris, Tolley, Hadfield and Beresford, 1999, σ. 25, Hallinger and Heck, 1999, σ. 178, Heck and Hallinger, 1999, σ. 141, Louis, Toole and Hargreaves, 1999, σσ. 267-268, Ouston, 1999, σ. 174, Παπαναούμ, 1995, σ. 43, Πασιαρδής, 2000, σσ. 21-22, Sweeny, 1988, σσ. 18-19). Αυτή η διαπίστωση συνοψίζεται πολλές φορές στη φράση «αποτελεσματικός διευθυντής, αποτελεσματικό σχολείο», η οποία υποδηλώνει ότι η παρουσία ενός αποτελεσματικού προσώπου στη διεύθυνση του σχολείου συμβάλλει στη βελτίωση της λειτουργίας του και οδηγεί σε ένα περισσότερο αποτελεσματικό σχολείο, αν και η διαπίστωση αυτή

δεν πρέπει να οδηγήσει στη διαμόρφωση της εικόνας ενός 'διευθυντή-ήρωα', ο οποίος από μόνος του είναι δυνατό να μεταμορφώσει και να κάνει το σχολείο αποτελεσματικό (Bossert, 1988, σ. 346, Bossert, 1992, σ. 19, Hallinger and Heck, 1999, σ. 185). Η γενικότερη αυτή αναγνώριση της συμβολής του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είχε ως άμεση συνέπεια την ενίσχυση του ενδιαφέροντος, την απόδοση μεγαλύτερης σημασίας και την αύξηση των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στις ΗΠΑ (Day, Harris, Tolley, Hadfield and Beresford, 1999, σ. 25, Peterson, 1990, σ. 208).

Μέσα στα πλαίσια των ερευνών για το αποτελεσματικό σχολείο έγιναν ειδικότερες προσπάθειες για εντοπισμό των χαρακτηριστικών, των προτύπων συμπεριφοράς και των πρακτικών που είναι δυνατό να καταστήσουν ένα διευθυντή περισσότερο αποτελεσματικό (Αναγνωστοπούλου, 2001, σ. 252, Pitner, 1988, σ. 99). Με δεδομένο ότι το πλαίσιο αναφοράς και οι συνθήκες εργασίας για τους διευθυντές των σχολείων διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο (σε συνάρτηση με το μέγεθός του, τον τύπο του, την ιστορία του, τη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού κλπ) και, κατά μείζονα λόγο από εκπαιδευτικό σύστημα σε εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι υπάρχει ένα σύστημα χαρακτηριστικών και ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαδικασιών, τα οποία να είναι εφαρμόσιμα σε όλες τις περιστάσεις και, υιοθετούμενα, να αποδεικνύονται λειτουργικά άριστα κατά τρόπο αυτόματο (Hallinger and Heck, 1999, σσ. 182-185, Louis, Toole and Hargreaves 1999, σ. 267, Peterson, 1990, σ. 209, Sweeny, 1988, σ. 19). Υπάρχουν όμως κάποια κοινά χαρακτηριστικά και κάποιες κοινές πρακτικές, οι οποίες προσαρμοζόμενες στις ιδιαιτερότητες των επί μέρους σχολικών μονάδων, είναι δυνατό να αποδειχθούν χρήσιμες, παρ' όλες τις δυσκολίες που συνοδεύουν την προσπάθεια για εφαρμογή τους στην πράξη (Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb, 1984, σ. 112). Τα βασικότερα από τα στοιχεία αυτά είναι τα ακόλουθα: α) η διαμόρφωση και προώθηση κοινού οράματος για το σχολείο και αισθήματος κοινής αποστολής για το προσωπικό του β) η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών γ) η αναγνώριση της σημασίας και η έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα δ) η διαμόρφωση και διασφάλιση των προϋποθέσεων για διδασκαλία και μάθηση και, τέλος, ε) η έμφαση στη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του σχολείου (Bossert, 1988, σ. 346, Sackney, 1991, σ. 60).

α) *Η διαμόρφωση και προώθηση κοινού οράματος για το σχολείο και αισθήματος κοινής αποστολής για το προσωπικό.* Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει συγκεκριμένη προοπτική και όραμα σχετικά με το σχολείο του, τον τρόπο λειτουργίας του και τους στόχους του. Το στοιχείο αυτό καλύπτει τη

συμβολική και πολιτιστική διάσταση του σχολείου και αναφέρεται στην προσπάθεια για διαμόρφωση κοινών αξιών, κοινών πεποιθήσεων και κοινών αρχών ως προς τη λειτουργία του σχολείου (Creemers and Reynolds, 1994, σ. 1931, Πασιαρδής, 1999, σσ. 815-816, Πασιαρδής, 2000, σ. 21). Το όραμα αυτό ο διευθυντής προσπαθεί να το μετατρέψει σε κοινούς σκοπούς και στόχους και να το εκφράσει με τη μορφή κοινών κανόνων που θα αποτελούν τους κατευθυντήριους άξονες και την 'πυξίδα' για όλη την σχολική κοινότητα, διδάσκοντες και διδασκομένους (Louis, Toole and Hargreaves, 1999, σ. 260). Η προώθηση ενός τέτοιου οράματος και η διαμόρφωση αισθήματος κοινής αποστολής συμβάλλει στο να δώσει στους εκπαιδευτικούς μία αίσθηση βεβαιότητας, ασφάλειας και συνοχής, ιδιαίτερα μάλιστα σε μεταβατικές περιόδους που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες και προβλήματα, αποτελεί δε το ισχυρότερο μέσο με το οποίο ο διευθυντής είναι δυνατό να ασκήσει την επιρροή του (Hallinger and Heck, 1999, σ. 179). Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής προσπαθεί να κάνει αισθητή την παρουσία του, όχι μόνο με τη φυσική έννοια του όρου, εμπλεκόμενος σε όλες τις λειτουργίες και δραστηριότητες του σχολείου, περιερχόμενος όλους τους χώρους του και καθιστώντας τον εαυτό του ορατό σε κάθε σημείο του σχολείου ανά πάσα στιγμή, αλλά και με τη συμβολική έννοια του όρου, επιδιώκοντας να ενεργεί και να συμπεριφέρεται σε απόλυτη αντιστοιχία με τα πρότυπα που απορρέουν από το όραμα το οποίο ο ίδιος προβάλλει και προωθεί για το σχολείο του (Bossert, 1988, σ. 348, Πασιαρδής, 1999, σσ. 815-816, Hallinger and Heck, 1999, σ. 179, Day, Harris, Tolley, Hadfield and Beresford, 1999, σ. 4). Ομοίως, στην προώθηση του κοινού οράματος για το σχολείο και του αισθήματος της κοινής αποστολής αποσκοπούν και κατατείνουν πολλές ενέργειες και δραστηριότητες του διευθυντή όπως η αξιοποίηση ποικίλων σχολικών εκδηλώσεων για προβολή των κοινών αξιών, η προβολή προτύπων που ενσαρκώνουν αυτές τις αξίες και αρχές, οι καθημερινές επισημάνσεις και υποδείξεις, επιδοκιμασίες και αποδοκιμασίες που αφορούν στη συμπεριφορά και στη δράση μαθητών και εκπαιδευτικών (Orlosky, McCleary, Shapiro, and Webb, 1984, σ. 104 και 113).

β) *Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών.* Πυρήνας του έργου που συντελείται εντός του σχολείου είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διδάσκοντες και στους διδασκομένους, η οποία αποβλέπει στη μεταφορά γνώσεων και αξιών καθώς επίσης και στη διαμόρφωση δεξιοτήτων και στάσεων⁴. Καθοριστική ως εκ τούτου για

4. Οι πρώτες έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο είχαν χρησιμοποιήσει ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και η

την επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και στη διαπαιδαγώγηση, και γενικότερα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb 1984, σ. 94). Ο αποτελεσματικός διευθυντής όχι μόνο διακρίνεται ο ίδιος για τον ενθουσιασμό του, τον δυναμισμό του, την ενεργητικότητά του και την προσήλωσή του στην επίτευξη αποτελεσμάτων αλλά επιδιώκει να εμψυχήσει και στους διδάσκοντες, στους γονείς και στους μαθητές του σχολείου υψηλό επίπεδο προσδοκιών αναφορικά με τις δυνατότητες επιτυχίας των μαθητών ενώ επιδεικνύει μικρή ανεκτικότητα έναντι των χαμηλών επιπέδων διδασκαλίας, μάθησης και συμπεριφοράς (Creemers and Reynolds, 1994, σ. 1931, Murphy, 1989, σ. 205, Πασιαρδής, 2000, σσ. 22-23, Sweeny, 1988, σ. 19). Διασφαλίζει την απρόσκοπτη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου, περιορίζει το χρόνο που σπαταλάται ασκόπως σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με τη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία, προωθεί πρακτικές περιορισμού των απουσιών και των καθυστερήσεων στην προσέλευση των μαθητών και των εκπαιδευτικών ενώ διαμορφώνει και προωθεί ενιαίες και σταθερές πολιτικές στο επίπεδο της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση ανεπιθυμητών ή προβληματικών μορφών συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών (Bossert, 1988, σσ. 341-342). Επιδιώκει τη συνεχή αξιολόγηση της επίδοσης και παρακολούθηση συμπεριφοράς των μαθητών αξιοποιώντας τις σχετικές πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων και προώθηση αλλαγών στο τρόπο λειτουργίας του σχολείου (Murphy, 1989, σ. 204, Πασιαρδής, 2000, σσ. 26-28). Ενθαρρύνει και ενισχύει τη συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, ενημερώνοντας τους γονείς για τους στόχους του σχολείου, για τις διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται από αυτό και τις προσδοκίες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν από τους μαθητές, ώστε οι γονείς να είναι σε θέση να υποβοηθήσουν τους μαθητές για την επίτευξη των στόχων αυτών

πρακτική αυτή ακολουθήθηκε και από πολλές μεταγενέστερες μελέτες, επειδή η χρήση σταθμισμένων tests για την αξιολόγηση των μαθητών καθιστούσε ευκολότερη τη διεξαγωγή τους. Από τη δεκαετία όμως του 1970 εκφράστηκαν επιφυλάξεις και αντιρρήσεις για τη μονομέρεια αυτή και προβλήθηκε η άποψη ότι για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων έπρεπε να χρησιμοποιούνται περισσότερα κριτήρια τα οποία να αντανάκλουν την ευρύτητα και τη συνθετικότητα των σκοπών της σχολικής εκπαίδευσης και στα οποία να συμπεριλαμβάνονται η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, οι στάσεις και οι μορφές συμπεριφορές των μαθητών που καλλιεργούνται από το σχολείο, η αυτοεκτίμηση των μαθητών η οποία αναπτύσσεται από το σχολείο κλπ. Η προσέγγιση αυτή τυγχάνει ευρύτερης αποδοχής τα τελευταία χρόνια (Bossert, 1988, σσ. 341 και 347, Lee, 1994, σ. 5374, Murphy, 1989, σ. 206, Παπαναούμ, 1995, σσ. 40-41, Reynolds and Teddie, 2000, σσ. 309-310. Ομοίως, πρβλ. Μιχόπουλος, 1998, σσ. 101-103)

(Creemers and Reynolds, 1994, σ. 1931, Murphy, 1989, σ. 206, Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb, 1984, σ. 113, Πασιαρδής, 2000, σσ. 28-29).

γ) *Η αναγνώριση της σημασίας και η έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα.* Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει επίγνωση ότι ο ανθρώπινος παράγοντας είναι καθοριστικός για τη μάθηση, τη διαπαιδαγώγηση και την επιτυχία των μαθητών. Ως εκ τούτου, είναι προσανατολισμένος προς τους ανθρώπους (people-oriented) και οι σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του και των προσπαθειών του (Day, Harris, Tolley, Hadfield and Beresford, 1999, σ. 3, Hallinger and Heck, 1999, σ. 182). Η προσήλωση του διευθυντή στο στόχο της βελτίωσης και της προόδου των μαθητών στους τομείς της μάθησης και της συμπεριφοράς καθώς επίσης οι αντίστοιχες προσπάθειές του δεν είναι δυνατό να ευδοκιμήσουν και να φέρουν αποτέλεσμα εάν αυτός δεν επιτύχει να κερδίσει την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και τη στήριξη στο έργο του εκ μέρους των εκπαιδευτικών του σχολείου του (Hallinger and Heck, 1999, σσ. 181-182, Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb, 1984, σ. 105). Για το λόγο αυτό επιδιώκει την άμεση και προσωπική επαφή με το εκπαιδευτικό και μη εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου του, τη γνώση των ιδιαιτέρων ικανοτήτων και ενδιαφερόντων τους, την ενημέρωσή του για τυχόν προβλήματά τους, τη στήριξή τους ως ανθρώπων και ως επαγγελματιών. Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει την ικανότητα να είναι προσεκτικός ακροατής, να βοηθά, να ενθαρρύνει, να πείθει, να επιλύει συγκρούσεις. Προϋπόθεση για να εμφυσήσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του το σεβασμό και την εκτίμηση προς το πρόσωπό του και για να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους αποτελεί το να είναι πάντοτε δίκαιος, αντικειμενικός και γενικά ακέραιος στις σχέσεις μαζί τους (Day, Harris, Tolley, Hadfield, and Beresford, 1999, σ. 4). Είναι σημαντικό για το διευθυντή να επιτύχει να δημιουργήσει την αίσθηση ότι όλοι στο σχολείο του αποτελούν μία κοινότητα, η οποία διακρίνεται από τη διάθεση για αμοιβαία αλληλοϋποστήριξη και ότι καθένας αποτελεί ένα αναγνωρίσιμο και ισότιμο μέλος αυτής της κοινότητας (Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb, 1984, σ. 114). Από το διευθυντή εξαρτάται πρωτίστως και κυρίως η διαμόρφωση αυτού του θετικού κλίματος μέσα στο σχολείο, το οποίο συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου δεδομένου ότι επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την εργατικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και διευκολύνει τη διαμόρφωση και εμπέδωση πνεύματος συνεργασίας και ομαδικής λειτουργίας (Πασιαρδής, 2000, σσ. 25-26). Ο διευθυντής του σχολείου δαπανά τον περισσότερο από το χρόνο του σε πρόσωπο προς πρόσωπο επικοινωνία και συνεργασία με άλλους ανθρώπους και ως εκ τούτου οι

ικανότητές του στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία του έργου του. Ο τρόπος δε κατά τον οποίο αυτός συμπεριφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις λειτουργεί ως πρότυπο για τα λοιπά μέλη της σχολικής κοινότητας (Sweeny, 1988, σ. 19).

δ) *Η διαμόρφωση και διασφάλιση των προϋποθέσεων για διδασκαλία και μάθηση.* Προϋπόθεση για την ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση είναι η διασφάλιση ότι υφίστανται όλες οι αναγκαίες προϋποθέσεις ώστε το σχολείο να λειτουργεί απρόσκοπτα και οι διδάσκοντες να εκτελούν απερίσπαστα τα καθήκοντά τους. Αυτό επιτυγχάνεται με το διαρκή συντονισμό των οργανωτικών παραμέτρων και των λειτουργικών διαδικασιών του σχολείου, με την εξασφάλιση και την ορθολογική, αποδοτική και αποτελεσματική κατανομή των χρηματικών, υλικών κλπ πόρων, που είναι απαραίτητοι για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, με την αποσαφήνιση των ρόλων και των καθηκόντων του προσωπικού του σχολείου, ώστε να αποφεύγονται τριβές και εντάσεις, με τη διαμόρφωση συνθηκών υγιεινής, ασφάλειας και ευταξίας στο χώρο του σχολείου. Ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται τα στοιχεία αυτά, αντανακλά τη σοβαρότητα με την οποία το σχολείο επιδιώκει τους στόχους του και ο διευθυντής επιτελεί το έργο του (Murphy, 1989, σ. 205, Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb, 1984, σ. 113, Peterson, 1990, σ. 209). Η γραμματειακή υποστήριξη του σχολείου από έμπειρο και ικανό γραμματέα υποβοηθά το έργο του διευθυντή αλλά από μόνη της δεν αρκεί για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, εάν ο διευθυντής δεν είναι και ο ίδιος οργανωτικός. Επιπρόσθετα, ο αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει την ικανότητα να λαμβάνει γρήγορες αποφάσεις αξιολογώντας τη στιγμή κατά την οποία αυτές πρέπει να ληφθούν και προβλέποντας όσο το δυνατό καλύτερα τις συνέπειες και τις παρενέργειες τις οποίες είναι ενδεχόμενο αυτές να έχουν (Sweeny, 1988, σ. 19). Ο διαρκής συντονισμός των οργανωτικών παραμέτρων και των λειτουργικών διαδικασιών του σχολείου είναι μία αναγκαία αλλά όχι επαρκής προϋπόθεση για τη βελτίωση του σχολείου και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του. Επιβάλλεται να συνοδεύεται από αλλαγές στις αρχές και στις αξίες που διέπουν τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλαγές οι οποίες συνδέονται με την προσπάθεια για διαμόρφωση και προώθηση κοινού οράματος για το σχολείο και κοινής αποστολής για το προσωπικό (Creemers and Reynolds, 1994, σ. 193, Day, Harris, Tolley, Hadfield and Beresford, 1999, σ. 164, Louis, Toole and Hargreaves, 1999, σσ. 261-262).

ε) *Η έμφαση στη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του σχολείου.* Χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή αποτελεί η βαθειά πεποίθησή του

ότι είναι επιβεβλημένη αλλά και δυνατή η διαρκής βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του. Καθοριστικός στην προκειμένη περίπτωση είναι ο ρόλος του ίδιου του διευθυντή ο οποίος επισημαίνει ευκαιρίες για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, αναζητά μεθόδους και τρόπους για την τελειοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ ενθαρρύνει και διευκολύνει ανάλογες πρωτοβουλίες και προσπάθειες που προέρχονται από άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου (Orlosky, McCleary, Shapiro and Webb, 1984, σ. 112). Η συνεχής και συστηματική παρακολούθηση της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο, της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου αλλά και των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα στο εξωτερικό του περιβάλλον παρέχουν στο διευθυντή πλήθος πληροφοριών και αναδεικνύουν ευκαιρίες για ανάληψη δράσης. Οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις όμως που αποσκοπούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν και να επέλθουν αυτόματα ως αποτέλεσμα εντολών. Από την άποψη αυτή προσφυώς έχουν παρομοιασθεί η σχολική μονάδα με κήπο και ο διευθυντής της με κηπουρό. Όπως ο κηπουρός δεν είναι δυνατό να επιτύχει την ανάπτυξη των φυτών του κήπου με εντολές αλλά μόνο με τη σωστή αξιοποίηση, τον επιτυχή συνδυασμό και τη συνεχή αναδιάταξη των διαθεσίμων σε αυτόν μέσων και των αντικειμενικών συνθηκών του φυσικού περιβάλλοντος, αναλογικά και ο διευθυντής του σχολείου δεν είναι δυνατόν να προωθήσει αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο σχολείο του με εντολές αλλά μόνο με την αξιοποίηση, το συνδυασμό και την συνεχή αναδιάρθρωση των αντικειμενικών παραμέτρων του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, του θεσμικού πλαισίου και των υλικών και ανθρωπίνων πόρων που έχει στη διάθεση του κατά περίπτωση (Louis, Toole and Hargreaves 1999, σ. 267). Η ουσιαστική αλλαγή στα σχολεία και η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους απαιτεί χρόνο ενώ δυσκολίες και προβλήματα συνήθως δημιουργούν αδιέξοδα στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του διευθυντή. Ο αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει μεγάλη αποφασιστικότητα και επιμονή καθ' όλο το χρονικό διάστημα το οποίο είναι απαραίτητο για την προώθηση και την υλοποίηση των αλλαγών. Είναι προετοιμασμένος να αγωνισθεί εναντίον των δυσκολιών που προέρχονται από απρόβλεπτα γεγονότα, από εξωτερικές επιρροές και παρεμβάσεις, από εντάσεις που πολλές φορές χαρακτηρίζουν την ομαδική εργασία και γενικότερα από όλους τους παράγοντες κινδύνου που χαρακτηρίζουν κάθε προσπάθεια αλλαγής (Μπουραντάς, 2000, σσ. 573-585, Sweeny, 1988, σ. 19)

6. Επιλογικές επισημάνσεις

Από την ανάλυση του έργου των διοικητικών στελεχών που προηγήθηκε προκύπτει κατά τρόπο σαφή ότι το έργο του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας είναι πολύπλευρο, πολύπλοκο και απαιτητικό, ως εκ τούτου δεν είναι δυνατό να αντιμετωπίζεται η ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς ως μία ευκαιρία για απαλλαγή από τις εντάσεις που δημιουργεί ορισμένες φορές το διδακτικό έργο. Η άσκηση διοίκησης σε μια σχολική μονάδα δεν συνιστά αυτοσκοπό αλλά αντίθετα αποτελεί μία δραστηριότητα και λειτουργία δευτέρου επιπέδου, η οποία ακολουθεί μετά τη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση και αποσκοπεί στη διευκόλυνση και στην υποστήριξή τους. Ο τελικός σκοπός της διοικητικής δράσης ενός διευθυντή πρέπει να κατατείνει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της διαπαιδαγώγησης και της μάθησης, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει να δίδει απόλυτη προτεραιότητα στις αξίες και στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στις αξίες, στα συμφέροντα και στις ανάγκες της διοίκησης.

Παρά τις διαφορές ως προς τους όρους και τις συνθήκες τις οποίες οι διευθυντές σχολείων αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους σε όλο τον κόσμο, υφίσταται γενικότερη συμφωνία σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα περισσότερα όμως από τα στοιχεία του έργου ενός διευθυντή, τα οποία σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή ενός σχολείου, αναφέρονται σε πτυχές και διαστάσεις του έργου του που δεν απαντώνται στο πρότυπο του 'διευθυντή – διεκπεραιωτή', που πολλές φορές προβάλλεται στην Ελλάδα. Το σημαντικότερο από τα στοιχεία αυτά είναι η ικανότητά του να εργάζεται επιτυχώς με άλλους ανθρώπους. Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι, έστω και υπό τύπο γενικών διακηρύξεων, ορισμένα στοιχεία από το ουσιαστικό έργο και την αποστολή του διευθυντή έχουν συμπεριληφθεί στην τελευταία υπουργική απόφαση που ρυθμίζει τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων (παράγραφος 2 του άρθρου 27 της απόφασης Φ. 353.1/324/105657/Δ1/08-10-2002/ΥΠΕΠΘ – ΦΕΚ 1340Β/ 16-10-2002)⁵.

5. «Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να απο-

Πολλά από τα καθήκοντα τα οποία οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων καλούνται να επιτελέσουν καθώς και οι δεξιότητες τις οποίες καλούνται να επιδείξουν, είναι δυνατό να εκμαθηθούν, ή έστω να βελτιωθεί η άσκησή τους, και προς την κατεύθυνση αυτή πρέπει να αναληφθούν πρωτοβουλίες για συστηματική προετοιμασία και επιμόρφωση των διευθυντών των σχολείων, τομέας στον οποίο υφίσταται ουσιαστικό κενό στην Ελλάδα. Είναι πολύ σημαντικό το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών να παρέχει εκπαίδευση και κατάρτιση η οποία θα αναδεικνύει το περίπλοκο σύμπλεγμα της πραγματικότητας την οποία έχουν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές των σχολείων, τους πολλούς και ποικίλους ρόλους τους οποίους καλούνται να αναλάβουν και τις πολυποίκιλες δεξιότητες που πρέπει να επιδείξουν καθώς επίσης να προσφέρουν όλη τη θεωρία και γνώση που έχει συσσωρευθεί από τις έρευνες σχετικά με το τι συνιστά ένα αποτελεσματικό σχολείο και τον τρόπο κατά τον οποίο ένας διευθυντής είναι δυνατό να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή.

τελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης».

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Block, S.R. (1998). "Executive Director", στο J.M. Shafritz (Eds)(1998). ***International Encyclopedia of Public Policy and Administration***. Volumes 1-4. Colorado: Westview Press
- Bossert, S.T. (1988). "School Effects", στο N.J. Boyan (Ed)(1988). ***Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association***. New York: Longman
- Bossert, S.T. (1992). "Administrator Effects", στο M.C. Alkin (Ed)(1992). ***Encyclopedia of Educational Research***. Volumes 1-4. Sixth Edition. New York: MacMillan
- Boyan, N.J. (1988). "Describing and Explaining Administrator Behavior", στο N.J. Boyan (Ed)(1988). ***Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association***. New York: Longman
- Brookover, W.B. (1988). "School Improvement and Effectiveness Movements", στο R.A. Gorton, G.T. Schneider and J.C. Fisher (Eds)(1988). ***Encyclopedia of School Administration and Supervision***. Phoenix, Arizona: The Oryx Press
- Creemers, B.P.M. and Reynolds, D. (1994). "Effective Schools, Management of", στο T. Husen and T.N. Postlethwaite (Eds)(1994). ***The International Encyclopedia of Education***. Volumes 1-12. Second Edition. Oxford: Pergamon Press
- Day, Ch., Harris, A., Tolley, H., Hadfield, M. and Beresford, J. (1999). ***Effective Headteachers: A Report Commissioned by the National Association of Headteachers***. Nottingham: University of Nottingham, School of Education (Unpublished Report)
- Enns, F. (1988). "Administrative Roles", στο R.A. Gorton, G.T. Schneider and J.C. Fisher (1988). ***Encyclopedia of School Administration and Supervision***. Phoenix, Arizona: The Oryx Press
- Hallinger, P. and Heck, R. (1999). "Can Leadership Enhance School Effectiveness?", στο T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, and P. Ribbins (Eds)(1999). ***Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice***. London: Paul Chapman
- Heck, R.H. and Hallinger, P. (1999). "Next Generation Methods for the Study of Leadership and School Improvement", στο J. Murphy and K.S. Louis

- (Eds)(1999). **Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association**. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Karstanje, P. (1999). "Decentralisation and Deregulation in Europe: Towards a Conceptual Framework", στο T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, and P. Ribbins (Eds)(1999). **Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice**. London: Paul Chapman
- Lainas, A. (1989). **Central – Local Relations and the Role of the Director of Education: A Study in Greece and England**. Unpublished PhD Thesis. London: University of London, Institute of Education
- Lee, V.E. (1994). "Secondary Schools: Effective", στο T. Husen and T.N. Postlethwaite (Eds)(1994). **The International Encyclopedia of Education**. Volumes 1-12. Second Edition. Oxford: Pergamon Press
- Louis, K.S., Toole, J. and Hargreaves, A. (1999). "Rethinking School Improvement", στο J. Murphy and K.S. Louis (Eds)(1999) **Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association**. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass
- Mintzberg, H. (1972). **The Nature of Managerial Work**. New York: Harper and Row
- Murphy, J. (1990). "Effective Schools, Management of" στο T. Husen and T.N. Postlethwaite (Eds)(1990). **The International Encyclopedia of Education. Supplemetary Volume Two**. Oxford: Pergamon Press
- Orlosky, D.E., McCleary, L.E., Shapiro, A. and Webb, L.D. (1984). **Educational Administration Today**. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company
- Ouston, J. (1999). "School Effectiveness and School Improvement: Critique of a Movement", στο T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter and P. Ribbins (Eds)(1999). **Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice**. London: Paul Chapman
- Peterson, K.D. (1990) "Effective School Principals", στο T. Husen and T.N. Postlethwaite (Eds)(1990). **The International Encyclopedia of Education. Supplemetary Volume Two**. Oxford: Pergamon Press
- Pitner, N.J. (1988). "The Study of Administrator Effects and Effectiveness", στο N.J. Boyan (Ed)(1988). **Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association**. New York: Longman
- Reynolds, D. (2000). "School Effectiveness and School Improvement: Past, Present and Future", στο B. Moon, M. Ben-Peretz and S. Brown

- (Eds)(2000). **Routledge International Companion to Education**. London: Routledge
- Sackney, L. (1991). "Effective Schools: An International Perspective", στο W. Walker, R. Farquhar, and M. Hughes (Eds)(1991). **Advancing Education: School Leadership in Action**. London: Falmer Press
- Stewart, R. (1996). "Managerial Behaviour", στο M. Warner (Ed)(1996). **International Encyclopedia of Business and Management**. Volumes 1-6. London: Routledge
- Sweeney, J. (1998). "Administrator Effectiveness", στο R.A. Gorton, G.T. Schneider and J.C. Fisher (Eds)(1988). **Encyclopedia of School Administration and Supervision**. Phoenix, Arizona: The Oryx Press

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). «Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή», **Τα Εκπαιδευτικά**, τ. 61 (2001), σσ. 252-262
- Ζαβλανός, Μ.Μ. (1998). **MANATZMENT**. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Λαϊνας, Αθ. (2000). «Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα», στο Ζ. Παπαναούμ (Επ)(2000). **Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα**. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). **Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας**. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μπουραντάς, Δ. (2001). **MANATZMENT: Θεωρητικό Υπόβαθρο – Σύγχρονες Πρακτικές**. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου
- Παπαναούμ, Ζ.Π. (1995). **Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση**. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Πασιαρδής, Π. (1999). «Παράμετροι Ποιοτικής Διεύθυνσης στο Δημοτικό Σχολείο του 21^{ου} Αιώνα», στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης και Σ. Νικόδημος (Επ)(1999). **Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998)**. Αθήνα: Ατραπός
- Πασιαρδής, Π. (2000). **Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Οντοπία**. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω
- Πετρίδου, Ε. (1998). **Διοίκηση – Μάνατζμεντ: Μία Εισαγωγική Προσέγγιση**. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). **Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο**. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση