



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Practices of Primary Education Principals in Greece: Consensus and Enforcement

Evagelia Moissidou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v1-i2/460>

DOI: 10.6007/MAJESS/v1-i2/460

Received: 09 August 2013, Revised: 19 September 2013, Accepted: 24 November 2013

Published Online: 12 December 2013

In-Text Citation: (Moissidou, 2013)

To Cite this Article: Moissidou, E. (2013). Practices of primary education principals in Greece: Consensus and enforcement. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 123–137.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 2, 2013, Pg. 123 - 137

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

Practices of Primary Education Principals in Greece: Consensus and Enforcement

Πρακτικές διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: συναίνεση και επιβολή

Evagelia Moissidou
Patra University

Abstract

The present paper provides an account of the practices employed by principals in primary education concerning their cooperation with the school staff and specifically with the teachers, in order to deal with daily professional demands. To conduct the study the research method of semi-structured interviews was employed, while, in order to interpret the results, Bourdieu's theory was applied. Our findings have indicated a tendency towards the use of centralized and highly authoritarian practices by primary school principals in the Greek context.

Keywords: Primary School Principals, Practices, School Administration, Professional Cooperation.

Εισαγωγή

Στόχος του άρθρου είναι να εξετάσουμε τις πρακτικές των διευθυντών των πολυθέσιων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την άσκηση του έργου τους.

Η διερεύνηση των πρακτικών των διευθυντών σχολικών μονάδων έχει ιδιαίτερη σημασία στο βαθμό που αυτές επηρεάζουν αφενός την αποτελεσματικότητά τους ως φορέων σχολικής ηγεσίας, αφετέρου την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η εξέταση των πρακτικών των διευθυντών των σχολικών μονάδων έχει ιδιαίτερη σημασία, διότι επιχειρείται για πρώτη φορά η συστηματική επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης με σκοπό την πιστοποίηση της διοικητικής τους επάρκειας. (Ν. 3848/2010, ΚΥΑ 67927/Γ3/15-6-2012). Επιπλέον μετά τη δημοσιοποίηση σχεδίου Προεδρικού Διατάγματος στο πλαίσιο των Νόμων 4024/2011 και 4072/2012 αναπτύσσεται εκτεταμένη συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα για την επικείμενη εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αν και η θέση του βρίσκεται στα κατώτερα επίπεδα της διοικητικής οργάνωσης, είναι επιφορτισμένος με ένα πολύπλοκο και απαιτητικό έργο στο

πεδίο της εκπαίδευσης. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι οι απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης, ξεπερνούν τις ικανότητες που λογικά αναμένεται να κατέχει ένας μόνο άνθρωπος (Davis et al, 2005).

Οι πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελούν έναν ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης της κουλτούρας και της οργάνωσης της σχολικής κοινότητας, επηρεάζουν την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας αλλά συγχρόνως επηρεάζονται από αυτή και διαμεσολαβούνται αφενός από την προσωπική του θεώρηση για το έργο του, αφετέρου από την επίδραση του οργανωσιακού πλαισίου του σχολείου αλλά και του εξωτερικού του περιβάλλοντος (Cheung & Walker, 2006; Hopkins et al, 1997).

Η πρόθεσή μας δεν είναι να παρουσιάσουμε μοντέλα ηγεσίας που ενδεχομένως εφαρμόζουν οι Έλληνες διευθυντές πολυθέσιων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στοχεύουμε στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και πράττουν, ασκώντας το καθημερινό έργο τους σε κάποιους από τους τομείς ευθύνης τους. Σκοπός του άρθρου ειδικότερα είναι η προσέγγιση της δραστηριότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας όχι με όρους εκπαιδευτικής διοίκησης (management), αλλά εστιάζοντας στην εργασιακή δράση του, όπως διαμορφώνεται από την προσωπική του αντίληψη και ερμηνεία της δομής των σχέσεων ανάμεσα σε όσους δραστηριοποιούνται στη σχολική μονάδα.

Για τη συγγραφή του άρθρου αξιοποιήσαμε τα ευρήματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην πόλη της Πάτρας για τις πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των συνεργασιών τους με τους φορείς δράσης που εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Οι πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Ο διευθυντής σχολικής μονάδας έχει αποτελέσει θέμα διαφόρων ερευνών στη διεθνή και ελληνική επιστημονική κοινότητα. Η δυσκολία του έργου του και η ανάγκη ανταπόκρισης στις πολλαπλές πτυχές των εργασιακών του καθηκόντων αποτελούν θέμα προς διερεύνηση στο πεδίο της εκπαίδευσης το οποίο αφενός δεν είναι σταθερό, προβλέψιμο και στατικό, αφετέρου δεν μπορεί να νοηθεί ξέχωρα από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει. Το “ποιος είναι” ο διευθυντής του σχολείου –οι αξίες του, οι προδιαθέσεις του, τα χαρακτηριστικά του- ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τα καθήκοντά του, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί, καθώς και ο συνδυασμός αλλά και η εφαρμογή τους μέσα στις ειδικές συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας, αναδεικνύουν το διευθυντή ως σημαντικό φορέα δράσης ο οποίος επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού, το σχολικό κλίμα και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. (Day et al, 2009, σελ. 195; Teske & Schneider, 1999)

Ωστόσο, στην Ελλάδα παρατηρείται η εξής ασυμβατότητα: Από τη μία, η ελληνική νομοθεσία με το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών ορίζει ένα πολύπλοκο και σύνθετο έργο για τον διευθυντή σχολικής μονάδας προβλέποντας πληθώρα αρμοδιοτήτων και συνεργασιών με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. (Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, άρθρα, 27, έως 32). Οι αρμοδιότητες αυτές είναι κατά κύριο λόγο διοικητικές και σε μικρό βαθμό αφορούν το εκπαιδευτικό έργο. (Κουτούζης κ.ά. 2008, σελ. 107). Ωστόσο, στα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν περιλαμβάνονται ειδικές σπουδές και επιστημονική κατάρτιση στην εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ δίνεται βαρύτητα στη διδακτική εμπειρία του ως εργαζόμενου εκπαιδευτικού καθώς και στη γενική του επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Επίσης αποτιμάται σε σημαντικό βαθμό η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, μέσω προσωπικής συνέντευξης στο συμβούλιο επιλογής. (Ν. 3848/10, άρθρο 14)

Επιπλέον, στην Ελλάδα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν συμμετείχαν μέχρι τώρα σε θεσμοθετημένη επιμόρφωση για την παροχή κατευθύνσεων και τον εφοδιασμό με γνώσεις και δεξιότητες εκπαιδευτικής ηγεσίας. Απλώς, ενημερώνονταν ευκαιριακά με ημερίδες και ταχύρρυθμα σεμινάρια για θέματα που κυρίως σχετίζονται με διαχειριστικά καθήκοντα και με τη ρύθμιση διοικητικών θεμάτων. Οι σχέσεις και οι συνεργασίες του διευθυντή με τα μέλη της σχολικής κοινότητας σπανίως αποτέλεσαν θέμα επιμόρφωσης, αν και αναγνωρίζεται ότι «ικανή διοίκηση σημαίνει θεληματική συνεργασία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων...» (Σαϊτής, 2008, σελ.9). Ο διευθυντής σχολικής μονάδας λοιπόν στην Ελλάδα δεν έχει διδαχθεί με συστηματικό και θεσμοθετημένο τρόπο πώς να είναι διευθυντής.

Όσον αφορά στο θεσμικό πλαίσιο, η σχετική νομοθεσία αν και αναφέρει ότι «ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ισότιμα και μέσα σε κλίμα αλληλεγγύης», εστιάζει στο τι πρέπει να κάνουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά όχι στο πώς να το κάνουν (Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, άρθρα, 27, 28, 29, 30, 31, 32). Κάθε διευθυντής την ερμηνεύει με βάση τις εμπειρίες, τις προδιαθέσεις του και τα αντιληπτικά του σχήματα και επιλέγει συγκεκριμένες πρακτικές με τις οποίες αντιμετωπίζει τα διάφορα θέματα.

Δημιουργείται λοιπόν η ανάγκη να διερευνηθούν οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι Έλληνες διευθυντές σχολικών μονάδων για να ανταποκριθούν σε κάποιες από τις απαιτήσεις του έργου τους.

Πιο συγκεκριμένα στο παρόν άρθρο επιχειρούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα: Ποιες είναι οι πρακτικές των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα στην καθημερινή συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους; Ειδικότερα εξετάζουμε τις επαναλαμβανόμενες ενέργειες και συμπεριφορές (πρακτικές) του διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του.

Οι ίδιοι οι διευθυντές φαίνεται να θεωρούν την προώθηση των συνεργασιών, ιδιαίτερα με το σύλλογο διδασκόντων, ως ένα από τα κυριότερα καθήκοντά τους και οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό, υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές τους, αφιερώνουν χρόνο για συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι η λειτουργία της σχολικής μονάδας ευνοείται μέσα από ένα σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από συναδελφικότητα και δημοκρατικές διαδικασίες. (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Φωκάς, 2002). Η συνεργασία στο χώρο της σχολικής μονάδας θεωρείται σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας, στην ανάπτυξη της συλλογικότητας μεταξύ των μελών της και στην επίτευξη των στόχων της. (Πασιαρδής, 2004, σελ.170). Ιδιαίτερα κατά τη λήψη αποφάσεων -από τις σημαντικότερες διαδικασίες της διεύθυνσης- η συνεργασία οδηγεί σε συλλογικές αποφάσεις οι οποίες πλεονεκτούν έναντι των ατομικών αποφάσεων γιατί είναι ακριβέστερες, συνδυάζουν τη γνώση πολλών ατόμων, είναι δημοκρατικές και αυξάνουν την αποδοχή των λύσεων. (Σαϊτής, 2005, σελ. 114; Hallinger, & Heck, 2009).

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται μια τάση σύνδεσης του επιτυχημένου διευθυντή σχολικής μονάδας με τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μέσα στο οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί αποτελούν φορείς συνδιαχείρισης και συνδιαμόρφωσης της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι οι Harshar & Hyle (1996) διερεύνησαν με μη δομημένες συνεντεύξεις τις στρατηγικές που αναπτύσσει ο διευθυντής σχολείου και διαπίστωσαν ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές δημιουργούν τις προϋποθέσεις για κοινό όραμα με τους εκπαιδευτικούς μέσα από συνεργατικές διεργασίες και αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη

ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι Waters, Marzano & McNulty (2004) σε έρευνά τους για τις πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων με υψηλές επιδόσεις μαθητών διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές αποτελεσματικών σχολείων είχαν, μεταξύ άλλων, ως προτεραιότητές τους την αυτονομία των εκπαιδευτικών και το σχεδιασμό, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων μέσω συνεργατικών διαδικασιών. Οι James, Dunning, Connolly & Elliot (2007) διερεύνησαν, με ημιδομημένες συνεντεύξεις και ομαδικές συζητήσεις τη σύνδεση της σχολικής ηγεσίας με την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συνεργατικές πρακτικές ήταν βασική προϋπόθεση για την ενδυνάμωση και τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Οι Sanzo, Sherman & Clayton (2011) ερευνώντας τις πρακτικές διευθυντών σχολικών μονάδων διαπίστωσαν μεταξύ άλλων ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές δρώντας με έντιμο και ευθύ τρόπο, εφαρμόζουν πρακτικές μέσω των οποίων δημιουργούν όραμα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και διευκολύνουν την επαγγελματική του ανάπτυξη, είναι διαρκώς και επαρκώς ενήμεροι για το τι συμβαίνει στις τάξεις του σχολείου τους, δημιουργούν ατμόσφαιρα κοινής δέσμευσης, συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς στη λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων. Οι Ibrahim & Al- Taneiji (2013), ερευνώντας τη σύνδεση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο διευθύνουν οι διευθυντές τις σχολικές τους μονάδες και της αποτελεσματικότητάς τους, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους διευθυντές τους τόσο πιο αποτελεσματικούς, όσο περισσότερο τείνουν σε διεύθυνση που εστιάζει στις σχέσεις, παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς σε υψηλά επιτεύγματα μέσα από αμοιβαία εμπιστοσύνη και πίστη σε κοινό όραμα.

Σε κάθε περίπτωση, από τα παραπάνω, προκύπτει ότι η επιτυχημένη διεύθυνση της σχολικής μονάδας συνδέεται με τη μέριμνα του διευθυντή να δημιουργήσει κλίμα συναίνεσης μέσα στο οποίο επιτυγχάνονται κοινοί στόχοι και διαμορφώνεται κοινό όραμα μέσα από συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η εργασία μας επικεντρώνεται στις πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούν στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Η έννοια της *πρακτικής* είναι βασική στη θεωρητική προσέγγιση του Pierre Bourdieu η οποία αξιοποιήθηκε για την ερμηνεία των δεδομένων αυτής της μελέτης.

Η *πρακτική* αντιμετωπίζεται από τον Bourdieu ως συνισταμένη τριών παραγόντων και σύμφωνα με τη θεωρία του μπορούμε να αντιληφθούμε με σαφήνεια την ύπαρξη των πρακτικών μόνο μέσα από την κατανόηση της συνδυασμένης συμβολής αυτών των παραγόντων. Σύμφωνα με τον Bourdieu, η πρακτική προκύπτει από τη σύνδεση μεταξύ των προδιαθέσεων (*habitus*) ενός ατόμου και της θέσης την οποία έχει κατακτήσει με τα προσωπικά του “εφόδια” (*κεφάλαιο*) μέσα στις παρούσες συνθήκες της κοινωνικής “αρένας” (*πεδίο*). (Bourdieu, 2005, σελ. 35). Ο Bourdieu συνοψίζει τη σχέση μεταξύ της πρακτικής και των άλλων τριών εννοιών που προαναφέραμε (*habitus*, *κεφάλαιο*, *πεδίο*) χρησιμοποιώντας την παρακάτω εξίσωση: [(*habitus*) (*κεφάλαιο*)] + *πεδίο*= *πρακτική* (Bourdieu, 2009, σελ.147) Με την παραπάνω εξίσωση, ο Bourdieu μας δίνει το “εργαλείο” με το οποίο μπορούμε να αποδώσουμε νόημα σε κάθε στιγμή της ζωής μας, κατά τη διάρκεια της οποίας βρισκόμαστε μπροστά σε μια ποικιλία επιλογών. Αυτό που “επιλέγουμε” –δηλαδή η πρακτική μας- επειδή είναι ορατό σε μας και συνεπώς νοείται ως πιθανή επιλογή μας, εξαρτάται από το σύστημα προδιαθέσεων μας το οποίο ο Bourdieu ονομάζει *habitus*, δηλαδή το σύστημα σχημάτων αντίληψης, σκέψης και δράσης το οποίο αποτελεί προϊόν της ενεργής παρουσίας των εμπειριών του παρελθόντος, και παράγει ατομικές και συλλογικές πρακτικές. (Bourdieu, 2006, σελ. 90-91)

Η πρακτική που υιοθετούμε στα πλαίσια της δράσης μας, διαμορφώνεται μέσα από τις συνθήκες της μέχρι τώρα ζωής μας επειδή οι εμπειρίες μας κυρίως από την πρώτη παιδική ηλικία αλλά και οι μετέπειτα που προέρχονται από τη μόρφωση, την εργασία, την κοινωνική δραστηριότητα, διαμορφώνουν τις προδιαθέσεις και τις επιλογές μας. (Μυλωνάς, 2009, σελ. 54). Οι επιλογές μας με τη σειρά τους διαμορφώνουν τις μελλοντικές μας δυνατότητες και διαμορφώνουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τον κόσμο. (Maton, 2008, σελ.52-53). Είναι σαφές ότι η εμπειρία ανάγεται σε καταλυτικό παράγοντα διαμόρφωσης της πρακτικής μας η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της δυνατότητάς μας να “επιλέγουμε” μέσα σε πλαίσια εξωτερικά προκαθορισμένα.

Οι πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων λαμβάνουν χώρα μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η έννοια του πεδίου υιοθετείται από τον Bourdieu για να περιγράψει τον ιδιαίτερο αυτόνομο κοινωνικό χώρο, το “σύμπαν” όπου δραστηριοποιούνται και εφαρμόζουν τις πρακτικές τους οι κοινωνικά δρώντες, ως ένα πλέγμα δυναμικών σχέσεων και ως ένα μικρόκοσμο που διαθέτει δικούς του εσωτερικούς κανόνες, νόμους και ιδιότητες. (Bourdieu, 2005, σελ.24-25). Ο κοινωνικός κόσμος συντίθεται από διάφορα πεδία τα οποία χαρακτηρίζονται από τη δική τους ξεχωριστή “αίσθηση της πρακτικής”...» (Thomson, 2008, σελ. 70). Μέσα στο κάθε πεδίο εξελίσσεται, γύρω από ένα κοινά αποδεκτό διακύβευμα, μία διαρκής πάλη, διακηρυγμένη ή μη, ανάμεσα σε κυρίαρχους και κυριαρχούμενους οι οποίοι είναι άνισα εφοδιασμένοι με όπλα γι’ αυτόν τον αγώνα, δηλαδή με κεφάλαιο. (Mills, 2008). Ως κεφάλαιο νοείται κάθε πλεονέκτημα, κάθε ιδιότητα που φέρει ο κοινωνικά δρων και δύναται να του χρησιμεύσει στα πλαίσια της πάλης που διεξάγεται στο πεδίο, ενώ το κεφάλαιο που κατέχει καθορίζει και τη θέση του μέσα στο πεδίο αλλά και τις στρατηγικές που αναπτύσσει. (Bourdieu, 2005, σελ. 35).

Επιπλέον, ο Bourdieu υποστηρίζει ότι σε κάθε πεδίο, ένας μικρός αριθμός δρώντων και θεσμών συγκεντρώνει τόσο όγκο κεφαλαίου που τους καθιστά ικανούς να ασκήσουν εξουσία πάνω σε όσους διαθέτουν μικρότερο όγκο κεφαλαίου, επιβάλλοντας τις πρακτικές τους και μεγιστοποιώντας τα “κέρδη” τους. (Bourdieu, 2007α, σελ. 144). Κατά τον Bourdieu, όταν η άσκηση αυτής της κυριαρχίας γίνεται όχι με άμεσο και βίαιο, αλλά με συγκαλυμμένο, νόμιμο και ήπιο τρόπο, τότε διασφαλίζεται η αποδοχή της εκ μέρους των κυριαρχούμενων και η αναγνώριση των κανόνων που επιβάλλονται από τους κυρίαρχους ως κάτι φυσικό και δίκαιο, και ονομάζεται συμβολική βία. (Bourdieu, 2007β, σελ.30)

Μεθοδολογία

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα στηρίζεται στην ερμηνευτική παράδοση, η οποία αποτελεί παραλλαγή αυτού που συνήθως ονομάζεται ποιοτική έρευνα (Robson, 2007, σελ.29). Υπό το φως της παραπάνω προσέγγισης το έργο του κοινωνικού ερευνητή συνίσταται στην προσπάθεια «να κατανοήσει και να ερμηνεύσει ... τη δράση και τις καθημερινές πρακτικές που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ανάλογα με τις συνθήκες, τον κόσμο της δικής τους εμπειρίας...» (Λυδάκη, 2007, σελ. 72). Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους μελετούν τα φαινόμενα σε βάθος μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον προσπαθώντας να τα ερμηνεύσουν μέσα από το νόημα που τους αποδίδουν οι άνθρωποι.

Κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων. (Κυριαζή, 2000, σελ. 52)

Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα αναδεικνύεται μεθοδολογικά κατάλληλη για την κατανόηση των φαινομένων που σχετίζονται με την ηγεσία, δεδομένου ότι οι ποσοτικές μέθοδοι παρέχουν γενικές και αφηρημένες περιγραφές· αντίθετα η ποιοτική προσέγγιση μπορεί να παρέχει τα εργαλεία για τη μελέτη σε βάθος και την ανάδειξη των πολλών και διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας. (Conger, 1998). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι ποσοτικές μέθοδοι φαίνεται να είναι ανεπαρκείς για τη διερεύνηση της φύσης της ηγεσίας, νοούμενης ως διαδικασίας με έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση (Parry, 1998)

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην προσωπική ιστορία και τις εμπειρίες των διευθυντών επειδή η ποιοτική έρευνα τονίζει από τη φύση της τη σημασία που έχει το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο των δρώντων (Κυριαζή, 2000, σελ.53)

Η ερευνητική μέθοδος η οποία επιλέχθηκε είναι η συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις αποτελούν μία από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου (Mason, 2003, σελ. 90). Επιπλέον, η συνέντευξη είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους με τους οποίους προσπαθούμε να κατανοήσουμε τους συνανθρώπους μας (Fontana & Frey, 2005, σελ.697-698)

Ο τύπος της συνέντευξης που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η *ημιδομημένη* συνέντευξη με στοιχεία *ελεύθερης* συνέντευξης. Ο σχετικά μικρός βαθμός δόμησης επιλέχθηκε επειδή το ζητούμενο ήταν να δίνεται στους ερωτώμενους η δυνατότητα να εκφράζονται με άνεση και χωρίς περιορισμούς για θέματα αυξημένης ευαισθησίας -που συχνά ενείχαν το στοιχείο της εμπιστευτικότητας- στα πλαίσια μιας διαδικασίας που είχε περισσότερο τη μορφή μιας ανοιχτής συζήτησης.

Η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε ορίζεται ως δειγματοληψία *ευκαιριακή*, ή *διαθέσιμου δείγματος* (*availability sample*) και αναφέρεται στην επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων, δηλαδή των πιο εύκολα προσβάσιμων ατόμων στον ερευνητή ή αλλιώς των ατόμων που είναι διαθέσιμα για την έρευνα. (Robson, 2007, σελ. 314. Cohen, Manion & Morrison, 2008; σελ. 170. Κυριαζή, 2000, σελ. 117-118). Αυτό το είδος δειγματοληψίας δε διασφαλίζει δείγμα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Άλλωστε η έννοια της *γενίκευσης* στην ποιοτική έρευνα αντικαθίσταται με την έννοια της *συμβατότητας* και το ερώτημα που τίθεται είναι «κατά πόσο ο χώρος, η ομάδα ή το κοινωνικό φαινόμενο που ερευνήθηκε ταιριάζει με άλλους χώρους, άλλες ομάδες ή άλλα κοινωνικά φαινόμενα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή.» (Κυριαζή, 2000, σελ. 281). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης δυνητικά ισχύουν για διευθυντές σχολικών μονάδων που διαθέτουν χαρακτηριστικά ανάλογα με αυτά των διευθυντών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 διευθυντές και διευθύντριες πολυθέσιων δημοτικών σχολείων της Πάτρας, από τους οποίους οι 5 ήταν γυναίκες και οι 10 άντρες, ενώ έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν διευθυντές με διαφορετικό αριθμό χρόνων υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση. Το δείγμα προέκυψε ύστερα από μια σειρά επαφών με 20 διευθυντές, κατά τη διάρκεια των οποίων η ερευνήτρια τούς παρείχε ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας και διαβεβαίωση ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 471). Το τελικό δείγμα διαμορφώθηκε με την επιλογή των διευθυντών/ντριών που εκδήλωσαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την έρευνα, αφού ήταν σημαντικό οι ερωτώμενοι να ανταποκριθούν φυσικά και αβίαστα παρέχοντας αυθόρμητες απαντήσεις.

Αποτελέσματα

Αναλύσαμε τα ερευνητικά δεδομένα συνδυάζοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, τη θεωρία και τα δεδομένα και τα παρουσιάζουμε με την κατασκευή κατηγοριών οι οποίες εστιάζουν αφενός στις εμπειρίες των διευθυντών, αφετέρου στις πρακτικές τους.

Εμπειρίες των διευθυντών

Οι εμπειρίες των διευθυντών/ντριών του δείγματος από τους διευθυντές των σχολείων όπου είχαν φοιτήσει ως μαθητές και από τους διευθυντές των σχολείων όπου εργάστηκαν ως δάσκαλοι επηρεάζουν σημαντικά τις πρακτικές τους διότι, όπως προαναφέραμε, οι εμπειρίες αυτές έχουν εσωτερικευθεί συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των προδιαθέσεων τους.

Εξετάζοντας τις εμπειρίες των διευθυντών/ντριών του δείγματος από τους διευθυντές των σχολείων στα οποία φοίτησαν ως μαθητές, διαπιστώνουμε ότι η εικόνα που έχουν για τον διευθυντή είναι συνυφασμένη με το φόβο και την απειλή της σωματικής τιμωρίας. Παραθέτουμε κάποιες χαρακτηριστικές αναφορές τους:

«Ήταν ο φόβος και ο τρόμος! Δεν τόλμαγα να μπω στο γραφείο του.» (Δα12)

«Η προσωπική μου εμπειρία; Μια φορά είχα μείνει στην τάξη ώρα προσευχής και ήρθε μέσα η διευθύντρια και με βάρεσε, οπότε αυτή ανάμνηση παραμένει. Οι παιδικές αναμνήσεις είναι βαθιές.» (Δα5)

«... Θυμάμαι μόνο μία φορά που έφαγα πάρα πολύ ξύλο...» (Δγ7)

Όπως φαίνεται, ο διευθυντής των μαθητικών χρόνων των διευθυντών/ντριών του δείγματος παραμένει στις αναμνήσεις τους ως ο τιμωρός του σχολείου.

Επιπλέον, η αυστηρότητα, η τυπικότητα, η μεγάλη απόσταση που χώριζε το διευθυντή από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας - δασκάλους και μαθητές- η ξεκάθαρα ανώτερη θέση του στην ιεραρχία του σχολείου, η ταύτισή του με την υπηρεσία και η αίσθηση της ισχύος που απέπνεε, είναι χαρακτηριστικά της εικόνας των ερωτώμενων για τους διευθυντές που είχαν ως μαθητές. Αναφέρουν χαρακτηριστικά :

«Όταν ήμουν εγώ μαθητής, ο διευθυντής του σχολείου ήταν απόμακρος... αυστηρός και απόλυτα υπηρεσιακός.» (Δα10)

«Τον βλέπαμε σαν κάτι απόμακρο... Ήταν κάτι πολύ ψηλά, πολύ μακρινό. Ακόμα ... και για τους δασκάλους ήταν σαφές ότι ήταν μία βαθμίδα παραπάνω ο διευθυντής. Μια ιεραρχία κάθετη, εντελώς δομημένη. Και σαφώς καθορισμένη.» (Δα8)

«Δεν έφτανες στο διευθυντή του σχολείου! Ήταν ένα πρόσωπο σεβαστό, αυστηρό, τυπικό...» (Δα4)

Ορισμένες διευθύντριες του δείγματος παρουσιάζουν το διευθυντή των μαθητικών τους χρόνων ως επόπτη με αυξημένες ευθύνες και κύρος.

«... είχε πολύ κύρος...» (Δγ15)

«...είχε την όλη εποπτεία του σχολείου, των μαθητών, των γονιών, κι έπρεπε να τον... σεβόμουν. ...Σαν να τον θαύμαζα...» (Δγ9)

Όπως προκύπτει λοιπόν από τις αναφορές που παραθέσαμε, οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες του δείγματος μέσα από τις εμπειρίες τους ως μαθητές/τριες, έχουν σχηματίσει για το διευθυντή του σχολείου, την εικόνα του αυστηρού, τυπικού, απόμακρου και ενίοτε τιμωρού διευθυντή, οποίος εμπνέει φόβο ή στην καλύτερη περίπτωση σεβασμό και θαυμασμό, κατέχει κύρος και διαθέτει εξουσία που πηγάζει από την ισχυροποιημένη θέση του στη σχολική μονάδα.

Ως προς τις εμπειρίες τους από τους διευθυντές που είχαν ως εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές/ντριες του δείγματος, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Από τη μία είναι εκείνοι -οι περισσότεροι- που η εικόνα τους για το διευθυντή διαμορφώθηκε μέσα από δυσάρεστες εμπειρίες και ειδικότερα από καθεστώς αυταρχικότητας, καταπίεσης προς τους δασκάλους, ψυχρότητας, επιβολής, μεμψιμοιρίας, αδιαφορίας, έλλειψης ηγετικών ικανοτήτων από το διευθυντή, ακόμα και παραβίασης του νόμου. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«...οι διευθυντές μου ήταν όλοι σε μεγάλη ηλικία, ήταν αυταρχικοί...» (Δγ2)

«... φρέναρε κάθε πρωτοβουλία από τους συναδέλφους. Είχε το σκοπό του, να ξεχωρίζει ο ίδιος!... Προσπαθούσε να ρίξει τον πήχη, να σε φρενάρει, να μην πας μπροστά!» (Δα10)

«Ήταν πολύ καχύποπτος, εριστικός, αυταρχικός... Δεν μπορούσε να διοικήσει.» (Δγ15)

«... η αδιαφορία του με ανάγκασε να φύγω από το σχολείο.» (Δα1)

«...διευθυντές που το έβλεπαν σαν... εξουσία ...» (Δγ9)

«...είχα διευθυντή που δεν έμπαινε για μάθημα στην τάξη.»(Δα13)

Διευκρινίζουμε ότι σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία ο διευθυντής της πολυθέσιας σχολικής μονάδας οφείλει να διδάσκει από 8 έως 12 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, ανάλογα με την οργανικότητα της σχολικής μονάδας.(Ν. 1566/1985, Άρθρο 13). Φαίνεται όμως ότι υπήρχαν περιπτώσεις διευθυντών που είχαν απαλλάξει τον εαυτό τους από τα διδακτικά καθήκοντα.

Ωστόσο ορισμένοι διευθυντές του δείγματος εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τους διευθυντές που είχαν ως δάσκαλοι.

«...ο διευθυντής ετύγχανε του σεβασμού, της αποδοχής και της αναγνώρισης των υπολοίπων συναδέλφων. Λόγω χρόνων υπηρεσίας, εμπειρίας, ήταν σοβαρός άνθρωπος... και στις συνεργασίες του ήταν στιβαρός...» (Δα11)

«Ήταν έξυπνος!... Μου 'δωσε πρωτοβουλία...» (Δα10)

Όπως φαίνεται, στις εμπειρίες κάποιων διευθυντών του δείγματος περιλαμβάνονται συνεργασίες με έμπειρους διευθυντές, σοβαρούς και στιβαρούς στις συνεργασίες τους, που ενθάρρυναν την ανάληψη πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο διατηρούν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή με εξουσία στο σχολικό χώρο που εναπόκειται στη διακριτική του ευχέρεια να παρέχει στους εκπαιδευτικούς κάποιες δυνατότητες.

Οι Πρακτικές των Διευθυντών σε Σχέση με τους Εκπαιδευτικούς

Οι πρακτικές των διευθυντών στη λήψη αποφάσεων

Σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, οι διευθυντές του δείγματος, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες με βάση τις πρακτικές τους. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι διευθυντές/ντριες που αποκλείουν τους εκπαιδευτικούς από τις διεργασίες λήψης αποφάσεων υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για ένα διοικητικό θέμα που αφορά αποκλειστικά τον διευθυντή για τους εξής λόγους:

α) Αποτελεί δικαίωμα που απορρέει από τη θέση του.

Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Αυτές είναι πρωτοβουλίες του διευθυντή ...Ο διευθυντής δίνει τη γραμμή και το ύψος του σχολείου.» (Δα5)

«...Ο διευθυντής μπορεί να κάνει αυτά που θέλει...» (Δγ2)

β) Αποτελεί καθήκον, ευθύνη και υποχρέωσή του.

Όπως τονίζεται με έμφαση:

«... Το βάρος της προσπάθειας έπεσε σε μένα. Και είναι λογικό και σωστό και δίκαιο. Οι συνάδελφοι δεν μπορούν εκ των πραγμάτων να πάρουν πρωτοβουλίες...». (Δα5)

«...ο διευθυντής σε ένα σχολείο είναι εκείνος που θα ...φορτωθεί την ευθύνη.» (Δα4)

γ) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι περιττή διότι οι διευθυντές έχουν ή δηλώνουν ότι έχουν τη “βεβαιότητα” ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ούτως ή άλλως με τους ίδιους.

Είναι χαρακτηριστική η παρακάτω αναφορά:

«... Απλά είμαι εκ των προτέρων σίγουρος για την απόφαση του συλλόγου γι' αυτό και μπορώ να κατευθύνω τις κινήσεις μου πάνω σε αυτά τα πράγματα» (Δα13)

Μεταξύ άλλων, κάποιοι διευθυντές του δείγματος υποστηρίζουν ότι αναλαμβάνοντας οι ίδιοι τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, προστατεύουν τους εκπαιδευτικούς από το άγχος, και τη ρουτίνα αυτών των διαδικασιών.

«Τους δασκάλους τους έχουμε αφήσει έξω από αυτά τα ζητήματα... δεν τους φορτώνουμε κάθε μέρα... πιστεύω ότι δημιουργείς ένα μεγάλο άγχος μέσα στο σύλλογο. Και το αποφεύγουμε αυτό. Τα διαχειριζόμαστε μόνοι μας, φορτωνόμαστε μόνοι μας το κομμάτι αυτό.» (Δα1)

«... Δεν μπορείς να τους απασχολείς [τους εκπαιδευτικούς] με πράγματα ρουτινιάρικα και καθημερινά και διοικητικά.» (Δα4)

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι διευθυντές/ντριες οι οποίοι εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στις διεργασίες λήψης αποφάσεων. Οι διευθυντές αυτοί διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες:

Στην πρώτη υπάγονται οι διευθυντές οι οποίοι δημιουργούν ένα “σφιχτό” κλίμα κατευθυνόμενης συλλογικότητας. Μέσα σ’ αυτό το κλίμα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους. Όμως:

α) Είτε πρέπει οι απόψεις των εκπαιδευτικών να μην αντιτίθενται στο πλαίσιο και σύστημα κανόνων και προϋποθέσεων το οποίο έχει τεθεί από τον διευθυντή.

Όπως υπογραμμίζει ένας από τους διευθυντές του δείγματος:

«Ξεκινώντας ως διευθυντής ... αν από την αρχή θέσεις τις απόψεις σου ότι “έτσι σκέφτομαι να λειτουργήσω...”, θέσεις όλους τους κανόνες κλπ ... προχωράς χωρίς κανένα πρόβλημα.» (Δα1)

β) Είτε ο διευθυντής φροντίζει με ήπιο και πλάγιο τρόπο να τους πείσει ότι οι προσωπικές του επιδιώξεις αποτελούν και δικές τους επιδιώξεις.

Ένας διευθυντής εξηγεί με σαφήνεια:

«Θεωρώ ότι μπορείς να πετύχεις κάποια πράγματα με ... άρρητο τρόπο. Πρέπει να βάλεις ένα στόχο και να δίνεις την εντύπωση στον άλλο ότι μπορεί να το φτάσει μέσα από δικές του επιλογές. Ότι αυτός είναι που αποφασίζει.» (Δα4)

γ) Είτε απλώς ο διευθυντής φροντίζει, εμμέσως, να χαρακτηρίζει αρνητικά και να “δυσφημίζει” τους διαφωνούντες:

«...ήταν τελείως αρνητικοί... Το συζητήσαμε και συμβιβάστηκαν ...Ήταν ακραίο να μη γίνει απολύτως τίποτα. Κι εμείς δεν είμαστε των άκρων!» (Δγ3)

Στη δεύτερη υποκατηγορία εντάσσονται οι διευθυντές/ντριες που έχουν υιοθετήσει –όπως δηλώνει ένας εξ αυτών- «συνδικαλιστικές» μεθόδους αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών, κατά τις οποίες ο διευθυντής εφαρμόζει μία πολιτική διαλλακτικότητας και ηπιότητας όπου κυριαρχεί η αποφυγή των σκληρών αντιπαραθέσεων και της όξυνσης, ο διάλογος με σκοπό τον κατευνασμό των διαφωνιών, ο χειρισμός και η πειθώ πως σκοπός του διευθυντή είναι το καλό των εκπαιδευτικών. Οι παρακάτω αναφορές είναι χαρακτηριστικές:

«.. δεν χρειάζεται να κάνεις αντιπαραθέσεις... Δεν οξύνω τα πράγματα. Μετά θα το φέρω εκεί που θέλω. ...Χειρίζομαι τα πράγματα με πολιτικό τρόπο, με όμορφο τρόπο... προσπαθώ να κατευνάσω τα πράγματα και να πείσω τον άλλο ότι, βρε αδερφέ, κοίτα το ...και θα δεις ότι μπορεί και να είναι για καλό σου!» (Δα14)

«...τον τρόπο που χειρίζομαι τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, τον έχω πάρει από το συνδικαλισμό. ... Το πώς χειρίζεσαι... και το πώς λειτουργείς συλλογικά με ανθρώπους.» (Δα8)

«Εξαρτάται και από το πώς το χειρίζεται ο διευθυντής. Γιατί άμα πει “θα το κάνουμε γιατί έτσι το θέλω εγώ” δε γίνεται.. κανείς δε θα συνεργαστεί. Είναι θέμα χειρισμού...» (Δγ2)

Επισημαίνουμε ότι η λέξη «χειρίζομαι» που επιλέγουν οι διευθυντές για να περιγράψουν τις συνεργασίες τους είναι ενδεικτική μιας λανθάνουσας, συμβολικής βίας που ασκούν στους εκπαιδευτικούς.

5.2.2. Οι πρακτικές των διευθυντών σε καθημερινά θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας

Σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας οι πρακτικές των διευθυντών/ντριών του δείγματος παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

1. Οι διευθυντές/ντριες καταρτίζουν οι ίδιοι προσωπικά το ωρολόγιο πρόγραμμα δηλώνοντας ότι γνώμονάς τους είναι οι προτιμήσεις και οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών, κατά παράβαση της νομοθεσίας η οποία ορίζει ότι γνώμονας για την παραπάνω διαδικασία είναι η αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. (Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, Άρθρο 29)

«Το πρόγραμμα το φτιάχνω εγώ, αλλά αφού συνεννοηθώ με τους δασκάλους για τις ιδιαίτερες επιθυμίες του καθενός.» (Δα10)

«Εγώ το φτιάχνω. ...[το ωρολόγιο πρόγραμμα] και γνώμονάς μου είναι πάντα οι ανάγκες των συναδέλφων.» (Δα15)

2. Οι διευθυντές/ντριες του δείγματος δηλώνουν ότι ευνοούν τους «παλιότερους» εκπαιδευτικούς, σε διάφορα θέματα, σε αντίθεση με την εκπαιδευτική νομοθεσία η οποία δεν ξεχωρίζει τους εκπαιδευτικούς σε παλιούς και νέους. Οι τομείς στους οποίους έχουν πλεονέκτημα οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι:

α) η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος

«Στο πρόγραμμα... καλώς ή κακώς προτεραιότητα έχουν οι παλιότεροι συνάδελφοι. Την πληρώνουν λίγο οι πιο νέοι... αλλά τι να κάνουμε, κάποια πράγματα δεν αλλάζουν εύκολα! Τι τα θες;» (Δα10)

β) η ανάθεση των τάξεων

«...από πάνω προς τα κάτω οι δάσκαλοι, όπως πάμε από τους πιο παλιούς στους πιο νέους... έχουν ... ένα προνόμιο διεκδίκησης... ένα πλεονέκτημα ας το πούμε, να διαλέξουν τάξη πρώτοι.» (Δα14)

γ) η ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών

«... αν έχω να αναθέσω μια εργασία σε κάποιον, δε θα την αναθέσω στον παλιό. Όχι γιατί φοβάμαι, αλλά δε μου βγαίνει. Ο άνθρωπος αυτός έχει 30 χρόνια[υπηρεσίας], 32...» (Δα11)

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω οι πρακτικές των διευθυντών/ντριών του δείγματος σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, δεν προκύπτουν κατ' ανάγκη από την εκπαιδευτική νομοθεσία ή ακόμα μπορεί και να είναι και αντίθετες μ' αυτήν. Πρόκειται για παγιωμένες πρακτικές που όπως υπογραμμίζεται: «... δεν αλλάζουν εύκολα! Τι τα θες;».

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση είναι ένα ημιαυτόνομο πεδίο στο βαθμό που ενώ υπόκειται στους καταναγκασμούς του εξωτερικού κόσμου, ωστόσο στο εσωτερικό του όπως και σε κάθε άλλο κοινωνικά αποδεκτό πεδίο, ισχύουν ιδιαίτεροι νόμοι, κανόνες και παραδοχές. Το διακύβευμα στο πεδίο αυτό είναι η εξουσία στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου γύρω από την οποία διεξάγεται μία συνεχής πάλη ανάμεσα στο διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς. Σε αυτές τις συνθήκες, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους, εφαρμόζουν πρακτικές υποκινούμενοι από το σύστημα προδιαθέσεων

τους (habitus) διαμορφωμένο από τις εμπειρίες τους ως μαθητές και εκπαιδευτικοί, αλλά και συνεχώς αναδιαμορφούμενο από τις εμπειρίες τους σε θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση. Από τις αναφορές των διευθυντών του δείγματος φαίνεται ότι οι διευθυντικές πρακτικές τους στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην άρρητη μαθητεία τους δίπλα στους διευθυντές που είχαν ως μαθητές και ως δάσκαλοι. Όταν αναλαμβάνουν τη συγκεκριμένη θέση, αν και εμφανίζονται ως συνεργατικοί και συναινετικοί, διεξάγουν έναν αγώνα επιβολής μέσα από ευθείς ή συγκαλυμμένους τρόπους με αποτέλεσμα η δράση τους να παραπέμπει σε ένα διευθυντή τυπικό και υπηρεσιακό ο οποίος αντλεί εξουσία από τη νομιμοποιημένη θέση του για να επιβάλλει τη θέλησή του.

Σε ό,τι αφορά στις διεργασίες λήψης αποφάσεων επισημάναμε δύο τύπους πρακτικών. Ο ένας περιλαμβάνει τους διευθυντές/ντριες που μέσα από πλάγιους μηχανισμούς και στρατηγικές, ουσιαστικά αποκλείουν τους εκπαιδευτικούς από τη λήψη αποφάσεων, “καθαγιάζοντας” την πρακτική τους μέσα από διάφορες διευκολύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς οι οποίες εξασφαλίζουν την “αρμονική” συνεργασία.

Ο άλλος τύπος πρακτικών περιλαμβάνει, αφενός, διευθυντές οι οποίοι εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, περιορίζοντάς τους όμως μέσα σε ένα πλαίσιο οι κανόνες του οποίου τίθενται από τον ίδιο τον διευθυντή. Αφετέρου, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται και οι “συνδικαλιστές” διευθυντές οι οποίοι εφαρμόζουν στρατηγικές άμβλυνσης των αντιθέσεων και των αντιπαραθέσεων μέσα από έναν πολιτικό χειρισμό της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς.

Και στις δύο περιπτώσεις, οι διευθυντές- είτε αποκλείουν τους εκπαιδευτικούς από τη δυνατότητα συναπόφασης, είτε τούς την παρέχουν μειωμένη, ελεγχόμενη και κατευθυνόμενη- ασκούν συμβολική βία. Επιλέγουν να μην αντιπαρατεθούν ευθέως για να αποφύγουν τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και επιβάλλουν εμμέσως τις απόψεις τους ως φυσικές, δικαιολογημένες, νόμιμες και αυτονόητες, αποκομίζοντας οφέλη, δηλαδή την ενίσχυση της θέσης τους και της εξουσίας που απορρέει από αυτή. Σε όλες τις περιπτώσεις οι διευθυντές/ντριες εμφανίζονται σαν φωτισμένες πατρικές ή μητρικές φιγούρες, οι μοναδικοί που γνωρίζουν το “καλό” των υφισταμένων τους ενώ οι πρακτικές τους διασφαλίζουν ότι οι δρώντες στο πεδίο συμμορφώνονται με τη λογική του πεδίου τείνοντας στην ενίσχυση και εφαρμογή των θέσεων του διευθυντή/κυρίαρχου.

Σε σχέση με τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της καθημερινότητας της σχολικής κοινότητας, οι διευθυντές/ντριες του δείγματος εμφανίζονται συγκεντρωτικοί, με habitus (σύστημα προδιαθέσεων) το οποίο τους ωθεί να επιλαμβάνονται προσωπικά, να κατευθύνουν, να εποπτεύουν και να βάζουν την προσωπική τους “σφραγίδα” σε διάφορες διεργασίες. Μέσα από αυτές ευνοούν τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς σε βάρος των νεότερων, υιοθετώντας κριτήρια τα οποία δεν ορίζονται από τη νομοθεσία ενισχύοντας τη θέση και την εξουσία τους.

Έτσι, παρόλο που πρέπει να σημειωθεί ότι παρουσιάζονται ευαισθητοποιημένοι σχετικά με τη σπουδαιότητα της ειλικρινούς συνεργασίας και του κοινού οράματος, οι πρακτικές τους δε συνάδουν με τη ρητορική τους και ανταποκρίνονται περισσότερο σε πρότυπα που σχετίζονται με τις προσωπικές τους συσσωρευμένες εμπειρίες από τη μαθητική τους ζωή και την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, οι οποίες επηρεάζουν τις προδιαθέσεις τους προς τη συγκρότηση ενός τύπου διευθυντή με εμφανή τα χαρακτηριστικά της εξουσίας. Σ’ αυτό συμβάλλει καθοριστικά και η έλλειψη θεσμοθετημένης επιμόρφωσης καθώς και η απουσία εξειδίκευσής τους σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τέλος, όλα φαίνεται να συντείνουν στη ανάδειξη εκπαιδευτικών στελεχών τα οποία αντιδρούν αποτελεσματικά στις καταστάσεις, με τρόπο που διασφαλίζει

την κυριαρχία τους, ως ευέλικτοι και ικανοί παίκτες του παιχνιδιού, επιστρατεύοντας τη «βουβή πείρα του κόσμου» η οποία παρέχεται ως αυτονόητη... (Μπουρντιέ, 1992, σελ.27). Αυτό που χρήζει περαιτέρω εξέτασης είναι ο βαθμός ισορροπίας της ευελιξίας και της ικανότητας που επιδεικνύουν οι Έλληνες διευθυντές μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης, ανάμεσα στην επιθυμία τους για την επαγγελματική τους εξέλιξη και την ευθύνη τους για την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής τους μονάδας.

References

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., & Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 33, 72-94.
- Bourdieu, P. (2005). *Για την επιστήμη και τις κοινωνικές της χρήσεις*. (Μ. Θανοπούλου, Ε. Βαγγελάτου, Μτφρ.) Αθήνα: Πολύτροπον.
- Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια: Αθήνα.
- Bourdieu, P. (2007α). *Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχασμός*. (Θ. Παραδέλλης, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, P. (2007β). *Η ανδρική κυριαρχία*. (Ε. Γιαννοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, P. (2009). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. (Κ. Καψαμπέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη
- Cheung, M. B., & Walker, A. (2006). Inner worlds and outer limits: The formation of beginning school principals in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 4(4), 389-407.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). School leadership Study. Developing Successful Principals. *Review of Research*.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K., Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kingston, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. (Research report DCSF-RR108). University of Nottingham.
- Fontana, F., & Frey, H. J. (2005). The interview. From Neutral Stance to Political Involvement. Στο Ν. Κ. Denzin & Y.S. Lincoln (Edit.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed Leadership in Schools: What makes a difference? Pte-published version. In: Harris, A. (Ed.) *Distributed Leadership: Different perspectives*. Netherlands: Springer. Ανακτημένο στις 15/9/2013 από <http://libir1.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/Harris%20Chapter%20-%20repository.pdf>
- Harshar, R. L., & Hyle, A. E. (1996). Collaborative power: A grounded theory of Administrative Instructional Leadership in the elementary school. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-30.
- Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997), Understanding the school's capacity for development, *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- Ibrahim, A. S., & Al-Taneiji, S. (2013). Principal leadership style, school performance and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1), 41-54.
- Conger, J. (1998). Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. *Leadership quarterly*, 9(1), 107-121.

- James, C. R., Dunning, G., Connolly, M., & Elliot, T. (2007). Collaborative practice: a model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 541-555.
- Κουτούζης, Ε., Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., & Μπιθαρά, Π. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (2007). Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και πράξη. (Η πράξη και θεωρία;). Στο Σ. Παπαϊωάννου (Επιμ.). *Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maton, K. (2008). Habitus. Στο Grenfell, M. (Ed.). *Pierre Bourdieu: Key Concepts*, Durham: Acumen Pub Ltd.
- Μπουρντιέ, Πιερ. (1992). *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου*. Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.). Αθήνα: Δελφίνι.
- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology*. 29(1), 79-89.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές ανισότητες: Μεθοδολογικά, Θεωρητικά και Εμπειρικά θέματα: Επιστημονική Ημερίδα προς τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη του Διδασκαλείου Δ. Ε. «Μαρία Αμαριώτου» Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 11 Μαρτίου 2009 (σελ. 52)*. Ρέθυμνο: Μοτίβο
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parry, K. (1998). *Grounded Theory and Social Process: A New Direction for Leadership Research*. *Leadership Quarterly*, 9(1), 85-105.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Sanzo, K. L., Sherman, H. W., & Clayton, J. (2011). Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Education Administration*, 49(1), 31-45.
- Thomson, P. (2008). Field. Στο Grenfell, M. (Ed.). *Pierre Bourdieu: Key Concepts*, Durham: Acumen Pub Ltd.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). Leadership that Sparks Learning. *Educational Leadership*, 61(7), 48-51.
- Ινστιτούτο, Π. (2008). *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις*. Μάρτιος- Απρίλιος 2008. ΥΠΕΠΘ.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Teske, P., & Schneider, M. (1999). *The Importance of Leadership: The Role of School Principals*. Arlington, VA: The PricewaterhouseCoopers Endowment for the Business of Government.

Νομοθεσία

- N. 3848/2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
- ΚΥΑ 67927/Γ3/15-6-2012, «Ορισμός του περιεχομένου, τρόπου διάρκειας διαδικασίας παρακολούθησης του ειδικού προγράμματος για την απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής επάρκειας και την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών του ν3848/10(71Α)»
- N. 4024/2011, «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015»
- N.4072/2012, «Βελτίωση επιχειρηματικού περιβάλλοντος – Νέα εταιρική μορφή – Σήματα – Μεσίτες Ακινήτων – Ρύθμιση θεμάτων ναυτιλίας, λιμένων και αλιείας και άλλες διατάξεις»
- N. 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, «Καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών»

Moissidou Evagelia is a primary school teacher. She holds a Master's degree in Lifelong Learning and she is a PhD Student at Patra University. She has experience in educational research, having participated in many research projects of Patra University, as well as of other educational organisations.