

Εκπαιδευτική ηγεσία στην πράξη: Η επίδραση των επαγγελματικών, οργανωτικών και προσωπικών παραγόντων στη λήψη απόφασης για την ανάληψη θέσης διευθυντή*

Διαμαντής Κιντσάκης

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας: Δ/ντης Δημοτικού σχολείου

Αθήνα, Ελλάδα

kintsakis@sch.gr

Abstract—This article examines educational leadership as both a professional practice and a career choice, focusing on the professional, organizational, and personal factors that shape teachers' decisions to pursue the principalship. Adopting a theoretical and review-based methodology, it synthesizes Greek and international literature on the motivations that support leadership aspiration, the barriers that discourage administrative advancement, and the practical implications for educational policy. The analysis indicates that career advancement, social contribution, self-fulfilment, and the expectation of institutional recognition work as enabling factors, whereas bureaucracy, insufficient preparation, emotional burden, role ambiguity, and gender inequalities operate as discouraging conditions. The study concludes that renewing school leadership requires sustained professional learning, supportive structures, and more attractive, equitable, and sustainable pathways into school administration.

Keywords—educational leadership, school principals, career advancement, administrative barriers, professional development

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την ποιότητα και τη συνοχή της σχολικής ζωής, καθώς επηρεάζει τη μαθησιακή κουλτούρα, τη συνεργασία του προσωπικού, τη διαχείριση των αλλαγών και, τελικά, τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών [1], [2]. Η συζήτηση για τον ρόλο του διευθυντή έχει μετατοπιστεί σταδιακά από μια στενά διοικητική αντίληψη σε μια πιο σύνθετη θεώρηση, στην οποία ο διευθυντής καλείται να λειτουργήσει ως παιδαγωγικός ηγέτης, εμψυχωτής του προσωπικού, διαμεσολαβητής συγκρούσεων και φορέας οράματος για το σχολείο [3], [4]. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η απόφαση ενός εκπαιδευτικού να επιδιώξει ή να απορρίψει μια θέση διεύθυνσης δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητη, καθώς διαμορφώνεται από ένα πλέγμα κινήτρων, περιορισμών και αντιλήψεων γύρω από την ίδια τη φύση της σχολικής ηγεσίας.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η ηγετική πρόθεση δεν εξαρτάται μόνο από τα τυπικά προσόντα ή από την προϋπηρεσία, αλλά και από το κατά πόσο ο υποψήφιος αντιλαμβάνεται τον ρόλο ως νοηματοδοτημένο, εφικτό και συμβατό με τις προσωπικές του αξίες και τους επαγγελματικούς του στόχους [5], [6]. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, η προσδοκία κοινωνικής αναγνώρισης, η προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης, αλλά και η επιθυμία ουσιαστικής συνεισφοράς στο σχολείο λειτουργούν συχνά ως ενισχυτικοί παράγοντες. Την ίδια στιγμή, η γραφειοκρατία, η πίεση του ρόλου, η έλλειψη υποστηρικτικών μηχανισμών και η δυσκολία εξισορρόπησης διοικητικών και παιδαγωγικών απαιτήσεων λειτουργούν αποτρεπτικά [7], [8].

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η συζήτηση για τη διεύθυνση σχολικών μονάδων αποκτά ιδιαίτερο βάρος, επειδή το σύστημα διατηρεί έντονα συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά, ενώ οι διευθυντές συχνά καλούνται να διαχειριστούν σύνθετες καταστάσεις χωρίς αντίστοιχη αυτονομία, διοικητική υποστήριξη και συνεχόμενη επιμόρφωση [9], [10]. Η ανάληψη θέσης διευθυντή συνδέεται έτσι όχι μόνο με την προσωπική φιλοδοξία ή την επαγγελματική ωρίμανση, αλλά και με την αντοχή απέναντι σε ένα απαιτητικό οργανωσιακό περιβάλλον. Το ερώτημα δεν είναι απλώς ποιοι εκπαιδευτικοί έχουν τις προϋποθέσεις να αναλάβουν ηγετικό ρόλο, αλλά και ποιοι παράγοντες τους ωθούν ή τους απομακρύνουν από αυτή την επιλογή.

Η παρούσα εργασία εξετάζει ακριβώς αυτή τη δυναμική. Εστιάζει στους επαγγελματικούς, οργανωτικούς και προσωπικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη απόφασης για την ανάληψη θέσης διευθυντή, προσεγγίζοντας το ζήτημα μέσα από θεωρητική και βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στόχος είναι να αποσαφηνιστούν οι όροι υπό τους οποίους η σχολική ηγεσία προσλαμβάνεται ως επιθυμητή διαδρομή και, ταυτόχρονα, να αναδειχθούν οι παράγοντες που οδηγούν πολλούς ικανούς εκπαιδευτικούς σε διστακτικότητα ή αποστασιοποίηση από τη διοικητική εξέλιξη. Με αυτόν τον τρόπο, το άρθρο επιχειρεί να συμβάλει τόσο στη θεωρητική συζήτηση όσο και στον σχεδιασμό πιο αποτελεσματικών πολιτικών προετοιμασίας και υποστήριξης σχολικών ηγετών.

Η σημασία της συγκεκριμένης θεματικής γίνεται ακόμη μεγαλύτερη αν ληφθεί υπόψη ότι η σχολική ηγεσία δεν επηρεάζει μόνο τη διοικητική σταθερότητα της μονάδας, αλλά και τη συνολική ικανότητα του σχολείου να μαθαίνει, να προσαρμόζεται και να ανταποκρίνεται σε κοινωνικές και παιδαγωγικές αλλαγές. Ο διευθυντής δεν λειτουργεί απλώς ως φορέας εφαρμογής κανόνων, αλλά ως πρόσωπο που μπορεί να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει τη συνεργασία, το κλίμα εμπιστοσύνης και την προοπτική συλλογικής βελτίωσης. Για τον λόγο αυτό, η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόθεση ανάληψης ηγετικού ρόλου δεν αφορά μόνο τη σταδιοδρομία των ιδίων των εκπαιδευτικών, αλλά και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να αναπαράγει στελέχη ικανά να στηρίζουν βιώσιμες σχολικές κοινότητες με προσανατολισμό στη μάθηση και στην ποιότητα.

II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η εργασία ακολουθεί τη μορφή θεωρητικής προσέγγισης και ανασκοπικής μελέτης, αξιοποιώντας δευτερογενές υλικό από την ελληνική και διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία. Η επιλογή αυτής της μεθοδολογικής στρατηγικής κρίθηκε κατάλληλη, επειδή επιτρέπει τη σύνθεση ερευνητικών πορισμάτων, θεωρητικών προσεγγίσεων και πολιτικών κειμένων γύρω από το υπό εξέταση ζήτημα, χωρίς να περιορίζεται σε ένα μόνο εθνικό ή εμπειρικό δείγμα [11]. Σε πεδία όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, όπου η έννοια της ηγετικής πρόθεσης συνδέεται τόσο με θεσμικές όσο και με υποκειμενικές διαστάσεις, η ανασκοπική μελέτη προσφέρει τη δυνατότητα να αναδειχθούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, να συγκριθούν συμφραζόμενα και να αποτυπωθούν ερμηνευτικές τάσεις [12].

Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας στηρίχθηκε σε συνδυασμό πηγών από επιστημονικά περιοδικά με σύστημα κριτών, βιβλία εκπαιδευτικής διοίκησης, διεθνείς αναφορές πολιτικής και επιλεγμένες ελληνικές μελέτες για τη σχολική ηγεσία. Χρησιμοποιήθηκαν θεματικές λέξεις-κλειδιά στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, όπως *schoolleadership*, *educationalmanagement*, *motivationtolead*, *barrierstoleadership*, εκπαιδευτική ηγεσία, διοίκηση σχολικών μονάδων και κίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης. Η στόχευση δεν ήταν απλώς η συγκέντρωση πολλών αναφορών, αλλά η επιλογή πηγών που συνεισφέρουν ουσιαστικά στην ερμηνεία του φαινομένου από τη σκοπιά της οργάνωσης, της ψυχολογίας της εργασίας, της εκπαιδευτικής πολιτικής και των έμφυλων ή κοινωνικών διαστάσεων της ηγεσίας [6], [13].

Η ανασκόπηση οργανώθηκε θεματικά. Αρχικά, εντοπίστηκαν οι βασικές θεωρητικές παραδοχές για τη σχολική ηγεσία και για την επαγγελματική κινητοποίηση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, το υλικό ομαδοποιήθηκε σε τρεις βασικούς άξονες: τους ενισχυτικούς παράγοντες ανάληψης ηγετικού ρόλου, τους ανασταλτικούς παράγοντες και τις πρακτικές συνέπειες που προκύπτουν για την πολιτική προετοιμασία, επιλογής και στήριξης διευθυντών.

Αυτή η θεματική διάρθρωση επέτρεψε να αναπτυχθεί μια συνεκτική επιχειρηματολογία, χωρίς να εμφανίζεται η βιβλιογραφία ως απλή παράθεση αποσπασματικών θέσεων. Αντιθέτως, το υλικό ερμηνεύθηκε συγκριτικά, με στόχο να αναδειχθούν οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις ανάμεσα στις διαφορετικές μελέτες και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η μεθοδολογική επιλογή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συνεπάγεται και συγκεκριμένους περιορισμούς. Η εργασία δεν βασίζεται σε πρωτογενή συλλογή δεδομένων και, συνεπώς, δεν παράγει νέα εμπειρικά ευρήματα για έναν συγκεκριμένο πληθυσμό εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η αξία της έγκειται ακριβώς στην ικανότητά της να προσφέρει θεωρητική αποσαφήνιση, να οργανώσει ένα διάσπαρτο πεδίο ερευνών και να αναδείξει σημεία πολιτικής και παιδαγωγικής παρέμβασης που εμφανίζονται σταθερά στη σχετική βιβλιογραφία. Με αυτή την έννοια, η εργασία λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη θεωρία, στη συγκριτική ανάλυση και στη συζήτηση για την ανανέωση της σχολικής διοίκησης.

Η επιλογή της ανασκοπικής μεθόδου συνδέεται άμεσα με τη φύση του ερευνητικού ερωτήματος, καθώς το ζητούμενο της παρούσας εργασίας δεν είναι η στατιστική αποτύπωση στάσεων ενός συγκεκριμένου δείγματος, αλλά η θεωρητική και συγκριτική κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικό ρόλο. Η βιβλιογραφική σύνθεση δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν ταυτόχρονα διαφορετικά εθνικά και θεσμικά συμφραζόμενα, να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα και να αναδειχθούν τόσο οι σταθερές όσο και οι διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας. Παράλληλα, επιτρέπει την ένταξη του ελληνικού παραδείγματος σε ένα ευρύτερο διεθνές πλαίσιο συζήτησης, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό σε ένα πεδίο όπου οι εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οργανωσιακές κουλτούρες και οι επαγγελματικές διαδρομές διαφέρουν αισθητά από χώρα σε χώρα.

Για την ένταξη των πηγών δόθηκε προτεραιότητα σε μελέτες που αναφέρονται ρητά στα κίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης, στα εμπόδια διοικητικής εξέλιξης, στις μορφές προετοιμασίας στελεχών και στις πολιτικές υποστήριξης σχολικών ηγετών. Αντίθετα, δεν αξιοποιήθηκαν πηγές γενικής παιδαγωγικής κατεύθυνσης που δεν συνδέονταν ουσιαστικά με το ερευνητικό αντικείμενο. Η προσέγγιση αυτή συνέβαλε στη διατήρηση σαφούς εστίασης και στην αποφυγή διάχυσης της επιχειρηματολογίας. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται ότι κάθε ανασκοπική μελέτη έχει εγγενείς περιορισμούς, καθώς εξαρτάται από την ποιότητα, τη διαθεσιμότητα και τις θεωρητικές αφηγήσεις των υπαρχουσών πηγών. Παρά τον περιορισμό αυτό, η παρούσα εργασία επιδιώκει να προσφέρει μια συνεκτική και χρήσιμη χαρτογράφηση του πεδίου, ικανή να στηρίξει τόσο την ακαδημαϊκή συζήτηση όσο και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής.

III. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η απόφαση ανάληψης ηγετικής θέσης στην εκπαίδευση δεν υπακούει σε έναν μονοδιάστατο μηχανισμό. Αντίθετα, διαμορφώνεται από τη συνάρθρωση επαγγελματικών φιλοδοξιών, οργανωτικών συνθηκών, προσωπικών αναπαραστάσεων και κοινωνικών προσδοκιών. Οι παράγοντες αυτοί δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά αλληλεπιδρούν, άλλοτε ενισχύοντας και άλλοτε αποδυναμώνοντας την ηγετική πρόθεση. Για λόγους αναλυτικής καθαρότητας, τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής σύνθεσης παρουσιάζονται σε δύο κύριους άξονες: στους ενισχυτικούς και στους ανασταλτικούς παράγοντες.

A. Ενισχυτικοί παράγοντες ανάληψης ηγετικού ρόλου

Ένας από τους πιο σταθερούς ενισχυτικούς παράγοντες που καταγράφονται στη βιβλιογραφία είναι η επιθυμία για επαγγελματική ανέλιξη και η ανάγκη ευρύτερης επιρροής στη λειτουργία του σχολείου. Η θέση του διευθυντή γίνεται συχνά αντιληπτή ως ένα βήμα που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να περάσει από τον στενό χώρο της τάξης στον ευρύτερο χώρο της σχολικής οργάνωσης, να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων και να συμβάλει στην κατεύθυνση και στον ρυθμό αλλαγής του οργανισμού [8]. Η διάσταση αυτή δεν ταυτίζεται απλώς με τη διοικητική ανέλιξη. Συχνά συνδέεται με την επιθυμία του ατόμου να αποκτήσει μεγαλύτερη ευθύνη, να αξιοποιήσει τις οργανωτικές του δεξιότητες και να ασκήσει ουσιαστικότερη επιρροή σε ζητήματα παιδαγωγικού σχεδιασμού, σχολικού κλίματος και σχέσεων συνεργασίας.

Παράλληλα, η προσωπική ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και η προσδοκία κοινωνικής αναγνώρισης λειτουργούν ως σημαντικά κίνητρα. Η ηγεσία δεν νοείται μόνο ως εξουσία ή έλεγχος, αλλά και ως δυνατότητα προσωπικής ολοκλήρωσης μέσα από την ανάληψη ενός ρόλου με αυξημένο νόημα, ευθύνη και ορατότητα [6]. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται για τη διεύθυνση συχνά θεωρούν ότι μέσα από τον ηγετικό ρόλο θα μπορέσουν να εκφράσουν αξίες, να υλοποιήσουν ιδέες, να στηρίξουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές και να αφήσουν ένα προσωπικό αποτύπωμα στη σχολική μονάδα. Η αναγνώριση από συναδέλφους, γονείς και τοπική κοινότητα ενισχύει την αίσθηση νοήματος και συνδέει την ηγετική θέση με κύρος, αυτοεκτίμηση και επαγγελματική ταυτότητα [4].

Ένας ακόμη ενισχυτικός άξονας αφορά τη σύνδεση της ηγεσίας με την κοινωνική συνεισφορά και τη μεταρρυθμιστική δυναμική. Σε αρκετές μελέτες, ο ρόλος του διευθυντή εμφανίζεται ως θέση από την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να προωθήσει ένα πιο δίκαιο, συνεργατικό και αποτελεσματικό σχολείο, να στηρίξει το προσωπικό σε περιόδους μετάβασης και να συμβάλει στην υλοποίηση καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων [1], [7]. Η ηγετική πρόθεση, σε αυτές τις περιπτώσεις, συνδέεται όχι μόνο με την ατομική εξέλιξη αλλά και με την αίσθηση αποστολής. Οι υποψήφιοι ηγέτες ερμηνεύουν τη διεύθυνση ως

πλαίσιο ευθύνης απέναντι στους μαθητές, στους συναδέλφους και στην ίδια τη δημόσια εκπαίδευση.

Η ύπαρξη θεσμικής υποστήριξης ενισχύει αποφασιστικά αυτή τη δυναμική. Σε συστήματα όπου η ηγετική διαδρομή υποστηρίζεται από προγράμματα επιμόρφωσης, mentoring, σαφέστερη κατανομή αρμοδιοτήτων και ορατές δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, η ανάληψη ηγετικού ρόλου καθίσταται πιο ελκυστική και λιγότερο επισφαλής [14]. Η υποστήριξη αυτή περιορίζει την αβεβαιότητα και δίνει στον υποψήφιο διευθυντή την αίσθηση ότι δεν αναλαμβάνει ένα αχαρτογράφητο πεδίο, αλλά εισέρχεται σε μια θεσμικά αναγνωρισμένη επαγγελματική διαδρομή με συγκεκριμένα εφόδια και προσδοκίες. Στο μέτρο που το σύστημα οργανώνει επαρκώς την προετοιμασία των στελεχών, η ηγετική φιλοδοξία μετατρέπεται ευκολότερα σε ρεαλιστική επαγγελματική επιλογή.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον [5], οι αποφάσεις των ατόμων ως προς την ανάληψη απαιτητικών ρόλων επηρεάζονται ισχυρά από το κατά πόσο θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτούς. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι διαθέτουν τις απαραίτητες διαπροσωπικές, οργανωτικές και ηγετικές δεξιότητες ή ότι μπορούν να τις αναπτύξουν, εμφανίζονται πιο θετικοί απέναντι στην ιδέα της διεύθυνσης. Η αυτοαποτελεσματικότητα τροφοδοτείται από προηγούμενες εμπειρίες συντονισμού, από θετική ανατροφοδότηση και από την ύπαρξη επαγγελματικής κουλτούρας που ενθαρρύνει την ανάληψη ευθύνης αντί να τιμωρεί το λάθος. Με αυτή την έννοια, η προετοιμασία για την ηγεσία δεν είναι μόνο γνωστικό ή τεχνικό ζήτημα, αλλά και υπόθεση ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης.

B. Ανασταλτικοί παράγοντες – Εμπόδια και δυσκολίες

Εξίσου έντονη είναι στη βιβλιογραφία η παρουσία παραγόντων που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από τη διεκδίκηση θέσεων διεύθυνσης. Ο πρώτος και συχνότερα αναφερόμενος αφορά τη γραφειοκρατική επιβάρυνση και τη διοικητική υπερφόρτωση του ρόλου. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, και ιδιαίτερα σε συστήματα με χαμηλή αποκέντρωση, ο διευθυντής καλείται να αφιερώσει μεγάλο μέρος του χρόνου του στη διεκπεραίωση εγγράφων, στην εφαρμογή κεντρικών οδηγιών και στη διαχείριση θεμάτων καθημερινής λειτουργίας, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο παιδαγωγικός και ηγετικός του ρόλος [6]. Η ηγεσία, έτσι, χάνει μέρος της ελκυστικότητάς της, επειδή ταυτίζεται με εξαντλητική διοικητική εργασία και όχι με ουσιαστική παρέμβαση στη μάθηση και στη σχολική ανάπτυξη.

Στην ελληνική περίπτωση, το πρόβλημα αυτό συνδέεται με τα συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά του συστήματος και με το γεγονός ότι ο διευθυντής λειτουργεί συχνά ως ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και στη σχολική μονάδα, χωρίς πάντοτε να διαθέτει την αυτονομία που θα καθιστούσε τον ρόλο πραγματικά ηγετικό [9], [10]. Η έλλειψη σαφούς αποκέντρωσης, η πίεση της καθημερινής διαχείρισης και η απαίτηση να απαντώνται πολλαπλές

και ετερόκλητες ανάγκες του σχολείου οδηγούν αρκετούς εκπαιδευτικούς στο να θεωρούν τη διεύθυνση περισσότερο ως βάρος παρά ως προοπτική. Ο φόρτος εργασίας δεν αποτελεί απλώς ζήτημα χρόνου, αλλά και ζήτημα ποιότητας του ρόλου: όταν το διοικητικό σκέλος απορροφά το μεγαλύτερο μέρος της ενέργειας, μειώνεται η δυνατότητα άσκησης οραματικής και παιδαγωγικής ηγεσίας.

Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας είναι επίσης η αίσθηση ανεπαρκούς θεσμικής στήριξης. Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς την ανάληψη διοικητικού ρόλου, επειδή θεωρούν ότι δεν θα έχουν πρόσβαση σε επαρκή επιμόρφωση, σε μηχανισμούς καθοδήγησης και σε σταθερά πλαίσια επαγγελματικής ανάπτυξης (Darling-Hammond et al., 2009). Όταν η είσοδος στη διεύθυνση δεν συνοδεύεται από οργανωμένο σύστημα προετοιμασίας, ο υποψήφιος ηγέτης βιώνει τη μετάβαση ως προσωπικό ρίσκο. Η απουσία mentoring, δικτύων μάθησης και πρακτικής υποστήριξης μπορεί να ενισχύσει την αίσθηση απομόνωσης και να οδηγήσει σε πρόωρη επαγγελματική εξουθένωση ή σε αμυντικό, διαχειριστικό τρόπο άσκησης του ρόλου [15].

Η πολυσημία του ρόλου λειτουργεί επίσης αποτρεπτικά. Ο διευθυντής καλείται να είναι ταυτόχρονα συντονιστής, διοικητικός υπεύθυνος, παιδαγωγικός καθοδηγητής, διαχειριστής κρίσεων και εκπρόσωπος του σχολείου απέναντι στην κοινότητα. Αυτή η πολλαπλότητα, αν και θεωρητικά αναδεικνύει τον πλούτο της ηγεσίας, στην πράξη συχνά δημιουργεί αίσθημα σύγκρουσης ρόλων και μόνιμης πίεσης, ειδικά όταν οι θεσμικές προσδοκίες είναι υψηλές αλλά τα μέσα περιορισμένα [4]. Αρκετοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διστακτικοί όχι επειδή απορρίπτουν την ηγεσία ως ιδέα, αλλά επειδή αμφιβάλλουν για τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις πολλαπλές και ενίοτε αντιφατικές απαιτήσεις της θέσης.

Επιπλέον, η βιβλιογραφία αναδεικνύει ισχυρά ψυχοκοινωνικά εμπόδια. Η ηγεσία συνδέεται με δημόσια έκθεση, λήψη δύσκολων αποφάσεων, διαχείριση συγκρούσεων και ανάληψη ευθύνης για την απόδοση ενός ολόκληρου οργανισμού. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να ενισχύσουν το άγχος, ειδικά σε επαγγελματικά περιβάλλοντα όπου το λάθος δεν αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία μάθησης αλλά ως απειλή ή στίγμα [7]. Ο φόβος αποτυχίας, η προσδοκία αρνητικής κριτικής και η πιθανότητα διάρρηξης των συναδελφικών σχέσεων λειτουργούν ως αόρατοι αλλά ισχυροί αποτρεπτικοί παράγοντες. Η ηγετική θέση δεν βιώνεται από όλους ως αναβάθμιση· για ορισμένους, βιώνεται ως είσοδος σε έναν ρόλο με υψηλό ψυχικό κόστος και χαμηλή συναισθηματική ανταμοιβή.

Τέλος, δεν μπορούν να αγνοηθούν οι έμφυλες και κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις της διοικητικής εξέλιξης. Παρά την ισχυρή παρουσία των γυναικών στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η πρόσβασή τους σε ηγετικές θέσεις παραμένει συχνά άνιση, εξαιτίας στερεοτύπων γύρω από το ποιος θεωρείται κατάλληλος για διοίκηση, περιορισμένων δικτύων επαγγελματικής υποστήριξης και της επιπρόσθετης πίεσης που ασκεί η ταυτόχρονη διαχείριση επαγγελματικών και οικογενειακών ρόλων [13]. Αυτές

οι ανισότητες δεν επηρεάζουν μόνο τις γυναίκες ως άτομα. Επηρεάζουν συνολικά τη διαθεσιμότητα και τη διαφοροποίηση της δεξαμενής υποψηφίων στελεχών, περιορίζοντας την ανανέωση και την πολυφωνία της σχολικής ηγεσίας.

IV. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η πρόθεση ανάληψης ηγετικού ρόλου στην εκπαίδευση αποτελεί προϊόν δυναμικής εξισορρόπησης ανάμεσα στο κίνητρο και στο κόστος του ρόλου. Η βιβλιογραφία δεν παρουσιάζει τον διευθυντή ούτε ως απλό διαχειριστή ούτε ως αφηρημένο φορέα έμπνευσης. Αντίθετα, τον προσεγγίζει ως επαγγελματία που δρα σε ένα σύνθετο οργανωσιακό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται τόσο από ατομικά χαρακτηριστικά όσο και από τις δομές στήριξης που διαθέτει το σύστημα [1], [2]. Αυτή η θέση είναι κρίσιμη, διότι μετατοπίζει τη συζήτηση από το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί «θέλουν» να γίνουν διευθυντές στο ερώτημα υπό ποιες συνθήκες η διεύθυνση μπορεί να γίνει βιώσιμη, νοηματοδοτημένη και ελκυστική επαγγελματική επιλογή.

Η συστηματική παρουσία ενισχυτικών παραγόντων, όπως η επαγγελματική ανέλιξη, η αίσθηση αποστολής, η κοινωνική αναγνώριση και η δυνατότητα παρέμβασης στη σχολική ζωή, δείχνει ότι η σχολική ηγεσία εξακολουθεί να διαθέτει ισχυρό ηθικό και επαγγελματικό κύρος. Οι εκπαιδευτικοί δεν απορρίπτουν συλλήβδην τη διοίκηση. Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις αναγνωρίζουν ότι η θέση του διευθυντή μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός σχολικής βελτίωσης και προσωπικής ολοκλήρωσης. Αυτό το στοιχείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαιδευτική πολιτική, επειδή δείχνει ότι υπάρχει διαθέσιμο έδαφος για ανάπτυξη ηγετικών διαδρομών, αρκεί να δημιουργηθούν οι κατάλληλες δομές υποστήριξης, επιλογής και επιμόρφωσης [6], [8].

Από την άλλη πλευρά, η ισχύς των αποτρεπτικών παραγόντων φανερώνει ότι η διοικητική εξέλιξη δεν μπορεί να ενισχυθεί μόνο με ηθικές εκκλήσεις ή με τυπικά κριτήρια επιλογής. Αν η καθημερινότητα του διευθυντή παραμένει διοικητικά υπερφορτωμένη, αν η ηγετική θέση δεν συνοδεύεται από συνεχή επαγγελματική μάθηση και αν η θεσμική ευθύνη δεν αντιστοιχίζεται με πραγματική αυτονομία και αναγνώριση, τότε οι πιο ικανοί και στοχαστικοί εκπαιδευτικοί ενδέχεται να απομακρύνονται από τη διεκδίκηση του ρόλου. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να παράγει αντίκινητρα ακόμη και για άτομα που διαθέτουν υψηλή αίσθηση αποστολής ή ισχυρή επαγγελματική φιλοδοξία.

Η συζήτηση αυτή αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο ελληνικό πλαίσιο. Οι μελέτες για τη σχολική διοίκηση στην Ελλάδα επισημαίνουν ότι η έλλειψη σταθερών δομών προετοιμασίας, η περιορισμένη αποκέντρωση και η διοικητική βαρύτητα του ρόλου διαμορφώνουν ένα πεδίο όπου η ηγεσία ασκείται συχνά σε συνθήκες πίεσης και αβεβαιότητας [9], [10]. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ικανοί ή αφοσιωμένοι διευθυντές. Σημαίνει όμως ότι η αποτελεσματικότητα και η

βιωσιμότητα του ρόλου εξαρτώνται υπερβολικά από την ατομική αντοχή και λιγότερο από θεσμοθετημένα πλαίσια επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Η μετατόπιση από την ηρωική λογική του «ικανού προσώπου» στη λογική του υποστηριζόμενου και μαθησιακά προετοιμασμένου ηγέτη αποτελεί, επομένως, κεντρική πρόκληση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι η πρόθεση ανάληψης ηγετικού ρόλου δεν συγκροτείται μόνο ως ατομική επιλογή, αλλά και ως αντανάκλαση του τρόπου με τον οποίο το ίδιο το σχολικό σύστημα ορίζει, νομιμοποιεί και υποστηρίζει τη διοίκηση. Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου η ηγεσία συνδέεται με μάθηση, συνεργασία και σαφή επαγγελματική προοπτική, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο διατεθειμένοι να δουν τη διεύθυνση ως δημιουργική εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Αντίθετα, όταν ο ρόλος περιγράφεται κυρίως μέσα από όρους πίεσης, διαχείρισης κρίσεων και διεκπεραίωσης διοικητικών απαιτήσεων, η ελκυστικότητά του μειώνεται αισθητά. Αυτό σημαίνει ότι η ηγετική πρόθεση δεν είναι απλώς ψυχολογική διάθεση, αλλά προϊόν θεσμικής και πολιτισμικής διαμεσολάβησης.

Η παρατήρηση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την ελληνική περίπτωση, όπου η διοικητική εξέλιξη παραμένει συχνά αποσυνδεδεμένη από ένα συνεκτικό πλαίσιο επαγγελματικής προετοιμασίας και σταδιακής μετάβασης στον ρόλο. Η απουσία συστημικών ευκαιριών ανάπτυξης προηγμένων εμπειριών, η περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων και η ασάφεια ως προς τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας ενδέχεται να ενισχύουν την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών. Έτσι, ακόμη και όταν υπάρχουν πρόσωπα με ενδιαφέρον, ικανότητες και αίσθηση αποστολής, το οργανωσιακό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά. Η συζήτηση, επομένως, μετατοπίζεται από το ερώτημα ποιοι επιθυμούν να γίνουν διευθυντές στο ερώτημα πώς το ίδιο το σύστημα μπορεί να καταστήσει τη διεύθυνση μια πιο ασφαλή, αναγνωρίσιμη και υποστηριζόμενη επαγγελματική επιλογή.

Τέλος, η ανάγνωση της βιβλιογραφίας υπό το πρίσμα των έμφυλων και ψυχοκοινωνικών διαστάσεων δείχνει ότι η ηγετική πρόθεση είναι βαθιά κοινωνικά διαμεσολαβημένη. Η ηγεσία δεν είναι μόνο διοικητικό ή παιδαγωγικό καθήκον· είναι και κοινωνικός ρόλος, που ενσωματώνει στερεότυπα, σχέσεις εξουσίας και προσδοκίες περί επαγγελματικής διαθεσιμότητας. Αυτό σημαίνει ότι κάθε σοβαρή πολιτική για την ανανέωση των σχολικών στελεχών οφείλει να λάβει υπόψη όχι μόνο τις τυπικές δεξιότητες, αλλά και τα εμπόδια πρόσβασης, τη συμβατότητα του ρόλου με την προσωπική ζωή, τις μορφές συναισθηματικής υποστήριξης και τα πολιτισμικά σχήματα που επηρεάζουν το ποιος αισθάνεται ότι «μπορεί» ή ότι «δικαιούται» να ηγηθεί. Εδώ ακριβώς η θεωρητική ανασκόπηση συναντά τη χάραξη πολιτικής: αποκαλύπτει ότι η βελτίωση της σχολικής ηγεσίας περνά αναγκαστικά μέσα από τη βελτίωση των όρων

υπό τους οποίους αυτή επιλέγεται, μαθαίνεται και ασκείται.

V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ

Η παρούσα ανασκοπική μελέτη ανέδειξε ότι η απόφαση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν θέση διευθυντή επηρεάζεται από ένα σύνθετο και αλληλοεξαρτώμενο πλέγμα παραγόντων. Στους ενισχυτικούς παράγοντες κυριαρχούν η επαγγελματική ανέλιξη, η ανάγκη για ευρύτερη επιρροή στο σχολείο, η προσωπική αυτοπραγμάτωση, η κοινωνική αναγνώριση και η αίσθηση ουσιαστικής συνεισφοράς στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Στους ανασταλτικούς παράγοντες κυριαρχούν η γραφειοκρατία, η πολλαπλότητα και η σύγκρουση ρόλων, η έλλειψη θεσμικής στήριξης, η ψυχική επιβάρυνση του ρόλου και οι άνισες κοινωνικές ή έμφυλες συνθήκες πρόσβασης στην ηγεσία. Η σχολική διοίκηση εμφανίζεται, επομένως, ως πεδίο όπου η προσωπική κινητοποίηση δεν αρκεί από μόνη της, αν δεν πλαισιώνεται από συνεκτικό και υποστηρικτικό επαγγελματικό περιβάλλον.

Από πρακτική σκοπιά, το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι η προετοιμασία των διευθυντών δεν μπορεί να περιορίζεται σε αποσπασματικές ενημερώσεις ή σε μια τυπική μοριοδότηση προσόντων. Απαιτείται συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη πριν και μετά την ανάληψη του ρόλου, με έμφαση τόσο στις διοικητικές και οργανωτικές δεξιότητες όσο και στις δεξιότητες ηγεσίας για μάθηση, συνεργασία, διαχείριση ομάδων και υποστήριξη αλλαγής [4], [14]. Η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής, συνδεδεμένη με πραγματικά προβλήματα της σχολικής ζωής και οργανωμένη έτσι ώστε να ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα των υποψηφίων και εν ενεργεία διευθυντών.

Δεύτερον, η ύπαρξη δομών mentoring και επαγγελματικών δικτύων είναι κρίσιμη. Η μετάβαση στη διεύθυνση δεν πρέπει να βιώνεται ως ατομικό άλμα σε άγνωστο έδαφος. Η θεσμοθέτηση σχέσεων καθοδήγησης από έμπειρους διευθυντές, η λειτουργία κοινοτήτων πρακτικής και η ανταλλαγή καλών πρακτικών μπορούν να περιορίσουν την απομόνωση, να μειώσουν το άγχος του ρόλου και να ενισχύσουν μια πιο συλλογική κουλτούρα ηγεσίας [15]. Η ηγεσία στην εκπαίδευση δεν αναπτύσσεται μόνο με προσωπική προσπάθεια· αναπτύσσεται και μέσα από μαθησιακές σχέσεις, αναστοχασμό και επαγγελματική αλληλεπίδραση.

Τρίτον, η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να αναμετρηθεί με το ίδιο το περιεχόμενο του ρόλου. Όσο η θέση του διευθυντή παραμένει υπερφορτωμένη με γραφειοκρατικά καθήκοντα και περιορισμένη ως προς την πραγματική αυτονομία της, θα δυσκολεύεται να προσελκύσει εκπαιδευτικούς με ηγετικές φιλοδοξίες και προσανατολισμό στη σχολική βελτίωση. Η σταδιακή αποσυμφόρηση από καθαρά διεκπεραιωτικές εργασίες, η ενίσχυση της παιδαγωγικής διάστασης της ηγεσίας και η σαφέστερη αντιστοίχιση ευθύνης και αρμοδιότητας μπορούν να αναβαθμίσουν ουσιαστικά το κύρος και τη λειτουργικότητα της θέσης [3].

Τέταρτον, οι πολιτικές επιλογής και στήριξης διευθυντών χρειάζεται να είναι πιο ευαίσθητες στις

κοινωνικές και έμφυλες ανισότητες. Η ενίσχυση της πρόσβασης γυναικών και άλλων υποεκπροσωπούμενων ομάδων σε ηγετικές θέσεις δεν αποτελεί απλώς ζήτημα ισότητας, αλλά και ζήτημα εμπλουτισμού της σχολικής ηγεσίας με περισσότερες εμπειρίες, οπτικές και μορφές επαγγελματικής διαδρομής. Η ανάδειξη ενός πιο ανοιχτού και συμπεριληπτικού ηγετικού μοντέλου προϋποθέτει πρακτικές υποστήριξης, δικτύωσης και αποδόμησης στερεοτύπων που εξακολουθούν να επηρεάζουν τις επιλογές και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών [13].

Συνολικά, η ενίσχυση της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν μπορεί να βασιστεί σε μια απλή αναζήτηση «κατάλληλων προσώπων». Χρειάζεται ένα συνεκτικό πλαίσιο που να παράγει ελκυστικές, δίκαιες και υποστηριζόμενες διαδρομές προς τη σχολική διοίκηση. Η ποιότητα του σχολείου συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της ηγεσίας του, αλλά η ποιότητα της ηγεσίας εξαρτάται, με τη σειρά της, από την ποιότητα των δομών που την προετοιμάζουν, την αναγνωρίζουν και τη στηρίζουν. Γι' αυτό και η επένδυση στους διευθυντές δεν αποτελεί διοικητική πολυτέλεια, αλλά στρατηγική προϋπόθεση για ένα πιο συνεργατικό, ανθεκτικό και παιδαγωγικά ισχυρό σχολείο.

Η ερμηνεία της ηγετικής πρόθεσης απαιτεί επίσης να ιδωθεί η σχολική διοίκηση ως μορφή επαγγελματικής ταυτότητας και όχι απλώς ως επόμενο υπηρεσιακό βήμα. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ή απορρίπτουν τη διεύθυνση ανάλογα με το αν την αντιλαμβάνονται ως συνέχεια του παιδαγωγικού τους ρόλου ή ως αποκλίνουσα από αυτόν. Όταν η διοίκηση παρουσιάζεται ως πεδίο υποστήριξης της μάθησης, της συνεργασίας και της ανάπτυξης του σχολείου, τότε ο ηγετικός ρόλος προσελκύει περισσότερο όσους έχουν έντονο παιδαγωγικό προσανατολισμό. Όταν, αντίθετα, παρουσιάζεται ως μηχανισμός ελέγχου, διεκπεραίωσης και διαχείρισης πιέσεων, τότε η ελκυστικότητά του μειώνεται. Αυτό το σημείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ελληνική περίπτωση, όπου η ταυτότητα του εκπαιδευτικού έχει ιστορικά συνδεθεί με τη διδασκαλία και λιγότερο με τη διοίκηση. Συνεπώς, η δημιουργία θετικής σχέσης ανάμεσα στην παιδαγωγική και στη διοικητική διάσταση του ρόλου είναι κρίσιμος όρος για την ανανέωση του ενδιαφέροντος απέναντι στη σχολική ηγεσία.

Ακόμη, η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι οργανωσιακές κουλτούρες των σχολείων επηρεάζουν άμεσα τη διαμόρφωση ηγετικών προσδοκιών. Σε σχολεία όπου κυριαρχεί η συνεργασία, ο συλλογικός αναστοχασμός και η κατανεμημένη ευθύνη, η ανάληψη ηγετικής θέσης δεν βιώνεται ως ρήξη με το σώμα των συναδέλφων, αλλά ως συνέχεια μιας ήδη διαμορφωμένης κουλτούρας κοινής δράσης. Αντίθετα, σε πιο κατακερματισμένα ή συγκρουσιακά περιβάλλοντα, η διεύθυνση συνδέεται συχνά με απομόνωση και με την ανάγκη διαχείρισης εντάσεων χωρίς ισχυρά εσωτερικά στηρίγματα. Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη ηγεσίας δεν αρχίζει τη στιγμή της επιλογής ενός διευθυντή, αλλά πολύ νωρίτερα, μέσα από τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το σχολείο μαθαίνει να λειτουργεί συλλογικά. Η ενίσχυση ηγετικών διαδρομών προϋποθέτει, επομένως, επένδυση όχι μόνο στα άτομα αλλά και στις μικροκουλτούρες των σχολικών μονάδων.

Εξίσου σημαντική είναι η σχέση ανάμεσα στην ηγετική πρόθεση και στην αξιολόγηση του επαγγελματικού οφέλους. Το όφελος αυτό δεν είναι απαραίτητα οικονομικό, αν και η υλική διάσταση δεν είναι αμελητέα. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί σταθμίζουν εάν η διεύθυνση θα τους προσφέρει μεγαλύτερη επιρροή, περισσότερη επαγγελματική πληρότητα, νέες δυνατότητες μάθησης ή βελτίωση του δημόσιου προφίλ τους. Όταν οι συμβολικές και ουσιαστικές ανταμοιβές του ρόλου είναι αδύναμες ή ασύμμετρες σε σχέση με το απαιτούμενο κόστος, τότε η διοικητική εξέλιξη χάνει την ελκυστικότητά της. Από αυτή την άποψη, η ηγεσία στην εκπαίδευση χρειάζεται μια σαφέστερη θεσμική αφήγηση: όχι απλώς γιατί απαιτείται από το σύστημα, αλλά γιατί συνιστά ρόλο με αναγνωρίσιμη αξία, επαγγελματικό κύρος και συγκεκριμένη συμβολή στη βελτίωση του σχολείου.

Ένα πρόσθετο σημείο που αναδύεται από τη βιβλιογραφία αφορά τη σημασία της μεταβατικής περιόδου προς τον ρόλο. Η μετάβαση από την τάξη στη διεύθυνση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία. Περιλαμβάνει αλλαγή ταυτότητας, ανακατανομή σχέσεων ισχύος και αναπροσαρμογή της θέσης του εκπαιδευτικού απέναντι στο προσωπικό, στους γονείς και στη διοίκηση. Όταν αυτή η μετάβαση δεν υποστηρίζεται, ο νέος διευθυντής μπορεί να αισθανθεί ότι χάνει τις σταθερές του επαγγελματικού του κόσμου χωρίς να έχει ακόμη συγκροτήσει έναν νέο ρόλο με ασφάλεια και σαφήνεια. Αυτό εξηγεί γιατί η καθοδήγηση, η σταδιακή ανάληψη ευθύνης και η ύπαρξη προ-ηγετικών εμπειριών, όπως ο συντονισμός ομάδων, η συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα ή η ανάληψη μικρότερων διοικητικών αρμοδιοτήτων, λειτουργούν τόσο σημαντικά για την ενίσχυση της ηγετικής προδιάθεσης.

Τέλος, η συζήτηση για τους παράγοντες ανάληψης ηγετικού ρόλου δεν είναι μόνο διοικητικό ζήτημα, αλλά και ζήτημα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Αν το σύστημα αδυνατεί να καταστήσει τις θέσεις διευθυντών ελκυστικές και υποστηριζόμενες, τότε διακινδυνεύει να αναπαράγει στελεχιακά ελλείμματα, να αποδυναμώσει τη σχολική βελτίωση και να ενισχύσει λογικές διαχείρισης επιβίωσης αντί λογικών παιδαγωγικών ανάπτυξης. Η συζήτηση για την ηγετική πρόθεση είναι, επομένως, συζήτηση για το μέλλον της ίδιας της σχολικής οργάνωσης. Ένα σχολείο που θέλει να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης χρειάζεται ηγεσία με αντοχή, επάρκεια, όραμα και ουσιαστική στήριξη. Γι' αυτό και η ενασχόληση με τα κίνητρα και τα εμπόδια της διοικητικής εξέλιξης δεν είναι δευτερεύον θέμα. Είναι θέμα στρατηγικό για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η διεθνής εμπειρία επιβεβαιώνει επίσης ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα που αντιμετωπίζουν τη σχολική ηγεσία ως διακριτή επαγγελματική διαδρομή τείνουν να έχουν σταθερότερη δεξαμενή υποψηφίων και πιο συνεκτικά πρότυπα άσκησης του ρόλου. Όταν η πορεία προς τη διεύθυνση περιλαμβάνει προκαθορισμένα στάδια μάθησης, σαφείς προσδοκίες, κριτήρια επιλογής που συνδέονται με πραγματικές ικανότητες και οργανωμένη υποστήριξη μετά την ανάληψη της θέσης, μειώνεται ο βαθμός αβεβαιότητας που συνοδεύει την ηγετική μετάβαση. Αντίθετα, όταν η διοικητική εξέλιξη εμφανίζεται ως σποραδική ευκαιρία

που εξαρτάται κυρίως από τυπικά προσόντα ή από ατομική αντοχή, οι υποψήφιοι βιώνουν τη διεύθυνση περισσότερο ως επισφαλές ρίσκο. Η παρατήρηση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για τις ελληνικές συνθήκες, όπου η αναζήτηση ενός συνεκτικού πλαισίου ανάπτυξης στελεχών παραμένει ανοιχτή.

Παράλληλα, η ελκυστικότητα της ηγεσίας επηρεάζεται και από τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται δημόσια το έργο του διευθυντή. Σε περιβάλλοντα όπου το σχολικό στέλεχος γίνεται αντικείμενο μονοδιάστατης κριτικής μόνο όταν ανακύπτουν προβλήματα, η ανάληψη της θέσης αποκτά έντονα αμυντικό χαρακτήρα. Αντιθέτως, όταν αναγνωρίζεται εμπράκτως η συμβολή του στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας, στη στήριξη του προσωπικού και στη μαθησιακή πρόοδο του σχολείου, τότε ενισχύεται η συμβολική αξία του ρόλου. Η ανάγκη αναγνώρισης δεν αποτελεί επιφανειακή φιλοδοξία· συνδέεται με την κοινωνική και επαγγελματική νομιμοποίηση της ηγεσίας. Ένας ρόλος που φέρει υψηλή ευθύνη χωρίς αντίστοιχη συμβολική ή θεσμική αναγνώριση δύσκολα θα προσελκύσει σταθερά και ποιοτικά στελέχη.

Με βάση τα παραπάνω, μια ουσιαστική πολιτική ενίσχυσης της σχολικής ηγεσίας οφείλει να κινηθεί σε περισσότερα από ένα επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο, χρειάζεται να ενσωματώσει δομημένες μορφές προετοιμασίας πριν από την ανάληψη της θέσης, ώστε οι υποψήφιοι διευθυντές να μη μεταβαίνουν στον ρόλο μόνο με βάση την εμπειρία της διδασκαλίας ή τα τυπικά τους προσόντα. Η εξοικείωση με θέματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, σχολικής κουλτούρας, λήψης αποφάσεων, διαχείρισης συγκρούσεων και παιδαγωγικής ηγεσίας είναι κρίσιμη για τη σταδιακή συγκρότηση ηγετικής ταυτότητας. Σε δεύτερο επίπεδο, απαιτείται συνεχής υποστήριξη μετά την ανάληψη της θέσης, μέσω επιμορφωτικών κύκλων, επαγγελματικών δικτύων και σχέσεων mentoring, ώστε η ηγεσία να λειτουργεί ως δυναμική διαδικασία μάθησης και όχι ως απομονωμένο ατομικό καθήκον.

Εξίσου σημαντικό είναι να διαμορφωθούν πιο δίκαιες και ελκυστικές συνθήκες διοικητικής εξέλιξης. Αυτό σημαίνει μεγαλύτερη αντιστοίχιση ανάμεσα στην ευθύνη και στην αρμοδιότητα, μείωση του καθαρά γραφειοκρατικού φορτίου, αναγνώριση του παιδαγωγικού πυρήνα της διεύθυνσης και έμπρακτη στήριξη όσων προέρχονται από λιγότερο ορατές ή λιγότερο δικτυωμένες επαγγελματικές διαδρομές. Η πρόβλεψη ειδικών υποστηρικτικών μηχανισμών για γυναίκες, για νεότερα στελέχη και για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να μεταβούν σταδιακά σε θέσεις ευθύνης μπορεί να συμβάλει στη διεύρυνση της δεξαμενής υποψηφίων και στην ανανέωση της σχολικής ηγεσίας. Με αυτή την έννοια, η επένδυση στη διεύθυνση σχολικών μονάδων δεν αφορά μόνο την αποτελεσματικότερη διοίκηση, αλλά τη δημιουργία όρων για ένα σχολείο περισσότερο συνεργατικό, συμπεριληπτικό και παιδαγωγικά ανθεκτικό.

Επιπροσθέτως, από τη βιβλιογραφική σύνθεση προκύπτει ότι η προοπτική ανάληψης της διεύθυνσης επηρεάζεται και από τη σχέση του εκπαιδευτικού με την αλλαγή. Εκείνοι που αντιλαμβάνονται το σχολείο

ως δυναμικό οργανισμό, ο οποίος χρειάζεται διαρκή αναστοχασμό και προσαρμογή, είναι πιθανότερο να θεωρήσουν την ηγεσία πεδίο δημιουργικής παρέμβασης. Αντίθετα, όσοι βιώνουν το σύστημα ως άκαμπτο, ελεγκτικό και κλειστό στη μεταβολή, τείνουν να αντιμετωπίζουν τη διεύθυνση ως θέση φθοράς και όχι ως χώρο καινοτομίας. Κατά συνέπεια, η ενίσχυση της ηγετικής πρόθεσης περνά και μέσα από την καλλιέργεια σχολικής κουλτούρας που βλέπει την αλλαγή όχι ως απειλή αλλά ως παιδαγωγική δυνατότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- [1] 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.
- [2] P. Hallinger, "Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research," *Journal of Educational Administration*, vol. 49, no. 2, pp. 125–142, 2011.
- [3] T. Bush, *Theories of educational leadership and management*, 5th ed. London: SAGE, 2020.
- [4] C. Day and P. Sammons, *Successful school leadership*. Nottingham: Education Development Trust, 2016.
- [5] A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman, 1997.
- [6] B. Pont, D. Nusche, and H. Moorman, *Improving school leadership*, vol. 1. Paris: OECD Publishing, 2008.
- [7] M. Fullan, *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.
- [8] T. Bush and D. Glover, "School leadership models: What do we know?," *School Leadership & Management*, vol. 34, no. 5, pp. 553–571, 2014.
- [9] X. A. Σαϊτης, *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, 2000.
- [10] M. Κουτούζης, *Ηγεσία και οργάνωση της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2016.
- [11] H. Snyder, "Literature review as a research methodology: An overview and guidelines," *Journal of Business Research*, vol. 104, pp. 333–339, 2019.
- [12] J. W. Creswell, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2013.
- [13] M. Grogan and C. Shakeshaft, *Women and educational leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011.
- [14] L. Darling-Hammond, R. C. Wei, A. Andree, N. Richardson, and S. Orphanos, *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009.
- [15] D. Gurr and L. Drysdale, "Leadership for challenging times," in *Leading schools in challenging times*, D. Gurr and L. Drysdale, Eds., Cham: Springer, 2020, pp. 1–15.