

## Μελέτη Περίπτωσης στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση: η Άσκηση Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στο «Παυλίδειο Λύκειο»

**Παυλοπούλου Ασπασία**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, PhD, MSc, MA, Επιστημονική Συνεργάτις του Εθν. Ιδρύματος Ερευνών  
aspavloroulou@iee.gr

### Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης σχετικά με τον βαθμό άσκησης μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας εκ μέρους του Διευθυντή επιφανούς Προτύπου Λυκείου, το οποίο διακρίνεται από υψηλό κύρος και εξαιρετικά μαθησιακά επιτεύγματα σε περισσότερους τομείς. Η έρευνα εκπονήθηκε σε πρώτο στάδιο με συλλογή δεδομένων μέσω Ερωτηματολογίου και Συνέντευξης, στη συνέχεια δε μέσω συγκριτικής ανάλυσης των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τα ανωτέρω. Από την ανάλυση αυτή διαπιστώθηκε η ύπαρξη ισχυρού ελλείμματος σε επίπεδο άσκησης μετασχηματιστικής αναμορφωτικού-κανονιστικού τύπου ηγεσίας, αντιθέτως δε άσκηση από τον Διευθυντή διοίκησης σύμφωνης προς τα πρότυπα της κλασικής-οργανισμικής θεωρίας με στοιχεία επιστημονικής-γραφειοκρατικής ηγεσίας. Ο σχολιασμός των επιμέρους ερωτημάτων της έρευνας επέτρεψε την εμβάθυνση σε περισσότερα ζητήματα, τα οποία φωτίζουν πολύπλευρα τις σχέσεις της Διεύθυνσης με το καθηγητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας και παράλληλα αναδεικνύουν υποβόσκουσες αδυναμίες, οι οποίες χρήζουν αντιμετώπισης.

**Λέξεις κλειδιά:** μετασχηματιστική ηγεσία, καθορισμός κατεύθυνσης, ανάπτυξη προσωπικού, αναδόμηση οργανισμού, βελτίωση διδασκαλίας

### Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στην αποτύπωση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον *βαθμό άσκησης μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας*, όπως αυτή προσδιορίστηκε και αναπτύχθηκε ερευνητικά με τα έργα των Leithwood (1992), Sergonianni (2001), Hallinger (2003) και άλλων και όπως αναλυτικά εκτίθεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Παυλοπούλου, 2020: 71-110· Θεοφιλίδης, 2012: 209-229· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 75-83· Geijssels, Sleegers, van den Berg, 1999: 309-328).

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Πρότυπο Λύκειο αστικού κέντρου της Ελλάδας, το οποίο, για λόγους προστασίας του απορρήτου, θα προσδιορίζεται στο εξής με την καταχρηστική ονομασία «Παυλίδειο Λύκειο». Η έρευνα διεξήχθη με κοινό άξονα αναφοράς τη Διεύθυνση και μετέχοντες τους 20 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2016/17 υπηρετούσαν ως καθηγητές οργανικής θέσης στο «Παυλίδειο Λύκειο», έλαβε δε χώρα αφενός μέσω πρωτογενούς έρευνας πεδίου για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων εκ μέρους των εκπαιδευτικών (εκτός του Διευθυντή), αφετέρου μέσω δευτερογενούς έρευνας για συλλογή ποιοτικών δεδομένων εκ μέρους της Διεύθυνσης. Το σύνολο του βοηθητικού υλικού της έρευνας, τόσο τα εργαλεία έρευνας, όσο και οι πίνακες αριθμητικών και στατιστικών δεδομένων έχουν καταχωρηθεί στην ψηφιακή διεύθυνση <https://t.ly/lkgR>.

Θα πρέπει εξ αρχής να διευκρινιστεί ότι το «Παυλίδειο Λύκειο» δεν συνιστά τυπική, ως εκ τούτου και αντιπροσωπευτική, περίπτωση ελληνικού δημοσίου σχολείου, αλλά παρουσιάζει εξαιρετικά ιδιογραφικά χαρακτηριστικά: αποτελεί διακεκριμένο δημόσιο σχολείο, έχει υψηλά επιτεύγματα σε περισσότερους τομείς, βρίσκεται σε μία από τις πλέον αναβαθμισμένες περιοχές του αστικού ιστού, ως εκ τούτου «στεγάζει» μαθητές, οι οποίοι κατά μέσον όρο προέρχονται από οικογένειες υψηλής οικονομικής, μορφωτικής και κοινωνικής στάθμης.

Η έρευνα εκπονήθηκε σε δύο στάδια και στο πλαίσιο αυτής χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία. Συγκεκριμένα, σε πρώτο στάδιο, επιδιώχθηκε η συγκέντρωση των απόψεων των

εκπαιδευτικών επί του θέματος μέσω *Ερωτηματολογίου* (βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 2-4), ακολούθως δε ζητήθηκε η άποψη του Διευθυντή επί των αποτελεσμάτων μέσω *Συνέντευξης* (βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 11-14). Η συγκριτική μελέτη των δεδομένων που ανέκυψαν από το τα παραπάνω επέτρεψε τη δημιουργία μίας πρώτης σφαιρικής εικόνας επί του θέματος, η οποία, ωστόσο, επιδέχεται περαιτέρω διερεύνησης, ενδεχομένως μέσω της χρήσης περισσότερων ερευνητικών εργαλείων (συνέντευξη στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, δομημένη ή ημιδομημένη παρατήρηση κ.ά.) και μεθόδων συγκριτικής αποτίμησης των δεδομένων (τριγωνοποίηση, σπειροειδής μέθοδος, κοινωνιομετρικές τεχνικές κ.ο.κ.).

Η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω *ομαδοποίησης, αναγωγής σε στατιστική κλίμακα και παρουσίασης* με τους κρινόμενους ως κατά περίπτωση καταλληλότερους αναπαραστατικούς τρόπους (*πίνακας, γράφημα στηλών, γράφημα πίτας*). Αρχικά η ομαδοποίηση των δεδομένων κινήθηκε στην βάση *τεσσάρων κριτηρίων*, τα οποία λειτούργησαν ως *θεματικοί άξονες*. Συγκεκριμένα:

- Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό, στον οποίο ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας λαμβάνει τα αναγκαία μέτρα, έτσι ώστε να επιτευχθεί **καθορισμός κατεύθυνσης**, δηλαδή καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας και συλλογικής νοημοσύνης, η οποία θα συντείνει στη δημιουργία κοινών στόχων και υψηλών προσδοκιών, αξιών και αρχών, αντιπροσωπευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας στην ευρύτερη κοινωνία, και τελικά θα οδηγήσει στην *δημιουργία συλλογικού οράματος* (Παυλοπούλου, 2020: 29-110' Day & Sammons, 2016: 8, 13-14, 17-24, 47-50' Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 14-19' Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 51-52' Hallinger, 2003: 339-340' Leithwood & Riehl, 2003: 2-5).
- Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό, στον οποίο ο Διευθυντής μεριμνά για την **ανάπτυξη προσωπικού** μέσω παροχής στήριξης εξατομικευμένα προς κάθε εκπαιδευτικό, επίδειξης πνεύματος ενσυναίσθησης για πιθανές αντιξοότητες που αυτός αντιμετωπίζει, καλλιέργειας κλίματος εμπιστοσύνης, δημιουργίας συνεργατικών δομών, δημιουργίας συνθηκών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να καταστούν από υφιστάμενοι εταίροι (*communitas*) του Διευθυντή, εν τέλει, μέσω της *ανάπτυξης συλλογικής-συμμετοχικής-κατανεμημένης ηγεσίας* (Θεοφιλίδης, 2012: 210-211, 216-217' Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 48-53' Geijssel et al., 1999: 309-328).
- Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σχετικά με τον βαθμό, κατά τον οποίο ο Διευθυντής φροντίζει για την **αναδόμηση του οργανισμού**, μεριμνά, δηλαδή, ώστε να ενισχυθούν εκείνες οι δομές και δράσεις που θα επιτρέψουν την τόνωση των συνεργατικών δεσμών μεταξύ των καθηγητών με σκοπό την πραγμάτωση κοινών στόχων, επίσης, την ανάπτυξη σχέσεων αλληλοϋποστήριξης και συνέργειας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών με στόχο τον συντονισμό των προσπαθειών για την γνωσιακή, ψυχοπνευματική και ψυχοκοινωνική προαγωγή των μαθητών και, τέλος, επιμελείται την ανάπτυξη δεσμών με την ευρύτερη κοινωνία (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012' Hallinger, 2003: 339-340' Leithwood & Riehl, 2003: 2-5).
- Ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό, στον οποίο ο Διευθυντής μεριμνά για τη **βελτίωση διδασκαλίας**, συγκεκριμένα, για τη διαρκή πρόοδο της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης μέσω της εξασφάλισης των αναγκαίων πόρων, της προστασίας των εκπαιδευτικών από περισπασμούς, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε νέες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, της διαρκούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης της διδακτικής πράξης, επίσης, μέσω της ανάδειξης διαδραστικότητας μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων προς την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα (Θεοφιλίδης, 2012: 183, 191-192, 217-219' Geijssel et al., 1999: 309-328).

Η μελέτη αυτή συνιστά έρευνα μικρής κλίμακας (*μικροέρευνα*), εξαιτίας των ακόλουθων παραμέτρων:

- Περιορισμένη δυνατότητα συλλογής στοιχείων λόγω στόχευσης του ερωτηματολογίου σε συγκεκριμένα πεδία μέσω ερωτήσεων αποκλειστικά κλειστού τύπου.
- Περιορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών διαφορετικών δημογραφικών και υπηρεσιακών δεδομένων από μία μόνο σχολική μονάδα ενός συγκεκριμένου έτους υπηρεσίας.
- Σχολική μονάδα με ιδιογραφικά χαρακτηριστικά που την καθιστούν ιδιόζουσα περίπτωση μεταξύ του συνόλου των σχολικών μονάδων της χώρας.

Βάσει των ανωτέρω το αποτέλεσμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του βαθμού εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο μέσο ελληνικό σχολείο, αλλά είναι έγκυρο ως αποτύπωση προβλημάτων και εν γένει φαινομένων, τα οποία είναι δυνατό να επιχωριάζουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, σε σχολικές μονάδες αυτού του τύπου. Θα πρέπει επίσης να διευκρινιστεί ότι ο εντοπισμός του ενδιαφέροντος σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα, παρότι περιοριστικός, έχει συγκεκριμένη αξία έρευνας, καθώς επιτρέπει να διαμορφώσουμε άποψη για τη δύναμη επιρροής που δύναται να έχει ένας ειδικός, ακόμη και εξωγενής, παράγων (π.χ. ο αυξημένος ρόλος των γονέων) στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας της και στην επικράτηση συγκεκριμένων μορφών ηγεσίας.

### **Μεθοδολογία**

Σε ένα πρώτο επίπεδο η έρευνα εκπονήθηκε μέσω της συλλογής στοιχείων βάσει *Ερωτηματολογίου* που περιλαμβάνει δύο μέρη. Συγκεκριμένα, το *Μέρος Α'* (βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 2-3) εμπεριέχει ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ το *Μέρος Β'* (βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 4) περιλαμβάνει 20 Ερωτήματα-Δηλώσεις, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τον Κ. Leithwood προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο στο σχολείο των εκπαιδευτικών του δείγματος εφαρμοζόταν μετασχηματιστική ηγεσία (Θεοφιλίδης, 2012: 227-229). Η επεξεργασία δεδομένων ακολούθησε την δοσμένη από τον Leithwood μεθοδολογία, στηρίχθηκε δηλαδή σε ομαδοποίηση των Δηλώσεων-Ερωτημάτων βάσει τεσσάρων παραγόντων-κριτηρίων, μέσω των οποίων αποδίδονται από τον ερευνητή περιεκτικά-επιγραμματικά οι κατηγορίες γνωρισμάτων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση (Θεοφιλίδης, 2012: 227). Ο Πίνακας Ερευνητικών Δεδομένων ορίσθηκε από 20 σειρές, στις οποίες περιλαμβάνονται τα Ερωτήματα-Δηλώσεις, και από 2 στήλες, εκ των οποίων η πρώτη περιλαμβάνει τα ανωτέρω ερωτήματα, και η επόμενη αποτελεί στήλη μέτρησης. Η τελευταία περιλαμβάνει, για κάθε ένα από τα Ερωτήματα-Δηλώσεις, κλίμακα ισοδιαστημικού τύπου των ακόλουθων πέντε επιλογών: (1) Σε ελάχιστο βαθμό, (2) Σε ικανοποιητικό βαθμό, (3) Σε μεγάλο βαθμό, (4) Στον μέγιστο βαθμό, (5) Καθόλου.

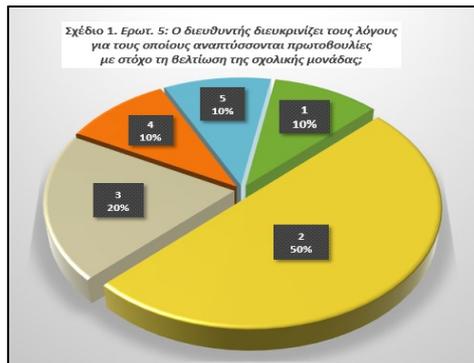
Μετά τη συγκέντρωση και την ομαδοποίηση, ακολούθησε η αναγωγή των δεδομένων σε ποσοστιαία κλίμακα και η δημιουργία στατιστικών δεικτών, οι οποίοι μας επέτρεψαν την εξαγωγή κάποιων πρώτων τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. Η οριστική, ωστόσο, ερμηνεία των στατιστικών αποτελεσμάτων μπόρεσε να ολοκληρωθεί μόνο βάσει του εργαλείου ερωτημάτων ανοικτού τύπου, δηλαδή της *Συνέντευξης του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας* (βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 11-14). Εδώ, περισσότερα από τα ανωτέρω δεδομένα έλαβαν επαρκή εξήγηση, η δε συνεξέταση αποτελεσμάτων *Ερωτηματολογίου* και *Συνέντευξης* παρείχε μία σφαιρικότερη αντίληψη επί της κατάστασης που επικρατεί στο συγκεκριμένο σχολείο.

### **Επεξεργασία και Ερμηνεία Ερευνητικών Δεδομένων**

#### **Καθορισμός Κατεύθυνσης [Κριτήριο 1]:**

Μέσω της συλλογής δεδομένων για την πρώτη κατηγορία Δηλώσεων-Ερωτημάτων του *Ερωτηματολογίου* (1, 5, 11, 12, 17), που ορίζεται ως «*Καθορισμός Κατεύθυνσης*», κατέστη άμεσα σαφές ότι οι τιμές κυμαίνονται περί το μέσον της κλίμακας και ο συνολικός μέσος όρος (Σ.Μ.Ο.) είναι 53,4%, συνεπώς κινείται σε μέτρια επίπεδα (βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 6-7).

Εξετάζοντας, ωστόσο, ειδικότερα τα δεδομένα, διαπιστώνεται ότι οι πλέον σημαντικές Δηλώσεις-Ερωτήματα, ακριβέστερα, αυτές που αναφέρονται σε μέρη εκ μέρους του Διευθυντή για δημιουργία συλλογικής νοημοσύνης και κοινού οράματος σχολικής μονάδας, σημειώνουν εντυπωσιακά κατώτερες του γενικού μέσου όρου τιμές. Συγκεκριμένα στο Ερώτημα 1 (Ενημερώνει ο διευθυντής το προσωπικό για τον γενικό σκοπό που έχει η σχολική μονάδα;) ο μέσος όρος είναι 44%, ενώ στο Ερώτημα 5 (Διευκρινίζει τους λόγους, για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες με στόχο την βελτίωση της σχολικής μονάδας;) ο μέσος όρος είναι 42%. Εντύπωση μάλιστα προξενεί το γεγονός ότι ούτε ένας εκπαιδευτικός - ούτε καν ο Υποδιευθυντής- δεν δίνει την ύψιστη τιμή στο Ερώτημα 1, ενώ 6 από τους 20 εκπαιδευτικούς δίνουν την ελάχιστη τιμή (1: Σε ελάχιστο βαθμό) και 7 εκπαιδευτικοί την



δεύτερη κατώτερη (2: Σε αρκετό βαθμό), με αποτέλεσμα συνολικά 13 εκπαιδευτικοί να κινούνται σε πολύ χαμηλά επίπεδα αξιολόγησης του Διευθυντή στο συγκεκριμένο πεδίο. Παρόμοια είναι η εικόνα που αποκομίζουμε από τα δεδομένα του Ερωτήματος 5 (Σχέδιο 1), καθώς εδώ υπάρχουν μεν 2 εκπαιδευτικοί που δίδουν την ύψιστη των τιμών, αλλά η πλειοψηφία των μετεχόντων στην έρευνα, ακριβέστερα 12 από τους 20 εκπαιδευτικούς (70%), κατατάσσεται στις δύο χαμηλότερες βαθμίδες.

Από τα παραπάνω δεδομένα μπορεί να διατυπωθεί μία πρώτη ερευνητική υπόθεση, η οποία χρήζει περαιτέρω έρευνας: ο Διευθυντής ασκεί ηγεσία παραδοσιακού-κλασικού-γραφειοκρατικού τύπου, σύμφωνη προς το μοντέλο που εισήγαγε ο M. Weber. Στο πλαίσιο μίας τέτοιου είδους ηγεσίας το άτομο υποτάσσεται σε υπηρεσιακούς κανονισμούς, οργανισμικούς στόχους και σε ένα προκαθορισμένο σύστημα αρχών και αξιών, τα οποία οφείλει να αποδεχθεί ως έχουν, ενώ σε καμία περίπτωση δεν μετέχει στη συνδιαμόρφωσή τους (Παυλοπούλου, Νοέμβριος 2020· Παυλοπούλου, 2020: 31-40· Θεοφιλίδης, 2012: 93-98, 207-209· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 45-54· Πασιαρδής, 2004: 62-88).

Στα υπόλοιπα τρία Ερωτήματα-Δηλώσεις αυτού του παράγοντα οι τιμές είναι αισθητά υψηλότερες σε σχέση με τα προηγούμενα και σε δύο από αυτά αρκετά υψηλές. Κατ' αρχάς στο Ερώτημα 17 (Ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες από την εργασία που κάνεις ως διδάσκων;), στο οποίο ο Γ.Μ.Ο. είναι 57%, μόνο ένας εκπαιδευτικός έχει δώσει την ελάχιστη τιμή, ενώ οι υπόλοιποι διασπείρονται σχεδόν ομοιογενώς στα υπόλοιπα τέσσερα πεδία τιμών. Η θέση των εκπαιδευτικών εξηγείται πλήρως από όσα ανέφερε ο Διευθυντής στη συνέντευξη, από τα οποία προκύπτει το όραμά του για ένα σχολείο υψηλών επιδόσεων και επιτευγμάτων, το οποίο (όραμα) αυτός φροντίζει να υπηρετεί με συνέπεια (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 2, σ. 11): «Δεν είναι ένα εύκολο σχολείο για τον Εκπαιδευτικό. Οι αξιώσεις σε μαθησιακά αποτελέσματα είναι υψηλές. Ίσως λοιπόν να παραμένουν στο σχολείο εκείνοι ακριβώς οι καθηγητές, που συμμερίζονται το όραμα ενός καλοοργανωμένου σχολείου υψηλών στόχων». Με τα παραπάνω ο Διευθυντής φαίνεται όχι μόνο να ρέπει προς έναν ισχυρό ελιτισμό, αλλά και να διακατέχεται από αρνητισμό έναντι μίας ολόκληρης κατηγορίας καθηγητών, συγκεκριμένα εκείνων, οι οποίοι αφενός δεν συμμερίζονταν το όραμα σχολικής μονάδας, αφετέρου δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών στόχων.

Εξετάζοντας τα Ερωτήματα 11 και 12 διαπιστώνουμε ότι αυτά λαμβάνουν τιμές, οι οποίες συγκαταλέγονται μεταξύ των υψηλότερων του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά στο Ερώτημα 11 (Σου παρέχει ο διευθυντής χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και μάθηση;) είναι σαφές ότι μέσω της υψηλής στατιστικής τιμής (61%) πιστοποιείται η προσπάθεια του Διευθυντή για εξασφάλιση επιδόσεων κυρίως σε ό,τι αφορά ορατούς βραχυπρόθεσμους στόχους (ολοκλήρωση της ύλης, προετοιμασία και επιτυχής

συμμετοχή των μαθητών σε εξετάσεις, διακρίσεις σε διαγωνισμούς κ.ο.κ.), περαιτέρω δε ισχυροποιείται η αρχική μας εκτίμηση σχετικά με *προσήλωση του Διευθυντή στη μεγιστοποίηση των επιτευγμάτων βάσει προκαθορισμένων στόχων*, επίσης, στην *υπαγωγή του ανθρώπινου παράγοντα στην πραγμάτωση των οργανισμικών στόχων*, πρακτική η οποία παραπέμπει στις αρχές της θεωρίας του F. W. Taylor (τεϊλορισμός) και στο πλαίσιο της *διοίκησης επιστημονικού τύπου* (Παυλοπούλου, 2020: 31-36· Θεοφιλίδης, 2012: 98-101).

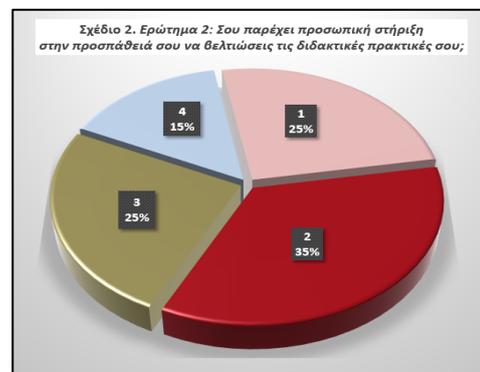
Με το *Ερώτημα 12 (Ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής;)*, το οποίο έχει την υψηλότερη στατιστική τιμή (63%) στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κριτηρίου, επίσης τη δεύτερη μεγαλύτερη όλου του ερωτηματολογίου, προκύπτει ο ισχυρός επαγγελματισμός του συγκεκριμένου Διευθυντή. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, από την αρχή ακόμη της Συνέντευξης (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 1, σ. 11), ο Διευθυντής υπογραμμίζει ότι εργάζεται ιδιαιτέρως σκληρά, γεγονός το οποίο, καθώς φαίνεται, τυγχάνει της ευρείας παραδοχής από το διδακτικό προσωπικό. Βάσει των παραπάνω, ο Διευθυντής του «*Παυλιδείου Λυκείου*», ασκεί με συνέπεια μία διοίκηση σύμφωνη προς τις αρχές της *κλασικής (γραφειοκρατικής-επιστημονικής) θεωρίας*, στο πλαίσιο της οποίας έμφαση δίδεται στην επίτευξη του έργου. Η πεποίθησή του, σύμφωνα με την οποία στο σχολείο παραμένουν μόνο οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να ανταπεξέλθουν στους άνωθεν επιβεβλημένους, ιδιαιτέρως υψηλούς διδακτικούς στόχους (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 2, σ. 11), επιβεβαιώνει την προτεραιότητα που έχει στο συγκεκριμένο σχολείο το οργανισμικό-νομικό πλαίσιο έναντι του εργαζομένου, η υπηρεσία έναντι του εκπαιδευτικού.

Ανακεφαλαιώνοντας την ανάλυση δεδομένων του Κριτηρίου 1 (*Καθορισμός Κατεύθυνσης*), θα λέγαμε ότι η *λογική-νομική εξουσία* που ασκεί ο Διευθυντής δεν αφήνει περιθώρια για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό της γενικής κατεύθυνσης που θα προσλάβει το σχολείο. Τα επίπεδα διοίκησης είναι απολύτως διαχωρισμένα, η δε ηγεσία συγκεντρωτική και κυριαρχική, ακολουθεί το *κατακόρυφο μοντέλο με κατεύθυνση «από την κορυφή στη βάση»*.

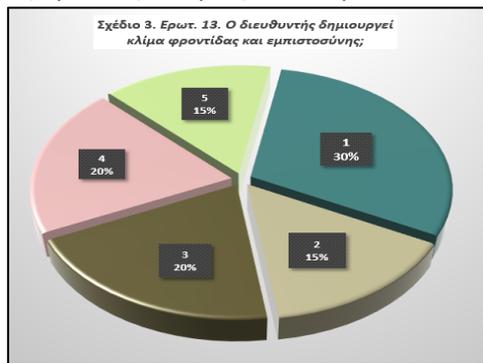
### **Ανάπτυξη Προσωπικού [Κριτήριο 2]:**

Μέσω της συλλογής δεδομένων για τη δεύτερη κατηγορία Ερωτημάτων-Δηλώσεων του Ερωτηματολογίου (2, 6, 13, 18), τα οποία ομαδοποιούνται από τον Leithwood στην κατηγορία που ορίζεται ως «*Ανάπτυξη Προσωπικού*» (Θεοφιλίδης, 2014: 227), κατέστη άμεσα σαφές ότι οι τιμές κινούνται παρομοίως σε μεσαία επίπεδα επί της εκατοστιαίας κλίμακας, ενώ ο συνολικός μέσος όρος (Σ.Μ.Ο.) είναι 54%, δηλαδή ελαφρώς μόνον ανώτερος του προηγούμενου πεδίου (βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 6-7). Ειδικότερα, παρατηρείται ότι τις χαμηλότερες τιμές φέρουν τα ερωτήματα, τα οποία έχουν καθοριστική σημασία για την *ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα* εντός της σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα, το *Ερώτημα 2 (Ο διευθυντής σου παρέχει προσωπική στήριξη στην προσπάθειά σου να βελτιώσεις τις διδακτικές πρακτικές σου;)* σημειώνει ποσοστό 46%, και το *Ερώτημα 13 (Ο διευθυντής δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης;)* 55%. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στο *Ερώτημα 2 (Σχέδιο 2)*, το οποίο αναφέρεται στην υποστηρικτική-παρωθητική δράση του Διευθυντή υπέρ των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχει ούτε ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος να δίδει την ύψιστη τιμή, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συσσωρεύεται στις δύο χαμηλότερες τιμές της κλίμακας. Συγκεκριμένα 12 από τους 20 εκπαιδευτικούς (60%) αισθάνονται ότι δεν υποστηρίζονται στις διδακτικές πρακτικές τους από τον Διευθυντή παρά μόνο στον ελάχιστο (25%) ή σε αρκετό (35%) βαθμό, ενώ 5 σε μεγάλο (25%) και μόνον 3 σε πολύ μεγάλο (15%)



βαθμό. Μέσω των τιμών αυτών πιστοποιείται ότι οι εκπαιδευτικοί κατά μέσον όρο δεν είναι ικανοποιημένοι από τη Διεύθυνση του σχολείου όχι μόνον όσον αφορά στις ανάγκες ανωτέρου επιπέδου (αναγνώριση, αυτοπραγμάτωση), αλλά, σε μεγάλο βαθμό και όσον αφορά στις ανάγκες κατώτερου επιπέδου (ασφάλεια).

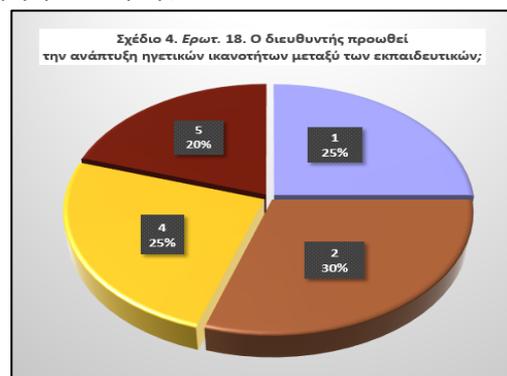


Όσον αφορά στο Ερώτημα 13 (Σχέδιο 3), το οποίο αναφέρεται στη μέριμνα του Διευθυντή για ανάπτυξη κλίματος φροντίδας και εμπιστοσύνης, οι τιμές δηλώνουν ότι *δεν έχει επιτευχθεί θετικό κοινωνικό και συναισθηματικό κλίμα* ή, για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία της Διδακτικής Επιστήμης, υπάρχει *υπερβολικά υψηλός βαθμός ελέγχου* και, αντιστοίχως, *ιδιαίτερως χαμηλός βαθμός θαλπωρής* (Παπαδοπούλου, <sup>3</sup>2013: 102-103). Έτσι, οι 6 από τους 20 εκπαιδευτικούς (30%) επισημαίνουν την ύπαρξη ελάχιστου βαθμού

ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ενώ οι υπόλοιποι κατανέμονται σχεδόν ομοιογενώς στις υπόλοιπες τιμές. Λυπηρό είναι το γεγονός ότι από το σύνολο του δείγματος απολύτως ασφαλείς αισθάνονται μόνον 3 εκπαιδευτικοί.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι τιμές του Κριτηρίου 2 (Ανάπτυξη Προσωπικού), αντιθέτως προς εκείνες του Κριτηρίου 1 (Καθορισμός Κατεύθυνσης), που εξετάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, έρχονται σε καταφανή αντίθεση προς όσα πρεσβεύει ο ίδιος ο Διευθυντής και εκφράζει στη συνέντευξή του. Χαρακτηριστικό είναι μάλιστα το γεγονός ότι, όταν ενημερώνεται για το συγκεκριμένο πεδίο από τον ερευνητή (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερωτήσεις 4-5, σ. 12), εκπλήσσεται μεν δυσάρεστα, σπεύδει δε να διασκεδάσει την ιδέα ότι φέρει (τουλάχιστον την αποκλειστική) ευθύνη για το γεγονός. Από τις απαντήσεις του προκύπτει, για μία ακόμη φορά, το γεγονός ότι αυτός θέτει τον ανθρώπινο παράγοντα σε δεύτερη μοίρα. Έτσι υποστηρίζει: «... δεν σημαίνει για μένα και κάτι πολύ αρνητικό. Ξέρετε, οι ηγεσίες ποτέ δεν μπορούν να είναι απολύτως συμπαθείς.», ενώ επιπλέον δηλώνει ικανοποιημένος, όταν πληροφορείται ότι έστω το 15% του δείγματος αισθάνεται ότι διαθέτει το ύψιστο της ασφάλειας εντός του συγκεκριμένου χώρου εργασίας: «Αυτό με ικανοποιεί πλήρως. Δεν είναι λίγο να αναγνωρίζει το 15% μίας ομάδας ότι ο ηγέτης εξασφαλίζει το πλέον θετικό κλίμα εργασίας.» Ηθελημένα ή όχι, φαίνεται πως ξεχνά ότι το 15% επί του συνόλου των 20 εκπαιδευτικών προσδιορίζει πραγματικό αριθμό τριών ατόμων. Από το στοιχείο όμως αυτό καθαυτό της, σχετικής έστω, ικανοποίησης που αποκομίζει από τα αποτελέσματα, υποδηλώνεται επίσης η απόσταση που χωρίζει τον Διευθυντή από μία *μετασχηματιστική-αναμορφωτική-κανονιστική μορφή διοίκησης*.

Ενδεικτικό για τον χαρακτήρα της διοίκησης του «Παυλιδείου Λυκείου» είναι το γεγονός ότι τα δεδομένα που προέκυψαν από το Ερώτημα 18 (Σχέδιο 4), το οποίο αναφέρεται στη μέριμνα του Διευθυντή για ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, παρουσιάζουν ακραία πόλωση μεταξύ αρνητικών και θετικών τιμών. Συγκεκριμένα, το 55% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει δώσει τις δύο χαμηλότερες, ενώ το 45% τις δύο υψηλότερες τιμές· το ενδιάμεσο πεδίο παραμένει κενό. Εκτιμάται λοιπόν ότι ο ικανοποιητικός μέσος όρος, ο οποίος προκύπτει (57%), δεν συνιστά την πλέον ενδεικτική τιμή για τον ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής του συγκεκριμένου σχολείου όσον αφορά στην ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων εκ μέρους του προσωπικού. Αντιθέτως, η ακραία διάσταση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον



αφορά στη στάση του Διευθυντή έναντι του συγκεκριμένου ζητήματος αφήνει να διαφανεί μία *υποβόσκουσα σύγκρουση* εντός της σχολικής μονάδας. Το γεγονός μάλιστα επαληθεύεται από περισσότερα χωρία της συνέντευξης, στο οποία ο Διευθυντής αναφέρεται αφενός τιμητικά σε παλαιούς (εξυπακούεται «έμπειρους») καθηγητές, οι οποίοι παρέμειναν γιατί μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις υψηλές αξιώσεις του σχολείου για διδακτικά-μαθησιακά επιτεύγματα, μετέχουν δε πλήρως του κοινού σχολικού οράματος, αφετέρου κάνει λόγο για «*δυσαρεστημένους*» ή για «*εκπαιδευτικούς νεαρής ηλικίας*» και «*συγκεκριμένης πολιτικής-ιδεολογικής θέσης*», στοιχεία που, κατά την εκτίμησή του, τους καθιστούν «*κριτικούς*», «*ανατρεπτικούς*» (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 3, σ. 11-12) ή «*επαναστατικούς*» ((βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 9, σ. 14) έναντι της διοίκησης. Από τα παραπάνω δίδεται η εντύπωση ότι ο Διευθυντής έχει διαμορφώσει αφενός μία ομάδα στενών και έμπιστων συνεργατών, στους οποίους αναθέτει θέσεις ευθύνης -ως εκ τούτου, προσφέρει αυξημένη δυνατότητα για ανάπτυξη των ηγετικών τους ικανοτήτων-, αφετέρου μία ομάδα, της οποίας τα μέλη δεν κρίνονται εκ μέρους του ως κατάλληλα να αναλάβουν αρμοδιότητες είτε λόγω ανεπαρκούς εμπειρογνωμοσύνης (όπως συνάγεται από την απάντηση στην Ερώτηση 6, βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 12-13), είτε λόγω ελλιπούς πείρας (προκύπτει από την πρόβλεψη για «*βελτίωση*» της στάσης τους με την αύξηση της εμπειρίας στην Ερώτηση 3, βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 11-12), είτε γιατί απλώς δεν βρίσκονται σε αγαστή σχέση προς τη Διεύθυνση (Ερώτηση 1 και 3, βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 11 και 11-12 αντίστοιχα).

Με τα παραπάνω καθίσταται εμφανές ότι ο Διευθυντής μεριμνά ελλιπώς ή μονομερώς για την ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Παραβλέπει έτσι ότι η άνιση παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων δύναται να οδηγήσει σε βάθυνση του ρήγματος με τους ήδη «*δυσαρεστημένους*» εκπαιδευτικούς, καθώς αυξάνει εκ μέρους τους το αίσθημα της εις βάρος τους αδικίας. Με τα παραπάνω, ο Διευθυντής φαίνεται ότι, ακόμα και στο πλαίσιο άσκησης μίας *διοίκησης κλασικού-γραφειοκρατικού τύπου*, παραβιάζει έναν από τους βασικούς όρους της (Θεοφιλίδης, 2012: 96-97), συγκεκριμένα, την *τυπική-απρόσωπη άσκηση εξουσίας*, στο πλαίσιο της οποίας οι σχέσεις ρυθμίζονται από κανονισμούς, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ακολουθεί τα κριτήρια της απόλυτης επιστημονικής εξειδίκευσης και διδακτικής επάρκειας, ενώ *αποκλείονται οι προσωπικές εύνοιες, οι αυθαιρεσίες και η άνιση μεταχείριση των ατόμων*.

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι μία κατάσταση σαν και αυτήν που παρουσιάστηκε ανωτέρω εγκυμονεί κινδύνους. Συγκεκριμένα, το «*Παυλίδειο Λύκειο*» φαίνεται προς το παρόν να λειτουργεί εξαιρετικά. Παρά την ύπαρξη ψυχρού επαγγελματικού κλίματος και εστιών δυσaréσκειας εντός του, για την ευρύτερη κοινωνία είναι ένα σχολείο υψηλών επιδόσεων, ένα σχολείο αριστείας. Στους κόλπους του ωστόσο υποβόσκει μία ισχυρή ένταση, η οποία δύναται να μετατραπεί σε ολομέτωπη ρήξη με απρόβλεπτες συνέπειες (Παυλοπούλου, Νοέμβριος 2020· Παυλοπούλου, Απρίλιος 2013: 23-45· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 334-341· Cetin & Hacifazlioglu, 2004: 325-332).

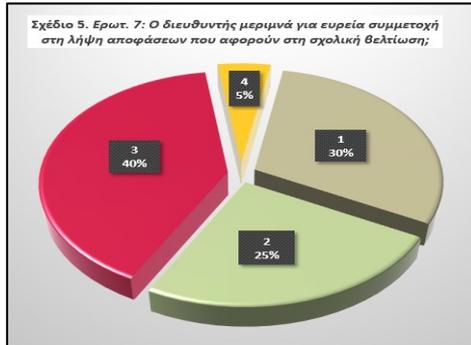
### **Αναδόμηση Οργανισμού [Κριτήριο 3]:**

Το Κριτήριο 3, το οποίο αναφέρεται στην κατηγορία που ο Leithwood όρισε ως «*Αναδόμηση Οργανισμού*», αποτελεί τον πυρήνα της αξιολόγησης μίας ηγεσίας μετασχηματιστικού-αναμορφωτικού τύπου, καθώς περιλαμβάνει στην ουσία του την ιδέα της εγκατάλειψης δοσμένων ή εγκαθιδρυμένων σχημάτων, της ανάληψης έρευνας δράσης και την μετακίνηση προς ευτυχέστερες λύσεις, τελικά την κίνηση ολόκληρου του σχολικού οργανισμού προς μία αλλαγή κατάστασης, προς την *επίτευξη σχολικής βελτίωσης*.

Το γεγονός λοιπόν ότι ο συνολικός μέσος όρος (Σ.Μ.Ο.) του κριτηρίου (51,75%) είναι ο χαμηλότερος όλων στον Πίνακα Συγκεντρωτικών Αποτελεσμάτων (βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 7) είναι ιδιαίτερος σημαντικό για την έρευνά μας. Η τιμή του Σ.Μ.Ο. μάλιστα υφίσταται ραγδαία περαιτέρω μείωση, εάν μελετηθεί η ουσία όσων αντιπροσωπεύουν τα επιμέρους ερωτήματα στις λεπτομέρειές τους. Συγκεκριμένα το Ερώτημα 8, το οποίο αναφέρεται στην

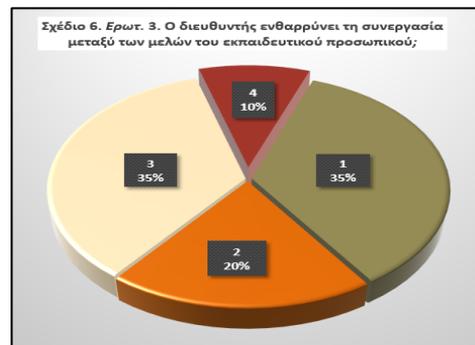
εξασφάλιση πλαισίου, μέσω του οποίου ευνοείται η εμπλοκή των γονέων στο έργο της σχολικής μονάδας, λόγω των συγκεκριμένων ιδιογραφικών χαρακτηριστικών του σχολείου, μετατρέπεται τελικά από παράγοντα υποστήριξης σε παράγοντα ανάσχεσης μιας ενδοσχολικής, καθορισμένης με κριτήρια γνωσιακά-παιδαγωγικά-ανθρωπιστικά, προόδου.

Παρακολουθώντας λεπτομερέστερα τις τιμές, αναγνωρίζουμε άμεσα ότι τα σημαντικότερα κατά σειρά ερωτήματα του Κριτηρίου, συγκεκριμένα, το Ερώτημα 7 (Ο διευθυντής μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική βελτίωση;) (Σχέδιο 5) και το Ερώτημα 3 (Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού;) παρουσιάζουν πύκνωση αποτελεσμάτων στις χαμηλές και στη μεσαία βαθμίδα της κλίμακας, αμφότερα δε σημειώνουν Μ.Ο. αποτελεσμάτων 44%.



Ενδεικτική είναι, για μια ακόμη φορά, η απουσία τιμών στο ύψιστο των επιπέδων, η οποία φαίνεται ακατανόητη, αν ληφθεί υπόψη η επαγγελματική ενίσχυση ενός στενού κύκλου εταίρων του Διευθυντή, όπως αυτή αναδειχθηκε στο πλαίσιο της προηγούμενης ενότητας. Φαίνεται, ωστόσο ότι και αυτοί οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεν πως ευνοούνται έναντι των άλλων όσον αφορά στην ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων τους (Κριτήριο 2, Ερώτημα 18), εκτιμούν δε ότι η Διεύθυνση κατά βάση δεν παρέχει ευκαιρίες ευρείας συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων (Κριτήριο 3, Ερώτημα 7). Ο Διευθυντής δεν εργάζεται προς την κατεύθυνση ανάπτυξης δομών που ευνοούν την συνεργασία των εκπαιδευτικών ή την καλλιέργεια μετασχηματιστικών πρακτικών, οι οποίες θα ανατρέψουν βαθμιδόν την πυραμίδα του σχήματος εξουσίας «από την κορυφή στη βάση» και θα εγκαθιδρύσουν ένα σχήμα συμμετοχικής-συλλογικής διοίκησης «από τη βάση στην κορυφή» (Hallinger, 2003: 335· Θεοφιλίδης, 2012: 210-211· Bennis, Benne & Chin, 1969: 38).

Η εικόνα των δεδομένων που ανέκυψαν από το Ερώτημα 3 (Σχέδιο 6), το οποίο αφορά στην ενίσχυση των συνεργατικών τάσεων εντός του Συλλόγου, δε διαφοροποιείται από αυτήν του Ερωτήματος 7. Συνεπώς και σε αυτήν την περίπτωση το αποτέλεσμα είναι ενδεικτικό, καθώς η εγκαθίδρυση καλού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μελών του Συλλόγου αποτελεί βασική και αδιαπραγμάτευτη προϋπόθεση για την ευδοκίμηση μίας διοίκησης συλλογικού τύπου.



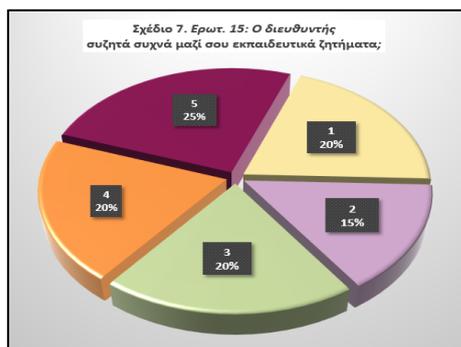
Μεταβαίνοντας στο Ερώτημα 14 (Ο διευθυντής εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας;), το σκηνικό αλλάζει. Πρόκειται για το μοναδικό πεδίο ελέγχου σε ολόκληρο το Ερωτηματολόγιο, το οποίο δεν φέρει καθόλου ελάχιστες τιμές, το δε συνολικό ποσοστό είναι -με απόσταση από το δεύτερο υψηλότερο (Ερώτημα 11: 61%)- το μεγαλύτερο όλων των υπολοίπων, καθώς ανέρχεται σε 70%. Το στοιχείο φαίνεται εν πρώτοις θετικό, καθώς η πρόοδος των μαθητών είναι αδύνατον να επιτευχθεί, εάν δεν υπάρχει συμμετοχή στη διαδικασία του οικογενειακού τους περιβάλλοντος μέσω της διαμόρφωσης κοινών στόχων και συντονισμένης δράσης με το σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο, ξεπερνώντας τα παλαιότερα σχήματα που μείωναν τη συμβολή του ως παράγοντα κοινωνικής κινητικότητας στο ελάχιστο (Coleman, 1966, Jencks, Smith, Acland κ.ά., μεταγραφή από Θεοφιλίδης, 2012: 174-175), αναπτύσσει διαδραστική σχέση προς την κοινωνία, η δε λειτουργία του αποκτά ιστορική σημασία, καθώς συντελεί στη σχετικοποίηση των φυσικών και κοινωνικών παραγόντων (ευφυΐα, καταγωγή, οικογενειακό status), ως εκ τούτου σε διαρκή αναμόρφωση του κοινωνικοπολιτικού χάρτη.

Ωστόσο, δυστυχώς, στο «Παυλίδειο Λύκειο» ο υψηλός κοινωνικός προορισμός της εκπαίδευσης, όχι μόνον δεν πραγματώνεται, αλλά και καταστρατηγείται, καθώς ο Διευθυντής υπακούει στις προσδοκίες, αν όχι στα κελεύσματα, που αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν εκ μέρους των γονέων, τα οποία έχουν αυξημένη ισχύ λόγω της υψηλής οικονομικής-κοινωνικής επιρροής που διαθέτουν οι τελευταίοι. Χαρακτηριστικά αναφέρει (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 8, σ. 13): «Θα πρέπει να λάβετε υπόψη ότι βρισκόμαστε σε ένα από τα πιο πλούσια προάστια της πόλης, σε μία από τις πιο ισχυρές οικονομικά περιοχές ολόκληρης της Ελλάδας, θα έλεγα. Οι γονείς είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν σημαντικά την οικονομία του σχολείου, αλλά έχουν αξιώσεις παρουσίας και συνεργασίας μάλλον υψηλότερες από ό,τι σε ένα συνηθισμένο σχολείο μία μέσης περιοχής. Και δεν υπάρχει λόγος να τους το αρνηθούμε.». Η παροχή οικονομικής ενίσχυσης και διευκολύνσεων εκ μέρους των γονέων, στην οποία ο Διευθυντής αναφέρεται, αποτελεί για αυτόν επαρκή αιτία, ώστε να ακολουθήσει το όραμα σχολείου που υποβάλλεται άμεσα ή έμμεσα από αυτούς. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Ξέρετε, το όραμα του σχολείου, στο οποίο αναφέρθηκα, δεν το έφερα μαζί μου, ούτε το δημιούργησα εγώ. Προϋπήρχε και συνέτεινα στην έκφραση και ανάπτυξη του λαμβάνοντας σοβαρά και ρεαλιστικά υπόψη ένα πλήθος δεδομένων που προϋπήρχαν της παρουσίας μου. Αυτή η κοινωνία μαθητών και οι γονείς που τους υποστηρίζουν έχουν συγκεκριμένες αξιώσεις. Και έχουν τη δύναμη, εάν αυτές δεν πληρούνται, να στείλουν τα παιδιά τους στο διάσημο παρακείμενο ιδιωτικό σχολείο.»

Ο Διευθυντής, εκλαμβάνοντας το κοινωνικοοικονομικό status των κηδεμόνων ως το πλέον καθοριστικό στοιχείο στο συγκείμενο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, εκχωρεί σε αυτούς το σημαντικότερο έργο μίας σχολικής κοινότητας, τη διαμόρφωση, σε συνέργεια και σύμπραξη όλων των λειτουργιών της, αρχών και στόχων, μέσω δε αυτών τον καθορισμό ενός συστήματος κοινών επιδιώξεων, την ανάπτυξη συλλογικής νοημοσύνης και την ανάδυση οράματος σχολείου. Τελικά, όλη η δραστηριότητα που αναπτύσσεται εκ μέρους του Διευθυντή (σκληρή προσωπική εργασία, εξαιρετική προσήλωση στους στόχους, άσκηση ελέγχου, αύξηση διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών) δίνεται η εντύπωση ότι πηγάζει από την ανάγκη ανταπόκρισης του σχολείου σε εξωτερικές προσδοκίες. Στο πλαίσιο αυτό ο Διευθυντής ρητά αναφέρεται στην ευθύνη που έχει επωμιστεί να σώσει το σχολείο από τον εκφυλισμό και τη διαρροή του μαθητικού δυναμικού προς το παρακείμενο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 8, σ. 13): «Αυτή η κοινωνία μαθητών και οι γονείς που τους υποστηρίζουν έχουν συγκεκριμένες αξιώσεις. Και έχουν τη δύναμη, εάν αυτές δεν πληρούνται, να στείλουν τα παιδιά τους στο διάσημο παρακείμενο ιδιωτικό σχολείο. Εγώ όμως έχω κατορθώσει να τους κρατήσω εδώ και να τους κάνω καλύτερους μαθητές και ανθρώπους με αρχές και τρόπους τέτοιους, που θα τους επιτρέψουν να αναλάβουν στο μέλλον τις υψηλές θέσεις για τις οποίες προορίζονται. Υπάρχει μεγαλύτερη επιτυχία από αυτήν;»

#### 1.4. Βελτίωση Διδασκαλίας [Κριτήριο 4]:

Με τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων της τέταρτης κατηγορίας Ερωτημάτων-Δηλώσεων (4, 9, 10, 15, 16, 19, 20), τα οποία ομαδοποιούνται και προσδιορίζονται ως κριτήρια για την «Βελτίωση Διδασκαλίας» (Θεοφιλίδης, 2014: 227), καθίσταται σαφές ότι το



Κριτήριο 4 συγκεντρώνει την συγκριτικά υψηλότερη τιμή δεδομένων του πίνακα με συνολικό μέσο όρο (Σ.Μ.Ο.) 58,28% (βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 6-7). Μία εξέταση των δεδομένων σε μικροκλίμακα, όμοια προς αυτήν που εκπονήθηκε στις προηγούμενες ενότητες, δεν θα είχε, σε ό,τι αφορά αυτό το Κριτήριο, ιδιαίτερη σημασία. Οι τιμές όλων των Δηλώσεων-Ερωτημάτων, οι οποίες αναφέρονται σε τρόπους προαγωγής και ανάπτυξης της διδακτικής πράξης, παρουσιάζουν ευρεία διασπορά σε όλα τα

επίπεδα αξιολόγησης (Σχέδιο 7), γεγονός το οποίο, με κάποιο πνεύμα γενίκευσης, αποκαλύπτει το αίσθημα των εκπαιδευτικών ότι, όσον αφορά στην ευόδωση διδακτικών στόχων υψηλού επιπέδου και στη συνακόλουθη ευδοκίμηση της διδακτικής πράξης, ο Διευθυντής του «Παυλιδείου» λαμβάνει μέριμνα σε ικανοποιητικό βαθμό.

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Διευθυντής, στο πλαίσιο της συνέντευξης, ανέφερε την ανάπτυξη εκ μέρους του όλων των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στην κατηγορία υπό μορφήν Δηλώσεων-Ερωτημάτων. Δεν θα πρέπει ωστόσο να παραληφθεί μία περαιτέρω επισήμανση, βάσει της οποίας πιθανώς ερμηνεύεται η απουσία υψηλών τιμών και η καθήλωση των δεικτών, ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση, σε μέτρια επίπεδα. Συγκεκριμένα, η αποφυγή συνεργατικής δράσης με τους καθηγητές που δεν συμμερίζονται τις αξίες και μεθόδους της Διεύθυνσης, παρότι ερμηνεύεται από τον Διευθυντή ως αποτέλεσμα της πρόθεσής του να σεβαστεί τις διαφορετικές απόψεις αυτών των καθηγητών (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 3, σ. 11-12), είναι αποκαλυπτική της τάσης του για την ελάχιστη δυνατή συνεργασία μαζί τους, και τελικά κατατείνει στην ιδέα της περιθωριοποίησης αυτών. Ο Διευθυντής θα μπορούσε να λειτουργεί επί των δεδομένων διαφορών που υπάρχουν εντός της σχολικής κοινότητας υποστηρικτικά-θεραπευτικά, και η διαδικασία αξιολόγησης-αναστοχασμού-βελτίωσης θα μπορούσε να γίνει όχημα προς την κατεύθυνση ανάπτυξης μίας μετασχηματιστικής-αναμορφωτικής-κανονιστικής διοίκησης ολιστικού χαρακτήρα.

#### **Συμπεράσματα: Συνολική αποτίμηση άσκησης μετασχηματιστικής ηγεσίας**

Από την ενδελεχή μελέτη των επιμέρους τεσσάρων Κριτηρίων-Παραγόντων του Leithwood, καθώς και των επιμέρους παραμέτρων τους, οι οποίες αποδίδονται μέσω των Δηλώσεων-Ερωτημάτων, αναδύθηκε στις λεπτομέρειές της η άσκηση από τον Διευθυντή του «Παυλιδείου Λυκείου» μίας συγκεντρωτικού τύπου εξουσίας, σύμφωνης προς τις αρχές της κλασικής διοικητικής-οργανισμικής θεωρίας. Στο πλαίσιο αυτό, είναι διακριτό ότι ο Διευθυντής διαπνέεται από φιλοσοφία εξουσιαστικού-καταναγκαστικού τύπου, η οποία εδράζεται στην ανθρωπολογική βάση του οικονομικού ανθρώπου. Ανακεφαλαιώνοντας τα ανωτέρω, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο συγκεκριμένος Διευθυντής σε ελάχιστο μόνον βαθμό ασκεί μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία. Ο Γενικός Μέσος Όρος μάλιστα, ο οποίος κινείται σε μέτρια επίπεδα (54,6%) (βλ. <https://t.ly/lkgR>, σ. 6-7), φαίνεται να μην ανταποκρίνεται επαρκώς στην πραγματικότητα, η οποία τελικά προκύπτει υποδεέστερη των στατιστικών δεδομένων. Σημαντική ως προς το θέμα αυτό υπήρξε η συμβολή της συγκριτικής ανάλυσης δεδομένων από δύο διαφορετικά όργανα παρατήρησης, ένα σύστημα διαστάσεων (Dimensional-System) και ένα φραστικό σύστημα (Verbal-System) (Παπαδοπούλου, <sup>3</sup>2013:49). Ακριβέστερα, η διασταύρωση των ποσοτικών αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου με τα ποιοτικά δεδομένα της Συνέντευξης είναι αυτή που επέτρεψε τη διαμόρφωση μίας πιο ευκρινούς εικόνας για το υπό μελέτη θέμα.

Από τον συσχετισμό των δεδομένων αυτών προέκυψε σαφώς το ισχυρό έλλειμμα του Διευθυντή σε ό,τι αφορά στην υιοθέτηση μεθόδων και αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας. Γενικότερα, η όλη στάση του Διευθυντή δεν ευνοεί την ανάπτυξη και εφαρμογή συνεργατικού-συλλογικού τύπου εξουσίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν στο σύνολό τους ευθύνες και αρμοδιότητες ισότιμα κατανεμημένες, ούτε μετέχουν μέσω συλλογικών αποφάσεων στη λήψη μέτρων για την προαγωγή της σχολικής μονάδας. Μόνο ένα μέρος «έμπιστων» της Διεύθυνσης εκπαιδευτικών μετέχει δραστικότερα της ηγεσίας (κατά Burns, 1978, μεταγραφή από Leithwood, 1992: 11), ως εκ τούτου αποκλειστικά αυτοί οι εκπαιδευτικοί φέρουν και το αίσθημα ότι μέσω της συγκεκριμένης εργασίας αναπτύσσουν ηγετικές ικανότητες και διοικητικά προσόντα. Με τα παραπάνω υποβόσκει σαφώς ένα συγκρουσιακό καθεστώς, του οποίου η έκβαση καθιστά το μέλλον της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας απρόβλεπτο και επισφαλές.

Με όλα τα παραπάνω φαίνεται να καταστρατηγείται το κριτήριο της παροχής υποστήριξης σε επίπεδο διανθρώπινων σχέσεων, όπως αυτό αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της νεοκλασικής

*θεωρίας*. Η απουσία ενσυναίσθησης και πνεύματος συμπάθειας και ανθρωπισμού εκ μέρους της Διεύθυνσης είναι, βάσει του υλικού τεκμηρίωσης, απολύτως αισθητή. Σε αντίθεση προς τον ηγέτη μετασχηματιστικού τύπου, ο Διευθυντής του «*Παυλιδείου Λυκείου*» επιδιώκει από τους εκπαιδευτικούς αποκλειστικά την *πραγματοποίηση αλλαγών «πρώτου βαθμού*», δηλαδή τη βελτίωση, με κάθε θυσία, των μαθησιακών-διδακτικών αποτελεσμάτων, ενώ δεν ενισχύει τη συμμετοχή τους προς την κατεύθυνση *επίτευξης αλλαγών «δευτέρου βαθμού*», όπως της διαμόρφωσης νέας σχολικής κουλτούρας, επιδιώξεων και οράματος, της εύρεσης προσωπικής θέσης, συνεπώς και νοήματος, εντός του υπηρεσιακού μηχανισμού (Leithwood, 1992: 11). Με τον τρόπο αυτό, ο Διευθυντής δεν παρέχει εξατομικευμένη στήριξη, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη προσωπικότητα και το όραμα κάθε εκπαιδευτικού· αντιθέτως μάλιστα, η ύπαρξη αποκλίσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών από αυτό που ο ίδιος αντιλαμβάνεται και ορίζει ως κανόνα, συνιστά για αυτόν σε τέτοιο βαθμό αρνητικό στοιχείο, ώστε δύναται να οδηγήσει σε, άμεσες ή έμμεσες, συνέπειες εις βάρος τους. Περισσότερες φορές, βέβαια, στο πλαίσιο της συνέντευξης ο Διευθυντής προσπαθεί να αποδείξει το αντίθετο, χωρίς ωστόσο να πείθει για τις προθέσεις του. Χαρακτηριστικά, ενώ στην αρχή της συνέντευξης (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 3, σ. 11-12) αναφέρεται στον σεβασμό που τρέφει προς την ελευθερία ιδεολογικής τοποθέτησης των καθηγητών, στο τέλος της συνέντευξης εκφράζεται χλευαστικά για αυτήν (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 9, σ. 14). Εντυπωσιακότερη δε όλων είναι η δήλωση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας είναι για εκείνον στον ίδιο βαθμό αξιοσέβαστοι και αξιαγάπητοι, «*όπως ακριβώς για έναν γονιό και τα ήσυχα και τα άτακτα παιδιά του τού είναι εξίσου αγαπητά*» (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 3, σ. 12), φράση που αποδίδει περιεκτικά τις *πατερναλιστικές αντιλήψεις* που τρέφει ο Διευθυντής ως *εκπρόσωπος μίας γραφειοκρατικού τύπου ηγεσίας*.

Οι «*διαφωνούντες*» βέβαια δεν τιμωρούνται άμεσα από τον ίδιο, όπως προβλέπεται στην *κλασική διοικητική θεωρία* (σύστημα τιμωριών-προστίμων-ποινών)· προφανώς όμως υφίστανται κλίμα ψυχρότητας και υποτίμησης τέτοιου βαθμού, ώστε αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την σχολική μονάδα. Χαρακτηριστική είναι η απαξιωτική αναφορά του Διευθυντή για τους εκπαιδευτικούς που έχουν φύγει από το σχολείο, επίσης για όσους διαφωνούν με την μέθοδο και τις επιλογές του, κυριότατα δε η απροκάλυπτη υποτίμηση του πρώην Υποδιευθυντή (βλ. <https://t.ly/lkgR>, Ερώτηση 9, σ. 14). Η παραγλωσσική ερμηνεία του πράγματος είναι αποκαλυπτική μίας έμμεσης πρόβλεψης, η οποία ίσως υποκρύπτει και μία ευχή, εκ μέρους του: σύντομα οι «*δυσάρεστοι*» θα αναχωρήσουν, και βέβαια, κατά την κρίση του, όχι εξαιτίας της δυσάρεστης θέσης, στην οποία βρίσκονται λόγω της περιθωριοποίησής τους από τον φυσικό και άμεσο προϊστάμενό τους (αντιμετωπίζονται ως νεαροί, άπειροι, αντιδραστικοί, αμφισβητίες, επαναστατικοί, ανώριμοι), αλλά λόγω της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου για υψηλού επιπέδου μαθησιακά αποτελέσματα ή λόγω της αδυναμίας τους να ταυτιστούν με το έξωθεν προσδιορισμένο όραμα ενός σχολείου επιτευγμάτων.

Ακόμη πιο εντυπωσιακό από τα παραπάνω είναι το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί του «*Παυλιδείου Λυκείου*» φαίνεται ότι *δεν ενστερνίζονται το συλλογικό όραμα και τη συλλογική νοημοσύνη της σχολικής μονάδας*, γιατί *δεν έχουν συμπράξει και συνεργήσει στη διαμόρφωσή τους*. Αντιθέτως μάλιστα, το όραμα και οι αξίες του σχολείου είναι *ετεροκαθορισμένα*, καθώς προβάλλονται ή έστω υποβάλλονται (αυτό δεν γίνεται σαφές) από τους ισχυρούς κοινωνικά και οικονομικά κηδεμόνες των μαθητών. Χαρακτηριστικά, ο ίδιος ο Διευθυντής δεν αισθάνεται συνδημιουργός, αλλά απλώς εκφραστής ενός προϋπάρχοντος οράματος.

Εν τέλει, ο Διευθυντής παρουσιάζεται ως φορέας *διεκπεραιωτικού τύπου εξουσίας*, καθώς επικεντρώνεται στη διαχείριση των υφιστάμενων σχέσεων και τη διατήρηση της παρούσας τάξης πραγμάτων με κάθε τίμημα· ως εκ τούτου δεν επιδιώκει *αλλαγές μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας*, οι οποίες επενδύουν σε βαθμιαίο μετασχηματισμό των δομών στο μέλλον (Hallinger, 2003: 335· Geijsel, Sleegers, van den Berg, 1999: 309-328). Ως

φορέας φιλοσοφίας εξουσιαστικού-καταναγκαστικού τύπου, ο Διευθυντής έχει δεχθεί να υπαχθεί σε επιρροές ή ακόμη και σε καταναγκασμούς που ασκούνται από «εξωγενείς δυνάμεις». Με τον τρόπο αυτό όμως, συμπαρασύρει και θέτει ένα ολόκληρο σχολείο στην υπηρεσία ευτελών επιδιώξεων. Έτσι, χωρίς να το αντιλαμβάνεται, διαπράττει ένα λάθος: υποτάσσει την παιδαγωγική και μαθησιακή διαδικασία στην επιδίωξη επίτευξης κορυφαίων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, παραβλέποντας τους ψυχοκοινωνικούς και ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους της μάθησης που συνεπάγεται μία τέτοιου είδους αντιμετώπιση της εκπαίδευσης. Αντί να επιδιώξει να προάγει την παιδαγωγική λειτουργία της σχολικής μονάδας, την καλλιέργεια αντιλήψεων συνεργατικότητας, αλληλοεκτίμησης, ενσυναίσθησης και σύμπνοιας ως βασικών αρχών συνέργειας των καθηγητών και κοινωνικοποίησης των μαθητών, συντηρεί και αναπαράγει τις αρχές κοινωνικής επιβολής που του υποβάλλονται από το γεωγραφικό και κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο της σχολικής μονάδας, προάγοντας τελικά τις αξίες ενός Ωφελιμοθηρικού Ψυχολογικού Συμβολαίου.

Έτσι, η δέσμευση των ατόμων στο συλλογικό όραμα καταρρέει και, μαζί με αυτήν, κλονίζονται η παιδαγωγία, ο ανθρωπισμός και το ήθος σχολείου ως ύψιστες αξίες ανάπτυξης της σχολικής κοινότητας (Rutter, 1979, μεταγραφή από Θεοφιλίδη, 2012: 183). Το «Παυλίδειο Λύκειο», παρά τα επιτεύγματά του, δεν είναι κυρίως μία κοινότητα αξιών και μάθησης, αλλά ένα επιφανές ίδρυμα που επιβιώνει ισότιμα δίπλα στο παρακείμενο ιδιωτικό σχολείο της ακριβής περιοχής. Και ο Διευθυντής του δεν είναι ο συντονιστής της κοινότητας και ο συνεργάτης των λειτουργιών της σε μια κοινή πορεία προς την μάθηση, αλλά ο μάνατζερ μίας καλοστημένης μηχανής που λειτουργεί αυστηρά με επιχειρηματικούς όρους.

#### **Αναφορές**

Bennis, W.G., Benne, K.D., & Chin, R. (1969). *The Planning of Change: Readings in the Applied Behavioral Sciences*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Burns, J.M (1978). *Leadership*. N.Y.: Harper and Row.

Çetin, M.O., & Hacifazlioglu, O. (2004). Conflict Management Styles. *Journal of American Academy of Business*, 5(2), 325-332.

Day, Chr., & Sammons, P. (2014). *Successful School Leadership*. University of Nottingham – University of Oxford: Education Development Trust.

Geijsel, F. P., Slegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational Leadership and the Implementation of Large-scale Innovation Programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.

Hallinger, Ph. (2003). Leading Educational Change. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.

Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 29 (5), 8-12.

Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Sergovianni, Th. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

Αθανασούλα-Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καρατάσιος, Γ.Δ., & Καραμήτρου, Α.Ε. (2008). Η Διαμόρφωση Θετικού Κλίματος ως Παράγοντας Ποιότητας της Εκπαιδευτικής Μονάδας. Στο: Δ. Βλάχος (επιμ.). *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων* [Αθήνα, 20-21/03/2008, Θεσ/κη 17-18/04/2008]. Ανάκτηση 12.10.2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/104>

Παπαδοπούλου, Β.Γ. (2013). *Παρατήρηση Διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παυλοπούλου, Α. (2020). *Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας. Κριτική Προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας και της Εκπαιδευτικής Ιστορίας (1974-1993)*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παυλοπούλου, Α. (Νοέμβριος 2020). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Βαθμός Ικανοποίησης του Σύγχρονου Εκπαιδευτικού: Δεοντολογία και Πραγματικότητα, Προσδοκία και Ανταπόκριση. *Έρκυνα* 21 [υπό έκδοση].