

Απόψεις και στάσεις διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

View points and attitudes of School Principals in Primary Level Education towards the ability of exercising leadership, based on the current legal framework and the structure of the Greek Educational system

Μαρία Τεκτονοπούλου, Διδάκτορας Παιδαγωγικών Επιστημών του Π.Τ.Δ.Ε του Δ.Π.Θ. με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία., Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας, martekton@gmail.com

Maria Tektonopoulou, PhD in Pedagogical Sciences of Department of Primary Level Education of DUTH, with specialization in Educational Psychology, School principal, martekton@gmail.com

Abstract: This research attempts to assist in identifying the need of redefinition of the legal framework as regards the duties of a primary school principal, so that they can offer more than simply be “managerial instruments”. The Greek model of organization and administration in Education, the skills of management / leadership and the limitations of the legal framework have been examined. For a more efficient conduct of this research the qualitative approach was chosen, as the most appropriate to reveal the viewpoints and perceptions of the ten respondents -school principals on the research question which was posed using the interview technique. It has been observed that five out of ten school principals believe that although they consider themselves able to exercise leadership they do not manage to do so, due to the structure of the current legal framework in the field of education and at the same time the majority of them believe that the current legal framework as well as the organization and structure of the educational system are characterized by centralization, rigidity, lack of modern spirit, strict adherence to formalities and rules, patronage and rigid bureaucracy, which prevents the distinction and development of school principal-leaders.

Keywords: management / leadership, school unit principal, legal framework, structure of the Greek educational system

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλλει στην ανίχνευση της αναγκαιότητας επανακαθορισμού του θεσμικού πλαισίου σε ό,τι αφορά τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να έχει τη δυνατότητα να προσφέρει μέσω της ηγεσίας και να μην αποτελεί απλά διαχειριστικό όργανο. Εξετάστηκε το ελληνικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση και η διεύθυνση/ηγεσία, καθώς και οι περιορισμοί του θεσμικού πλαισίου, ενώ για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση ως η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις απόψεις και τις

αντιλήψεις δέκα ερωτώμενων διευθυντών γύρω από το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε μέσω της τεχνικής της *συνέντευξης*. Παρατηρήθηκε ότι πέντε στους δέκα διευθυντές θεωρούν ότι, παρόλο που πιστεύουν πως έχουν τις ικανότητες να ασκήσουν ηγεσία, εντούτοις δεν τα καταφέρνουν εξαιτίας της δομής του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου λειτουργίας στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ στην πλειοψηφία τους εκτιμούν ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και η οργάνωση και δομή του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό, δυσκαμψία, έλλειμμα σύγχρονου πνεύματος, αυστηρή προσήλωση σε τύπους και σε κανόνες, πελατειακές πρακτικές και άκαμπτη γραφειοκρατία, που εμποδίζει την ανάδειξη και ανάπτυξη διευθυντών-ηγέτων στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: διεύθυνση/ηγεσία, διευθυντής σχολικής μονάδας, θεσμικό πλαίσιο, δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Εισαγωγή

Η ηγεσία ως φαινόμενο και ο τρόπος εφαρμογής της είναι ουσιαστικά εξαρτώμενα από τις πηγές εξουσίας της διοικητικής ιεραρχίας σε ένα ιεραρχικό-γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οριοθετεί τη νομιμοποιημένη δύναμη και το πλαίσιο λειτουργίας του κάθε ηγέτη. Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη ή τη δυσλειτουργία του. Μια ακατάλληλη δομή συνδέεται συχνά με προβλήματα, όπως η έλλειψη συντονισμού, οι αναποτελεσματικές αποφάσεις, η χαμηλή υποκίνηση κ.α. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, αφού διαθέτει ιεραρχική δομή εξουσίας. Εξαιτίας του συγκεντρωτισμού, συντηρείται μια δυσκίνητη και ανελαστική γραφειοκρατία που δεν ευνοεί την εισαγωγή καινοτομιών δυσχεραίνει δε, τη διαμόρφωση τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες και έχει την τάση να αποδυναμώνει τις επιτελικές λειτουργίες. Η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία που αναπτύσσεται περιορίζει τη δυνατότητα των διευθυντών για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την άσκηση επιρροής λόγω θέσης, διότι δεν έχουν πλήρως αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες, δε διαθέτουν την κατάρτιση και τα μέσα, η εξουσία τους δε συμβαδίζει με την ευθύνη τους και παραμένουν απλά όργανα παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η κατάλληλη ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, ενώ η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλλει στην ανίχνευση της αναγκαιότητας επανακαθορισμού του θεσμικού πλαισίου που αφορά τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας, ώστε να έχει πραγματικά τη δυνατότητα να προσφέρει μέσω της ηγεσίας και να μην αποτελεί απλά διαχειριστικό όργανο των καταστάσεων.

1. Το πλαίσιο και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Για να διερευνηθεί σωστά η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ως ένας «κρίκος» του εκπαιδευτικού συστήματος με φορέα το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, χρειάζεται να εξεταστεί μέσα στο πλαίσιο και στο σύνολο αυτού του συστήματος, όπως προκύπτει από τη συσχέτιση των μερών του και λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους περιορισμούς που επιβάλλονται από αυτό.

1.1. Το ελληνικό γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα το ζήτημα της οργάνωσης και διοίκησης κατέχει κυρίαρχη θέση, όχι μόνο επειδή μέσα από τις σχέσεις που καλλιεργεί προσδίδει σε αυτό υψηλό βαθμό αποδοχής, αλλά και επειδή το καθιστά παιδαγωγικά λειτουργικό και οργανωτικά αποδοτικό και αποτελεσματικό (Φασουλής, 2011: 23). Όπως κάθε κοινωνικό σύστημα ή οργανισμός, έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως βάση του τη δομή του. Κατά τον Mintzberg (1979: 2) η οργανωτική δομή είναι ο τρόπος με τον οποίο διαιρείται το έργο του οργανισμού σε διακριτά καθήκοντα και επιτυγχάνεται ο συντονισμός των καθηκόντων αυτών, ενώ κατά το Μιχόπουλο (1998α: 34) είναι ένα σύστημα σχέσεων, εργασίας, λογοδοσίας και εξουσίας μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι εργασιακές δραστηριότητες του οργανισμού και το οποίο ορίζει με ποιο τρόπο τα μέλη του οργανισμού ταιριάζουν μεταξύ τους. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στις αρχές του Fayol της «ιεραρχικής κλίμακας» και της «ενότητας της διεύθυνσεως» (Σαΐτης, 1992 · Ζαβλανός, 1998). Αυτό σημαίνει ότι κάθε εργαζόμενος υπόκειται σε έναν μόνο προϊστάμενο, μέσω του οποίου συνδέεται με τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια του συστήματος. Η τυπική διοικητική δομή υποδηλώνει τον τρόπο που επιτυγχάνεται ο συντονισμός των διαφόρων ρόλων των μελών του οργανισμού ή πιο απλά καθορίζει ποιος κάνει τι, ποιος είναι υπεύθυνος για τι, ποιος αποφασίζει τι, ποιος αναφέρεται σε ποιον (Μπουραντάς, 2005: 113). Η δομή σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη ή τη δυσλειτουργία ενός συστήματος. Μια ακατάλληλη δομή συνδέεται συχνά με προβλήματα, όπως η έλλειψη συντονισμού, οι αναποτελεσματικές αποφάσεις, η χαμηλή υποκίνηση κ.α. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός της είναι πολύπλοκη και δύσκολη υπόθεση. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, το οργανωτικό της σχήμα, όπως αυτό έχει διαρθρωθεί και λειτουργεί σήμερα, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.2817/2000, όπως τροποποιήθηκε από το Ν. 2986/2002, διακρίνεται στα εξής επίπεδα: α) *εθνικό*, όπου την οργανωτική δομή της εκπαίδευσης σε ολόκληρη την επικράτεια ασκεί η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία και αποτελεί την έδρα κάθε δραστηριότητας που αφορά ζητήματα εκπαίδευσης, β) *περιφερειακό*, όπου κάποιες ειδικότερες αρμοδιότητες ασκούνται από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εδρεύουν στις έδρες κάθε μιας από τις αντίστοιχες διοικητικές Περιφέρειες, γ) *νομαρχιακό*, όπου καλύπτονται θέματα σχολικής εκπαίδευσης της διοικητικής περιφέρειας του νομού από τις 58 Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εδρεύουν

στις πρωτεύουσες των αντίστοιχων νομών και νομαρχιακών διαμερισμάτων και δ) *τοπικό*, όπου καλύπτονται θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας (Δρούλια & Πολίτης, 2008: 160).

Μελετώντας τη διοικητική διάρθρωση του συστήματος, διαπιστώνουμε τα ειδικά γνωρίσματα ή διαστάσεις της δομής του, τα οποία καθορίζουν και την απόδοσή του (Μιχόπουλος, 1998α: 36). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά (Ιορδανίδης, 2002: 59-70 · Μιχαλόπουλος, 1987), αφού διαθέτει ιεραρχική δομή εξουσίας στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Υπουργός και η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, ενώ ιεραρχικά διαβαθμίζονται προς τα κάτω οι θέσεις των Περιφερειακών Διευθυντών, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολείων και των Εκπαιδευτικών. Τα διοικητικά καθήκοντα ακολουθούν ένα γραμμικό διαχωρισμό και παρουσιάζονται με τη μορφή μιας πυραμίδας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994: 138 · Σαΐτης, 2005: 209). Η διεύθυνση κατανέμεται σε όλη την ιεραρχική πυραμίδα με διαφορετικές αρμοδιότητες σε κάθε βαθμίδα ανάλογα με το βαθμό εξουσίας. Κάθε θέση συνοδεύεται από ένα βαθμό εξουσίας που δίνει το δικαίωμα σε όποιον την κατέχει να λαμβάνει αποφάσεις, η σημασία των οποίων κλιμακώνεται όσο ψηλότερα βρίσκεται η θέση στην ιεραρχία, ενώ κάθε θέση αποκτάται με διορισμό από μια ανώτερη εξουσία (Σαΐτης, 2005: 209 · Κατσαρός, 2008: 32). Σε *τοπικό* επίπεδο, υπάγονται οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για το έργο των εκπαιδευτικών-συναδέλφων τους, καθώς και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και συγκεκριμένα το Ν. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/30-9-1985, τ. Α'), την καθημερινή διοίκηση της Σχολικής Μονάδας ασκούν ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής ως μονομελή όργανα και ο Σύλλογος Διδασκόντων ως πολυμελές όργανο. Στο άρθρο 11 του παραπάνω νόμου ορίζεται ότι ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων καθορίζονται πιο συγκεκριμένα με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ.Β'), όπου στο άρθρο 27, παρ.1 αναφέρεται πως ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό.

Φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού συστήματος, καθώς: α) το Υπουργείο Παιδείας παίρνει όλες τις αποφάσεις, ενώ οι ενδιάμεσες εξουσίες έχουν ελάχιστες αρμοδιότητες διοίκησης, β) μια πληθώρα νόμων, διατάξεων και εγκυκλίων από την κεντρική εξουσία δε δίνει τη δυνατότητα λήψης απόφασης ή παρέκκλισης στους υφισταμένους, γ) ο διορισμός των τοπικών και περιφερειακών αρχών από την κεντρική εξουσία συνεπάγεται την απόλυτη εξάρτησή τους και την υποχρέωσή τους για εφαρμογή των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η εξουσία πηγάζει από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και καταλήγει

στο διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ ανάλογα με το βαθμό της διοικητικής αποκέντρωσης προσδιορίζεται και το νομικό πλαίσιο λήψης των αποφάσεων στα τέσσερα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός της διοικητικής αποκέντρωσης στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη βούληση του ιεραρχικά υπερκείμενου προσώπου που εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όπου όλες ή οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από λίγα άτομα στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, οι οργανώσεις χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό συγκέντρωσης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994 · Κουτούζης, 1999 · Μιχόπουλος, 1998α · Σαΐτης, 1992). Φαίνεται ότι, όπως λειτουργεί σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όλη η εκπαιδευτική διαδικασία ασκείται από το κέντρο ή με όργανα που ορίζονται από αυτό. Το κράτος ρυθμίζει το διοικητικό και οργανωτικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων. Οι αποφάσεις αναφορικά με τη συμπεριφορά των στελεχών, το διδακτικό προσωπικό (επιλογή για κάλυψη διδακτικών κενών, αναπλήρωση απόντων εκπαιδευτικών, αρμοδιότητες και καθήκοντα), το διδακτικό περιεχόμενο, τη χρήση δημόσιων πόρων λαμβάνονται κεντρικά (Eurydice, 2007: 17-38 · Ευρυδίκη-Eurostat, 2012: 50). Εξαιτίας του συγκεντρωτισμού, συντηρείται μια δυσκίνητη και ανελαστική γραφειοκρατία που δεν ευνοεί την εισαγωγή καινοτομιών και την ένταση του ανταγωνισμού. Δυσχεραίνει δε, τη διαμόρφωση τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες. Ο συγκεντρωτισμός διαπλέκεται στενά με την πελατειακή παράδοση του πολιτικού συστήματος και έχει την τάση να αποδυναμώνει τις επιτελικές λειτουργίες και τις αντίστοιχες διοικητικές μονάδες, ενισχύοντας το πολιτικό επίπεδο και τις εξωθεσμικές διαδικασίες (Σπανού, 1996: 41· Σπανού, 2001:170, 172, 184). Οι παραμορφώσεις και οι αντινομίες του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης συναρτώνται εκ των ανωτέρω με το πολιτικό πλαίσιο, τις αδυναμίες και την κουλτούρα του. Η παρωχημένη διοικητική κουλτούρα εμφανίζει έντονα αμυντική στάση και παγιώνει δυσλειτουργικά φαινόμενα. Μέσα στην κρίση της διοικητικής ικανότητας της εκπαίδευσης και στο ανορθόδοξο διοικητικό πράττειν, η εμμονή στην ομοιομορφία των ρυθμίσεων και των ακολουθούμενων πολιτικών υποδηλώνει έλλειψη διαβάθμισης ποιότητας (Καραγιάννης, 2014: 68-69, 71).

1.2.Η διεύθυνση-ηγεσία στη σχολική μονάδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Διεύθυνση είναι η λειτουργία μέσω της οποίας το ανθρώπινο δυναμικό, τα υλικά και τα λοιπά μέσα τα οποία συνθέτουν έναν οργανισμό, κινητοποιούνται, διατηρούνται σε διαρκή εγρήγορση και προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση των επιδιωκόμενων στόχων (Καμπουρίδης, 2002: 103). Η λειτουργία της Διεύθυνσης συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας και αφορά την ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού (Κατσαρός, 2008:76). Η Σχολική Διεύθυνση είναι η πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος και απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία (Σαΐτης, 2008:17). Ο Διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος επιδιώκοντας τη στενή συνεργασία και

αποφεύγοντας την εφαρμογή αυταρχικών αντιλήψεων, παρέχει διδακτικές και παιδαγωγικές οδηγίες στους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας, τους υποκινεί και τους ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιούν τις ικανότητες τους για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, είναι ο εμπυχωτής όλων, όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων και των μαθητών στις προσπάθειες και πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν εντός και εκτός Σχολείου, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην πρόοδο και αναβάθμιση του ρόλου της Σχολικής Μονάδας (Στραβάκου, 2003: 27-28).

Βέβαια, υπάρχουν και απόψεις που δίνουν ανάλογη έμφαση στο διαχειριστικό ρόλο της Διεύθυνσης, με την έννοια ότι περιλαμβάνει και ένα τεχνικό μέρος που σχετίζεται με την επίβλεψη της υλοποίησης των εργασιών διαχείρισης και με πρακτικά ζητήματα εξασφάλισης των κατάλληλων κτιριακών συνθηκών ή των συνθηκών υγείας και ασφάλειας στο σχολείο ή την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων (Dean, 1995: 105 · Τύπας, 1999: 293). Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας εκτός από το χειρισμό των ανθρώπων ως ατόμων περιλαμβάνει και τη διοίκηση του σχολείου ως οργανισμού. Ο Διευθυντής αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ των υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν στον οργανισμό του σχολείου. Ο στόχος του είναι να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες όλων των υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν στη Σχολική Μονάδα – Υπουργείο Παιδείας, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος, Σύλλογος Διδασκόντων, Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων – επιλέγοντας μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των προτεραιοτήτων που θέτει το καθένα από τα παραπάνω υποσυστήματα (Καμπουρίδης, 2002:125). Η αποτελεσματική λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ Διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές τους και ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Στη βελτίωση της ποιότητας και της επιτυχίας του έργου της Σχολικής Μονάδας συμβάλλει πρωτίστως η ηγεσία της (Στραβάκου, 2003: 26).

1.3.Περιορισμοί του ελληνικού θεσμικού πλαισίου

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας προσδιορίζεται νομοθετικά (Ν. 1566/85, Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002) μέσα από αναφορές στο καθοδηγητικό έργο και την αποστολή του ως διευθυντής. Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι ενώ οι διοικητικές πρακτικές του ρόλου του διευθυντή του σχολείου διασαφηνίζονται πλήρως στα άρθρα 28, 29, 30, 31, 32 της παραπάνω υπουργικής απόφασης, οι αναφορές στον παιδαγωγικό και επιστημονικό ρόλο των διευθυντών είναι λιγότερες και πιο ασαφείς. Ειδικότερα, στο άρθρο 28, όπου αναφέρεται ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι η συνεργασία με τα μέλη της κοινότητας για την επίτευξη των στόχων και η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών για τη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών, από τις δώδεκα επιμέρους προτάσεις που διασαφηνίζουν το ρόλο αυτό, οι έντεκα αφορούν αποκλειστικά σε διοικητικές-διαχειριστικές λειτουργίες και μόνο μία αναφέρεται στην «παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής

κοινότητας». Επίσης, στα άρθρα 29, 30, 31 και 32 περιλαμβάνονται συνολικά σαράντα τρεις προτάσεις από τις οποίες οι τριάντα εννέα αφορούν σε αμιγώς διοικητικά καθήκοντα. Οι υπόλοιπες τέσσερις αναφέρονται στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, στην προώθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, την ανάληψη πρωτοβουλιών για την καθοδήγηση νέων εκπαιδευτικών και την προώθηση φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Όλες οι παραπάνω αναφορές σε ό,τι αφορά στο καθοδηγητικό έργο και την αποστολή του διευθυντή σχολικής μονάδας παραμένουν γενικόλογες. Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία που αναπτύσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει τη δυνατότητα των διευθυντών για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την άσκηση επιρροής λόγω θέσης, διότι δεν έχουν πλήρως αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες, δεν είναι επαρκώς παρακινημένοι, δε διαθέτουν την κατάρτιση και τα μέσα, η εξουσία τους δε συμβαδίζει με την ευθύνη τους και έτσι παραμένουν απλά όργανα παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008: 79). Οι περισσότερες θεωρητικές απόψεις (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Kotter, 2001, Μπουραντάς, 2005) συγκλίνουν στο ότι η ιεραρχική και γραφειοκρατική κατανομή στους οργανισμούς εμποδίζει την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών. Στους γραφειοκρατικούς οργανισμούς, όπως οι σχολικές μονάδες, όπου υπάρχει ιεραρχία εξουσίας, τυποποίηση, καταμερισμός έργου και ένα αυστηρό πλαίσιο λειτουργικών κανόνων δεν επιτρέπεται στα άτομα να αναπτυχθούν, να ελέγξουν τις δυνατότητές τους και να εξελιχθούν με αποτέλεσμα να καταστρέφονται συνήθως οι ηγετικές ικανότητες (Kotter, 2001).

Σε αυτό το πλαίσιο η διευθυντική λειτουργία περιορίζεται στην εκτέλεση διοικητικής εργασίας, επικεντρωμένης κυρίως στην τήρηση και στην ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, στην προμήθεια αναλώσιμου υλικού, στην αρχειοθέτηση εγγράφων, στην κατανομή τάξεων, στην κατανομή εξωδίδακτικού έργου, στη φροντίδα για την υγιεινή κατάσταση των χώρων του σχολείου και στη μέριμνα για την καλή χρήση, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι για το ξεπέρασμα αυτής της κατάστασης απαιτείται η πλήρης θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και η σαφής αντίληψη του ουσιαστικού ρόλου τους ως παραγόντων πρωτοβουλίας, ανάπτυξης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Κατσαρός, 2008: 79-80). Αναφορικά με το σύστημα επιλογής στις θέσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αξίζει να αναφερθεί ότι μέχρι πρόσφατα δεν υπάρχει στη νομοθεσία καμία πρόβλεψη διοικητικής κατάρτισης ως προϋπόθεσης επιλογής τους. Η διοικητική ικανότητα και οι όμορες δεξιότητες των διοικούντων δεν επικαιροποιούνταν επαρκώς διαχρονικά με στοχευμένη και αποδοτικά σχεδιασμένη επιμόρφωση πάνω στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία και στα ειδικά θέματα της δραστηριότητας της εκάστοτε κατηγορίας θέσεων. Σε όλες τις περιπτώσεις τα στελέχη δεν υποχρεούνται σε εισαγωγική επιμόρφωση ούτε πριν τη

διαδικασία επιλογής, ούτε μετά από αυτήν. Τα λιγοστά διαθέσιμα επιμορφωτικά πακέτα στο θεματικό τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης ή της ηγεσίας αφοσιώνονται σε λειτουργίες της διοίκησης και ασπάζονται μια ομοιόμορφη κανονιστική, ορθολογική και διαχειριστική προσέγγιση. Δεν αφιερώνονται σε συνιστώσες της αποτελεσματικής ηγεσίας όπως η κουλτούρα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η δέσμευση και ανάπτυξη των ανθρώπων, η ομαδική αποτελεσματικότητα, η προαγωγή και διαχείριση της γνώσης, η ηθική, η ανάλυση και εισφορά αρετών και αξιών, η διαχείριση αλλαγών, το χτίσιμο οράματος, η κριτική σκέψη, η επίλυση συγκρούσεων. Επιπρόσθετα, δεν έχουν την ευελιξία να αναπροσαρμόζονται και δεν λάμβαναν υπόψη τις τοπικές και καταστασιακές ιδιαιτερότητες της εκάστοτε ομάδας ωφελούμενων (Καραγιάννης, 2014: 123).

Στην ελληνική περίπτωση, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, τόσο ως επιστημονικό όσο και ως διδακτικό αντικείμενο, διατηρεί εξ αρχής μια εισαγόμενη θεματολογία και έναν εισαγόμενο προβληματισμό, η προσαρμογή του οποίου στα ελληνικά δεδομένα είναι ανύπαρκτη και ταυτίζεται με πολιτικές αναλύσεις ρυθμίσεων της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εισαγωγή στην ελληνική βιβλιογραφία της έννοιας της ηγεσίας (leadership), η οποία, αναπτυγμένη στη βρετανική πραγματικότητα των πρόσφατων εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων, εισάγεται στην ελληνική προβληματική παραβλέποντας ότι είναι απολύτως ασύμβατη με το διοικητικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής των ελληνικών σχολείων έχει ελάχιστα περιθώρια πολιτικών, οργανωτικών και διοικητικών πρωτοβουλιών, ενώ η έννοια της ηγεσίας προϋποθέτει την αυτονομία της δράσης του διευθυντή, από την οποία απορρέει η δυνατότητά του να επιδρά στη διαμόρφωση των σχέσεων και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων (Γιαννακοπούλου, 2008: 84-85).

2. Σκοπός της έρευνας

Η ηγεσία αποτελεί μια σημαντική λειτουργία της διοίκησης και μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς θεωρείται μία από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή την αποτυχία εκπαιδευτικών οργανισμών. Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Buch, 2005: 97-100 · Πασιαρδής, 2004: 135-136). Πρόσωπα-κλειδιά στην άσκηση ηγετικού ρόλου είναι οι διευθυντές σχολικών μονάδων. Η σημασία του ρόλου τους έγκειται στη θέση την οποία κατέχουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκούν (Μυλωνά, 2005: 45). Οι συνεχείς και ραγδαίες μεταβολές σε κάθε πτυχή της κοινωνίας ασκούν αναμφίβολα μεγάλη επιρροή στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς οι νέες γενιές αναμένεται να ζήσουν σε ένα κόσμο που κυριαρχεί ο ανταγωνισμός. Ο χώρος της εκπαίδευσης, όπως και ολόκληρη η κοινωνία, βιώνει ραγδαίους μετασχηματισμούς, συνεχείς «καινοτομίες» και έντονη ανταγωνιστικότητα με έμφαση στην απόδοση. Η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζεται ως κεντρικός μοχλός μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, ενώ το ενδιαφέρον

γι’ αυτήν τροφοδοτείται από την εμπιστοσύνη στη δυναμική των στελεχών εκπαίδευσης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Harris, 2005: 73).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η κατάλληλη ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και κατ’ επέκταση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, ενώ η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλλει στην ανίχνευση της αναγκαιότητας επανακαθορισμού του θεσμικού πλαισίου που αφορά τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας, ώστε να έχει πραγματικά τη δυνατότητα να προσφέρει μέσω της ηγεσίας και να μην αποτελεί απλά διαχειριστικό όργανο των καταστάσεων. Μελετώντας το θεωρητικό πλαίσιο για την ηγεσία και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου, θεωρούμε ότι η ηγεσία αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο για να εκσυγχρονιστεί η υπάρχουσα κατάσταση και ότι θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζουμε τις απόψεις-στάσεις που έχουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας εκ μέρους τους στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3.Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Ερευνητική μέθοδος

Αν επεκτείνουμε τη σημασία του όρου *μέθοδος*, συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τις μεθόδους της *κανονιστικής* έρευνας, αλλά και αυτές που είναι συνδεδεμένες με το *ερμηνευτικό παράδειγμα* - συμμετοχική παρατήρηση, παίξιμο ρόλων, μη κατευθυνόμενη συνέντευξη, γεγονότα και αφηγήσεις (Cohen&Manion, 1997: 66). Η πρώτη κατηγορία προσεγγίσεων συνήθως ονομάζεται «ποσοτική έρευνα», ενώ η δεύτερη «ποιοτική» και είναι γνωστές οι διαφορές και τα διλήμματα που προκύπτουν κατά τις συζητήσεις που αφορούν τη συγκριτική αξιολογία τους και την υπεροχή της μιας έναντι της άλλης. Σύμφωνα με τους Bird et al. (1999), η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων και συμπεριφορών, ενώ, σύμφωνα με τους Faulkner et al. (1999), τη χαρακτηρίζει ευελιξία και μπορεί να δώσει όλο το φάσμα των απαντήσεων και τη δυνατότητα ανακάλυψης κάποιων πτυχών, οπτικών ή παραγόντων που δεν είχαν προληφθεί (Κεδράκα, 2008: 43). Η ποιοτική προσέγγιση συχνά χειρίζεται περιπτώσεις, είναι ευαίσθητη στην πηγή της πληροφορίας, στις διαδικασίες, στην εμπειρία. Πλησιάζει εγγύτερα το ερευνώμενο αντικείμενο και στοχεύει στην ολιστική και βαθιά κατανόηση της κοινωνικής ζωής. Ενσωματώνει την καταστασιακή αντίληψη των δρώντων και αποτιμά τις σχέσεις, τις έννοιες και τα νοήματα που συνάπτουν οι άνθρωποι και τα συνδέει με τον κόσμο γύρω τους. Αντί να αντιπαραβάλλει δεδομένα μοντέλων ή υποθέσεων, αναπτύσσει γνώσεις από τους τύπους των δεδομένων. Τα δείγματα είναι σχετικά μικρά και επηρεάζονται από θεωρητικές σκέψεις και όχι από πιθανότητες. Οι μέθοδοι ανάλυσης που απασχολεί είναι πολυδιάστατες, όχι ιδιαίτερα τυποποιημένες, ευέλικτες για μεγάλο εύρος καταστάσεων και σκοπών, που μπορούν να προσαρμόζονται κατά την εξέλιξη της έρευνας και να εισχωρούν στο θέμα από τη σκοπιά των φαινομένων και όχι μόνο από του συγγραφέα. Εξαιτίας της αυθεντικότητας

και της ευελιξίας που φέρει, ταιριάζει στην εκτίμηση πραγματικών και σύνθετων περιστατικών, φαινομένων και διαδικασιών που ενέχει η διοίκηση (Καραγιάννης, 2014: 334).

Για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και έχοντας υπόψη τα παραπάνω, επιλέξαμε την *ποιοτική προσέγγιση*, ακριβώς διότι θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων (Τσουρβάκας, 1997) γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει και γενικότερα τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους για την ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως τη βιώνουν στην πράξη, ως διευθυντές σχολικών μονάδων, ενώ προτιμήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η τεχνική της *συνέντευξης*. Η χρήση της μεθόδου της *συνέντευξης* επιτρέπει στον ερευνητή να είναι άμεσος, να κατανοεί πληρέστερα κοινωνικές αντιλήψεις και να αντλεί πληροφορίες σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2003). Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν {...} σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία (Cannell&Kahn, 1968). Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Με αυτήν την έννοια διαφέρει από το ερωτηματολόγιο, όπου ζητείται από τον ερωτώμενο να καταγράψει με κάποιον τρόπο τις απαντήσεις του σε ερωτήσεις που τίθενται. (Cohen, Manion&Morrison, 2007: 452-453).

Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη περίπτωση της παρούσας έρευνας, όπου διερευνώνται απόψεις και στάσεις διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, για μια σειρά από λόγους: πρώτον, εξασφαλίζει ταχύτερη και ασφαλέστερη συγκέντρωση εμπειρικών πληροφοριών και επιτρέπει να δοθούν διευκρινήσεις και να κινητοποιηθούν οι αποκρινόμενοι. Δεύτερον, καταστεί εφικτή την κατάθεση προσωπικών απόψεων και μαρτυριών ποιοτικής φύσης για συμπεριφορικά χαρακτηριστικά της διοικητικής πράξης. Άλλωστε, στη βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί ότι η συλλογή στοιχείων με συνέντευξη διασφαλίζει μεγαλύτερη εγκυρότητα (Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008: 44).

3.2. Το δείγμα της έρευνας

Βασική μονάδα ανάλυσης ήταν ο διευθυντής σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το μέγεθος του δείγματος – δέκα διευθυντές δημοτικών σχολείων - είναι σχετικά μικρό, όπως συμβαίνει συνήθως σε ποιοτικές έρευνες, αλλά και απολύτως κατάλληλο. Εξαιτίας της ποιοτικής μεθοδολογίας οργάνωσης του ερευνητικού πλαισίου, μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος θα μπορούσε να αποβεί δυσκίνητο και να καταλήξει σε ρηχή προοπτική (Creswell, 2005: 207). Ανάμεσα στους διευθυντές που επιλέγηκαν, οι δύο ήταν γυναίκες, ενώ οι υπόλοιποι άντρες. Αυτή, ίσως, είναι μια αναλογία που αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επειδή, όμως, το δείγμα της έρευνάς μας είναι μικρό, δεν έχει τη σημασία που θα είχε σε μια ποσοτική έρευνα με μεγάλο πλήθος

υποκειμένων. Σχετικά με την ηλικία, όλοι οι διευθυντές είναι άνω των πενήντα ετών, ενώ ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η πλειοψηφία του δείγματος έχει 22 έως 30 έτη υπηρεσίας. Σε ό,τι αφορά την προϋπηρεσία των διευθυντών σχολείων σε θέση ευθύνης, διαπιστώσαμε ότι την περίοδο 2014-2015 οι δύο μόνο από αυτούς κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση από 4 έως 8 χρόνια και κανείς πάνω από 8 χρόνια. Τέλος, σε ό,τι αφορά την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, μόνο δύο διευθυντές είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, δύο διευθυντές είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και ένας διαθέτει και τρίτο πτυχίο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Οι επτά από τους διευθυντές του δείγματός μας είναι κάτοχοι ξένων γλωσσών σε επίπεδο B2 και δύο από αυτούς σε επίπεδο ανώτερου του B2. Επίσης, όλοι οι διευθυντές διαθέτουν την πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες (ΤΠΕ Α' επιπέδου) και τρεις από αυτούς την πιστοποιημένη επιμόρφωση ανώτερου επιπέδου (ΤΠΕ Β' επιπέδου). Δύο από αυτούς διαθέτουν τίτλο διδασκαλείου εκπαίδευσης, ενώ κανένας διευθυντής δε διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα ούτε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Για την άντληση του δείγματος επιλέχθηκε οι νομοί Έβρου, Ροδόπης και Ξάνθης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Η επιλογή της περιοχής αυτής έγινε επειδή η ομοιογένεια του δείγματος ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες στις οποίες προΐστανται οι διευθυντές του δείγματός μας προέρχονται από μια γεωγραφική περιφέρεια, στην οποία εφαρμόζεται μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, η αρκούτως εκτεταμένη προπαρασκευή της έρευνας και η υψηλή εστίαση στο ζητούμενο κατέστησαν λιγότερο αναγκαία τη γεωγραφική διασπορά του δείγματος. Προτιμήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposivesampling) έχοντας υπόψη ότι όλοι οι ερευνητές εξαρτώνται από την καλή θέληση και τη διαθεσιμότητα των υποκειμένων και ότι θα ήταν μάλλον δύσκολο για ένα ερευνητή που δουλεύει μια εργασία μικρής κλίμακας να βρει ένα πραγματικά τυχαίο δείγμα (Bell, 1997: 132).

4. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Το επιτόπιο υλικό συγκεντρώθηκε πραγματοποιώντας επισκέψεις σε ιδιωτικό χώρο των διευθυντών σχολικών μονάδων λόγω του υπερβολικού φόρτου εργασίας στο χώρο απασχόλησής τους τη συγκεκριμένη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (σύνταξη ωρολογίου προγράμματος, ελλείψεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κλπ). Η συνέντευξη είναι μια κοινωνική, διαπροσωπική συνάντηση και όχι απλά και μόνο μια άσκηση συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τον Φίλια (1997: 81), η συνέντευξη για να είναι έγκυρη θα πρέπει να είναι σύστοιχη με το αντικείμενο της έρευνας, να ακολουθεί τις ανάγκες των ερωτώμενων, να είναι στο επίπεδό τους, να τους ενδιαφέρει, να μην τους προσβάλλει και να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή. Ο Kvale (1996) υποστηρίζει ότι μια συνέντευξη ακολουθεί ένα άγραφο σενάριο για τις αλληλεπιδράσεις, οι νόμοι του οποίου αναδύονται μόνο στην περίπτωση που παραβιαστούν. Συνεπώς, ο συνεντευκτής πρέπει να είναι σε εγρήγορση ώστε να διεξάγει τη συνέντευξη προσεκτικά και με ευαισθησία. Προσθέτει, επίσης, ότι καθώς ο συνεντευκτής είναι ο ίδιος το ερευνητικό όργανο, ο αποτελεσματικός συνεντευκτής δεν είναι μόνο γνώστης

του αντικειμένου αλλά και ειδήμων στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Ο συνεντευκτής θα πρέπει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα, ώστε ο συμμετέχων να νιώσει ασφάλεια και να μιλήσει με ελευθερία (Cohen, Manion&Morrison, 2007: 470). Γι’ αυτόν ακριβώς το λόγο, όλες οι επαφές ήταν ατομικές. Δόθηκε δυνατότητα και χρόνος στους διευθυντές να εκφράσουν τις δικές τους θέσεις, περιγραφές και ερμηνείες. Στις επαφές μαζί τους τηρήθηκε πρωτόκολλο ανωνυμίας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί από την πλευρά των αποκρινόμενων ένα αίσθημα άνεσης και ελευθερίας για τη συμμετοχή τους και κατευνάστηκε η ανησυχία τους για τις διατυπώσεις εμπιστευτικότητας.

Στις συνεδρίες έγινε χρήση καταγραφέα φωνής, ώστε να αποθηκευτεί το σύνολο της πληροφορίας με ακρίβεια, ενώ για κάθε συνεδρία συμπληρώθηκε μια φόρμα παρατηρήσεων. Όμως, δύο από τους δέκα διευθυντές του δείγματος δε δέχτηκαν τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, γεγονός που μας προβλημάτισε για το κλίμα που επικρατεί στις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα στελέχη εκπαίδευσης στα διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχικής πυραμίδας. Βέβαια, μπορεί να είναι λιγότερο απειλητική η απουσία μηχανικών μέσων καταγραφής της συνέντευξης, καθώς η αξιοπιστία των δεδομένων μπορεί να βασιστεί στη μνήμη του συνεντευκτή. Μια εναλλακτική λύση γι’ αυτές τις δύο περιπτώσεις διευθυντών ήταν να κρατήσουμε σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, γεγονός, όμως, που θα μπορούσε να αποβεί εξαιρετικά απωθητικό για τους απαντώντες, σύμφωνα με τους Cohenetal. (2007: 473). Όμως, στην προκειμένη περίπτωση λειτούργησε θετικά, αφού οδήγησε στην αποφυγή δημιουργίας ενός «απειλητικού» περιβάλλοντος, που θα εμπόδιζε το υλικό της συνέντευξης να αναδυθεί. Τα ηλεκτρονικά ηχητικά αρχεία καταγραφής των συνεντεύξεων (τύπου mp3), οι σημειώσεις, καθώς και οι συμπληρωμένες φόρμες παρατηρήσεων αποτέλεσαν το υλικό της έρευνας.

Ο συνεντευκτής και ο συνεντευξιαζόμενος επικοινωνούν μέσω της γλώσσας του σώματος και όχι μόνο με λέξεις. Είναι σημαντικό να αναδειχτούν οι διαπροσωπικές, αλληλεπιδραστικές, επικοινωνιακές και συναισθηματικές πλευρές της συνέντευξης. Οπωσδήποτε, οι εκφράσεις, οι χειρονομίες, οι αντιδράσεις και η κίνηση των στελεχών στον ιδιωτικό χώρο τους είναι σημαντικές πληροφορίες, που δεν έπρεπε να μείνουν απαρατήρητες. Είναι σημαντικό η συνέντευξη να έχει συνεχή ροή και ο τρόπος διεξαγωγής της να είναι ο αναμενόμενος από το συμμετέχοντα με την παροχή της κατάλληλης λεκτικής και μη λεκτικής ανατροφοδότησης κατά τη διάρκειά της (Kvale, 1996, στο Cohen, Manion&Morrison, 2007: 471). Γι’ αυτό τον λόγο τις εκδηλώσεις κάθε είδους τις καταγράψαμε χωριστά και τις εκμεταλλευτήκαμε παραγωγικά, τοποθετώντας τις στα γενικότερα συμφραζόμενα. Οι παρατηρήσεις και οι συνοδευτικές σημειώσεις δακτυλογραφήθηκαν κατά τη διάρκεια των επισκέψεων με όσο το δυνατό πιο πλήρη τρόπο, ενώ αμέσως μετά την κάθε συνεδρία, αποδελτιώναμε τη φόρμα παρατηρήσεων και συντάσσαμε τα κύρια σημεία, για να εκμεταλλευτούμε πλήρως το εύρος εγγραφής των παρατηρήσεων.

Η ανάγνωση του υλικού των συνεντεύξεων των ερωτώμενων και η διαίρεσή του σε κατηγορίες έγινε μέσα από μία διαδικασία ταξινόμησης, έχοντας ως άξονα ενδιαφέροντος το ερευνητικό ερώτημα «Απόψεις και στάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη

δυνατότητα άσκησης ηγεσίας στο σχολείο με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» και μεταβάλλοντας το λεκτικό περιεχόμενο των συνεντεύξεων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία στη συνέχεια αποδόθηκαν με ποιοτικούς όρους. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν όχι μόνο οι κυριολεκτικές δηλώσεις, αλλά και η μη λεκτική, παραγλωσσική επικοινωνία, έτσι ώστε να συλλάβουμε τα νοήματα των συμμετεχόντων. Η διαδικασία επεξεργασίας του υλικού των συνεντεύξεων περιελάμβανε τη μετατροπή τους σε γραπτό λόγο-κείμενο, το οποίο στη συνέχεια, επεξεργαστήκαμε με τη μέθοδο της *ανάλυσης περιεχομένου* (Κεδράκα, 2008: 49). Στην ουσία πρόκειται για μια μέθοδο συστηματικής περιγραφής κι εξήγησης κειμένων, με σκοπό την κοινωνική ανάγνωση του πολιτισμού και της δράσης των ατόμων. Η μέθοδος αυτή θεωρείται η πλέον κατάλληλη για να αναλυθούν πληροφορίες γραπτών τεκμηρίων, δηλαδή για την αναζήτηση και αξιολόγηση μηνυμάτων στον έντυπο λόγο, ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν προκαταλήψεις (Verma&Mallik, 2004: 224). Προσπαθήσαμε να εισέλθουμε στον κόσμο του «μοναδικού ατόμου που ερωτάται» (Hycner, 1985) και να κατανοήσουμε όσα λέει ο κάθε συμμετέχων στη συνέντευξη και όχι αυτά που περιμέναμε ότι θα πει. Ως μονάδα ταξινόμησης του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε η *φράση*, επειδή θεωρήθηκε ότι στις φράσεις του προφορικού λόγου, παρουσιάζεται καλύτερα η ουσία των απόψεων που παρέθεσαν οι διευθυντές σχολικών μονάδων.

4.1. Απόψεις και στάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας στο σχολείο με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Ο ερευνητικός αυτός άξονας περιλαμβάνει δύο ερωτήματα. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε την άποψη των διευθυντών σχολικών μονάδων σχετικά με την άσκηση ηγεσίας εκ μέρους τους. Στη γενική ερώτηση **«ασκείτε, ως διευθυντής σχολικής μονάδας, ηγεσία στο σχολείο στα πλαίσια των καθηκόντων σας;»** λάβαμε τις παρακάτω απαντήσεις:

«Ναι, ασκώ ηγεσία στο χώρο του σχολείου μου... Ενθαρρύνω την ανάπτυξη της καινοτομίας μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υποκινώ και υποστηρίζω την ανάπτυξη των συναδέλφων μου, τη βελτίωση τους σε θέματα δουλειάς, διδασκαλίας... Έχουμε τον ίδιο ενθουσιασμό για πολλά θέματα που αφορούν την εκπαίδευση... Έχουμε από κοινού διαμορφώσει την κουλτούρα του σχολείου και παλεύουμε για την υλοποίηση των στόχων μας... Νιώθω πως σε μεγάλο βαθμό τους έχω κινητοποιήσει να κάνουμε πράξη το όραμά μας για το σχολείο. Νομίζω πως τους εμπνέω... » (1^{ος} Διευθυντής)

«Όχι, δεν ασκώ ηγεσία... Τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια θεωρώ ότι δεν είμαι το άτομο που επηρεάζει μια ομάδα ατόμων, ώστε να με ακολουθούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση κάποιων στόχων... Και αυτό δεν έχει να κάνει με την προσωπικότητά μου ή τις ικανότητες μου να επηρεάσω κάποιους ανθρώπους. Έχει να κάνει με το διοικητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζομαι, τόσο φορμαλιστικό, τόσο συγκεντρωτικό... Τώρα, περισσότερο από ποτέ πρέπει να υιοθετούμε όλοι οι διευθυντές μια απρόσωπη στάση απέναντι στους στόχους, να ισορροπούμε

πάνω σε ένα τεντωμένο σχοινί με αντικρουόμενα συμφέροντα... Από τη μια μεριά η υπηρεσία με τις ολοένα και πιο αυξημένες απαιτήσεις της και από την άλλη οι συνάδερφοι εκπαιδευτικοί με τις ανάγκες και τις νοοτροπίες τους... Νομίζω πως δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια να ασκήσω ηγεσία στο σχολείο μου, έτσι όπως έχουν τα πράγματα... Αυτό που νομίζω ότι ασκώ περισσότερο είναι διοίκηση και μόνο διοίκηση, πέρα από οράματα και υψηλές προσδοκίες... » (2^{ος} Διευθυντής)

«Ναι, πιστεύω πως ασκώ ηγεσία... Έχω αυτή τη θέση ευθύνης από το 2011 και διοικώ αυτό το σχολείομέσω της εξουσίας που μου δίνει ο νόμος... Το οργανώνω, το συντονίζω, ασκώ έλεγχο και εποπτεία, διαχειρίζομαι τα προβλήματά του. Προσπαθώ να εξασφαλίζω την καλή οργάνωση και λειτουργία του σε όλα τα επίπεδα... Οι συνάδερφοι; Με υπακούουν... » (3^{ος} Διευθυντής)

«Ασκώ ηγεσία από τη στιγμή που έχω ανθρώπους να με ακολουθούν για την επίτευξη κάποιων στόχων, των στόχων του σχολείου, που εργάζονται πρόθυμα μαζί μου για την ευημερία των μαθητών, που με εμπιστεύονται...» (4^{ος} Διευθυντής)

«Όχι. Σίγουρα όχι. Και δεν ασκώ ηγεσία επειδή δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για κάτι τέτοιο... Ναι, σαφώς είχα και έχω ένα όραμα για το σχολείο μου. Γι' αυτό άλλωστε και έγινα διευθυντής, γιατί ήθελα να κοινωνήσω τα όνειρά μου για μια καλύτερη εκπαίδευση στο δημοτικό μαζί με τους συναδέλφους. Και ήθελα και θέλω να υλοποιήσω αυτούς τους στόχους. Πώς, όμως, να παρακινήσεις τους άλλους, πώς να καλλιεργήσεις προσδοκίες για μian εκπαίδευση «υψηλής απόδοσης», όταν τα καθημερινά προβλήματα είναι τόσα πολλά, οι απαιτήσεις της διεύθυνσης επιτακτικές και ο ρόλος μας, δυστυχώς, καθαρά διεκπεραιωτικός; Για να ασκήσεις ηγεσία πρέπει να έχεις χρόνο να ασχοληθείς με τους άλλους, τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς, να τους ακούσεις, να αφουγκραστείς τις ανάγκες τους, τα προβλήματά τους, τα «θέλω» τους... Πώς θα τους κάνω να με ακολουθήσουν στο όραμά μου για ένα καλύτερο μέλλον, όταν από την πολλή γραφειοκρατία δεν προλαβαίνω ούτε να τους δω, πόσο μάλλον να τους ακούσω... Είμαι ένα απλό όργανο που παρακολουθώ προαποφασισμένες ενέργειες της διοίκησης και απλά διεκπεραιώνω...» (5^{ος} Διευθυντής)

«Από τη στιγμή που είμαι διευθυντής σχολείου, τότε, ναι... Ασκώ ηγεσία, γιατί διευθύνω μια σχολική μονάδα και αυτό έχει να κάνει με την ηγεσία... Δηλαδή, καθοδηγώ το διδακτικό προσωπικό για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου, διαχειρίζομαι όλα τα πρακτικά ζητήματα, φροντίζω για την ασφάλεια, την υγεία όλων, εξασφαλίζω τους απαραίτητους πόρους, ελέγχω όσο μπορώ, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις... » (6^{ος} Διευθυντής)

«Όχι, δεν πιστεύω ότι ασκώ ηγεσία, νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο αυτό... Μου παίρνει πολύ χρόνο καθημερινά για να κατορθώσω έστω και τα αναγκαία... Θα πρέπει να πασχίζεις καθημερινά να αναμετρηθείς με διλήμματα, με αντιφατικότητες, με πάρα πολλά παράδοξα μέσα σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει... Και δεν είσαι και προετοιμασμένος γι' αυτό... Κανείς δεν σε έχει εκπαιδέσει να ασκείς ηγεσία... Εν πάση περιπτώσει, νομίζω πως οι συνάδελφοι με ακολουθούν γιατί έχω καταφέρει να τους κινητοποιήσω, ώστε να συμβάλλουμε όλοι μαζί στη βελτίωση του σχολικού έργου. Αλλά δεν διευκολύνομαι καθόλου από το όλο

σύστημα για να κάνω κάτι τέτοιο... Πολλές φορές φεύγω πέντε και έξι η ώρα το απόγευμα από το γραφείο. Είναι τόσες πολλές οι γραφειοκρατικές εργασίες που δεν έχουν τέλος. Και πάλι δε νιώθω ότι έχω κατορθώσει να οικοδομήσω αυτό που έχω οραματιστεί για το σχολείο μου... » (7^{ος} Διευθυντής)

«Προσπαθώ καθημερινά να ασκώ ηγεσία, αλλά στις μέρες μας δεν είναι εύκολο πράγμα... Καταρχήν είχα την ανάγκη, όταν δεν ήμουν ακόμη διευθύντρια σχολείου, για επιτεύγματα, για αναγνώριση και είχα καταφέρει να κινητοποιήσω ένα μεγάλο αριθμό συναδέλφων προς την κατεύθυνση να κάνουμε πράγματα και να δημιουργήσουμε κάτι σημαντικό στο χώρο του σχολείου μας... Τώρα που έγινα (διευθύντρια) ο ενθουσιασμός μου να κάνουμε έργο έχει βρει αποδέκτες πολλά μέλη της σχολικής κοινότητας, όχι μόνο εκπαιδευτικούς, αλλά και γονείς. Έχω καταφέρει να επικοινωνήσω με όλους αυτούς και έχω οικοδομήσει ένα δίκτυο σχέσεων που με βοηθά στην αποτελεσματική οργάνωση του σχολείου... Πιστεύω ότι πολλοί συνάδερφοι έχουν υποκινηθεί αρκετά από εμένα ώστε να αποφεύγουμε τις συγκρούσεις, να χειριζόμαστε τις διαφορές με εποικοδομητικό τρόπο, να επικοινωνούμε, να παίρνουμε πρωτοβουλίες, να υλοποιούμε αλλαγές... Νομίζω πως κατάφερα σε κάποιο βαθμό να αναπτύξω σε αρκετούς, ιδίως στους νεότερους, τη διάθεση για δουλειά, για επιμόρφωση, για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, για προώθηση κοινών προγραμμάτων, για άνοιγμα του σχολείου μας στην τοπική κοινωνία. Όμως, παρόλη την κινητοποίηση, καθημερινά βρίσκω τοίχους από τη διοίκηση που με εμποδίζουν να κάνω έστω και τα αυτονόητα... » (8^{ος} Διευθυντής)

«Ναι, ασκώ ηγεσία. Και ασκώ ηγεσία γιατί καταρχήν έχω καταφέρει να εμπνέω εμπιστοσύνη στους συναδέλφους μου. Ύστερα με σέβονται, με εκτιμούν. Αλλά και εγώ τους εμπιστεύομαι, τους βοηθώ, τους ενθαρρύνω, δίνω προσοχή στις ανάγκες τους, τους ακούω... Αυτό έχει αντίκτυπο και στις σχέσεις μας με τους μαθητές και με τους γονείς. Έχουμε εκφράσει από κοινού κάποιους στόχους και αυτοί οι στόχοι προσπαθούμε να υλοποιηθούν και να ολοκληρωθούν...» (9^{ος} Διευθυντής)

«Χμ... Τι ερώτηση! Νομίζω πως όχι. Δεν μπορώ να ασκήσω ηγεσία σε ένα περιβάλλον που δε μου επιτρέπει να κάνω κάτι τέτοιο... Κι όταν λέω περιβάλλον δεν εννοώ τους συναδέλφους, αλλά το άκαμπτο ιεραρχικό σύστημα. Αυτό είναι που περιορίζει τις δυνατότητές μου να αναλάβω πρωτοβουλίες, να επηρεάσω τους άλλους, να τους παρακινήσω, να τους εμπνεύσω. Δεν έχουμε ούτε τις αρμοδιότητες ούτε τα μέσα για κάτι τέτοιο, ούτε καν την κατάρτιση. Οι αρμοδιότητές μας δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένες, η εξουσία μας δεν συμβαδίζει με την ευθύνη μας. Υπάρχει έλλειμμα ηγεσίας στα σχολεία μας. Όχι γιατί δεν υπάρχουν ηγέτες, αλλά γιατί η διοίκηση στο χώρο μας έχει καταστήσει δύσκαμπτη, αυταρχική. Ασφυκτιούμε κάτω από τις προθεσμίες, τη σχολαστικότητα, την προσκόλληση σε κανόνες... Ναι, εμπνέω τους περισσότερους συναδέλφους, ναι, τους κινητοποιώ να αλλάζουμε τους τρόπους δράσης στο χώρο του σχολείου, να έχουμε υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές μας και από εμάς τους ίδιους. Και, μετά, τι; Τι μπορούμε να υλοποιήσουμε πραγματικά από όλα αυτά; Σχεδόν, τίποτα! Για να επιδιώξεις την καινοτομία και την αλλαγή πρέπει να έχεις και την ανάλογη αυτονομία. Κι αυτό δεν το διαθέτουν τα δημοτικά σήμερα...» (10^{ος} Διευθυντής)

Στη δεύτερη ερώτηση του ερευνητικού άξονα «**το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προσφέρουν τη δυνατότητα για την ανάδειξη και ανάπτυξη διευθυντών-ηγετών στο χώρο του σχολείου;**» οι διευθυντές σχολικών μονάδων απάντησαν ως εξής:

«Νομίζω πως ναι, προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα με κάποιο βαθμό δυσκολίας, βέβαια, γιατί σήμερα δεν είναι όλα εύκολα, αλλά, ναι, την προσφέρουν... Αυτή τη στιγμή υλοποιούνται σε πολλά σχολεία καινοτόμες δραστηριότητες... Εννοώ προγράμματα αγωγής υγείας, πολιτισμού, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης... Θέλω να πω με αυτό πως το ισχύον θεσμικό πλαίσιο μου επιτρέπει ως ηγέτη να παρακινήσω τους συναδέλφους να αναλάβουν καινοτόμες δράσεις, να διαμορφώσουμε από κοινού μια κοινή κουλτούρα για το σχολείο...» (1^{ος} Διευθυντής)

«Και βέβαια όχι! Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί πάνω από όλα διεκπεραιωτές-διευθυντές και όχι ηγέτες-διευθυντές... Σε ποιο σχολείο είδατε εσείς να μπορεί ο διευθυντής να αναπτύξει το όραμα του; Να μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες; Να μπορεί να προωθήσει αλλαγές και καινοτομίες; Κι όχι σαν αυτές τις «καινοτόμες δράσεις» που επικαλούνται οι υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων. Αυτές είναι «κενοτόμες» δράσεις... Όχι. Εγώ εννοώ κάτι άλλο... Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι τόσο τυποποιημένο, τόσο συγκεντρωτικό που δεν επιτρέπει την ανάδειξη ηγετών στα σχολεία. Εδώ δεν προλαβαίνουμε καλά καλά να σηκώσουμε κεφάλι από τις διοικητικές εργασίες... «και κάνε αυτόν τον πίνακα με τα στατιστικά μέχρι τις 10», «και ετοίμασε αυτήν την κατάσταση με τα ονόματα μέχρι τις 12»... Ο ηγέτης ανοίγει ορίζοντες, προκαλεί το κατεστημένο. Εδώ τα πάντα είναι τυποποιημένα και πολιτικοποιημένα, πάνω από όλα οι πελατειακές σχέσεις... Για παράδειγμα, αν είμαι αρεστός στη διοίκηση θα έχω γυμναστές στο σχολείο μου και πληροφορικάριους, ειδάλλως δεν θα έχω... Ξέρεις τι σημαίνει αυτό; Ότι πάει περίπατο το όραμα από τη στιγμή που οι συνάδερφοι θα αναγκαστούν να κάνουν υπερωρίες...» (2^{ος} Διευθυντής)

«Σαφώς και προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα... Η οργάνωση, ο έλεγχος, ο συντονισμός είναι λειτουργίες της ηγεσίας που προβλέπονται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο... Στο δημοτικό σχολείο μπορούν να αναδειχτούν σήμερα ηγέτες... Καταρχάς, υπάρχουν οι στόχοι του κεντρικού προγραμματισμού και ο διευθυντής πρέπει να τους φέρει εις πέρας... Έπειτα, συμβουλεύει και καθοδηγεί το διδακτικό προσωπικό για την υλοποίηση αυτών των στόχων, δίνει πληροφορίες και συμβουλές, ώστε όλοι να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους...» (3^{ος} Διευθυντής)

«Και να θέλεις δεν μπορείς... Κοιτάζτε... Σε κάποια σχολεία πιστεύω πως οι διευθυντές ανέλαβαν αυτή τη θέση γιατί είχαν στόχους, είχαν κάποιο όραμα για το σχολείο... Και είχαν και τις ικανότητες για κάτι τέτοιο... Από κει και πέρα, ακόμη κι αν κάποιος διευθυντής καταφέρει να κάνει τους άλλους να εργαστούν πρόθυμα και τους κάνει να τον ακολουθήσουν σε αυτό το όραμα, στην πορεία θα συναντήσει εμπόδια που δεν ξεπερνιούνται εύκολα... Τι θέλω να πω... Και να θέλεις να κάνεις πράγματα στο χώρο σου δεν έχεις τα μέσα και την εξουσία για κάτι τέτοιο... Ακόμη και για την είσοδο ενός διακεκριμένου επιστήμονα, μιας ομάδας αθλητών στις σχολικές τάξεις, θέλεις την άδεια από τη διοίκηση, τον σχολικό σύμβουλο... Σε κάποιες περιπτώσεις και από τους γονείς... Δεν υπάρχει αυτονομία στα δημοτικά... Υπάρχουν

περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών από το διευθυντή... Και διευθυντής που δεν μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες, που δεν μπορεί να προωθήσει την αλλαγή και των δομών και των ανθρώπων γύρω του, δεν είναι ηγέτης...» (4^{ος} Διευθυντής)

«Όχι, δεν προσφέρουν μια τέτοια δυνατότητα... Σε καμία περίπτωση... Για να αναδειχτεί σήμερα ένας ηγέτης θα πρέπει να έχει το χρόνο για κάτι τέτοιο... Πολλές φορές δεν καταφέρνω ούτε να βγω από το γραφείο μου για να δω τους συναδέλφους... Όλη την ημέρα εκτελούμε εντολές της διεύθυνσης... Που και εκείνη εκτελεί τις εντολές της περιφερειακής διεύθυνσης... Και εκείνη πάλι εκτελεί εντολές του υπουργείου... Καταλάβετε πως πάει; Είναι μια αυστηρά ιεραρχική δομή, ένας συνεχής έλεγχος... μια εξάρτηση από την κεντρική εξουσία που δε σου επιτρέπει να στηρίζεις τη δημιουργικότητα... να στηρίζεις το όραμα, τη φαντασία... Το υπουργείο με θέλει μόνο manager, διαχειριστή της όλης κατάστασης... Αφήστε που και αυτό είναι πολύ δύσκολο... Η ασάφεια των νόμων, η αλληλοεπικάλυψη αρμοδιοτήτων, η συμπίεση του κόστους της παιδείας... Όλα αυτά δε μου επιτρέπουν να έχω ουσιαστική εξουσία και ευθύνη... » (5^{ος} Διευθυντής)

«Ναι, την προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα από τη στιγμή που στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ο ρόλος των διευθυντών προσδιορίζεται νομοθετικά με υπουργικές αποφάσεις... Υπάρχουν, δηλαδή, αναφορές στο καθοδηγητικό έργο των διευθυντών σχολικών μονάδων και τους δίνεται η εξουσία να ηγούνται των συναδέλφων...» (6^{ος} Διευθυντής)

«Νομίζω πως όχι. Ακόμη κι αν κάποιος διευθυντής είναι ηγέτης και έχει καταφέρει να εμπνεύσει τους συναδέλφους του να δράσουν... να γίνουν φορείς ανανέωσης, να γίνουν φορείς αλλαγής... είναι τόσα πολλά τα εμπόδια που θα συναντήσει, που δύσκολα θα κάνει το όνειρό του πράξη... Για να εξηγούμαι... Θεωρώ ότι στο δικό μας ιεραρχικό σύστημα, εκτός από το συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατία, υπάρχει και έλλειμμα σύγχρονου πνεύματος... Μπαίνουν συνεχώς εμπόδια και φραγμοί στην ηγεσία... Στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στα περιθώρια δράσης... Η δυσκαμψία, η αυστηρή προσήλωση σε τύπους, σε κανόνες, η έλλειψη πόρων, οι πελατειακές πρακτικές, όλα αυτά εμποδίζουν την ανάδειξη ηγετών στα σχολεία...» (7^{ος} Διευθυντής)

«Όχι, δεν την προσφέρουν... Μακάρι να γινόταν κάτι τέτοιο... Αλλά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σαν το δικό μας, που ακόμη βασιλεύουν οι αγκυλώσεις, με μια διοίκηση ιεραρχική, που είναι επιφανειακά συμμετοχική, τι περιμένεις... Οι διευθυντές δεν υποκινούνται να αναλάβουν ηγετικό ρόλο, ακόμη και αν διαθέτουν και τα προσόντα και τις ικανότητες... Κι όσο πιο πολλές ηγετικές ικανότητες έχει κάποιος, τόσο πιο πολύ δυσκολεύεται σε αυτό το σύστημα... Το αποτέλεσμα είναι στελέχη που ξεκίνησαν με κάθε καλή προαίρεση να κάνουν πράγματα, να βελτιώσουν τις πρακτικές και τις αξίες της εκπαίδευσης, να έχουν καταστήσει απλοί διεκπεραιωτές... απλά όργανα που παρακολουθούν τα τεκταινόμενα, χωρίς τη δυνατότητα να δράσουν αποφασιστικά ως εμπνευστές και φορείς της ανανέωσης... Τα καθήκοντά μας περιορίζονται σε διοικητικές εργασίες πάσης φύσεως... Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ηγεσία δεν ευνοείται...» (8^{ος} Διευθυντής)

«Μπα... Με τίποτα... Ακόμη κι όσοι έχουμε καταφέρει να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη των συναδέρφων, την εκτίμησή τους, δύσκολα τα καταφέρνουμε... Γιατί θα πρέπει να μας στηρίζουν και τα όργανα διοίκησης που είναι πιο πάνω από εμάς... Και η διοίκηση περισσότερο μας βάζει εμπόδια παρά μας διευκολύνει...» (9^{ος} Διευθυντής)

«Νομίζω πως όχι. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα χαρακτηρίζεται από άκαμπτη γραφειοκρατία, που εμποδίζει την ανάπτυξη ηγετών στα σχολεία. Για να θεωρείσαι ηγέτης πρέπει να επιδιώκεις την καινοτομία, την αλλαγή. Για να επιδιώκεις την καινοτομία και την αλλαγή πρέπει να έχεις την αντίστοιχη αυτονομία σαν σχολείο. Συμβαίνει κάτι τέτοιο; Όχι... Όλα είναι προαποφασισμένα από την κεντρική διοίκηση. Το τοπίο είναι θολό, οι στόχοι ακαθόριστοι από το υπουργείο. Υπάρχει μια ανεπάρκεια και μια δυσκαμψία στα περιθώρια δράσης. Λυπάμαι που το λέω, αλλά οι ανώτεροι διοικητικά δε μας υποστηρίζουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών...»(10^{ος} Διευθυντής)

Συμπεράσματα - Συζήτηση των ερευνητικών πορισμάτων

Η εξαγωγή συμπερασμάτων επιτελέστηκε εντοπίζοντας τα δεδομένα σε έναν δυναμικό ερμηνευτικό κύκλο, που χρησιμοποίησε δημιουργικά εννοιολογήσεις και θεωρία μαζί με την πράξη. Επειδή η πρωτογενής έρευνα σχεδιάστηκε, αφού είχαν εκπονηθεί η ιστορική έρευνα και η θεσμική διερεύνηση και είχαν επισκοπηθεί το εννοιολογικό πλαίσιο, η βιβλιογραφία και ευρεία κλίμακα συναφών εργασιών, θεωρούμε ότι η διατύπωση των συμπερασμάτων για την ηγεσία στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι σχετικά ασφαλής και ουδετεροποιούνται ικανοποιητικά τυχόν προκαταλήψεις σύμφυτες με μία μέθοδο ή πηγή.

Σε ό,τι αφορά τις **απόψεις και στάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας στα σχολεία**, παρατηρήθηκε ότι πέντε στους δέκα διευθυντές θεωρούν ότι, παρόλο που πιστεύουν πως έχουν τις ικανότητες να ασκήσουν ηγεσία στο χώρο των δημοτικών σχολείων, δεν τα καταφέρνουν, εξαιτίας της δομής του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου λειτουργίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης: *«...και αυτό δεν έχει να κάνει με την προσωπικότητά μου ή τις ικανότητές μου να επηρεάσω κάποιους ανθρώπους, έχει να κάνει με το διοικητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζομαι... τόσο φορμαλιστικό, τόσο συγκεντρωτικό...»* ή *«πώς να παρακινήσεις τους άλλους, πώς να καλλιεργήσεις προσδοκίες για μια εκπαίδευση «υψηλής απόδοσης», όταν τα καθημερινά προβλήματα είναι τόσα πολλά, οι απαιτήσεις της διεύθυνσης επιτακτικές και ο ρόλος μας καθαρά διεκπεραιωτικός;»* ή *«θα πρέπει να πασχίζεις καθημερινά να αναμετρηθείς με διλλήματα, με αντιφατικότητες, με πάρα πολλά παράδοξα μέσα σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει... και δεν είσαι και προετοιμασμένος γι' αυτό... κανείς δεν σε έχει εκπαιδέσει να ασκείς ηγεσία...»* ή *«παρόλη την κινητοποίηση, καθημερινά βρίσκω τοίχους από τη διοίκηση που με εμποδίζουν να κάνω έστω και τα αυτονόητα... »* ή *«το άκαμπτο ιεραρχικό σύστημα είναι αυτό που περιορίζει τις δυνατότητές μου να αναλάβω πρωτοβουλίες, να επηρεάσω τους άλλους, να τους παρακινήσω, να τους εμπνεύσω... Δεν έχουμε ούτε τις αρμοδιότητες ούτε τα μέσα για κάτι τέτοιο... »* ή *«είμαι ένα απλό όργανο που παρακολουθώ προαποφασισμένες ενέργειες της διοίκησης και απλά*

διεκπεραιώνω...» ή «οι αρμοδιότητές μας δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένες, η εξουσία μας δεν συμβαδίζει με την ευθύνη μας, υπάρχει έλλειμμα ηγεσίας στα σχολεία μας όχι γιατί δεν υπάρχουν ηγέτες, αλλά γιατί η διοίκηση στο χώρο μας έχει καταστήσει δύσκαμπτη, αυταρχική... Ασφυκτιούμε κάτω από τις προθεσμίες, τη σχολαστικότητα, την προσκόλληση σε κανόνες...».

Διακρίνοντας ακόμη και θυμό στα λόγια τους, οι παραπάνω απαντήσεις μάς ώθησαν στη διατύπωση του επόμενου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορά τις **απόψεις και στάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη δυνατότητα ανάδειξης και ανάπτυξης ηγετών στο χώρο του σχολείου με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο**. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία τους εκτιμούν ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και η οργάνωση και δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό, δυσκαμψία, έλλειμμα σύγχρονου πνεύματος, αυστηρή προσήλωση σε τύπους και σε κανόνες, έλλειψη πόρων, πελατειακές πρακτικές και άκαμπτη γραφειοκρατία, που εμποδίζει την ανάδειξη και ανάπτυξη διευθυντών-ηγετών στα σχολεία. Οι αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής σχολικής μονάδας δεν επαρκούν για την ανάδειξη ηγετικής συμπεριφοράς. Οι ερωτώμενοι εξέφρασαν την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτείται από όλα διεκπεραιωτές-διευθυντές και όχι ηγέτες, δεν υπάρχει αυτονομία στα δημοτικά, υπάρχουν περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών από το διευθυντή και μια εξάρτηση από την κεντρική εξουσία που δεν επιτρέπει τη στήριξη της δημιουργικότητας και του οράματος. Το υπουργείο θέλει το διευθυντή μόνο manager, διαχειριστή της όλης κατάστασης. Το δοσμένο νομοθετικό πλαίσιο δίνει λίγα περιθώρια στο διευθυντή του σχολείου να ασκήσει ηγετική συμπεριφορά, αφού ο αυστηρός καθορισμός του έργου του από την κεντρική εξουσία δεν του δίνει περιθώριο λήψης σημαντικών αποφάσεων, σχεδιασμού δράσης και διαμόρφωσης οράματος για το σχολείο, ενώ η πολυπλοκότητα και η πληθώρα νόμων και εγκυκλίων δεν επιτρέπουν ανάπτυξη πρωτοβουλιών και εισαγωγή καινοτομιών χωρίς να υπάρχει κίνδυνος παραποίησης της κεντρικής βούλησης. Η ασάφεια των νόμων, η αλληλοεπικάλυψη αρμοδιοτήτων, η συμπίεση του κόστους της παιδείας δεν του επιτρέπουν να έχει ουσιαστική εξουσία και ευθύνη. Σχεδόν όλοι παραδέχτηκαν ότι οι διευθυντές δεν υποκινούνται να αναλάβουν ηγετικό ρόλο, ακόμη και αν διαθέτουν και τα προσόντα και τις ικανότητες και ότι στελέχη που ξεκίνησαν με κάθε καλή προαίρεση να βελτιώσουν τις πρακτικές και τις αξίες της εκπαίδευσης, έχουν καταστήσει απλοί διεκπεραιωτές, απλά όργανα που παρακολουθούν τα τεκταινόμενα, χωρίς τη δυνατότητα να δράσουν αποφασιστικά ως εμπνευστές και φορείς της ανανέωσης: *«τα καθήκοντά μας περιορίζονται σε διοικητικές εργασίες πάσης φύσεως», «οι ανώτεροι διοικητικά δε μας υποστηρίζουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών», «η διοίκηση περισσότερο μας βάζει εμπόδια παρά μας διευκολύνει...», «στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ηγεσία δεν ευνοείται».*

Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων δεν είναι αυστηρά οριοθετημένες, με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η εξουσία του πρώτου. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εισήγηση και υλοποίηση προγραμμάτων βελτίωσης ενώ η βαρύτητα του ρόλου του επαυξάνεται από το γεγονός ότι προεδρεύει του σπουδαιότερου συλλογικού οργάνου διοίκησης του σχολείου, του Συλλόγου

Διδασκόντων. Εγκλωβίζεται, όμως, συχνά μέσα στον κλοιό του χαρτοβασιλείου της σχολικής λειτουργίας και κατατρίβεται με ανούσιες διεκπεραιωτικές λεπτομέρειες. Σύμφωνα με τα θεσμικά καθήκοντά του είναι υποχρεωμένος να υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, εφόσον αυτές δεν έρχονται σε αντίθεση με το νομοθετικό πλαίσιο, ακόμη κι αν ο ίδιος έχει διαφορετική άποψη και οφείλει να συνεργάζεται και να ασκεί εξουσία από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων. Αν και η έννοια του ηγέτη είναι ταυτόσημη με την έννοια της επιρροής που συνεπάγεται καθορισμό των στόχων της ομάδας από τον διευθυντή, στο σχολείο σχεδόν όλοι οι στόχοι καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ στον ίδιο δίνεται μόνο εκτελεστική εξουσία, χωρίς να μπορεί να θέσει και να μεταδώσει δικούς του στόχους και ιδέες. Η επιρροή του είναι περιορισμένη όσον αφορά στα κίνητρα που μπορεί να δώσει, ενώ τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι νομοθετικά θεσμοθετημένα και πέρα από κάποιες επιβραβεύσεις, διευκολύνσεις, επιπλήξεις ή το δικαίωμα για παραπομπή στον Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο διευθυντής σχολικής μονάδας δεν έχει άλλη εξουσία πάνω στο έργο των εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης είναι από τις πιο δύσκολες διευθυντικές δραστηριότητες, διότι οι διευθυντές έχουν περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και για τη διαμόρφωση κατάλληλης στρατηγικής κινήτρων στις σχολικές οργανώσεις της δημόσιας εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008: 80). Άλλωστε, συστατικό στοιχείο της αυτονομίας της δράσης ενός διευθυντή σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον Cuban (1998) και τον Yukl (2002), αποτελεί η ανάληψη ευθυνών και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών (Γιαννακοπούλου, 2008: 84-85).

Η διακριτική ευχέρεια και η επαγγελματική αυτονομία των διευθυντών σχολικών μονάδων επιτείνεται μακροπρόθεσμα από την απροσδιοριστία του ρόλου τους. Κινείται, όμως, εντός ασφυκτικών και περιορισμένων ορίων διοικητικής δράσης, άρα δε συμβάλλει στην ανάγκη για αλλαγή και προσαρμογή (Μακρυδημήτρης-Μιχαλόπουλος, 2000: 501). Οι διοικούντες απολαμβάνουν λίγες αποφασιστικές αρμοδιότητες σε σχέση με χώρες όπου οι σχολικές μονάδες λειτουργούν αυτόνομα ή σε αποκεντρωμένες ιεραρχίες. Δε συνάδει η εκχώρηση ευθυνών με αντίστοιχη εκχώρηση εξουσίας, καθιστώντας αναποτελεσματική την άσκηση ευθύνης. Επίσης, όπως σχολιάζεται και στην έκθεση επιτροπής Μ. Δεκλερή «Ελληνική Διοίκηση, 2000, Πρώτο Πρόγραμμα Διοικητικού Εκσυγχρονισμού 1992-1995» (Υπουργείο Προεδρίας Κυβερνήσεως, Εθνικό Τυπογραφείο, 1992), η ελληνική δημόσια διοίκηση χαρακτηρίζεται από ανυπαρξία διοικητικής καλλιέργειας και φιλοσοφίας που να εμπνέει και να καθοδηγεί (Μακρυδημήτρης-Μιχαλόπουλος, 2000: 685). Η ασάφεια των στόχων, η αόριστη οργανωσιακή κουλτούρα, η ανεπάρκεια και η δυσκαμψία των περιθωρίων δράσης, των κινήτρων και των ανταμοιβών και η ελλιπής υποστήριξη των οργάνων διοίκησης λειτουργούν αποθαρρυντικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών και περιστέλλουν την επιρροή των διοικούντων. Τα στελέχη, στις συνθήκες αυτές, δεν υποκινούνται επαρκώς και δε διευκολύνονται να υιοθετήσουν ηγετική συμπεριφορά και να δράσουν αποτελεσματικά ως αποφασίζοντες, εμπνευστές και φορείς αλλαγής. Και η άσκηση συνεκτικών πολιτικών αποδυναμώνεται. Τεκμαίρεται ότι η έμφαση στη σημασία της ηγεσίας είναι ασθενής και δεν

προσφέρονται οι δέουσες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική ενάσκησή της (Καραγιάννης, 2014: 113-116). Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης και η χάραξη της πολιτικής ολοκληρωτικά από την κεντρική εξουσία «πνίγει» βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως η τόλμη στις αλλαγές και η πρωτοπορία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Bell J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SagePub.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η Οργάνωση-Διοίκηση της Εκπαίδευσης ως Επιστημονικό Αντικείμενο: Ερωτηματικά Σχόλια. *Κριτική/Επιστήμη & Εκπαίδευση*, 7/08, 81-89.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2^η έκδοση). NJ, Pearson Education: Upper Saddle River.
- Dean, 1995: 105 Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
- Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Ευρυδίκη-Eurostat (2012). *Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού.
- Φασουλής, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Έρευνα). *Μέντορας*, 13, 22-41.
- Φύλιας, Β. (1997). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.

- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική - Επιστημονική Βιβλιοθήκη (ISBN 960-218-318-7, σ. 160)
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καραγιάννης, Α. (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. *Διδακτορική διατριβή*. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεδράκα, Α. (2008). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα: εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος αδερφών Κυριακίδη.
- Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιάτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μακρυδημήτρης, Α. & Μιχαλόπουλος, Ν. (2000). *Εκθέσεις εμπειρογνομόνων για τη δημόσια διοίκηση 1950-1998*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μιχαλόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-194.
- Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική διοίκηση Ι*. Αθήνα: ιδίου
- Mintzberg, H.(1979). The structuring of Organizations. In W. Hoy and G. C. Miskel, *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Mc Grow – Hill.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη* (4^η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπανού, Κ. (1996). *Το πρόβλημα της δημόσιας διοίκησης. Μια πρώτη προσέγγιση*. Αθήνα: IOBE.
- Σπανού, Κ. (2001). Δημόσια διοίκηση και δημόσια πολιτική στο Σπηλιωτόπουλος Ε. Π. & Μακρυδημήτρης Α. (Επιμ.) *Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της - μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Τσουρβάκας, Γ. Ε. (1997). *Ποιοτική έρευνα – Οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Υφαντόπουλος, Γ. Ν. & Νικολαΐδου, Κ.Ε. (2008). *Η στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. (επιμ. Δ. Παπασταμάτης, μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Θεσμικά κείμενα

- Ν. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167 Α’/30-9-1985): «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Ν. 2817/2000, όπως τροποποιήθηκε από το Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α’/13-02-2002): «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340 Β’/16-10-2002): «καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων (όπως

συμπληρώθηκε – τροποποιήθηκε με τις υπ’ αρ. Φ.353.1/1/4517/Δ1/2003 (ΦΕΚ 64 Β’/24-01-2003), 132947/Γ6/2003 (ΦΕΚ 1809 Β’/04-12-2003), 146737/Γ4/2004 (ΦΕΚ 47 Β’/16-01-2004), 33240/Γ6/2005 (ΦΕΚ 470 Β’/11-04-2005), 353.1/3/102865/Δ1/2005 (ΦΕΚ 1461 Β’/21-10-2005), 353.1/135/147696/Δ1/2007 (ΦΕΚ 2487 Β’/31-12-2007), 84172/ΠΒ/2010 (ΦΕΚ 1180 Β’/06-08-2010), Φ.351.6/91/88836/Δ1/2012 (ΦΕΚ 2214 Β’/27-07-2012).