

Τα κίνητρα ανάληψης θέσεων εκπαιδευτικής ηγεσίας: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση*

Διαμαντής Κιντσάκης

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας: Δ/της Δημοτικού σχολείου

Αθήνα, Ελλάδα

kintsakis@sch.gr

Abstract—Assuming the role of school principal is a complex professional and pedagogical decision shaped not only by formal qualifications but also by the way teachers interpret leadership itself. This article presents an expanded literature review of major motivation theories and their relevance to educational leadership. It discusses the contributions of Maslow, Herzberg, Deci and Ryan, Locke and Latham, as well as the concept of motivation to lead. In addition, it examines the main categories of motives that strengthen teachers' willingness to assume principalship, including personal, professional, financial, and moral motives, together with major disincentives such as administrative overload, lack of support, role ambiguity, and the emotional burden of leadership. The review concludes that building a sustainable pool of school leaders requires multilevel policy support, systematic professional development, mentoring structures, and a redefinition of principalship as a deeply pedagogical and transformative role.

Keywords—educational leadership, motivation, school principals, professional advancement, educational administration

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική ηγεσία καταλαμβάνει κεντρική θέση στη σύγχρονη συζήτηση για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, επειδίδει συνδέεται άμεσα με το κλίμα του σχολείου, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η διδακτική διαδικασία και τη δυνατότητα του οργανισμού να ανταποκρίνεται σε σύνθετες κοινωνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις [1], [2]. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο διευθυντής δεν παρουσιάζεται πλέον ως ένας τυπικός διαχειριστής εγγράφων και διαδικασιών, αλλά ως πρόσωπο που καλείται να συνδέσει διοίκηση, παιδαγωγική καθοδήγηση, στρατηγικό σχεδιασμό και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού σε ένα ενιαίο πλαίσιο δράσης [3], [4]. Η μετατόπιση αυτή έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον όχι μόνο για το τι κάνει ένας αποτελεσματικός διευθυντής, αλλά και για το γιατί ένας εκπαιδευτικός επιλέγει να αναλάβει έναν τόσο απαιτητικό ρόλο.

Το ερώτημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα σε μια περίοδο κατά την οποία πολλά εκπαιδευτικά συστήματα δυσκολεύονται να προσελκύσουν και να διατηρήσουν ικανά στελέχη σχολικής ηγεσίας, ενώ

ταυτόχρονα οι απαιτήσεις από τη διοίκηση των σχολείων αυξάνονται συνεχώς λόγω της λογοδοσίας, της ανάγκης για συμπερίληψη, της διαχείρισης κρίσεων και της πίεσης για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων [5], [6]. Η ανάληψη διευθυντικής θέσης δεν είναι μια ουδέτερη επαγγελματική μετακίνηση, αλλά μια απόφαση που διαμορφώνεται από αξίες, προσδοκίες, βιώματα, αντιλήψεις για την ηγεσία και εκτιμήσεις σχετικά με τις πραγματικές συνθήκες άσκησης του ρόλου [7], [8]. Για τον λόγο αυτό η διερεύνηση των κινήτρων ανάληψης θέσεων εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν αφορά μόνο την ατομική ψυχολογία των εκπαιδευτικών, αλλά αγγίζει τον ευρύτερο σχεδιασμό πολιτικής για την επιλογή, υποστήριξη και εξέλιξη των στελεχών εκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια διευρυμένη βιβλιογραφική επισκόπηση των βασικών θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων που φωτίζουν τα κίνητρα και τα αντικίνητρα ανάληψης ηγετικών ρόλων στην εκπαίδευση. Η ανάλυση οργανώνεται γύρω από τρεις αλληλένδετους άξονες. Ο πρώτος αφορά τα γενικά θεωρητικά σχήματα των κινήτρων, τα οποία βοηθούν στην κατανόηση των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που ενεργοποιούν την ανθρώπινη δράση. Ο δεύτερος εστιάζει στην ειδική εφαρμογή αυτών των θεωριών στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο τρίτος εξετάζει αφενός τις κατηγορίες κινήτρων που ενισχύουν την επιθυμία ανάληψης διευθυντικής θέσης και αφετέρου τα εμπόδια που συχνά αποτρέπουν ικανούς εκπαιδευτικούς από τη διεκδίκησή της. Στόχος δεν είναι απλώς η περιγραφή των διαθέσιμων θεωριών, αλλά η ερμηνευτική σύνδεσή τους με τις πραγματικές πιέσεις και δυνατότητες του σχολικού οργανισμού.

Η επιλογή της βιβλιογραφικής επισκόπησης ως μεθοδολογικής στρατηγικής συνδέεται με το γεγονός ότι το υπό εξέταση ζήτημα έχει μελετηθεί μέσα από διαφορετικά θεωρητικά πρίσματα και σε ποικίλα εθνικά πλαίσια, γεγονός που επιτρέπει μια συνθετική προσέγγιση χρήσιμη τόσο για τον ακαδημαϊκό διάλογο όσο και για την εκπαιδευτική πολιτική [3], [4]. Παράλληλα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προσφέρει τη δυνατότητα να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, να αναδειχθούν συγκλίσεις και αποκλίσεις στη διεθνή έρευνα και να διατυπωθούν τεκμηριωμένες προτάσεις για την προετοιμασία και ενδυνάμωση των μελλοντικών διευθυντών. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία προσεγγίζει την ανάληψη της ηγεσίας όχι ως ατομική φιλοδοξία αποκομμένη από το περιβάλλον της, αλλά ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο πρόσωπο, τον

οργανισμό και το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Το κίνητρο αποτελεί θεμελιώδη έννοια στην ψυχολογία της εργασίας και της μάθησης, επειδή επιτρέπει την κατανόηση του γιατί τα άτομα αναλαμβάνουν δράση, πώς επιλέγουν στόχους και με ποιον τρόπο διατηρούν την προσπάθειά τους απέναντι σε δυσκολίες ή ανταγωνιστικές απαιτήσεις [9]. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης, η έννοια αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς η επιλογή της διευθυντικής θέσης δεν σχετίζεται μόνο με την τυπική επαγγελματική εξέλιξη, αλλά με την αποδοχή ενός ρόλου που προϋποθέτει συνεχή λήψη αποφάσεων, ευθύνη για άλλους και έκθεση σε σύνθετα οργανωσιακά προβλήματα. Η μελέτη των κινήτρων, επομένως, λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην ατομική προδιάθεση και στις θεσμικές συνθήκες που καθιστούν τον ρόλο περισσότερο ή λιγότερο ελκυστικό.

Στη βιβλιογραφία η πιο γνωστή βασική διάκριση αφορά τα ενδογενή και τα εξωγενή κίνητρα. Τα ενδογενή κίνητρα συνδέονται με το νόημα που αντλεί το άτομο από την ίδια τη δράση, με την αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης, με την ικανοποίηση από την ανάληψη ευθύνης και με τη χαρά της συμβολής σε κάτι που θεωρείται σημαντικό. Αντιθέτως, τα εξωγενή κίνητρα σχετίζονται με ανταμοιβές, κύρος, θεσμική αναγνώριση ή άλλες παροχές που προέρχονται από το περιβάλλον [10]. Η διάκριση αυτή είναι χρήσιμη για την κατανόηση της σχολικής ηγεσίας, επειδή δείχνει ότι η επιθυμία ανάληψης διευθυντικού ρόλου δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά ως αναζήτηση υλικού οφέλους ή επαγγελματικού τίτλου. Συχνά στηρίζεται στην εσωτερική πεποίθηση ότι κάποιος μπορεί να προσφέρει, να εμπνεύσει και να επηρεάσει δημιουργικά το σχολείο.

Η Θεωρία Αυτοκαθορισμού προσφέρει ένα ιδιαίτερα εύχρηστο σχήμα κατανόησης των κινήτρων, διότι δίνει έμφαση στις ανάγκες για αυτονομία, επάρκεια και κοινωνική σύνδεση [9]. Όταν ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι θα μπορεί να ασκήσει ουσιαστική επιρροή, ότι διαθέτει ή μπορεί να αναπτύξει τις απαραίτητες ικανότητες και ότι θα λειτουργήσει μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και εμπιστοσύνης, τότε η πιθανότητα να επιδιώξει τον ηγετικό ρόλο ενισχύεται αισθητά. Αντίθετα, όταν το πλαίσιο χαρακτηρίζεται από περιορισμένη αυτονομία, ασαφείς αρμοδιότητες και ασθενή επαγγελματική στήριξη, η πρόθεση ανάληψης ηγεσίας αποδυναμώνεται, ακόμη και αν το άτομο αναγνωρίζει τη σημασία της θέσης.

Η ιεράρχηση αναγκών του Maslow, αν και ανήκει στις κλασικές θεωρίες, παραμένει χρήσιμη στην ανάλυση των κινήτρων για ανάληψη διευθυντικής θέσης, επειδή επιτρέπει την κατανόηση της μετάβασης από βασικές ανάγκες ασφάλειας και σταθερότητας σε ανάγκες αναγνώρισης και αυτοπραγμάτωσης [11]. Η διευθυντική θέση μπορεί να ερμηνευθεί ως χώρος μέσα από τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιδιώκει κοινωνική αναγνώριση, επαγγελματικό κύρος και βαθύτερη αίσθηση σκοπού. Παρότι η θεωρία έχει επικριθεί για τη γραμμικότητά της, εξακολουθεί να βοηθά στην ερμηνεία του γιατί ορισμένοι εκπαιδευτικοί,

έχοντας ήδη κατακτήσει ένα επίπεδο επαγγελματικής σταθερότητας, στρέφονται προς ηγετικούς ρόλους ως μορφή προσωπικής εξέλιξης.

Ανάλογα γόνιμη είναι η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, η οποία διακρίνει τους παράγοντες υγιεινής από τους παράγοντες κινήτρων [12]. Για την εκπαιδευτική ηγεσία το σχήμα αυτό δείχνει ότι η απουσία αξιοπρεπών συνθηκών εργασίας, διοικητικής υποστήριξης ή στοιχειώδους θεσμικής ασφάλειας μπορεί να δημιουργήσει δυσαρέσκεια και αποστροφή προς τη διευθυντική θέση, αλλά η ύπαρξή τους από μόνη της δεν αρκεί για να ενεργοποιήσει ουσιαστική ηγετική δέσμευση. Αυτό που ενεργοποιεί την πρόθεση ανάληψης ηγεσίας είναι κυρίως η αίσθηση επίτευξης, η αναγνώριση, η ευθύνη, η δυνατότητα επιρροής και η προοπτική ανάπτυξης. Η θεωρία εξηγεί, έτσι, γιατί σε ορισμένα συστήματα ακόμη και σχετικές μισθολογικές ή θεσμικές βελτιώσεις δεν αρκούν για να καταστήσουν τον ρόλο ελκυστικό, εφόσον λείπει η παιδαγωγική και επαγγελματική νοηματοδότηση της θέσης.

Στην ίδια κατεύθυνση, η θεωρία στοχοθεσίας των Locke και Latham υπενθυμίζει ότι η ανθρώπινη προσπάθεια ενισχύεται όταν οι στόχοι είναι σαφείς, απαιτητικοί και νοηματοδοτημένοι [13], [14]. Στη σχολική ηγεσία αυτό μεταφράζεται σε ένα κρίσιμο εύρημα. Εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη διευθυντική θέση ως χώρο ασαφούς γραφειοκρατικής διαχείρισης είναι πιθανότερο να την αποφεύγουν, ενώ όσοι τη συνδέουν με χειροπιαστούς παιδαγωγικούς στόχους, με βελτίωση της σχολικής ζωής και με συλλογικά πρόοδα της μονάδας είναι πιθανότερο να την επιδιώκουν. Επομένως, οι θεωρητικές αφετηρίες των κινήτρων δείχνουν ότι η ηγετική πρόθεση συντίθεται από προσωπικές ανάγκες, οργανωσιακές συνθήκες και συμβολικές σημασίες που αποδίδονται στον ρόλο.

II. ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η εφαρμογή των θεωριών κινήτρων στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας απαιτεί προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες του σχολικού οργανισμού. Το σχολείο δεν είναι ένας ουδέτερος διοικητικός μηχανισμός, αλλά ένας κοινωνικός και παιδαγωγικός οργανισμός στον οποίο η ηγεσία ασκείται μέσα από σχέσεις εμπιστοσύνης, συμβολικούς ρόλους και διαρκή διαπραγμάτευση αξιών. Για τον λόγο αυτό οι κλασικές θεωρίες κινήτρων δεν αρκεί να χρησιμοποιούνται μηχανικά. Πρέπει να ερμηνεύονται σε σύνδεση με τη φύση του διευθυντικού έργου και με την ιδιαίτερη ευθύνη που συνεπάγεται η ηγεσία σε ένα θεσμό με έντονη κοινωνική αποστολή.

Η θεωρία του Maslow προσφέρει εδώ μια πρώτη ερμηνευτική κατεύθυνση. Η διεκδίκηση ηγετικής θέσης μπορεί να ιδωθεί ως απόπειρα ικανοποίησης αναγκών αναγνώρισης και αυτοπραγμάτωσης, ιδίως όταν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να διευρύνει την επιρροή του πέρα από το επίπεδο της τάξης και να συμβάλει στον συνολικό προσανατολισμό της σχολικής μονάδας [11], [15]. Στην πράξη, η θεωρία βοηθά να γίνει αντιληπτό ότι οι υποψήφιοι διευθυντές δεν κινούνται μόνο από φιλοδοξία με στενή έννοια, αλλά συχνά από βαθύτερη ανάγκη να αναγνωριστεί η εμπειρία τους, να

αξιοποιηθούν οι ικανότητές τους και να αφήσουν ουσιαστικό αποτύπωμα στο σχολείο.

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg αποδεικνύεται εξίσου εύχρηστη όταν εξετάζονται οι συνθήκες άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Η βιβλιογραφία για τους διευθυντές υποδηλώνει ότι οι παράγοντες υγιεινής, όπως η διοικητική υποστήριξη, η διαθεσιμότητα πόρων, η εύλογη αναλογία ευθυνών και απολαβών και η θεσμική σαφήνεια, είναι κρίσιμοι για να μη μετατραπεί η θέση σε πηγή συστηματικής δυσαρέσκειας [12], [16]. Ωστόσο, οι παράγοντες που πράγματι κινητοποιούν έναν εκπαιδευτικό να επιδιώξει την ηγεσία είναι άλλοι, όπως η δυνατότητα να διαμορφώσει παιδαγωγικό όραμα, να στηρίξει το προσωπικό, να βελτιώσει τις επιδόσεις του σχολείου και να αναγνωριστεί ως φορέας αλλαγής. Υπό αυτή την έννοια, η θεωρία φωτίζει τη διαφορά ανάμεσα στην ανεκτικότητα ενός ρόλου και στην πραγματική ελκυστικότητά του.

Η Θεωρία Αυτοκαθορισμού συνδέεται ακόμη πιο στενά με τη σχολική ηγεσία, επειδή αναδεικνύει την αυτονομία, την επάρκεια και τη συνδεσιμότητα ως κρίσιμες προϋποθέσεις της εσωτερικής παρακίνησης [9]. Στο σχολικό πλαίσιο, ένας εκπαιδευτικός είναι πιθανότερο να επιδιώξει τη διεύθυνση όταν θεωρεί ότι η θέση θα του επιτρέψει να λάβει πρωτοβουλίες με ουσιαστικό περιεχόμενο, όταν νιώθει επαρκής να διαχειριστεί σύνθετες καταστάσεις και όταν προσδοκά ότι θα λειτουργήσει μέσα σε κουλτούρα συνεργασίας. Η θεωρία αυτή συμβάλλει επίσης στην ερμηνεία της ανθεκτικότητας των διευθυντών, διότι εξηγεί γιατί ορισμένοι παραμένουν δεσμευμένοι στον ρόλο παρά τις πιέσεις, ενώ άλλοι αποθαρρύνονται γρήγορα όταν οι βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες δεν ικανοποιούνται.

Η θεωρία στοχοθεσίας των Locke και Latham αναδεικνύει, από την άλλη πλευρά, τον σημασιολογικό πυρήνα της ηγετικής δράσης. Ένας εκπαιδευτικός κινητοποιείται περισσότερο να αναλάβει διευθυντική θέση όταν μπορεί να τη συνδέσει με σαφείς και αξιόλογους στόχους, όπως η βελτίωση της διδασκαλίας, η ενίσχυση του σχολικού κλίματος, η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και η αποτελεσματικότερη στήριξη των μαθητών [13], [14]. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική πολιτική, επειδή δείχνει ότι η ελκυστικότητα της διευθυντικής θέσης δεν ενισχύεται μόνο με εξωτερικά κίνητρα, αλλά και με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου ως πεδίου στρατηγικής παιδαγωγικής παρέμβασης.

Τέλος, η έννοια της παρακίνησης προς ηγεσία προσφέρει ειδικότερη ερμηνεία για το ποιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιδιώκουν ηγετικούς ρόλους. Σύμφωνα με τον Chan και τον Drasgow, η πρόθεση για ηγεσία συνδέεται με γνωστικές αξιολογήσεις, συναισθηματικές στάσεις και κοινωνικές επιρροές που συγκροτούν τη συνολική ταύτιση του ατόμου με τον ηγετικό ρόλο [17]. Στην εκπαίδευση αυτό σημαίνει ότι η ηγετική πρόθεση τροφοδοτείται από την αίσθηση ευθύνης απέναντι στη σχολική κοινότητα, από την πεποίθηση ότι το άτομο μπορεί να ασκήσει θετική επιρροή, αλλά και από την κοινωνική αναγνώριση ότι είναι κατάλληλο για τη θέση. Η θεωρία εξηγεί έτσι γιατί

η καλλιέργεια ηγετικών διαδρομών μέσα στο σχολείο, η συμμετοχή σε ομάδες εργασίας και η προοδευτική ανάληψη ευθυνών μπορούν να ενισχύσουν τη μετάβαση από την απλή επαγγελματική εμπειρία στη συνειδητή επιθυμία για ηγεσία.

III. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΓΙΑ ΑΝΑΛΗΨΗ ΘΕΣΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Η βιβλιογραφία επιτρέπει την ομαδοποίηση των κινήτρων ανάληψης διευθυντικής θέσης σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, προσωπικά, επαγγελματικά, οικονομικά και ηθικά ή αξιακά κίνητρα, χωρίς βεβαίως οι κατηγορίες αυτές να λειτουργούν απομονωμένα μεταξύ τους [7]. Στις περισσότερες περιπτώσεις η απόφαση ενός εκπαιδευτικού προκύπτει από τη συνάντηση περισσοτέρων του ενός κινήτρων, τα οποία μεταβάλλονται με τον χρόνο, την επαγγελματική διαδρομή και το συγκεκριμένο οργανωσιακό περιβάλλον στο οποίο δρα το άτομο.

Τα προσωπικά κίνητρα αφορούν την επιθυμία για αυτοεκπλήρωση, την ανάγκη δοκιμής των προσωπικών δυνάμεων, την πρόκληση που εμπεριέχει η ηγεσία και τη φιλοδοξία να αποκτήσει κανείς ευρύτερη επιρροή στη ζωή του σχολείου [11], [18]. Εκπαιδευτικοί με αυξημένο αίσθημα ευθύνης, έντονη αυτοαποτελεσματικότητα και διάθεση να αναλάβουν πρωτοβουλίες είναι πιθανότερο να εκλαμβάνουν τη διεύθυνση ως φυσική συνέχεια της επαγγελματικής τους διαδρομής. Το προσωπικό κίνητρο δεν ταυτίζεται εδώ με μια στενά ατομικιστική φιλοδοξία, αλλά συχνά με την ανάγκη να αξιοποιηθούν εμπειρίες, γνώσεις και ηγετικές ικανότητες που θεωρεί το ίδιο το άτομο ότι έχει ήδη αναπτύξει.

Τα επαγγελματικά κίνητρα συνδέονται με την προοπτική ανέλιξης, με την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας και με την επιθυμία συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ακόμη και ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος [8]. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μετάβαση στη διεύθυνση τους επιτρέπει να αποκτήσουν πληρέστερη εικόνα του σχολικού οργανισμού, να συντονίσουν συλλογικές προσπάθειες και να διαμορφώσουν όρους επαγγελματικής ανάπτυξης όχι μόνο για τους ίδιους αλλά και για τους συναδέλφους τους. Η διάσταση αυτή εξηγεί γιατί η ηγετική φιλοδοξία συχνά εμφανίζεται ύστερα από περίοδο αυξημένης εμπλοκής του εκπαιδευτικού σε συλλογικές δράσεις, επιτροπές, καινοτόμα προγράμματα ή άτυπες ηγετικές λειτουργίες μέσα στο σχολείο.

Τα οικονομικά κίνητρα, αν και σπανίως αποτελούν τον αποκλειστικό λόγο ανάληψης της θέσης, δεν μπορούν να αγνοηθούν. Οι αυξημένες αποδοχές, τα επιδόματα ευθύνης και η γενικότερη οικονομική αναγνώριση του ρόλου λειτουργούν συχνά ως ενισχυτικοί παράγοντες που καθιστούν τη διευθυντική θέση περισσότερο ελκυστική ή τουλάχιστον περισσότερο συμβατή με τον αυξημένο φόρτο εργασίας και τις ευθύνες που τη συνοδεύουν [12], [19]. Ωστόσο, η διεθνής έρευνα δείχνει ότι όταν οι οικονομικές παροχές δεν συνοδεύονται από θεσμική στήριξη, σαφή καθήκοντα και παιδαγωγική νοηματοδότηση του ρόλου, παραμένουν ανεπαρκείς για να ενεργοποιήσουν σταθερή ηγετική δέσμευση.

Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν τα ηθικά και αξιακά κίνητρα. Η θέση του διευθυντή συχνά προσελκύει εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως μορφή υπηρεσίας προς τη σχολική κοινότητα, ως ευκαιρία στήριξης των συναδέλφων, ως δυνατότητα δημιουργίας δικαιότερων και συμπεριληπτικότερων συνθηκών μάθησης και ως μέσο βελτίωσης του δημόσιου σχολείου [20], [21]. Η διάσταση αυτή είναι κρίσιμη, διότι προσδίδει στον ρόλο ηθικό βάθος και εξηγεί γιατί ορισμένοι διευθυντές επιμένουν παρά τις δυσκολίες. Όταν η ηγεσία βιώνεται ως ηθικό καθήκον και ως αποστολή, το κίνητρο γίνεται ανθεκτικότερο απέναντι στη φθορά της καθημερινότητας.

Η συνύπαρξη αυτών των κατηγοριών συγκροτεί το ιδιαίτερο προφίλ παρακίνησης κάθε υποψηφίου διευθυντή [22]. Σε ορισμένες περιπτώσεις υπερισχύει η ανάγκη προσωπικής ολοκλήρωσης, σε άλλες η επαγγελματική πρόοδος ή η επιθυμία ουσιαστικής κοινωνικής προσφοράς. Σχεδόν ποτέ, όμως, η απόφαση δεν μπορεί να εξηγηθεί επαρκώς με έναν και μόνο παράγοντα. Αυτό έχει πρακτική σημασία, επειδή υποδεικνύει ότι οι πολιτικές προσέλκυσης και ανάπτυξης στελεχών δεν πρέπει να περιορίζονται σε μονοδιάστατα κίνητρα, αλλά να συνδυάζουν επαγγελματική αναγνώριση, υποστηρικτικά πλαίσια, δυνατότητες μάθησης και σαφή αξιακό προσανατολισμό του ρόλου.

IV. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΑΠΟΤΡΕΠΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΗΓΕΣΙΑΣ

Παρά τη σημασία της σχολικής ηγεσίας, η διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει συστηματικά ότι ένας σημαντικός αριθμός ικανών εκπαιδευτικών διστάζει να αναλάβει διευθυντικούς ρόλους εξαιτίας συγκεκριμένων αντικινήτρων και λειτουργικών δυσκολιών [5]. Το εύρημα αυτό δεν είναι περιφερειακό, αλλά δομικό. Υποδηλώνει ότι η ελκυστικότητα της θέσης εξαρτάται όχι μόνο από τα θετικά κίνητρα που διαθέτει το άτομο, αλλά και από το κατά πόσο οι πραγματικές συνθήκες άσκησης της ηγεσίας επιτρέπουν σε αυτά τα κίνητρα να μετατραπούν σε βιώσιμη επαγγελματική επιλογή.

Πρώτο και διαρκώς επαναλαμβανόμενο εμπόδιο είναι η διοικητική υπερφόρτωση. Σε πολλά σχολικά συστήματα ο διευθυντής αφιερώνει δυσανάλογο μέρος του χρόνου του σε γραφειοκρατικές διαδικασίες, σε διαχείριση εγγράφων, ελέγχων και αναφορών, σε βάρος του παιδαγωγικού πυρήνα της ηγεσίας [16]. Όταν η θέση βιώνεται πρωτίστως ως ρόλος γραφείου και όχι ως πεδίο παιδαγωγικής επιρροής, η προθυμία ανάληψής της μειώνεται αισθητά. Η διαπίστωση αυτή είναι κρίσιμη, επειδή δείχνει ότι η αποθάρρυνση των υποψηφίων διευθυντών δεν οφείλεται μόνο στο μέγεθος της εργασίας, αλλά και στο είδος της εργασίας που καλούνται να αναλάβουν.

Ένα δεύτερο σημαντικό αντικίνητρο είναι η έλλειψη θεσμικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Η απουσία mentoring, coaching, ουσιαστικής επιμόρφωσης και σταθερών δικτύων επαγγελματικής αλληλεγγύης ενισχύει το αίσθημα απομόνωσης, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια άσκησης του ρόλου [23]. Ο νέος διευθυντής συχνά βρίσκεται ανάμεσα σε

αντικρουόμενες προσδοκίες, από τη διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την τοπική κοινωνία, χωρίς να διαθέτει επαρκείς μηχανισμούς αναστοχασμού και συμβουλευτικής στήριξης. Σε τέτοιες συνθήκες, η ηγεσία παύει να μοιάζει με ευκαιρία εξέλιξης και μετατρέπεται σε πηγή αβεβαιότητας και άγχους.

Συναφές πρόβλημα αποτελεί η ασάφεια του ρόλου. Ο διευθυντής καλείται να συνδυάσει διοικητική λογοδοσία, παιδαγωγική καθοδήγηση, διαχείριση προσωπικού, επικοινωνία με γονείς και αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, χωρίς πάντοτε να υπάρχει σαφής ιεράρχηση προτεραιοτήτων ή επαρκής περιγραφή καθηκόντων [24]. Αυτή η αμφισημία καθιστά τον ρόλο ιδιαίτερα απαιτητικό, διότι το άτομο βιώνει συχνά ότι αξιολογείται με βάση πολλαπλά και ενίοτε αντιφατικά κριτήρια. Η αίσθηση ότι το πεδίο δράσης είναι ασαφές ή υπερβολικά ανοιχτό αποτρέπει εκπαιδευτικούς που διαφορετικά θα μπορούσαν να εξελιχθούν σε αποτελεσματικούς ηγέτες.

Ιδιαίτερο βάρος έχει επίσης το συναισθηματικό φορτίο της θέσης. Η ηγεσία στο σχολείο περιλαμβάνει τη διαχείριση συγκρούσεων, παραπόνων, κρίσεων, πειθαρχικών ζητημάτων, αλλά και την ψυχολογική στήριξη της σχολικής κοινότητας σε δύσκολες συνθήκες [2]. Η συναισθηματική εργασία που απαιτείται είναι υψηλή και συχνά αθέατη. Για πολλούς εκπαιδευτικούς η προοπτική μιας καθημερινότητας γεμάτης εντάσεις, ευθύνες και έκθεση σε κριτική λειτουργεί αποτρεπτικά, ιδίως όταν λείπουν δομές ενίσχυσης της επαγγελματικής ανθεκτικότητας.

Σημαντικό αντικίνητρο αποτελεί και η αντίληψη περιορισμένων προοπτικών εξέλιξης μετά την ανάληψη της θέσης. Όταν ο ρόλος του διευθυντή δεν συνοδεύεται από σαφή μονοπάτια περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης, από δυνατότητες ουσιαστικής επιμόρφωσης ή από ένα περιβάλλον που αναγνωρίζει τη δυσκολία και τη σημασία του έργου, τότε μπορεί να εκλαμβάνεται ως επαγγελματικός μονόδρομος χωρίς προοπτική [6]. Η χαμηλή αντιστοιχία ανάμεσα στις ευθύνες και στις απολαβές ενισχύει αυτή την αίσθηση, με αποτέλεσμα η θέση να φαίνεται λιγότερο ελκυστική, ιδίως σε συστήματα όπου η ηγεσία παραμένει έντονα ρυθμισμένη και γραφειοκρατική.

Τέλος, δεν μπορούν να αγνοηθούν οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες, όπως οι έμφυλες προκαταλήψεις, οι στερεοτυπικές προσδοκίες για την ηγεσία και οι τοπικές αντιστάσεις απέναντι σε νεότερους ή διαφορετικού ύφους υποψηφίους ηγέτες [25]. Παρότι οι γυναίκες αποτελούν μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού, η πρόσβασή τους στην ηγεσία μπορεί να παρεμποδίζεται από τον συνδυασμό επαγγελματικών και οικογενειακών απαιτήσεων, αλλά και από λιγότερο ορατές μορφές πολιτισμικής αμφισβήτησης της ηγετικής τους ταυτότητας. Συνολικά, οι παράγοντες αυτοί υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της ηγετικής δεξαμενής δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με προτροπές ή τυπικά κίνητρα. Απαιτεί βαθύτερο επανασχεδιασμό του πλαισίου άσκησης της διεύθυνσης, με έμφαση στη στήριξη, στη σαφήνεια, στη δίκαιη αναγνώριση και στην παιδαγωγική αναβάθμιση του ρόλου.

V. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

Η παρούσα εργασία ακολουθεί τη λογική της θεωρητικής προσέγγισης και της βιβλιογραφικής επισκόπησης, επειδή το βασικό της ερώτημα δεν αφορά τη στατιστική αποτύπωση ενός πληθυσμού, αλλά τη συνθετική κατανόηση των παραγόντων που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την πρόθεση ανάληψης ηγετικών ρόλων στην εκπαίδευση. Η βιβλιογραφική επισκόπηση επιλέχθηκε ακριβώς επειδή επιτρέπει τη συνάντηση διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων, την ανάγνωση εμπειρικών πορισμάτων από πολλαπλά περιβάλλοντα και την ανάδειξη διαχρονικών μοτίβων στη σχετική έρευνα. Σε ένα θέμα όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, όπου συνυπάρχουν ψυχολογικές, οργανωσιακές, παιδαγωγικές και πολιτικές διαστάσεις, η ανασκοπική μέθοδος έχει ιδιαίτερη αξία, επειδή αποτρέπει τις βιαστικές μονοδιάστατες ερμηνείες και επιτρέπει τη συγκρότηση ευρύτερου ερμηνευτικού χάρτη.

Η ανάλυση στηρίχθηκε κυρίως σε θεωρητικά έργα και σε ερευνητικές μελέτες που θεωρούνται επιδραστικές στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας, της διοίκησης της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας των κινήτρων. Η επιλογή των πηγών έγινε με κριτήρια θεματικής συνάφειας, ερευνητικής βαρύτητας και αναγνωρισιμότητας στη διεθνή βιβλιογραφία. Δόθηκε προτεραιότητα σε μελέτες που συνδέουν ρητά τα κίνητρα με την ηγετική απόφαση, αλλά και σε έργα που φωτίζουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες ασκείται η διεύθυνση του σχολείου. Η επιλογή αυτή είναι κρίσιμη, επειδή η πρόθεση ανάληψης θέσης δεν μπορεί να κατανοηθεί αποκομμένα από την πραγματική εικόνα του ρόλου. Τα κίνητρα και τα αντικίνητρα δεν είναι στατικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά, αλλά δομούνται μέσα από τη συνάντηση προσωπικών προδιαθέσεων και θεσμικών εμπειριών.

Με βάση αυτή τη λογική, η επεξεργασία του υλικού οργανώθηκε θεματικά. Αρχικά εξετάστηκαν οι κλασικές θεωρίες κινήτρων, ώστε να οριστούν οι βασικές έννοιες που επιτρέπουν τη χαρτογράφηση της ηγετικής πρόθεσης. Στη συνέχεια αναζητήθηκαν οι γέφυρες ανάμεσα στις γενικές θεωρίες και στο ειδικό πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Έπειτα τα ευρήματα ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες ενισχυτικών και ανασταλτικών παραγόντων, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η σύνθεση των μοτίβων που επανέρχονται στη βιβλιογραφία. Η θεματική αυτή ανάλυση είναι κατάλληλη για το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, διότι επιτρέπει να αναδειχθούν οι πιο σταθερές κατηγορίες νοημάτων χωρίς να αλλοιώνεται η πολυπλοκότητα των διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διάκριση ανάμεσα σε θεωρητικού τύπου πηγές και σε πηγές που αποτυπώνουν περισσότερο την εφαρμοσμένη εμπειρία της σχολικής ηγεσίας. Τα θεωρητικά έργα συμβάλλουν στην εννοιολογική αποσαφήνιση, ενώ οι μελέτες για τους διευθυντές και τα προγράμματα προετοιμασίας στελεχών προσφέρουν υλικό που συνδέει τις έννοιες με την πρακτική πραγματικότητα των σχολείων. Η συνδυαστική αυτή αξιοποίηση είναι

σημαντική, επειδή η εκπαιδευτική ηγεσία ως πεδίο δεν εξαντλείται σε αφηρημένες αρχές αλλά κρίνεται καθημερινά σε συγκεκριμένες συνθήκες λήψης αποφάσεων, διαχείρισης ανθρώπινων σχέσεων και αντιμετώπισης θεσμικών περιορισμών. Συνεπώς, μια επαρκής βιβλιογραφική επισκόπηση όφειλε να κρατήσει ισορροπία ανάμεσα στην εννοιολογική ανάλυση και στη συζήτηση των εφαρμογών της.

Ασφαλώς, η επιλογή της βιβλιογραφικής επισκόπησης συνεπάγεται και ορισμένους περιορισμούς. Δεν επιτρέπει την άμεση αποτύπωση των αντιλήψεων συγκεκριμένου δείγματος εκπαιδευτικών ούτε τη στατιστική σύγκριση επιμέρους μεταβλητών σε ένα καθορισμένο πλαίσιο. Παρ' όλα αυτά, η αξία της έγκειται στη δυνατότητα να αναδείξει ευρύτερες τάσεις, να προσδιορίσει σημεία θεωρητικής συμφωνίας και να υποδείξει πεδία που χρειάζονται περαιτέρω εμπειρική διερεύνηση. Η παρούσα εργασία, επομένως, δεν διεκδικεί να προσφέρει τελικές εμπειρικές απαντήσεις για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά να συγκροτήσει ένα σταθερό θεωρητικό και ερμηνευτικό έδαφος πάνω στο οποίο μπορούν να στηριχθούν τόσο επόμενες ερευνητικές μελέτες όσο και παρεμβάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η μεθοδολογική αυτή επιλογή συνδέεται τελικά και με τον ίδιο τον σκοπό του άρθρου. Η επιδίωξη δεν ήταν η απλή παράθεση βιβλιογραφικών αποσπασμάτων, αλλά η κριτική σύνδεση θεωριών και ευρημάτων με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδειχθεί η συνοχή του πεδίου. Η χαρτογράφηση των κινήτρων και των αντικινήτρων, η συσχέτιση αυτομικών και οργανωσιακών διαστάσεων και η ανάδειξη των πρακτικών συνεπειών για την εκπαίδευση των διευθυντών αποτελούν προϊόν αυτής της συνθετικής εργασίας. Έτσι, η βιβλιογραφική επισκόπηση λειτουργεί όχι ως παθητική καταγραφή αλλά ως ενεργή μορφή ανάλυσης, μέσα από την οποία το επιμέρους ερευνητικό υλικό αποκτά ερμηνευτική ενότητα.

VI. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα της παρούσας επισκόπησης επιβεβαιώνουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σύνθετο πεδίο επαγγελματικής επιλογής και όχι ως μηχανική προαγωγή από τη διδασκαλία προς τη διοίκηση. Η πρόθεση ανάληψης διευθυντικής θέσης αναδεικνύεται ως αποτέλεσμα μιας ισορροπίας ανάμεσα σε θετικά κίνητρα και σε αποτρεπτικές εμπειρίες που συνδέονται με την εικόνα του ρόλου. Αυτό σημαίνει ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα παράγει, σε μεγάλο βαθμό, τις συνθήκες υπό τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα δουν τη διεύθυνση ως δημιουργική προοπτική ή ως υπερβολικά κοστοβόρα θέση. Η συζήτηση αυτή έχει κρίσιμη σημασία για την πολιτική στελεχών, επειδή μεταφέρει το βάρος από τη στενή αξιολόγηση τυπικών προσόντων στη συνολικότερη αρχιτεκτονική του ηγετικού επαγγέλματος μέσα στο σχολείο.

Ένα πρώτο ουσιαστικό σημείο της συζήτησης αφορά τη σχέση ανάμεσα στην ηγετική πρόθεση και στην οργανωσιακή νοηματοδότηση του ρόλου. Όσο περισσότερο η διευθυντική θέση παρουσιάζεται ως χώρος γραφειοκρατικής συμμόρφωσης, τόσο δυσκολότερο είναι να κινητοποιηθούν εκπαιδευτικοί με ισχυρή παιδαγωγική ταυτότητα. Αντίθετως, όταν η

ηγεσία συνδέεται με τη δυνατότητα βελτίωσης της διδασκαλίας, με τη στήριξη των συναδέλφων και με τη δημιουργία προϋποθέσεων συλλογικής μάθησης, τότε η θέση αποκτά παιδαγωγικό κύρος και προσελκύει υποψηφίους με ουσιαστικό όραμα. Εδώ ακριβώς φαίνεται η πρακτική σημασία των θεωριών κινήτρων. Δεν εξηγούν απλώς την ατομική δράση, αλλά αποκαλύπτουν ότι η αξία που αποδίδεται σε έναν ρόλο είναι αποφασιστικός παράγοντας της επαγγελματικής επιλογής.

Ένα δεύτερο κρίσιμο σημείο είναι ότι τα αντικίνητρα δεν πρέπει να νοούνται ως δευτερεύουσες ενοχλήσεις που θα εξαφανιστούν όταν βρεθούν αρκετά φιλόδοξοι εκπαιδευτικοί. Η διοικητική υπερφόρτωση, η ασάφεια ρόλου, η περιορισμένη υποστήριξη και η συναισθηματική φθορά αποτελούν διαρθρωτικά προβλήματα της θέσης. Όταν αυτά παραμένουν αμετάβλητα, ακόμη και οι πιο ισχυρές προσωπικές φιλοδοξίες τείνουν να αποδυναμώνονται. Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ελληνική και ευρύτερη ευρωπαϊκή πραγματικότητα, όπου η λογοδοσία, οι διοικητικές απαιτήσεις και οι περιορισμένοι πόροι συχνά συμπιέζουν τον παιδαγωγικό χρόνο των διευθυντών. Συνεπώς, η ενίσχυση των κινήτρων δεν μπορεί να περιοριστεί σε προγράμματα προτροπής ή επιφανειακής επιμόρφωσης. Απαιτείται αλλαγή των ίδιων των συνθηκών εργασίας.

Παράλληλα, η συζήτηση φωτίζει τη σημασία της σταδιακής ηγετικής κοινωνικοποίησης. Η ηγετική πρόθεση φαίνεται να αναπτύσσεται πιο σταθερά όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη ασκήσει άτυπες μορφές ηγεσίας, όταν έχουν εμπλακεί σε συλλογικές διαδικασίες, όταν έχουν δοκιμαστεί στον συντονισμό ομάδων ή στην υλοποίηση σχολικών πρωτοβουλιών. Με άλλα λόγια, η διεύθυνση δεν πρέπει να παρουσιάζεται ως απότομη μεταπήδηση από έναν ρόλο σε έναν εντελώς διαφορετικό, αλλά ως κορύφωση μιας πορείας επαγγελματικής ωρίμανσης. Η διαπίστωση αυτή υποστηρίζει την ανάγκη δημιουργίας διαδρομών ηγετικής προετοιμασίας μέσα στα ίδια τα σχολεία, με ευκαιρίες ανάληψης ευθύνης που λειτουργούν ως προπύργιο για τη μελλοντική διεύθυνση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το γεγονός ότι τα ηθικά και αξιακά κίνητρα αναδεικνύονται ιδιαίτερα ανθεκτικά. Σε αντίθεση με μια στενά τεχνοκρατική κατανόηση της διοίκησης, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία παραμένει ισχυρά δεμένη με ιδέες υπηρεσίας, κοινωνικής προσφοράς και δίκαιης οργάνωσης της σχολικής ζωής. Το εύρημα αυτό έχει πρακτικές συνέπειες. Όταν τα συστήματα επιλογής και εκπαίδευσης στελεχών αγνοούν την αξιακή διάσταση του ρόλου και δίνουν αποκλειστική έμφαση σε διαδικαστικά ή διαχειριστικά στοιχεία, κινδυνεύουν να αποσιλώσουν το ίδιο το ελκυστικό περιεχόμενο της ηγεσίας. Αντίθετα, η αναγνώριση του ηθικού πυρήνα της σχολικής διεύθυνσης μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ουσιαστικής ανανέωσης της ηγετικής κουλτούρας.

Τέλος, η συζήτηση οδηγεί σε ένα ευρύτερο συμπέρασμα. Η ανάπτυξη σχολικών ηγετών δεν αποτελεί τεχνικό υποσύστημα της εκπαιδευτικής

διοίκησης, αλλά στρατηγική συνθήκη για τη συνοχή και τη βελτίωση του σχολείου. Η ποιότητα των διευθυντών επηρεάζει το επαγγελματικό κλίμα, την αίσθηση συλλογικής κατεύθυνσης, τη δυνατότητα αντιμετώπισης κρίσεων και, τελικά, την ικανότητα του σχολείου να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Επομένως, η επένδυση στα κίνητρα, στις συνθήκες εργασίας, στη στήριξη και στην προετοιμασία των υποψηφίων διευθυντών δεν είναι δευτερεύουσα πολιτική επιλογή. Είναι κεντρικός όρος για την ανθεκτικότητα και τη δημοκρατική ποιότητα της εκπαίδευσης.

Από αυτή την άποψη, η προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών πρέπει να ξεκινά πριν από τη στιγμή της τυπικής επιλογής τους. Η ανάδειξη άτυπων ηγετικών ρόλων, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η συμμετοχή σε ομάδες σχεδιασμού και αξιολόγησης, καθώς και η ενίσχυση της επαγγελματικής τους φωνής μέσα στο σχολείο μπορούν να λειτουργήσουν ως πρόδρομες εμπειρίες ηγεσίας. Όταν το σύστημα προσφέρει τέτοιες δυνατότητες, η μετάβαση στη διεύθυνση γίνεται περισσότερο συνειδητή, λιγότερο αγχώδης και περισσότερο συμβατή με μια κουλτούρα κατανοημένης ηγεσίας. Έτσι, η ενίσχυση των κινήτρων για ανάληψη ηγετικών θέσεων δεν αποτελεί αποσπασματική παρέμβαση, αλλά μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής για την ανανέωση του σχολείου ως δημοκρατικού και μαθησιακού οργανισμού.

Η συζήτηση αυτή αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία αν ληφθεί υπόψη ότι η σχολική ηγεσία δεν επηρεάζει μόνο τη διοικητική αποτελεσματικότητα, αλλά και την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου. Ένας διευθυντής που αναλαμβάνει τον ρόλο με ισχυρά εσωτερικά κίνητρα και με επίγνωση της παιδαγωγικής αποστολής της θέσης είναι πιθανότερο να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης, να ενθαρρύνει τον συλλογικό αναστοχασμό και να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε χώρο επαγγελματικής μάθησης. Αντίθετα, όταν η ανάληψη της θέσης γίνεται χωρίς επαρκή στήριξη ή με κυρίαρχη την αίσθηση καταναγκασμού, η ηγεσία κινδυνεύει να εγκλωβιστεί σε διαχειριστικές πρακτικές χαμηλής φιλοδοξίας. Συνεπώς, η ποιότητα των κινήτρων δεν αφορά μόνο την προσωπική εμπειρία του διευθυντή, αλλά διαχέεται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και επηρεάζει τη δυνατότητά της να λειτουργήσει με συνέπεια, συνοχή και προσανατολισμό προς τη βελτίωση.

VII. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε ότι η απόφαση ανάληψης διευθυντικού ρόλου στην εκπαίδευση δεν μπορεί να εξηγηθεί με μονοδιάστατους όρους. Πρόκειται για αποτέλεσμα σύνθετης αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε προσωπικές φιλοδοξίες, επαγγελματικές επιδιώξεις, οικονομικές εκτιμήσεις, ηθικές δεσμεύσεις και οργανωσιακές συνθήκες [8]. Οι θεωρίες των Maslow, Herzberg, Deci και Ryan, καθώς και των [13], προσφέρουν συνεκτικό υπόβαθρο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη διεύθυνση ως προοπτική εξέλιξης

ή, αντίθετα, ως θέση με υπερβολικό κόστος και περιορισμένο νόημα [9], [12], [13].

Ταυτόχρονα, η διεθνής και εφαρμοσμένη βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι ακόμη και εκπαιδευτικοί με ισχυρή ηγετική προδιάθεση αποθαρρύνονται όταν το πλαίσιο άσκησης της θέσης χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατική υπερφόρτωση, συναισθηματική εξάντληση, έλλειψη υποστήριξης και ασαφή κατανομή ρόλων [6], [16], [24]. Το συμπέρασμα αυτό είναι κρίσιμο, διότι απομακρύνει τη συζήτηση από τη στενή λογική των ατομικών προσόντων και τη στρέφει προς την ποιότητα του ίδιου του θεσμικού περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, το ζήτημα δεν είναι μόνο να εντοπιστούν πρόσωπα με ηγετικές ικανότητες, αλλά να διαμορφωθούν συνθήκες μέσα στις οποίες αυτές οι ικανότητες θα μπορούν να εκδηλωθούν και να διατηρηθούν.

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, το πρώτο ουσιαστικό βήμα αφορά τη θεσμοθέτηση συστηματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για νυν και μέλλοντικούς διευθυντές. Τα προγράμματα αυτά δεν αρκεί να περιορίζονται σε διοικητικές πληροφορίες ή σε νομικοδιαχειριστικές οδηγίες. Χρειάζεται να συνδέουν τη σχολική ηγεσία με τη μετασχηματιστική δράση, με την υποστήριξη του προσωπικού, με τη διαχείριση συγκρούσεων, με την παιδαγωγική καθοδήγηση και με την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας [2], [21]. Η επιμόρφωση οφείλει να είναι σταδιακή, βιωματική και προσανατολισμένη σε πραγματικά διλήμματα σχολικής ζωής, ώστε να ενισχύει όχι μόνο τις γνώσεις αλλά και την αυτοπεποίθηση των στελεχών.

Δεύτερο, ιδιαίτερη σημασία έχει η καθιέρωση δομών mentoring και coaching για τα νέα στελέχη. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι οι πρώτες φάσεις άσκησης της διεύθυνσης είναι καθοριστικές για το αν ο νέος διευθυντής θα αναπτύξει αίσθηση επάρκειας και ανθεκτικότητας ή αν θα βιώσει υπερφόρτωση και αποθάρρυνση [23]. Η υποστήριξη από έμπειρους ομότιμους, από δίκτυα σχολικών ηγετών και από οργανωμένες κοινότητες πρακτικής μπορεί να μειώσει τη μοναχικότητα του ρόλου και να ενισχύσει τη δυνατότητα επεξεργασίας σύνθετων προβλημάτων με αναστοχαστικό τρόπο.

Τρίτο, απαιτείται αναδιαμόρφωση του ίδιου του ρόλου του διευθυντή, με μετατόπιση από τη γραφειοκρατική διαχείριση προς την παιδαγωγική ηγεσία. Η αλλαγή αυτή δεν είναι μόνο συμβολική. Προϋποθέτει αποφόρτιση από περιττές διοικητικές διαδικασίες, καλύτερη στελέχωση των σχολικών μονάδων, πιο σαφή κατανομή ευθυνών και ουσιαστική αναγνώριση του χρόνου που απαιτεί η ηγετική εργασία. Όσο περισσότερο η θέση συνδέεται με την υποστήριξη της μάθησης, την ανάπτυξη του προσωπικού και τη στρατηγική βελτίωση του σχολείου, τόσο πιθανότερο είναι να την αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί ως ελκυστική και δημιουργική επαγγελματική επιλογή [3], [16].

Τέταρτο, οι πολιτικές ανάπτυξης στελεχών οφείλουν να αναγνωρίσουν ρητά ότι τα κίνητρα είναι πολυδιάστατα. Η παροχή οικονομικών ή τυπικών κινήτρων έχει σημασία, αλλά δεν αρκεί από μόνη της. Χρειάζεται συνδυασμός υλικής αναγνώρισης,

συμβολικού κύρους, ευκαιριών μάθησης και αξιακής νοηματοδότησης του ρόλου. Η δημιουργία μιας βιώσιμης δεξαμενής υποψηφίων διευθυντών προϋποθέτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα επενδύσει στην έγκαιρη ανίχνευση άτυπων ηγετικών δυναμικών μέσα στα σχολεία και θα προσφέρει διαδρομές σταδιακής ανάληψης ευθύνης, ώστε η μετάβαση στην ηγεσία να μην εκλαμβάνεται ως απότομο άλμα αλλά ως εξελικτική πορεία.

Συνοψίζοντας, η κατανόηση των κινήτρων και των αντικινήτρων της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν αποτελεί μόνο θεωρητικό εγχείρημα αλλά και πρακτικό εργαλείο χάραξης πολιτικής. Η ποιότητα της σχολικής διοίκησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν το σύστημα μπορεί να προσελκύσει, να υποστηρίξει και να διατηρήσει πρόσωπα που διαθέτουν όχι μόνο ικανότητες, αλλά και ουσιαστικό λόγο να ηγηθούν. Η δημιουργία πλαισίων ηγεσίας που στηρίζονται σε αξίες, ενσυναίσθηση, επαγγελματική μάθηση και πραγματική υποστήριξη μπορεί να ανανεώσει ριζικά την εκπαιδευτική διοίκηση του μέλλοντος και να ενισχύσει την ανθεκτικότητα του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και κοινωνικής συνοχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- [1] T. Bush, *Theories of educational leadership and management*, 4th ed. London, England: Sage, 2011.
- [2] K. Leithwood, A. Harris, and D. Hopkins, "Seven strong claims about successful school leadership revisited," *School Leadership & Management*, vol. 40, no. 1, pp. 5–22, 2020.
- [3] P. Hallinger, "Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away," *Leadership and Policy in Schools*, vol. 4, no. 3, pp. 221–239, 2005.
- [4] "OECD," *OECD Public Governance Policy Papers*, Oct. 2020. doi: 10.1787/f64fed2a-en.
- [5] M. Anderson, E. Kleinhenz, B. Mulford, and D. Gurr, *Professional learning of school leaders in Australia*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research, 2008.
- [6] A. Heffernan, *The principal and the school: The role of leadership in school improvement*. London, England: Routledge, 2021.
- [7] T. Browne-Ferrigno, "Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role identity transformation," *Educational Administration Quarterly*, vol. 39, no. 4, pp. 468–503, 2003.
- [8] J. A. Grissom, H. Mitani, and D. S. Woo, "Principal preparation programs and principal outcomes," *Educational Administration Quarterly*, vol. 55, no. 1, pp. 73–115, 2019.
- [9] R. M. Ryan and E. L. Deci, "Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being," *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 68–78, 2000.

[10] E. L. Deci and R. M. Ryan, *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York, NY: Plenum, 1985.

[11] A. H. Maslow, "A theory of human motivation," *Psychological Review*, vol. 50, no. 4, pp. 370–396, 1943.

[12] F. Herzberg, *Work and the nature of man*. Cleveland, OH: World Publishing, 1966.

[13] E. A. Locke and G. P. Latham, "Building a practically useful theory of goal setting and task motivation," *American Psychologist*, vol. 57, no. 9, pp. 705–717, 2002.

[14] G. P. Latham, *Work motivation: History, theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

[15] McClelland D. C., *Human motivation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1987.

[16] S. C. Bauer and S. D. Brazer, *Using research to lead school improvement*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012.

[17] K. Y. Chan and F. Drasgow, "Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead," *Journal of Applied Psychology*, vol. 86, no. 3, pp. 481–498, 2001.

[18] K. Leithwood and D. Jantzi, "Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices," *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 17, no. 2, pp. 201–227, 2006.

[19] B. Kutsyruba, K. Walker, and B. Noonan, "Restoring broken trust in the work of school principals," *Journal of Educational Administration*, vol. 53, no. 3, pp. 346–369, 2015.

[20] M. Fullan, *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

[21] C. Day, Q. Gu, and P. Sammons, *Successful school leadership*. Nottingham, England: Education Development Trust, 2016.

[22] C. E. Kiersch and J. Peters, "Leadership from the inside out: Student leadership development within authentic leadership and servant leadership frameworks," *Journal of Leadership Education*, vol. 16, no. 1, pp. 148–168, 2017.

[23] M. Cowie and M. Crawford, "Being a new principal in Scotland," *Journal of Educational Administration*, vol. 46, no. 6, pp. 676–689, 2008.

[24] I. Oplatka, "Principal workload intensification and its impact on leadership," *International Journal of Educational Management*, vol. 31, no. 6, pp. 705–716, 2017.

[25] J. Lumby and M. Coleman, *Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education*. London, England: Sage, 2007.