

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ του Tony Bush *Theories of Educational Leadership and Management* αποτελεί αναμφίβολα βιβλίο αναφοράς στον χώρο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας. Θα μπορούσε κανείς να το χαρακτηρίσει ως ένα «κλασικό» έργο, το οποίο αξιοποιείται σε προγράμματα πανεπιστημίων κυριολεκτικά σε όλες τις ηπείρους. Άλλωστε ο ίδιος ο συγγραφέας αποτελεί εμβληματική μορφή στο πεδίο, με διεθνή παρουσία και αναγνώριση σε πολλές χώρες.

Το βιβλίο έχει μια διαδρομή διαδοχικών εκδόσεων στην αγγλική γλώσσα. Αυτό τεκμηριώνει το παραπάνω επιχείρημα για την ευρύτερη αποδοχή του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι, στις διαδοχικές αυτές εκδόσεις, το βιβλίο εμπλουτίζεται και παρακολουθεί την εξέλιξη (επιστημονική, ερευνητική αλλά και πρακτική) του πεδίου της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας. Σταδιακά, ο εμπλουτισμός αυτός σημαίνει και αναφορές όχι μόνο σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών με παράδοση στον τομέα αυτό, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, οι ΗΠΑ και η Αυστραλία. Οι νεότερες εκδόσεις, και ιδιαίτερα η πέμπτη, αντλούν δεδομένα και επιχειρήματα από έρευνες και μελέτες σε εκπαιδευτικά συστήματα με διαχρονικά συγκεντρωτικό χαρακτήρα και, κατά τεκμήριο, με λιγότερη θεωρητική, ερευνητική αλλά και πρακτική εξοικείωση με τις έννοιες και τους προβληματισμούς που σχετίζονται με το πεδίο αυτό.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται ίσως μια διευκρίνιση. Η Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, ως επιστημονικό-ερευνητικό πεδίο ή «γνωστικό αντικείμενο», αναπτύχθηκε αρχικά σε εκπαιδευτικά συστήματα με παράδοση στην αποκέντρωση και την αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων (Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ). Ο λόγος είναι μάλλον προφανής. Οι εκπαιδευτικές μονάδες με εκτεταμένη σχετική αυτονομία (βλ. αποκέντρωση) έχουν και ουσιαστικό περιθώριο αξιοποίησης στην πράξη των βασικών αρχών διοίκησης και ηγεσίας. Οι διευθυντές/ριες των μονάδων (θα πρέπει να) έχουν γνώσεις και αντίστοιχες δεξιότητες προκειμένου να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τα περιθώρια ουσιαστικής διοίκησης που

τους δίνει η σχετική αυτονομία των μονάδων. Αντίθετα, σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι εκπαιδευτικές μονάδες δεν απολαμβάνουν σχετική αυτονομία και κατά τεκμήριο ακολουθούν την κεντρικά καθορισμένη εκπαιδευτική πολιτική, οι διευθυντές/ριες έχουν περισσότερο διαχειριστικό/διεκπαιρωτικό ρόλο, με μικρά περιθώρια άσκησης διοίκησης εκτός των πλαισίων που θέτει το θεσμικό πλαίσιο. Αυτό αναφέρεται άλλωστε και στο Κεφάλαιο 1 του βιβλίου.

Με αυτά τα δεδομένα, είναι αναμενόμενο σε κράτη με εκπαιδευτικά συστήματα με έντονο συγκεντρωτισμό, όπως η Ελλάδα, να μην έχει αναπτυχθεί ισχυρή ακαδημαϊκή και ερευνητική παράδοση στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας.

Τα τελευταία χρόνια όμως η τάση για αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η μεγαλύτερη σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων –η οποία συνοδεύεται από εντονότερη απαίτηση για λογοδοσία–, η ερευνητική τεκμηρίωση της σημασίας της διοίκησης και της ηγεσίας στην επίδοση των μαθητών και την ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά και η διεθνής πρακτική και θεωρητική συζήτηση έχουν διαμορφώσει μια νέα πραγματικότητα στα παραδοσιακά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι εκπαιδευτικές μονάδες και οι οργανισμοί καλούνται πλέον να ενσωματώσουν τις έννοιες που πραγματεύεται ο συγκεκριμένος επιστημονικός κλάδος (αποτελεσματικότητα, στόχοι, λογοδοσία) στην εσωτερική τους πολιτική. Αναμφίβολα, οι εξελίξεις αυτές έχουν (και) ιδεολογικό πρόσημο καθώς αμφισβητούν εν μέρει την κυρίαρχη (τουλάχιστον στη χώρα μας) άποψη για τον ρόλο του κράτους στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και για το ποιος θα πρέπει να λογοδοτεί για αυτήν. Η συζήτηση αυτή είναι χωρίς αμφιβολία ενδιαφέρουσα. Ξεφεύγει όμως από τον σκοπό αυτού του σημειώματος.

Ο συγγραφέας, αναγνωρίζοντας τα παραπάνω, έχει εντάξει στην τελευταία έκδοση του βιβλίου δεδομένα, πρακτικές και προβληματισμούς που αντλούνται από πολλά διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και συγκείμενα, εμπλουτίζοντας έτσι με πολύ ουσιαστικό τρόπο το περιεχόμενο σε σχέση με τις προηγούμενες εκδόσεις. Με τις προσθήκες αυτές, αλλά και με την αξιοποίηση νέων ερευνητικών και επιστημονικών δεδομένων, το βιβλίο αυτό, εκτός από κλασικό, είναι και σύγχρονο.

Αυτό το βιβλίο λοιπόν παρουσιάζεται για πρώτη φορά στην ελληνική γλώσσα, προκειμένου να αξιοποιηθεί από τη διαρκώς αναπτυσσόμενη επιστημονική κοινότητα στο συγκεκριμένο πεδίο στη χώρα μας, από διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων και στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και από φοιτητές που επιθυμούν να κατανοήσουν σε βάθος τη λειτουργία

γία των εκπαιδευτικών οργανισμών αλλά και τα μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Η ελληνική έκδοση του βιβλίου συμπίπτει με σημαντικές εξελίξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου επιστημονικού αντικειμένου στη χώρα.

Ξεκινώντας από το πρώτο, μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι η τάση για αποκέντρωση (βλ. παραπάνω), μεγαλύτερη σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά και λογοδοσία έχει πλέον ισχυρή δυναμική στη χώρα μας. Μια σειρά από νομοθετικές/θεσμικές ρυθμίσεις τεκμηριώνουν τον ισχυρισμό αυτό. Οι διευθυντές/ριες και τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να θέσουν στόχους, να καταναείμουν αρμοδιότητες, να λάβουν αποφάσεις, να διαχειριστούν συγκρούσεις και κρίσεις, να κινητοποιήσουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, να επικοινωνήσουν με «μετόχους» της μονάδας ή/και του εκπαιδευτικού συστήματος, να αξιολογήσουν διαδικασίες, προσωπικό και αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, καλούνται να ασκήσουν διοίκηση και να αξιοποιήσουν τη δυναμική της ηγεσίας προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί/ές. Σημειώνεται ότι οι ιδεολογικές ενστάσεις που αναφέρονται παραπάνω ισχύουν στο ακέραιο και στην περίπτωση της Ελλάδας.

Ενδεχομένως λόγω των παραπάνω εξελίξεων, το επιστημονικό αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας στην Ελλάδα παρουσιάζει, πλέον, ιδιαίτερη δυναμική. Έχει δημιουργηθεί μια δραστήρια επιστημονική κοινότητα με σημαντικό συγγραφικό έργο και διεθνή αναγνώριση, ενώ υπάρχει έντονη ερευνητική δραστηριότητα (έρευνες, διδακτορικές διατριβές, μεταδιδακτορικές μελέτες). Η δυναμική αυτή αποτυπώνεται και στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων (προπτυχιακά και –κυρίως– μεταπτυχιακά). Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι όλες οι παραπάνω εξελίξεις έχουν γίνει μέσα σε ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα, περίπου τριάντα ετών. Ας σημειωθεί ότι μέχρι το τέλος του προηγούμενου αιώνα στην Ελλάδα η «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», όπως αποκαλούνταν το γνωστικό αντικείμενο, ήταν συνδεδεμένη με την ιστορία της εκπαίδευσης και τη νομοθεσία, ενώ η αξιοποίηση στον χώρο της εκπαίδευσης όρων και πρακτικών που σχετίζονται με το μάνατζμεντ για αρκετά χρόνια ήταν σχεδόν καταδικαστέα.

Συνεπώς, η ελληνική έκδοση του *Theories of Educational Leadership and Management* του Tony Bush έρχεται την κατάλληλη στιγμή προκειμένου να καλύψει ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής διοίκησης στη χώρα μας, καθώς οι συνθήκες είναι πλέον ώριμες. Είναι βέβαιο ότι το βιβλίο αυτό θα βοηθήσει τους αναγνώστες να κατανοήσουν βασικές αρχές, έννοιες και διαδικασίες της διοίκησης, να αντι-

ληφθούν τη σχέση και τις διαφορές της διοίκησης από την ηγεσία, να διακρίνουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις και να συνθέσουν αντλώντας στοιχεία και επιχειρήματα από αυτές. Πρόκληση είναι όμως η «επικοινωνία» του βιβλίου με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις ιδιαιτερότητές του.

*Γεώργιος Ιορδανίδης
Εμμανουήλ Κουτούζης*

ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

Ο Tony Bush είναι Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο του Nottingham, ενώ κατείχε παρόμοιες θέσεις στα πανεπιστήμια Leicester, Reading, Lincoln και Warwick. Είναι Πρόεδρος της Βρετανικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Διοίκησης και Διαχείρισης (BELMAS) και το 2008 του απονεμήθηκε το Βραβείο Διακεκριμένης Υπηρεσίας της Εταιρείας. Είναι επίσης μέλος του Συμβουλίου της Κοινοπολιτείας για την Εκπαιδευτική Διαχείριση και Διοίκηση (CCEAM). Το διεθνούς εμβέλειας προφίλ του περιλαμβάνει ερευνητικό και συμβουλευτικό έργο, ενώ ο ίδιος έχει δώσει διαλέξεις ως βασικός ομιλητής σε 23 χώρες και στις έξι ηπείρους. Έχει δημοσιεύσει εκτενώς για διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης, και από το 2002 είναι διευθυντής σύνταξης του *Educational Management, Administration and Leadership*, κορυφαίου διεθνούς περιοδικού που συμπεριλαμβάνεται στον κατάλογο ISI. Στα πρόσφατα βιβλία του περιλαμβάνονται τα: *Leading and Managing People in Education* (με τον David Middlewood) και *The Principles of Educational Leadership and Management* (με τους Les Bell και David Middlewood), αμφότερα από τον εκδοτικό οίκο Sage.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ΣΗΜΑΣΙΑ της αποτελεσματικής ηγεσίας και διοίκησης για την επιτυχή λειτουργία των σχολικών μονάδων και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο τον 21ο αιώνα. Η τάση προς την αυτονομία και την αυτοδιοίκηση σε πολλές χώρες έχει οδηγήσει σε μια επίσης αυξημένη αναγνώριση της σημασίας της διοικητικής επάρκειας για τους ηγέτες στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι το πεδίο εφαρμογής της άσκησης ηγεσίας και διοίκησης έχει διευρυνθεί. Γίνονται παράλληλα πιο σαφείς οι διαφορές ανάμεσα στην ηγεσία και τη διοίκηση, ενώ κατανοούμε σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι διευθυντές των σχολείων και ανώτερα μέλη του προσωπικού πρέπει να είναι καλοί ηγέτες αλλά και να διοικούν αποτελεσματικά. Η πτυχή της ηγεσίας περιλαμβάνει τις έννοιες του οράματος, των αξιών και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η αποτελεσματική ηγεσία και διοίκηση είναι εξίσου απαραίτητες για την ευημερία και την ανάπτυξη των σχολείων και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι πέντε εκδόσεις αυτού του βιβλίου διατρέχουν και καταγράφουν σημαντικές αλλαγές στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης. Η πρώτη έκδοση δημοσιεύθηκε το 1986, προτού επιβληθούν οι κατακλυσμιαίες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και της Ουαλίας από τον Νόμο για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, ο οποίος εισήγαγε ένα κανονιστικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών και βελτίωσε την αυτοδιοίκηση μέσω της «τοπικής διοίκησης των σχολείων». Η δεύτερη έκδοση, που δημοσιεύθηκε το 1995, αναφερόταν στα «προσωρινά βήματα» που πραγματοποιήθηκαν για την ανάπτυξη της διοικητικής επάρκειας των ανώτερων μελών του προσωπικού, ειδικά των διευθυντών. Η Ομάδα Εργασίας για τη Σχολική Διοίκηση (SMTF, 1990) όρισε τη θεματολογία για την ανάπτυξη της διοίκησης, όμως, αντίθετα με ό,τι συνέβη σε άλλες χώρες, δεν σχεδιάστηκε κάποιο εθνικό πρόγραμμα κατάρτισης για τη διοίκηση που να απευθύνεται στους διευθυντές – και γενικά δεν δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή για τους υποδιευθυντές και τα μεσαία διευθυντικά στελέχη.

Όταν δημοσιεύθηκε η τρίτη έκδοση το 2003, το τοπίο στην αγγλική εκπαίδευση είχε μετασχηματιστεί από την ίδρυση και τη συνακόλουθη επέκταση του Εθνικού Κολεγίου για τη Σχολική Ηγεσία (NCSL), το οποίο αναγνωρίστηκε σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Το Κολέγιο διαχειριζόταν την Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για Διευθυντές (NPQH)· συμπεριέλαβε επίσης μια διάταξη για νέους διευθυντές, υποδιευθυντές, μεσαία ηγετικά στελέχη και ομάδες ανώτερων ηγετικών στελεχών και ανέθεσε έρευνες για την ηγεσία και εξωτερικές αξιολογήσεις των προγραμμάτων ηγεσίας του. Το 2010, όταν δημοσιεύθηκε η τέταρτη έκδοση, η λειτουργία του Εθνικού Κολεγίου για τη Σχολική Ηγεσία ήταν υπό εξέταση, μετά τον διορισμό νέου υπουργού Παιδείας. Στη συνέχεια, αρχικά υποβαθμίστηκε και τελικά έπαψε να λειτουργεί. Οι υπερσύγχρονοι συνεδριακοί του χώροι είναι πλέον ξενοδοχείο που ανήκει στο Πανεπιστήμιο του Nottingham.

Η απόφαση της παύσης λειτουργίας του Εθνικού Κολεγίου για τη Σχολική Ηγεσία, και η κατάργηση της υποχρεωτικότητας της Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για Διευθυντές, υποδεικνύουν ένα μειούμενο πολιτικό ενδιαφέρον για τη σχολική ηγεσία στην Αγγλία, την ίδια στιγμή που άλλες δικαιοδοσίες ενισχύουν την εστίασή τους στο ζήτημα, αντλώντας από αδιαμφισβήτητα ερευνητικά στοιχεία που υποδεικνύουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία εξασφαλίζει σημαντικά οφέλη από τη σκοπιά των μαθητικών επιδόσεων. Οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς, η Μαλαισία, η Αυστραλία, το Χονγκ Κονγκ, η Νέα Ζηλανδία, η Σιγκαπούρη και η Σκωτία, για παράδειγμα, αναγνωρίζουν ότι η εξειδικευμένη προετοιμασία και ανάπτυξη της ηγεσίας αποτελούν ουσιώδεις προϋποθέσεις προκειμένου οι ηγέτες να φέρουν εις πέρας με επιτυχία το επίμοχθο έργο τους. Όπως ακριβώς οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκπαίδευση προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στην τάξη, έτσι και οι ηγέτες χρειάζονται ειδική προετοιμασία για να αντεπεξέλθουν στον εξειδικευμένο τους ρόλο.

Υπάρχει πλέον σημαντική βιβλιογραφία για την άσκηση της ηγεσίας και της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Τα περισσότερα βιβλία και άρθρα περιοδικών έχουν γραφτεί από ακαδημαϊκούς και επαγγελματίες στις Ηνωμένες Πολιτείες, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία. Ωστόσο, τον 21ο αιώνα, υπήρξε σημαντική εντατικοποίηση της έρευνας και της συγγραφής σε γεωγραφικά πλαίσια που μέχρι πρότινος υποεκπροσωπούσαν στον χώρο των δημοσιεύσεων, όπως η Ασία, η Αφρική και η Νότια Αμερική, με αποτέλεσμα το πεδίο να έχει αποκτήσει πλέον πραγματικά παγκόσμιο χαρακτήρα. Παρά την κορύφωση του ενδιαφέροντος, εξακολουθούν να υπάρχουν λίγες πηγές που να πραγματεύονται τα θεωρητικά θεμέλια της καλής πρακτικής. Σκοπός αυτού του

βιβλίου είναι να παράσχει τα θεωρητικά πλαίσια για την καθοδήγηση της πρακτικής των ηγετών και των διευθυντών στην εκπαίδευση. Ο συγγραφέας επιθυμεί να παρουσιάσει ένα σύνθετο σώμα θεωρίας με σαφείς, ξεκάθαρους όρους και να απεικονίσει τα μοντέλα με αναφορά σε παραδείγματα ηγεσίας και διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Καθιστώντας τη σχετική θεωρία πιο προσβάσιμη στους επαγγελματίες, πρόθεσή του είναι να προαγάγει τη βαθύτερη κατανόηση εννοιών που υποστηρίζουν την αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας και της διοίκησης και να αναπτύξει τις ικανότητες των μεσαίων και ανώτερων ηγετικών στελεχών στα σχολεία και τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτή την πέμπτη έκδοση, έκανα αρκετές σημαντικές αλλαγές:

- Για να ενισχύσω την αναγνώριση της σημασίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης, όπως προανέφερα, συμπεριλαμβάνοντας περισσότερο υλικό από ένα ευρύ φάσμα πλαισίων σε διεθνές επίπεδο.
- Για να επικαιροποιήσω τη βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνοντας πολλές από τις διαθέσιμες σημαντικές πηγές από την εποχή που δημοσιεύθηκε η τέταρτη έκδοση το 2010.
- Για να ελέγξω ενδελεχώς την προηγούμενη έκδοση και να αφαιρέσω ορισμένες από τις λιγότερο σημαντικές παλαιότερες πηγές, διατηρώντας τα κείμενα που διαδραμάτισαν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της θεωρίας τον 20ό αιώνα.

Στο Κεφάλαιο 1 ορίζουμε την εκπαιδευτική διοίκηση και τονίζουμε την κεντρικότητα των στόχων στην καθοδήγηση της διοικητικής πρακτικής. Ορίζουμε επίσης την εκπαιδευτική ηγεσία και τη διαφοροποιούμε από την εκπαιδευτική διοίκηση. Παρατηρούμε την ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής διοίκησης ως ξεχωριστού αντικειμένου με αφετηρία την εξάρτησή της από τα βιομηχανικά μοντέλα τη δεκαετία του 1960 και καταλήγουμε στη σημερινή της θέση ως εδραιωμένου πεδίου με διογκούμενη ειδική βιβλιογραφία. Πραγματευόμαστε τις δίδυμες έννοιες του συγκεντρωτισμού και της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση και τις συνδέουμε με την εμφάνιση των αυτοδιοικούμενων σχολείων σε πολλές χώρες. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται επίσης ο διάλογος με θέμα το αν η εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται απλώς ένα διαφορετικό πλαίσιο για την εφαρμογή αρχών γενικής διοίκησης ή μια ειδική περίπτωση που δικαιολογεί μια ξεχωριστή προσέγγιση. Τέλος, εξετάζουμε την ηγεσία για τη διδασκαλία και τη συναφή έννοια της ηγεσίας που επικεντρώνεται στη μάθηση.

Στο Κεφάλαιο 2 εξετάζουμε τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική. Η προοπτική μιας διαιρετικής τομής θεωρίας/πρακτικής μπορεί να αποφευχθεί αναγνωρίζοντας τη συνάφεια της θεωρίας. Διε-

ρουνούμε τη φύση και τα χαρακτηριστικά της θεωρίας περί εκπαιδευτικής διοίκησης και αντιμετωπίζουμε ζητήματα ποικιλομορφίας στην εκπαιδευτική ηγεσία. Παρουσιάζουμε τα έξι μοντέλα διοίκησης και, σε μια τροποποιημένη ενότητα, δίνουμε μια γενική περιγραφή των δέκα μοντέλων ηγεσίας.

Τα επόμενα έξι κεφάλαια αποτελούν τον πυρήνα του βιβλίου, και σε καθένα από αυτά παρουσιάζουμε ένα από τα σημαντικά μοντέλα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Οι έξι θεωρήσεις αναλύονται από τη σκοπιά των παραδοχών για τους στόχους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τη φύση της οργανωσιακής δομής, τις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον και τους πιο κατάλληλους τρόπους ηγεσίας. Τα μοντέλα συνδέονται επίσης με τις δέκα θεωρίες ηγεσίας.

Στο Κεφάλαιο 3 εξετάζουμε τα «τυπικά μοντέλα», συμπεριλαμβανομένης της δομικής προσέγγισης, της συστημικής προσέγγισης, καθώς επίσης της γραφειοκρατικής, της ορθολογικής και της ιεραρχικής προσέγγισης. Η έννοια της διοικητικής ηγεσίας συνδέεται με τα τυπικά μοντέλα.

Στο Κεφάλαιο 4 δίνουμε μια γενική περιγραφή του συλλογικού μοντέλου και το εφαρμόζουμε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και σε σχολεία δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάζεται λεπτομερώς η έμφαση στην εξουσία λόγω τεχνογνωσίας, στις κοινές αξίες και στους επιμέρους στόχους του επαγγελματικού προσωπικού, όπως επίσης στη λήψη αποφάσεων που βασίζεται στη συναίνεση. Η συλλογικότητα συνδέεται με τρία μοντέλα ηγεσίας: τη συμμετοχική ηγεσία, την καταναμεμημένη ηγεσία και, σε μια νέα ενότητα, με την ηγεσία του εκπαιδευτικού. Υπάρχει μία ακόμα καινούργια ενότητα που αναφέρεται στις κοινότητες επαγγελματικής μάθησης.

Στο Κεφάλαιο 5 παρουσιάζουμε τα πολιτικά μοντέλα και τις παραδοχές τους περί σύγκρουσης μεταξύ ομάδων συμφερόντων και διαδικασίας λήψης αποφάσεων που βασίζεται στις πηγές ισχύος τις οποίες χρησιμοποιούν οι διάφορες φατρίες. Εξετάζουμε επίσης τη σχέση ανάμεσα στη μικροπολιτική από τη μία πλευρά και στη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική ηγεσία από την άλλη.

Στο Κεφάλαιο 6 εξετάζουμε τα υποκειμενικά μοντέλα με την έμφαση που δίνουν στην ατομική ερμηνεία των συμβάντων και την απόρριψη των εννοιών των οργανωσιακών στόχων και της δομής. Αξιολογούμε τη σχέση ανάμεσα στην υποκειμενικότητα και την ποιοτική έρευνα. Εξετάζουμε επίσης τη μεταμοντέρνα ηγεσία, που παρουσιάζει εκπληκτική ομοιότητα με τα υποκειμενικά μοντέλα διοίκησης, καθώς και τη συναισθηματική ηγεσία.

Στο Κεφάλαιο 7 πραγματευόμαστε τα μοντέλα ασάφειας τα οποία τονίζουν την έλλειψη προβλεψιμότητας των οργανισμών, την έλλειψη σαφήνειας των στόχων και τη χαλαρή συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Όλα αυτά συνδέονται με την ενδεχομενική ηγεσία και την εστίασή της στην προσαρμογή των στίλ ηγεσίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο ή συμβάν.

Στο Κεφάλαιο 8 εξετάζουμε τη σημασία της κουλτούρας για την εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση. Το κεφάλαιο εισάγει μια διάκριση ανάμεσα στην κοινωνιακή και την οργανωσιακή κουλτούρα. Το μοντέλο κουλτούρας δίνει έμφαση στις αξίες και τις πεποιθήσεις που υποστηρίζουν την κουλτούρα, όπως επίσης στα σύμβολα και τις τελετουργίες που την ενισχύουν. Στο κεφάλαιο αυτό πραγματευόμαστε και την έννοια της ηθικής ηγεσίας.

Στο Κεφάλαιο 9 συγκρίνουμε τα έξι μοντέλα και εξετάζουμε την εγκυρότητά τους για συγκεκριμένους τύπους σχολείων ή ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσιάζουμε επίσης μια συγκριτική ανάλυση των δέκα μοντέλων ηγεσίας. Το κεφάλαιο περιγράφει διάφορες απόπειρες σύνθεσης ορισμένων από τα μοντέλα και καταλήγει στην αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται η θεωρία για τη βελτίωση της πρακτικής.

Είμαι ευγνώμων προς όλους όσοι συνέβαλαν στην ολοκλήρωση των πέντε εκδόσεων αυτού του τόμου, συμπεριλαμβανομένων των συναδέλφων του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού που συνεργάστηκαν μαζί μου τα τελευταία 40 χρόνια και έχουν επηρεάσει το έργο μου με τόσους τρόπους. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και προς τους κοντινούς μου ανθρώπους για την υποστήριξή τους, και πιο συγκεκριμένα στους Graham και Cha.

Tony Bush

Πανεπιστήμιο του Nottingham

Βιβλιογραφικές αναφορές

School Management Task Force (SMTF) (1990) *Developing School Management: The Way Forward*. London: HMSO.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τι είναι η εκπαιδευτική διοίκηση;

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (educational management) είναι ένα πεδίο μελέτης και πρακτικής εφαρμογής που σχετίζεται με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Δεν υπάρχει ένας ενιαίος, γενικά αποδεκτός ορισμός του αντικειμένου, διότι η συγκρότησή του βασίζεται εν πολλοίς σε διάφορα πιο καθιερωμένα γνωστικά αντικείμενα όπως η κοινωνιολογία, η πολιτική επιστήμη, τα οικονομικά και η γενική διοίκηση. Οι ερμηνείες που εκκινούν από διαφορετικούς γνωστικούς κλάδους δίνουν υποχρεωτικά έμφαση σε διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής διοίκησης, και αυτές οι διαφορετικές προσεγγίσεις αποτυπώνονται στα ακόλουθα κεφάλαια του βιβλίου.

Οι Connolly και συνεργάτες (2017) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική διοίκηση και η εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership) αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες στην οργάνωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προσθέτοντας ότι είναι «κατηγορικά διαφορετικές» (ό.π.: 2). Ο Bolam (1999: 194) ορίζει την εκπαιδευτική διοίκηση ως «μια εκτελεστική λειτουργία με σκοπό την υλοποίηση μιας συμφωνημένης πολιτικής». Εισάγει μια διάκριση ανάμεσα στην εκπαιδευτική διοίκηση και την εκπαιδευτική ηγεσία, «στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η ευθύνη για τη διαμόρφωση πολιτικής και, κατά περίπτωση, για τον μετασχηματισμό του οργανισμού» (ό.π.: 194). Οι Connolly και συνεργάτες (2017: 2) συνδέουν την εκπαιδευτική διοίκηση με την ευθύνη: «Η εκπαιδευτική διοίκηση πρακτικά συνεπάγεται εκχώρηση αρμοδιοτήτων, η οποία περιλαμβάνει την ανάθεση, την αποδοχή και την ανάληψη της ευθύνης για την ορθή λειτουργία ενός συστήματος στο οποίο συμμετέχουν και άλλα άτομα στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού ιδρύ-

ματος, ενώ υποδηλώνει και μια οργανωσιακή ιεραρχία». Προσθέτουν ότι η διοίκηση συνδέεται με τη γραφειοκρατία, και θα διερευνήσουμε αυτή τη σχέση στο Κεφάλαιο 3.

Ο συγγραφέας του παρόντος βιβλίου υποστηρίζει σταθερά (Bush, 1986, 1995, 1999, 2003, 2011) ότι κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής διοίκησης θα πρέπει να είναι ο σκοπός ή οι στόχοι της εκπαίδευσης. Αμφότερα αποτελούν αντικείμενα συνεχιζόμενου διαλόγου και σταθερής διαφωνίας, ωστόσο η αρχή της σύνδεσης των δραστηριοτήτων και των καθηκόντων της διοίκησης με τους στόχους και τους σκοπούς της σχολικής μονάδας ή του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένει μια κρίσιμη παράμετρος. Οι εν λόγω σκοποί ή στόχοι προσδίδουν το απαραίτητο στοιχείο της κατεύθυνσης, στοιχείο που πρέπει να βρίσκεται στη βάση της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η διοίκηση στρέφεται προς την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Εάν αυτή η σύνδεση μεταξύ της ευρύτερης στόχευσης και της διοίκησης δεν είναι σαφής και στενή, ελλοχεύει ο κίνδυνος του «διοικητισμού» (managerialism), δηλαδή «της έμφασης στις διαδικασίες εις βάρος των εκπαιδευτικών σκοπών και αξιών» (Bush, 1999: 240). Οι Chong και συνεργάτες (2018: 927), αναφερόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση στη Νέα Ζηλανδία, υποστηρίζουν ότι ο «διοικητισμός διαβρώνει τη συλλογικότητα (collegiality)» προσθέτοντας ότι (ο διοικητισμός) σχετίζεται με αυξημένη μέτρηση των επιδόσεων.

Ενώ είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στην ευρύτερη στόχευση της εκπαίδευσης, αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι οι στόχοι είναι κατάλληλοι, ειδικά εάν ορίζονται έξωθεν –εκτός της σχολικής μονάδας– από την κυβέρνηση ή άλλους επίσημους φορείς. Η διοίκηση με κατεύθυνση την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων είναι στοιχείο ζωτικής σημασίας· όμως οι στόχοι θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα συμφωνίας ανάμεσα στη σχολική μονάδα και την κοινότητά της.¹ Εάν τα διευθυντικά στελέχη επικεντρώνονται απλώς στην εφαρμογή πρωτοβουλιών εξωτερικής προέλευσης, κινδυνεύουν να διολισθήσουν στον «διοικητισμό». Στην Αγγλία, οι μηχανισμοί της κεντρικής παρακολούθησης και στοχοθεσίας έχουν αυστηροποιηθεί ώστε η κυβέρνηση να μπορεί να διοικεί τα σχολεία ασκώντας στενότερη εποπτεία²

1. Με τον όρο «κοινότητα» της σχολικής μονάδας εννοούμε όλα τα φυσικά πρόσωπα αλλά και τους φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία της. (Σ.τ.Ε.)

2. Ο συγγραφέας αναφέρεται στις αλλαγές που έχουν σημειωθεί στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (Education Reform Act) του 1988. Με τη μεταρρύθμιση αυτή αναπτύχθηκαν πράγματι μηχανισμοί κεντρικού

(Whitty, 2008). Η επιτυχημένη εσωτερική διοίκηση απαιτεί τη χάραξη μιας σαφούς σύνδεσης μεταξύ αξιών, στόχων, στρατηγικής και καθημερινών δραστηριοτήτων.

Η κεντρικότητα των στόχων και των σκοπών στο πλαίσιο της διοίκησης σχολικών μονάδων και ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί κοινή συνιστώσα στις περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του αντικειμένου. Παρατηρείται ωστόσο διαφωνία αναφορικά με τρεις πτυχές της στοχοθεσίας στην εκπαίδευση:

- την αξία των επίσημων δηλώσεων για την ευρύτερη στόχευση
- το αν οι στόχοι έχουν τεθεί από τον οργανισμό ή από συγκεκριμένα άτομα
- το πώς καθορίζονται οι στόχοι του ιδρύματος.

Επίσημοι στόχοι

Ο καθορισμός των επίσημων στόχων των σχολείων και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει ενίοτε υψηλό επίπεδο αοριστίας. Οι Murphy και Torre (2015: 181) αναφέρουν ότι «διαπιστώνεται συχνά πως οι σχολικές μονάδες θέτουν αόριστους στόχους, οι οποίοι δεν ωθούν σε άμεση ανάληψη δράσης». Τέτοιοι στόχοι λαμβάνουν συνήθως ουσιαστική υποστήριξη, αλλά επειδή είναι συχνά ουτοπικοί διαμορφώνουν μια ανεπαρκή βάση για την ανάληψη διοικητικής δράσης. Ένας τυπικός στόχος σε κάποιο σχολείο της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να είναι η απόκτηση σωματικών, κοινωνικών, διανοητικών και ηθικών στάσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές. Ο εν λόγω στόχος έχει βεβαίως αξία, εντούτοις συνοδεύεται από σημαντικούς περιορισμούς ως οδηγός για τη λήψη αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένοι στόχοι συχνά δεν εξασφαλίζουν το ίδιο επίπεδο συναίνεσης. Μια πρόταση για τη βελτίωση των επιδόσεων όσον αφορά ένα σκέλος του προγράμματος σπουδών, λόγου χάρη τον γραμματισμό και τον αριθμητισμό, μπορεί να αμφισβητηθεί από εκπαιδευτικούς που ανησυχούν για τις πιθανές επιπτώσεις μιας τέτοιας επιλογής σε άλλα αντικείμενα.

Η τάση που παρατηρείται διεθνώς προς ένα στιλ αυτοδιοίκησης (self-management) των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων λειτουργεί παράλληλα και ως προτροπή προς διευθυντικά στελέχη, μέλη του προσωπι-

ελέγχου και παρακολούθησης της λειτουργίας των σχολείων, ενώ ταυτόχρονα εκχωρήθηκαν στις σχολικές μονάδες περισσότερες αρμοδιότητες και μεγαλύτερη σχετική αυτονομία. (Σ.τ.Ε.)

κού και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη να αναπτύξουν ένα διακριτό όραμα για τις σχολικές τους μονάδες με σαφώς διατυπωμένους και συγκεκριμένους στόχους. Όταν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί εμφορούνται από ένα τέτοιο όραμα, δίνεται η δυνατότητα στα αποτελεσματικά διευθυντικά στελέχη να συνδέσουν τις λειτουργίες του οργανισμού με τους στόχους του και να διασφαλίσουν ότι το σύνολο της διοικητικής δραστηριότητας έχει ουσιαστικό χαρακτήρα. Στην πράξη ωστόσο, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω, σε πολλές περιπτώσεις το «όραμα» αποτελείται απλώς από αόριστους εκπαιδευτικούς επιμέρους στόχους (Bolam et al., 1993) και μπορεί να είναι προϊόν κυβερνητικών εντολών αντί να βασίζεται στην αξιολόγηση των αναγκών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Οργανωσιακοί ή ατομικοί στόχοι

Ορισμένες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διοίκηση σχετίζονται κατά κύριο λόγο με οργανωσιακούς στόχους, ενώ άλλα μοντέλα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε ατομικούς στόχους. Εκφράζεται μια ποικιλία απόψεων ανάμεσα σε αυτές τις δύο θέσεις, από εκείνους που υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες μπορεί να επιβάλλουν «οργανωσιακούς» στόχους στα λιγότερο ισχυρά μέλη της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού ιδρύματος έως εκείνους που ισχυρίζονται ότι οι ατομικοί στόχοι πρέπει να αφορούν συγκεκριμένα ζητήματα του οργανισμού ώστε να έχουν νόημα για τα μέλη του και τα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέρη. Ένα πρόβλημα που ανακύπτει αφορά την πιθανή ασυμβατότητα ανάμεσα στους ατομικούς και τους οργανωσιακούς στόχους ή τη διαπίστωση ότι οι οργανωσιακοί στόχοι ικανοποιούν ορισμένες αλλά όχι όλες τις ατομικές φιλοδοξίες. Είναι λογικό να υποθέτουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμεί την εναρμόνιση των πολιτικών που εφαρμόζει η σχολική μονάδα ή το εκπαιδευτικό ίδρυμα όπου ανήκουν με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους προτιμήσεις. Αυτό το ζήτημα θα το διερευνήσουμε στη συνέχεια του βιβλίου, και συγκεκριμένα στο Κεφάλαιο 6.

Ο καθορισμός των στόχων

Η διαδικασία του καθορισμού των στόχων του οργανισμού αποτελεί κεντρικό ζήτημα στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Σε ορισμένα περιβάλλοντα, οι στόχοι αποφασίζονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, που συχνά συνεργάζεται με ανώτερους στην ιε-

ραρχία συναδέλφους και ενδεχομένως με μια μικρή ομάδα μη ειδικών ενδιαφερομένων, και όχι από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Όπως υποστηρίζουν οι Murphy και Torre (2015: 181), οι στόχοι «συχνά αναπτύσσονται με τρόπο που δεν ενθαρρύνει την ανάληψη της ευθύνης του καθορισμού τους από το προσωπικό της σχολικής μονάδας». Σε ορισμένες σχολικές μονάδες και σε κάποια ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ωστόσο η στοχοθεσία είναι μια συλλογική δραστηριότητα στην οποία δεσμεύονται επίσημοι φορείς ή ανεπίσημες ομάδες, όπως αναφέρουν, παραδείγματος χάρη, οι Sigurðardóttir και Sigþórsson (2016) στη μελέτη περίπτωσης που παρουσίασαν για ένα δημοτικό σχολείο στην Ισλανδία.

Οι στόχοι των σχολικών μονάδων και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζονται αναπόφευκτα από πιέσεις που γεννά το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον και δημιουργούν ερωτήματα σχετικά με τη βιωσιμότητα των «οραματισμών» της σχολικής μονάδας τους οποίους προαναφέραμε. Πολλές χώρες, όπως η Αγγλία, διαθέτουν ένα εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που συνδέεται με αξιολογήσεις και συστήματα επιθεώρησης σε εθνικό επίπεδο, και τέτοιου είδους κρατικές προδιαγραφές δεν αφήνουν σημαντικά περιθώρια στις σχολικές μονάδες να καθορίσουν τους δικούς τους εκπαιδευτικούς στόχους. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι πιθανό να επιφορτιστούν με την ευθύνη να ερμηνεύουν έξωθεν εντολές αντί να ορίζουν στόχους με βάση τη δική τους αξιολόγηση των μαθητικών αναγκών. Στην Αγγλία, στόχος πολλών ηγετών σχολικών μονάδων είναι η εξασφάλιση θετικών αποτελεσμάτων στις επιθεωρήσεις που διενεργεί ο εθνικός φορέας επιθεώρησης, το Γραφείο Προτύπων για την Εκπαίδευση, τις Υπηρεσίες για Παιδιά και τις Δεξιότητες (Office for Standards in Education – Ofsted),³ αντί να καθορίζουν τους δικούς τους στόχους ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο (Bottery, 2007).

Η φύση της διαδικασίας της στοχοθεσίας εμφανίζει σημαντική διαφοροποίηση στα διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης, και θα την εξετάσουμε στα επόμενα κεφάλαια.

3. Πρόκειται για ανεξάρτητο φορέα, υπεύθυνο για τις διαδικασίες αξιολόγησης και επιθεώρησης των εκπαιδευτικών οργανισμών (προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Αναφέρεται στο Κοινοβούλιο και όχι στην κυβέρνηση. (Σ.τ.Ε.)

Τι είναι η εκπαιδευτική ηγεσία;

Η Gunter (2004) δείχνει ότι οι περιγραφές που χρησιμοποιούνται για να οριστεί το εν λόγω πεδίο σταδιακά άλλαξαν· η «εκπαιδευτική διαχείριση»⁴ έδωσε τη θέση της στην «εκπαιδευτική διοίκηση» και, πιο πρόσφατα, στην «εκπαιδευτική ηγεσία». Στην Αγγλία, αυτή η μετατόπιση αναδείχθηκε με εμβληματικό τρόπο με την έναρξη λειτουργίας του πρώην Εθνικού Κολεγίου για τη Σχολική Ηγεσία (National College for School Leadership – NCSL) το 2000, κίνηση που χαρακτηρίστηκε από τον Bolam (2004) ως αλλαγή παραδείγματος. Θα εξετάσουμε τις διαφορές ανάμεσα στην ηγεσία και τη διοίκηση παρακάτω σε αυτό το κεφάλαιο. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές εννοιολογήσεις της ηγεσίας, γεγονός που οδήγησε τον Yukl (2002: 4-5) να υποστηρίξει ότι «οι απόπειρες ορισμού της ηγεσίας είναι αυθαίρετες και σε μεγάλο βαθμό υποκειμενικές. Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι, εντούτοις δεν υφίσταται “σωστός” ορισμός». Μπορούμε να προσδιορίσουμε τρεις διαστάσεις της ηγεσίας ως βάση για την ανάπτυξη ενός λειτουργικού ορισμού.

Η ηγεσία ως επιρροή

Κεντρικό στοιχείο σε πολλούς ορισμούς της ηγεσίας αποτελεί η διαπίστωση ότι πρόκειται για μια διαδικασία επιρροής.

Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας αποτυπώνουν την παραδοχή ότι ο όρος αφορά μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής στο πλαίσιο της οποίας ασκείται σκόπιμη επιρροή από ένα άτομο [ή μια ομάδα] σε άλλα άτομα [ή ομάδες] με σκοπό τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων και των σχέσεων στους κόλπους μιας ομάδας ή ενός οργανισμού. (Yukl, 2002: 3)

Ο ορισμός του Cuban (1988: 193) δείχνει ότι η διαδικασία επιρροής είναι σκόπιμη υπό την έννοια ότι αποσκοπεί στην εξασφάλιση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων: «Η ηγεσία, επομένως, αναφέρεται σε άτομα που επηρεάζουν τα κίνητρα και τις ενέργειες άλλων ατόμων με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων· υποδηλώνει την ανάγκη-

4. Αποδίδουμε σε ολόκληρο το βιβλίο τον όρο «administration» ως διαχείριση, τον όρο «management» ως διοίκηση και τον όρο «leadership» ως ηγεσία. Ακολουθείται δηλαδή η βρετανική προσέγγιση για τους όρους αυτούς και όχι η αμερικανική. (Σ.τ.Ε.)

ψη πρωτοβουλιών και ρίσκου». Ο Bush (2008a: 277) αναφέρεται σε τρεις κύριες πτυχές αυτών των ορισμών:

- Η κεντρική έννοια είναι η επιρροή και όχι η εξουσία. Αμφότερες αποτελούν διαστάσεις της ισχύος, αλλά η δεύτερη συνήθως αφορά επίσημες θέσεις όπως του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ η πρώτη είναι δυνατόν να ασκείται από οποιοδήποτε άτομο στους κόλπους της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η ηγεσία είναι ανεξάρτητη από την εξουσία λόγω θέσης, ενώ η διοίκηση συνδέεται ευθέως με αυτή.
- Η διαδικασία είναι σκόπιμη. Το άτομο που επιζητά να ασκήσει επιρροή ενεργεί προκειμένου να επιτύχει συγκεκριμένους σκοπούς.
- Η επιρροή είναι δυνατόν να ασκείται από ομάδες αλλά και από άτομα. Αυτή η παραδοχή παρέχει υποστήριξη στην έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) και σε εννοιολογικές κατασκευές όπως οι ομάδες ανώτερων ηγετικών στελεχών. «Η συγκεκριμένη πτυχή της ηγεσίας περιγράφει την έννοια ως ρευστή διαδικασία, που δυνητικά εκπορεύεται από οποιοδήποτε σημείο της σχολικής μονάδας, είναι ανεξάρτητη από τις τυπικές διοικητικές θέσεις και είναι δυνατόν να ενυπάρχει ως δυνατότητα σε οποιοδήποτε μέλος του οργανισμού, ακόμα και σε μέλη του υποστηρικτικού (μη διδακτικού) προσωπικού και σε μαθητές» (ό.π.: 277).

Ηγεσία και αξίες

Ο όρος «επιρροή» είναι ουδέτερος υπό την έννοια ότι δεν εξηγεί ούτε προτείνει ποιοι στόχοι ή ποιες ενέργειες θα έπρεπε να επιλέγονται. Εντούτοις, η ηγεσία συνδέεται ολοένα και περισσότερο με τις αξίες. Οι ηγέτες αναμένεται να θεμελιώνουν τις ενέργειές τους σε σαφείς προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Η έρευνα των Day και συνεργατών (2001) σε 12 «αποτελεσματικά» σχολεία στην Αγγλία και την Ουαλία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «οι καλοί ηγέτες επηρεάζονται από σαφή σύνολα προσωπικών και εκπαιδευτικών αξιών τις οποίες και προωθούν· οι αξίες αυτές αποτυπώνουν τους ηθικούς σκοπούς που χαράσσουν για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας» (ό.π.: 53). Κάτι τέτοιο υποδηλώνει ότι οι αξίες «επιλέγονται», όμως ο Bush (2008a: 277) υποστηρίζει ότι οι κυρίαρχες αξίες υπαγορεύονται από την κυβέρνηση και προσθέτει ότι «επιβάλλονται» στους ηγέτες των σχολικών μονάδων. Ωστόσο οι Higham και Booth (2018) αναφέρουν ότι οι διευθυντές στη μελέτη τους για τη συμπερίληψη ήταν σε θέση να χρησιμοποιούν

κοινές συμπεριληπτικές αξίες προκειμένου να εξασφαλίσουν έναν βαθμό ελέγχου στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής τους μονάδας, διατηρώντας παράλληλα τη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του Γραφείου Προτύπων για την Εκπαίδευση, τις Υπηρεσίες για Παιδιά και τις Δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες είναι πιο πιθανό να εκφράσουν ενθουσιασμό για την αλλαγή όταν έχουν οι ίδιοι την ευθύνη για αυτή και όχι όταν τους επιβάλλεται. Ο Hargreaves (2004), αντλώντας στοιχεία από σχετική έρευνα στα σχολεία του Καναδά, διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν εν πολλοίς θετικές συναισθηματικές εμπειρίες όταν οι αλλαγές απορρέουν από προσωπικές πρωτοβουλίες, αλλά κυρίως αρνητικές όταν η αλλαγή είναι αποτέλεσμα εντολών.

Ηγεσία και όραμα

Το όραμα θεωρείται ουσιώδες συστατικό της αποτελεσματικής ηγεσίας εδώ και περισσότερο από 25 χρόνια. Οι Murphy και Torre (2015: 177) ισχυρίζονται ότι «το όραμα αναδύεται σταθερά σε μελέτες που αφορούν αποτελεσματικούς οργανισμούς» προσθέτοντας ότι αποτελεί «χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε σημαντικού πλαισίου σχολικής ηγεσίας» (ό.π.: 178). Συγκροτούν την έννοια του οράματος «κλιμακωτά» με αναφορά σε τρία επίπεδα –αποστολή, στόχοι και προσδοκίες– προκειμένου να αντιμετωπίσουν το αντιληπτό πρόβλημα της «ασάφειας» που εμφιλοχωρεί στην έννοια.

Η άρθρωση ενός σαφούς οράματος προάγει δυνητικά την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, αν και τα εμπειρικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητά του παραμένουν ανομοιογενή. Ωστόσο οι Sigurðardóttir και Sigþórsson (2016) δείχνουν στη μελέτη περίπτωσης που παρουσίασαν για τα δημοτικά σχολεία στην Ισλανδία ότι οι ηγέτες και το προσωπικό μπόρεσαν να αναπτύξουν ένα κοινό όραμα –εστιάζοντας την προσοχή τους στις επιδόσεις των μαθητών– το οποίο βελτίωσε την ικανοποίηση από την εργασία και τη διατήρηση του προσωπικού.⁵ Ένας

5. Σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα, το εκπαιδευτικό προσωπικό των δημόσιων σχολείων δεν είναι μόνιμο. Αφενός το σχολείο (ή μια εκπαιδευτική περιφέρεια) μπορεί να προσλάβει και να απολύσει εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες της μονάδας, τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών κ.λπ., αφετέρου οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποχωρήσουν από το σχολείο στο οποίο εργάζονται ή και από το επάγγελμα, αναζητώντας εργασία σε άλλο σχολείο ή σε άλλο τομέα. Η προσέλκυση και διατήρηση εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο (ή και συνολικά στο εκπαιδευτικό σύστημα) αποτελεί μεγάλη πρόκληση για πολλούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλά και πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. (Σ.τ.Ε.)