

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΑΦΝΗ Π. ΣΑΜΣΑΡΗ

**«Αντιλήψεις των διευθυντών σε σχολικές μονάδες της
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το διοικητικό έργο και τις
επιμορφωτικές ανάγκες τους».»**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ελένη Σιάνου, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Χρήστος Ζάγκος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Λουτσιάνα Μπενινκάζα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ABSTRACT

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

1.1. Τι είναι η σχολική διοίκηση	16
1.2. Η ηγεσία στον 21 ^ο αι.	18
1.3. Τα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας	29
1.4. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας	31
1.5. Οι λειτουργίες της διοίκησης στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης	44
2.2. Επαγγελματική ανάπτυξη	51
2.3. Χαρακτηριστικά Επαγγελματικής Ανάπτυξης	58
2.4. Επαγγελματική ανάπτυξη στελεχών εκπαίδευσης	61

2.5. Ηγεσία στο σχολείο	63
2.6. Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου στη Β/θμια εκπαίδευση	64
2.7. Οι ιδιότητες του επαγγέλματος του διευθυντή	66

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	73
3.2. Μέθοδος της έρευνας	78
3.3. Πληθυσμός-δείγμα της έρευνας	79
3.4. Ηθική και δεοντολογία της έρευνας	80
3.5. Δυνατά και αδύνατα σημεία της έρευνας	80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1.1. Περιγραφή επαγγελματικού προφίλ	83
4.1.2. Αρμοδιότητες και καθήκοντα των διευθυντών	84
4.2.1. Επιμόρφωση στην οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης	86
4.2.2. Φορείς επιμόρφωσης	88
4.2.3. Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	90
4.2.4. Μοντέλα διοίκησης	92
4.3. Προφίλ του σχολείου	94
4.4. Δυσκολίες κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης	95
4.5. Σύνδεση επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης	98
4.6. Αντιλήψεις για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες	99
4.7. Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών	103

4.8. Δια βίου μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη 110

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ 114

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

ΝΟΜΟΙ - ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Σιάνου Ελένη για την αμέριστη υποστήριξη και συμπαράστασή της τόσο σε επιστημονικό όσο και σε ανθρώπινο επίπεδο. Οι παρατηρήσεις της σε όλα τα επίπεδα της εργασίας συντέλεσαν στην επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος. Την ευχαριστώ θερμά για την υπομονή της και την ψυχολογική στήριξη κατά τη διάρκεια διεξαγωγής και ολοκλήρωσης της εργασίας. Επίσης θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που δέχτηκαν να λάβουν μέρος στη συνέντευξη.

Επίσης, οφείλω ευχαριστίες στους γονείς μου, οι οποίοι με στήριξαν και συνεχίζουν να με στηρίζουν ηθικά σε όλη τη διαδικασία των σπουδών μου. Χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω τις σπουδές μου. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω και την αδελφή μου Νεφέλη, η οποία με εμπύχωνε ηθικά σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα, έχει ως στόχο να εξετάσει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αναφορικά με το είδος της επιμόρφωσης που επιθυμούν να λάβουν, προκειμένου να έχουν καλύτερη ανταπόκριση στο έργο τους.

Η ανάλυση επικεντρώνεται στην ανίχνευση και τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, αλλά και στο περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων των διευθυντικών στελεχών στις Σέρρες και στα Ιωάννινα. Με έναν κατάλληλα οργανωμένο οδηγό συνέντευξης σε δείγμα δεκαπέντε διευθυντικών στελεχών, αναδεικνύεται μέσα από την ποιοτική ανάλυση η περιγραφή του προφίλ του διευθυντή, οι προσφερόμενες επιλογές επιμόρφωσης, αλλά και οι απόψεις για το είδος της επιμορφωτικής τους δραστηριότητας, καθώς και τα ενδεχόμενα προβλήματα που ανακύπτουν μέσω αυτών των διαδικασιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές δεν είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που λαμβάνουν, ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα διευκολύνουν το διευθυντικό τους έργο και μειώνουν τα πιθανά κενά της ελλιπούς διοικητικής και παιδαγωγικής κατάρτισης.

Η πλειοψηφία των διευθυντών προτιμά τα επιμορφωτικά προγράμματα να υλοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να περιέχουν ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα.

Τέλος, οι περισσότεροι διευθυντές επιθυμούν τα επιμορφωτικά προγράμματα να είναι σύντομης διάρκειας και εκτός σχολικού ωραρίου.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: *Επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών.*

ABSTRACT

The present study aims to examine the perceptions of the school principal as far as the type of professional development that they want to receive, in order to obtain a better correspondence to their task. The analysis is focused on the searching of the professional development needs and in the context of the programs of the professional development of the headmasters in Ioannina and Serres. With an organized interview guide, in a sample of 15 headmasters, it is shown from the qualitative data, the appearance of the profile of the headmaster, the desired professional development needs, and also the opinions about the kind of the professional development, and at the end the problems that may occur because of these processes.

According to the results arising from this research it was deducted, that the headmasters aren't satisfied from the professional development that they receive, that the professional development programs facilitate their administrative work and close the gap of the deficits in the professional development process.

Finally, the majority of the headmasters prefer the professional development to be held in short-termed programs and out of school schedule, with the inclusion of interesting knowledge subjects.

Key-words.: *professional development, .training, investigation of the professional development needs.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με αυτήν την εργασία έχουμε σκοπό να εξετάσουμε το παρακάτω θέμα: « Αντιλήψεις των διευθυντών για το διοικητικό τους έργο και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες». Αντικείμενό της είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αντιλήψεων των διευθυντών και οι απόψεις τους για το διοικητικό τους έργο. Η συνεχής και οργανωμένη επιμόρφωση των διευθυντών αποτελεί μια διαδικασία που στοχεύει στις ανάγκες ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο έχει ένα βαθμό εξέλιξης και προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την εξέλιξη όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα (Ανδρέου, 2005). Ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, βασίζεται στην κατάλληλη επιλογή των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων.

Για τους λόγους αυτούς, κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν οι αντιλήψεις των διευθυντών-ντριών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθούν καλύτερα στο ρόλο τους. Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπωθούν οι αρμοδιότητες των διευθυντών σύμφωνα με τα διάφορα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επίσης εντοπίζονται και διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών Β΄θμιας εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων και Σερρών. Τα διευθυντικά στελέχη έχουν επιμορφωτικές ανάγκες, κυρίως σε θέματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και οργάνωσης σχολικών μονάδων που θα υλοποιούνται μέσα από περιοδική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Στα σύγχρονα σχολεία του 21^{ου} αιώνα, ο διευθυντής αναγνωρίζεται ως ο μόνος παράγοντας για τη σχολική επιτυχία. Οι διευθυντές του σήμερα δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες αλλαγές, γιατί δεν είναι καλά προετοιμασμένοι για την ηγετική θέση ή δεν έχουν τις κατάλληλες ικανότητες και γνώσεις για να διαχειριστούν τα σχολεία με αποτελεσματικότητα. Οι διοικητικές γνώσεις που κατέχουν είναι απαραίτητες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Το υφιστάμενο σύστημα διοίκησης ενδιαφέρεται για την πιστή εφαρμογή των εγκυκλίων. Η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη του διευθυντή μπορεί να συμβάλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Day, 2003).

Ο διευθυντής του 21^{ου} αιώνα δεν ορίζεται πλέον με το γνωστό όρο, αλλά είναι ο διαχειριστής ενός μεγάλου οργανισμού. Για αυτόν το λόγο, ο διευθυντής οφείλει να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους. Μέχρι στιγμής, η έρευνα έχει δείξει ότι ο διευθυντής πρέπει να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου και την εργασία τους στην τάξη εν γένει.

Για τους διευθυντές απαιτείται συνεχής επιμόρφωση, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον και να συντελέσουν στη δημιουργία θετικών κοινοτήτων μάθησης. Η αποτελεσματική επιμόρφωση είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, η οποία πρέπει να έχει παιδαγωγικό περιεχόμενο. Οι διευθυντές επωφελούνται από την επιμόρφωση που εξετάζει τις καλύτερες πρακτικές, παρέχει ενθάρρυνση και δίνει την ευκαιρία για συνεχή ανέλιξη. Είναι ανάγκη, λόγω και των αποκεντρωτικών τάσεων, να υπάρξει αλλαγή προς το υπόδειγμα του διευθυντή-εμπυχωτή-ηγέτη, που θα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και θα διακρίνεται από ευελιξία και καινοτόμο δράση.

Ο διευθυντής, για να ανταποκριθεί επαρκώς στο έργο του, πρέπει να αναπτύξει ικανότητες στο χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, την εκπροσώπηση του σχολείου στην κοινωνία και τη διαχείριση των σχολικών προβλημάτων (Γιαννακοπούλου, Πασιαρδής, 2004).

Το έργο των διευθυντών έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί μέσα από τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους προκύπτουν οφέλη για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Ο Fullan (2002) παρατήρησε ότι «μόνο οι διευθυντές που έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν ένα σύνθετο περιβάλλον μπορούν να θέσουν τις βάσεις, που οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης». Η διοίκηση λοιπόν, εκτός από επιστήμη, αποτελεί και ένα είδος τέχνης. Εκτός από το ότι χρησιμοποιεί επιστημονικές μεθόδους, την ίδια στιγμή μπορεί να θεωρηθεί τέχνη, αφού παρέχει τη δυνατότητα ευελιξίας σε εκείνους που την ασκούν (Ζαβλανός, 2002: 25).

Πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός και η έμφαση πρέπει να δοθεί στη γνώση και στις ικανότητες που αυξάνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Verett, 2012). Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας έχει ολοκληρωθεί και δείχνει τη σημασία της αποτελεσματικής προετοιμασίας των διευθυντών ως σχολικών ηγετών και παραγόντων της αλλαγής (Davis and Leon, 2011). Η επιμόρφωση πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς τη διεκπεραίωση των ακαδημαϊκών, επαγγελματικών και

προσωπικών αναγκών των διευθυντών. Ο διευθυντής έχει να διεκπεραιώσει μεγάλος εύρος έργων, όπως είναι το διοικητικό και το γραφειοκρατικό, τα οποία θα πρέπει να συμπλέουν αρμονικά με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός αρμονικού κλίματος.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο πρόβλημα με το οποίο ασχολείται η έρευνα και στη σημασία αυτού. Δηλώνονται ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και οι περιορισμοί αυτής. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την έννοια και το ρόλο της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς αναλύονται και οι θεωρίες της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, επιλέγεται η επισκόπηση ως μέθοδος έρευνας, ορίζεται το δείγμα που συγκροτήθηκε και τεκμηριώνεται η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου. Επισημαίνονται τέλος λόγοι δεοντολογίας που επιβάλλεται να ακολουθεί ένας ερευνητής και αναφέρεται διεξοδικά ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν με τις συνεντεύξεις των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταγράφοντας τις απόψεις τους αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και το ρόλο του διοικητικού τους έργου. Η κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα θα πρέπει να στηρίζεται σε μια καταγραφή των επιμορφωτικών τους αναγκών, συνεπώς χωρίς την εμπλοκή και τη συνειδητή τους συμμετοχή σε όλα τα στάδια της επιμόρφωσης δεν θα μπορέσει να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Υπάρχουν πολλές προτάσεις επιμόρφωσης. Συνίσταται μια σταδιακή ανάπτυξη των όποιων μορφών επιμόρφωσης και μια πιλοτική εφαρμογή πριν γενικευτεί το σύστημα συνεχιζόμενης επιμόρφωσης. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένας καταγισμός νέων μορφών επιμόρφωσης που προωθούν την εξ αποστάσεως μάθηση. Χρειάζεται επομένως προσοχή για την ποιότητα, αλλά και για την αξιολόγηση της ποιότητας αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ακολουθεί το τελευταίο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας και του παραρτήματος. Η βιβλιογραφία αποτελείται από δύο ενότητες: την ελληνική και τη ξενόγλωσση.

Αναγκαιότητα έρευνας

Παγκοσμίως, τα ελλιπή ακαδημαϊκά επίπεδα στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν αιτίες της έλλειψης της σωστής άσκησης της διοίκησης (Spraul, 2013). Η επιτυχημένη επιμόρφωση των διευθυντών αποτελεί παράγοντα κλειδί για την αποτελεσματικότητα των μεταρρυθμίσεων. Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Κατά τον Fullan (2003), η αποτελεσματικότητα συνδέεται και με τις καινοτομίες. Είναι σημαντικό για τους διευθυντές να κατανοήσουν την έννοια της διοίκησης ως μια διαδικασία ανάπτυξης ανθρώπινων σχέσεων και εδραίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας (Steyn, 2009). Ο διευθυντής καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, φροντίζει να υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, και συνεχώς κάνει προσπάθειες για τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου (Πασιαρδής, 1998). Ως παιδαγωγός, ο διευθυντής παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην οργάνωση και την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών εκβάσεων (έρευνα της σχολικής δράσης). Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν τη διεύθυνση του σχολείου ως φυσικό επακόλουθο της σταδιοδρομίας τους. Διευθύνουν με βάση το ένστικτό τους και δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της διοίκησης. Οι μελλοντικοί διευθυντές θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αναλάβουν τα οργανωτικά και τα διοικητικά τους καθήκοντα, με όλες τις στρατηγικές και το ακαδημαϊκό υπόβαθρο αλλά με μεγαλύτερη ευθύνη σε ζητήματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης προσωπικού (Pashiardis & Orphanou, 1999).

Ο ρόλος των διευθυντών σχολικών μονάδων καθίσταται πολύ σημαντικός, καθώς είναι διαμορφωτές, εμπνευστές και συντονιστές του οράματος της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη ενός αποτελεσματικού και ανταγωνιστικού σχολείου. Οι διευθυντές προσδοκείται να διαχειριστούν τα σχολεία για αυτό χρειάζονται καλή γνώση και μια γκάμα δεξιοτήτων προκειμένου να διοικήσουν αποτελεσματικά τα σχολεία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

1.1. Τι είναι η σχολική διοίκηση;

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αρκετά πλούσια με θεωρητικές διατυπώσεις που αφορούν τον τομέα της ηγεσίας γενικότερα. Οι ιδέες της διοίκησης είναι βαθιά ριζωμένες. Αφορούν τους εθνικούς σκοπούς, το τοπικό περιεχόμενο, καθώς και τα χαρακτηριστικά των ατόμων και τις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας. Παρατηρείται επίσης έντονο ενδιαφέρον για το ρόλο του διευθυντή των σχολικών μονάδων. Ο ρόλος του διευθυντή γύρω στις δύο δεκαετίες είναι να συντονίζει έναν οργανισμό και να διατηρήσει αρμονικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του. Η θέση του διευθυντή είναι επίσης πολύ σημαντική και στα σύγχρονα μοντέλα προγραμματισμού τα οποία προσπαθούν να επιλύσουν τα προβλήματα της ρευστότητας του περιβάλλοντος του σχολικού οργανισμού (Αργυροπούλου, 2010). Η ηγεσία που ασκείται από τον διευθυντή ή την διευθύντρια αναδεικνύεται ως ο παράγοντας κλειδί για την προώθηση των αλλαγών στα σχολεία. Ο διευθυντής μπορεί να βρίσκεται ιεραρχικά στις χαμηλότερες θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας σε σχέση με τους διευθυντές εκπαίδευσης, παρόλα αυτά διαδραματίζει καίριο ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Παπαϊωάννου, 2012, ό.π. αναφ. στο Τσαρουχά Μ. 2017: 11). Κατά την Χατζηπαναγιώτου (2008), το αν θα επιτύχει η διοίκηση εξαρτάται και από την επιλογή των κατάλληλα καταρτισμένων ατόμων. Αν δεν υφίστανται τέτοια άτομα, τότε αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα και την έλλειψη της αποτελεσματικότητας στη δημόσια εκπαίδευση. Η έρευνα της Πέλας Στραβάκου (2003), εστιάζεται στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. «Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δέχεται συνεχώς πιέσεις από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, για να μπορέσει η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στους στόχους της, παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη βελτίωσης της σχολικής διεύθυνσης» (Αργυροπούλου, 2010).

Ο όρος ηγεσία περιγράφει τη μορφή διακυβέρνησης και διοίκησης που εφαρμόζεται στην πράξη. Με βάση λοιπόν τις σχετικές θεωρίες διατυπώθηκαν οι διάφοροι τύποι ηγεσίας. Οι επικρατέστεροι από αυτούς, που ανταποκρίνονται περισσότερο σε ένα σύγχρονο σχολείο και είναι δυνατό να συνεισφέρουν θετικά στη σχολική κουλτούρα, είναι οι εξής: Η κατανεμημένη ηγεσία, η μετασχηματιστική και η ηθική. Η κατανεμημένη ηγεσία προσβλέπει σε μια από κοινού άσκηση της ηγεσίας και όχι στη μονοπρόσωπη διοίκηση (Πυργιωτάκης, 2015: 142). Η μετασχηματιστική ηγεσία συνάδει με την κατανεμημένη ηγεσία, η οποία περιλαμβάνει την ενεργή συνεργασία των διευθυντών μαζί με τους εκπαιδευτικούς στους πιο βασικούς τομείς της δράσης. Ο διευθυντής παραμένει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, λειτουργεί με άλλον τρόπο όμως και συμπεριφέρεται ως ο πρώτος μεταξύ ίσων. Η διαδικασία της διοίκησης διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη των ομάδων, η οποία με τη σειρά της φέρει μεγάλα οφέλη στον διευθυντή.

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων βασίζεται κυρίως στην εκπαιδευτική εμπειρία των στελεχών εκπαίδευσης και όχι σε κάποια κατάρτιση του επιστημονικού πεδίου της διοίκησης (Χατζηγιάννης, 2012). Οι διευθυντές αναπτύσσουν ηγετικές συμπεριφορές και ρόλους σε διάφορα πλαίσια, διαμορφώνοντας τη σχολική κουλτούρα και αναπτύσσοντας κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο για όλους. Κατά τους Brauckmann και Πασιαρδή (2009), οι σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή, αφού καθορίζει την επιτυχία της σχολικής μονάδας, αλλά και παρέχει ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Ο διευθυντής είναι αυτός που καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα, είναι υπεύθυνος για το συλλογικό προγραμματισμό και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη στόχων. Όπως τονίζει και ο Πασιαρδής σε μια άλλη έρευνά του (1994: 205), ο αποτελεσματικός διευθυντής ενδυναμώνει το αίσθημα συναδελφικότητας και την ενεργή εμπλοκή στη λήψη των αποφάσεων, εμπνέει τα άτομα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου. Οι βλέψεις του από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι υψηλές και τις μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο. Προσπαθεί να είναι δίκαιος με όλους, τηρεί τους κανόνες και τη στρατηγική του Υπουργείου. Άλλη μια έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή, (1997), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επιλογή του διευθυντή γίνεται με βασικό κριτήριο την αρχαιότητα και όχι τα άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διακρίνουν τα διευθυντικά στελέχη ως προς τα θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης

(Μαδεμλής, 2014). Κατά την Χατζηπαναγιώτου (2001), η διοίκηση έχει και μια ανθρώπινη πλευρά. Για να επιτευχθεί ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, είναι απαραίτητη η αληθινή επικοινωνία και ο επιμερισμός των εργασιών. Η έρευνα του Andreas Schleicher, θέτει προς αξιολόγηση τα εκπαιδευτικά ζητήματα των χωρών του ΟΟΣΑ υπό το πρίσμα της ηγεσίας των σχολικών μονάδων. Η ανυπαρξία μιας συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τους διευθυντές οδηγεί πολύ συχνά στην άσκηση του έργου τους με «εμπειρικό» και πολλές φορές «ερασιτεχνικό» ή και «υποκειμενικό» τρόπο (Ανδρέου, 1999).

1.2. Η ηγεσία στον 21^ο αιώνα

Σύμφωνα με τον Fullan (2001), όσο πιο περίπλοκη γίνεται η κοινωνία τόσο πιο εξειδικευμένη ηγεσία πρέπει να υπάρχει.

Το ερώτημα που τίθεται είναι αν ο διευθυντής μπορεί και θέλει να ελέγξει το τι συμβαίνει σε έναν οργανισμό. Ο Σαΐτης (2008) τονίζει πως θα πρέπει να διακατέχεται από υψηλό βαθμό ετοιμότητας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να χειριστεί καταστάσεις. «Ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005: 197). Αυτό που έχει μεγάλη σημασία, είναι ο διευθυντής να είναι σε θέση να προβλέψει καταστάσεις. Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου διευθυντή, έχουν τεθεί διάφορες υποθέσεις για το πώς γίνεται ο διευθυντής επιτυχημένος. Σήμερα δεν υπάρχει τομέας δημόσιος ή ιδιωτικός στον οποίο η οργάνωση και η διοίκηση να μην αποτελούν την κυριότερη προϋπόθεση της επιτυχίας τους. Άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τον Paschiardis (1995, 1998) έχουν δείξει ότι οι επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί διευθυντές είναι φιλόδοξοι για το επάγγελμά τους, έχουν προσδοκίες και τηρούν την εθνική κληρονομιά, ενώ αξιοποιούν καλά και το χρόνο τους. Είναι σημαντικό για τους διευθυντές να κατανοήσουν την ηγεσία ως μια διαδικασία και να συνυπολογίζουν και τις

ανθρώπινες σχέσεις, προκειμένου να επιτύχουν τη σχολική αποτελεσματικότητα (Mestry, 2017). Οι ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων, σύμφωνα με την έρευνα του Χατζηγιάννη (2012), σχετίζονται με θέματα διοίκησης, ενημέρωσης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και διαχείρισης των μαθητών.

Η άσκηση της ηγεσίας δεν είναι μια τυπική διαδικασία, αλλά θα πρέπει να εστιάζεται σε θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, βασιζόμενη όχι μόνο στην προηγούμενη διδακτική εμπειρία των διευθυντών. Ενώ μέχρι τώρα επικρατούσε το μοντέλο της «συναλλακτικής ηγεσίας», το τελευταίο διάστημα τονίζεται πολύ έντονα το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» που προσανατολίζεται στην εξέλιξη και ανάπτυξη του σχολείου. Στο πλαίσιο του ΟΟΣΑ, η έρευνα του Andreas Schleicher αναφέρεται στις διαφορετικές μεθόδους που εφαρμόζονται για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη έγκειται στο γεγονός ότι εδραιώνει την κουλτούρα του σχολείου, μέσω δράσεων κυρίως συμβολικής μορφής. Ο διευθυντής εμμέσως προσανατολίζει το σχολείο, μεταφέρει την εξουσία στους εκπαιδευτικούς και τους μοιράζει καθήκοντα, ενώ ταυτοχρόνως τους υποστηρίζει και τους ενθαρρύνει. Ο Στιβακτάκης (2006) εστιάζει την έρευνά του στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και στην επικοινωνία του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Κατά τον Καψάλη (2005:58), το σχολείο αποτελεί μια περιοχή δράσης για τους διευθυντές. Το ζητούμενο είναι κατά πόσο ένας διευθυντής θα μπορέσει να ανταποκριθεί σε όλες τις νέες προκλήσεις. Οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, που έχουν γίνει μέχρι στιγμής, συγκλίνουν στο ότι ο διευθυντής ασκεί επίδραση στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού και στην ποιότητα γνώσεων και παιδείας που λαμβάνουν οι μαθητές (Αθανασούλα Ρέππα, 2001, Ανδρέου, 2004, Brauckmann & Paschiardis, 2009, Council of the European Union, 2009, Schleicher, 2012, ό.π. αναφ. στο Τσαρουχά Μ., 2017: 32). Κατά τους Μάρδα & Βαλκάνο (2002), για τη σωστή διοίκηση μιας σχολικής μονάδας απαιτούνται γνώσεις μανάτζμεντ και ολόπλευρη επιστημονική κατάρτιση σε θέματα, όπως ο προγραμματισμός, η διοίκηση, η αξιολόγηση, η παρακίνηση και επίτευξη στόχων. Κατά τον Cheng (2002:53), δύο είναι τα βασικά σημεία στην ηγεσία: η ηγεσία σχετίζεται με τη διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς και δεύτερον είναι προσανατολισμένη σε ένα στόχο. Ο Walker (1987) θεωρεί ότι ο διευθυντής του σχολείου έχει την υποχρέωση να βρει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους. Η επίτευξη

των παραπάνω στόχων δεν είναι εφικτή, εάν ο διευθυντής είναι υπέρμαχος των ξεπερασμένων τεχνικών και δεν υιοθετεί τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη. Κατά τον Fullan (1991), «η αλλαγή είναι μια διαδικασία εκμάθησης νέων ιδεών και πραγμάτων. Διαφορετικά, το να μαθαίνεις και να κατανοείς κάτι το καινούριο».

Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (2004), εστιάζουν στο γεγονός ότι ο ηγέτης θα πρέπει να αποτελέσει σημείο αναφοράς και πρότυπο για τους υφισταμένους. Ο ρόλος του ηγέτη προβάλλεται στη διδασκαλία και στην εξέλιξη των συνεργατών του (leader as teacher), καθώς και στη δημιουργία άλλων ηγετών-διαδόχων του (leaders develop leaders) και συνεχίζει να έχει για τα σημερινά δεδομένα, ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο (Μπουραντάς, 2005). Η ηγεσία και ο ηγέτης δεν είναι δύο ταυτόσημες έννοιες. Ο ηγέτης πρέπει συνεχώς να επισημαίνει τα λάθη, τις αρνητικές συμπεριφορές και τις μέτριες επιδόσεις των συνεργατών του, ώστε αυτοί να τα συνειδητοποιούν, να μην τα επαναλαμβάνουν και να βελτιώνονται (Μπουραντάς, 2005). Ο Lambert (1998) συνδέει την ηγεσία με συνεργατική μάθηση, η οποία επιφέρει ουσιώδεις αλλαγές. Αυτή η μάθηση είναι προσανατολισμένη σε υψηλές προσπάθειες και κοινούς στόχους. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για μια ομάδα ατόμων. Οι διευθυντές πρέπει να διατηρήσουν την ισορροπία μεταξύ των αναγκών των ατόμων και των αναγκών του οργανισμού. Λόγω του περίπλοκου ορισμού της έννοιας της ηγεσίας, η ηγεσία έχει μια υποκειμενική βάση και επηρεάζεται από τις προσωπικές εμπειρίες, τις καταστάσεις, τα περιεχόμενα, την κουλτούρα, τους νόμους και από τη φύση της οργάνωσης (Amabile, Schatzel, Monet & Kramer, 2004).

Κατά τους Leithwood και Riehl (2003), η σχολική ηγεσία βασίζεται σε τρεις βασικές παραμέτρους:

- Τοποθέτηση κατευθύνσεων
- Ανάπτυξη των ατόμων
- Ανα-σχεδίαση των οργανισμών.

Κατά τους Harisson και Killion (2007), πολύ επιτυχημένα αναφέρεται ότι οι τρόποι με τους οποίους οι διευθυντές προβαίνουν στην άσκηση της ηγεσίας διαφέρουν και ποικίλλουν, όπως και οι ίδιες οι φυσιογνωμίες των διευθυντών.

Η ουσία της ηγεσίας είναι η έννοια της δύναμης και τι είδους δύναμη περιλαμβάνεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πώς αυτή ασκείται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Εκείνοι που καθοδηγούν είναι αυτοί που λαμβάνουν τα ηνία της ηγεσίας, είναι ισχυρές προσωπικότητες, επειδή η δύναμη είναι ο βασικός κινητήριο μοχλός για τη έναρξη και τη στήριξη της δράσης. Είναι αυτή που μετασχηματίζει την πρόθεση σε πραγματικότητα, όταν οι άνθρωποι εργάζονται σε συνεργατικά πλαίσια.

1. Ο ηγέτης ορίζεται ως το πρόσωπο που αναλαμβάνει την άσκηση της εξουσίας και παίρνει σημαντικές αποφάσεις.
2. Νοιάζεται για τη διεύθυνση και το συντονισμό των δραστηριοτήτων της ομάδας, που αποβλέπουν στην υλοποίηση των κοινών τους στόχων.
3. Ασκεί επιρροή και στα μέλη μιας ομάδας για την υλοποίηση των κοινών στόχων.

Το άτομο αυτό έχει την ικανότητα να βοηθά τους άλλους να κατανοήσουν την πράξη τους και το λόγο της δράσης τους (Caldwel & Spinks, 1992; Telford, 1996 ό.π. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2000: 173). Οι διευθυντές πρέπει να διαχειριστούν τη γνώση, έτσι ώστε να μεταδώσουν τη μάθηση και τη γνώση σε όλους (Davies, Ellison et. al. 2005).

Ο Stogdill (1981) στη δική του μελέτη κατέληξε ότι ο διευθυντής κατέχει τα ακόλουθα γνωρίσματα: έντονη τάση για υπευθυνότητα και εκπλήρωση του έργου, υπεροχή σε σχέση με τους υπολοίπους για την επίτευξη του έργου, τάση για ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά διαθέτει και την ικανότητα να επηρεάζει θετικά τα άτομα. Κατά τον Sergonianni (1987), ικανός διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να οργανώνει και να συντονίζει με απόλυτο τρόπο τις σχολικές καταστάσεις. Λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες των συναδέλφων του, καθώς και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αλλά κατορθώνει να δημιουργήσει και ένα κλίμα αगाστής συνεργασίας και σύμπνοιας, βασιζόμενος σε κοινούς στόχους και ιδανικά. Σε διεθνές επίπεδο, οι περισσότερες μελέτες έδειξαν ότι οι επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί διευθυντές γνωρίζουν εμπεριστατωμένα τη διοίκηση, έχουν ηθικούς και δεοντολογικούς σκοπούς, μπορούν να κατανοήσουν σε συναισθηματικό επίπεδο τους εαυτούς τους και τους άλλους (Day & Leithwood, Jacobson et.al., 2005, ό.π. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014: 245).

Ο Πασιαρδής, όπως και ο Μπουραντάς (2005), αναφέρουν πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο πιο σημαντικός συντελεστής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο οποίος αναλαμβάνει παράλληλα να είναι διοργανωτής, διαχειριστής, μέντορας και μάνατζερ, γνωρίσματα τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου εν γένει. Ωστόσο, στην καθημερινότητα προκύπτουν πολλά προβλήματα τα οποία σχετίζονται κυρίως με παιδαγωγικά και διοικητικά ζητήματα, εξαιτίας της ελλιπούς γραμματειακής υποστήριξης και της παροχής πόρων. Η σωστή διοίκηση αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την άρτια λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρουν οι Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, η απόκτηση δεξιοτήτων, όπως των ηγετικών, προϋποθέτει και την ύπαρξη των κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Εάν η σχολική ηγεσία είναι σημαντική, πρέπει να γίνει κατανοητό το πώς οι διευθυντές κάνουν σωστά τη δουλειά τους, με τρόπους που να προωθούν τη σχολική μάθηση. Στο διοικητικό μοντέλο που θα επικρατήσει στο μέλλον, είναι βέβαιο, ότι ο διευθυντής δεν θα έχει το ρόλο ενός απλού γραφειοκράτη, αλλά θα συντονίζει τη σχολική κοινότητα και θα υποστηρίζει τους συναδέλφους του (Καλογεροπούλου, 2010).

Τα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας στα οποία συμφωνούν οι περισσότεροι ορισμοί είναι τα εξής: α) ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία που εμφανίζεται στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ατόμων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και β) οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων ατόμων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι αλλαγές που συντελούνται τόσο στον κοινωνικοπολιτικό όσο και στον οικονομικό τομέα δημιουργούν μια σειρά από προκλήσεις. Οι συνθήκες εκπαίδευσης συνεχώς αλλάζουν. Επομένως, η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών πρέπει να αποτελέσει προϋπόθεση για το εκπαιδευτικό σύστημα. Αναβαθμίζει τους εκπαιδευόμενους ως προς τη γενική τους εκπαίδευση, αλλά και ως προς το υπόβαθρο της γνώσης τους.

Η συνεχής και οργανωμένη επιμόρφωση των διευθυντών είναι μια διαδικασία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο για τη ριζική αναδιοργάνωση του, ενώ προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες για τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα (Ανδρέου, 1999).

Η ιδέα για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών παραμένει ακόμη απροσδιόριστη. Η υπάρχουσα έρευνα έχει επικεντρωθεί στη μάθηση μέσω των επίσημων πρακτικών. Οι έρευνες για τη σχολική ηγεσία βασίζονται κυρίως στις αυτό-αναφορές και στις αντιλήψεις των διευθυντών.

«Η ηγεσία περιλαμβάνει την αντιμετώπιση των αλλαγών και προτείνει μια κατεύθυνση του οργανισμού που συμβαδίζει με τους σωστούς ανθρώπους στα σωστά μέρη και δημιουργεί ένα όραμα και μια επικοινωνία για τον οργανισμό στο μέλλον (McBride, 2010: 2). Οι διευθυντές είναι πάνω από όλα **πρότυπα**, καθώς ενθαρρύνουν και προωθούν τα ιδανικά. Αυτή η πλευρά της ηγεσίας στηρίζεται στα ιδανικά, τα οποία τοποθετούνται στο κέντρο. Παγκοσμίως, οι καλοί διευθυντές βοηθούν τους μαθητές να εφαρμόσουν τη συνεργατική μάθηση. Οι καλοί διευθυντές επιδεικνύουν τις μετασχηματιστικές τους ικανότητες με την ανάπτυξη σχολείων, όπου περιλαμβάνονται δύο βασικές υποθέσεις: Πρώτον, τα σχολεία λειτουργούν ως σπέρματα της κοινοτικής ανάπτυξης. Δεύτερον, οι μαθητές πρέπει να υφίστανται την αλλαγή. Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) θεωρούν ότι «ο ηγέτης πρέπει να αποτελεί πρότυπο και σημείο αναφοράς στους υφισταμένους του». Ο Γεωργογιάννης (2008) εστιάζει στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην κατοχή πέντε συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων: αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κίνητρα συμπεριφοράς, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες. Ο διευθυντής, λοιπόν, καλείται από τη μια να προωθήσει την επιτυχία τόσο γενικών στόχων που καθορίζονται από την πολιτεία και τις εκπαιδευτικές αρχές όσο και ειδικών στόχων που εμπίπτουν στη δικαιοδοσία του διευθυντή. Να τους καθορίσει, λαμβάνοντας πάντα υπ' όψη του τις απαιτήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες των μαθητών, αξιοποιώντας τις ανθρώπινες και υλικές πηγές που διαθέτει για την εξασφάλιση της επιτυχίας τους (Κωτσίκης, 1993: 55), κάτι που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του διευθυντή-ηγέτη (Σαϊτής, 1992: 312). Οι διευθυντές είναι καταρχάς και κυρίως παιδαγωγικοί ηγέτες εκπαιδευτικών κοινοτήτων (Day 2003). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσπάθεια των Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000), για την ταξινόμηση των βασικών ικανοτήτων που αφορούν την αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως ηγετών του σχολείου. Σύμφωνα με την απόπειρα αυτή, τα βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου είναι:

- Το όραμα που πρέπει να διαμορφώνει ο διευθυντής για το σχολείο που διευθύνει. Το όραμα αποτελεί το πιο βασικό στοιχείο της ηγεσίας, καθώς: α) υποδεικνύει τη γενική κατεύθυνση, την οποία μακροπρόθεσμα πρέπει να ακολουθήσει ο οργανισμός, β) θέτει μια κοινή μελλοντική πορεία με την οποία πρέπει να συμπλεύσει ο οργανισμός, γ) ενεργοποιεί και παρακινεί το προσωπικό, αποτελεί κοινή επιδίωξη για όλους (Μπουραντάς, 2002: 357, ό.π. αναφ. στο Φούζα, 2018).
- Οι ικανότητες μετασχηματισμού, δηλαδή η ικανότητα του διευθυντή του σχολείου να παράγει συγκεκριμένο έργο, μεταμορφώνοντας και αλλάζοντας τους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά.
- Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, ώστε να αποκτήσουν τη δύναμη που χρειάζονται για να δραστηριοποιηθούν.
- Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, οι οποίες συνδέονται με την ικανότητα του διευθυντή σχολείου να επιφέρει αλλαγές που θα ωφελήσουν την πορεία της σχολικής μονάδας.
- Η δημιουργικότητα που σχετίζεται με την επινόηση και την εφαρμογή καινοτόμων λύσεων για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων.
- Η ευαισθησία που εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα των υφιστάμενων του.
- Η επαγγελματική πληρότητα τόσο στο διδακτικό όσο και στο διοικητικό επίπεδο.

Η ηγεσία είναι ουσιαστικά μια σχέση επιρροής ανάμεσα στους ανθρώπους. Η βαθύτερη κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας προϋποθέτει την κατανόηση των εννοιών της δύναμης και της υπεροχής. Βασικές προϋποθέσεις του όρου ηγεσία είναι πρώτον η ύπαρξη ενός ηγέτη, ο οποίος θα πρέπει να έχει μια κρίσιμη θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης. Δεύτερον, η ύπαρξη μελών ομάδας που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας. Τρίτον, η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης. Η επιδεξιότητα αυτή βασίζεται κυρίως στη συνύπαρξη τριών χαρακτηριστικών:

1. Της ικανότητας του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά κίνητρα σε διαφορετικές περιστάσεις.

2. Της ικανότητας του ηγέτη να εμπνυχώνει τα μέλη της οργάνωσης.
3. Η δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την υποκίνηση.
4. Η ύπαρξη επιδιωκόμενων στόχων. Το αν θα επιτευχθεί ένας στόχος εξαρτάται τόσο από την εθελοντική, πρόθυμη και αποτελεσματική συνεργασία των ανθρώπων που ηγείται όσο και από τις συνθήκες εκτέλεσης της ομαδικής προσπάθειας.

Το ζητούμενο είναι οι διευθυντές να μπορούν να ελέγξουν και να επηρεάσουν την δραστηριότητα ενός οργανισμού. Ο Sayles (1989) έχει περιγράψει το ρόλο της ηγεσίας ως σύνθετο, ο οποίος περιέχει πολλές αντιφάσεις, καθώς οι ηγέτες- διευθυντές αλλάζουν την ηγεσία τους από τη μια κατάσταση στην άλλη. Ο Collins (2001), στο best seller του, πρότεινε πέντε διαφορετικά είδη ηγεσίας. Τα επίπεδα της ηγεσίας είναι κατά βάση ατομικά και προωθούν τα μέλη της ομάδας, τον ικανό ηγέτη. Η πρόκληση που αντιμετωπίζει ο ηγέτης-καθοδηγητής είναι η προσπάθειά του να συνδυάσει τη συνεκτικότητα της ομάδας με το ρόλο του ατόμου στη μαθησιακή κοινότητα (Ronen, 2019). Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στον κοινωνικό του περίγυρο, αλλά να συντελέσει αργότερα και στην αυτονομία των πολιτών. Κατά τον Σαΐτη (2000), ο διευθυντής θα πρέπει να είναι διαθέσιμος, για κάθε περίπτωση και να δίνει συναισθηματική υποστήριξη στα μέλη της ομάδας. Οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής συγκλίνουν στην άποψη ότι τα σχολεία λειτουργούν καλύτερα, όταν συνεργάζονται εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές (Guskey,2002).

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι για τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και για την πιστή εφαρμογή των νόμων και των διαταγών των προϊστάμενων αρχών (Σαΐτης, 1994). Όπως υποστήριξε πάλι ο Σαΐτης (2005), το δίπτυχο ηγέτης-προϊστάμενος αποτελεί τον πιο ταιριαστό συνδυασμό στο χώρο της άσκησης της διοίκησης. Η βασικότερη ικανότητα και το κύριο γνώρισμα που πρέπει να κατέχει ο διευθυντής, σύμφωνα με την έρευνα των Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000:138-139), είναι να διαθέτει ένα συνολικό όραμα για την εκπαίδευση και να το μοιράζεται με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. «Τα σχολεία είναι μέρη, όπου οι μαθητές αγωνίζονται για την ανάπτυξη και συσσώρευση της γνώσης που θα τους επιτρέψει σε λίγα χρόνια να διοικήσουν τη χώρα».

Η διοίκηση του σχολείου απαιτεί ο διευθυντής να διαθέτει γνώσεις management και μια ολοκληρωμένη επιστημονική κατάρτιση όσον αφορά σε θέματα, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η παροχή συμβουλών, η αξιολόγηση, η παρακίνηση, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η επίτευξη στόχων και η διοίκηση και παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού (Μάρδας & Βαλκάνος, 2002:109). Οι νέες εξελίξεις απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο, όπου ο διευθυντής- ηγέτης οφείλει να κατέχει τις γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να προωθήσει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού και να διαμορφώνει τις κατευθύνσεις (Καντάς, 1998. Morgan, 1996:32-37). Σύμφωνα με τις αρχές, ο ρόλος του διευθυντή, προκειμένου να επιτευχθούν οι αλλαγές, πρέπει να είναι εκπαιδευτικός, επικοινωνιακός, εποπτικός και διαμεσολαβητικός. Σημαντικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας των διευθυντών είναι οι δεξιότητες τους τόσο στη διαπροσωπική επικοινωνία όσο και στο μαθησιακό τους προσανατολισμό (Day, 2003). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι διά βίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να ανανεώνουν τις γνώσεις τους σε αυτά που ήδη κατέχουν. Μελέτες με διευθυντές παρέχουν περαιτέρω στοιχεία, που δείχνουν ότι η εξέλιξη του τρόπου σκέψης και πράξης των διευθυντών, όπως και των εκπαιδευτικών, είναι πολυσύνθετη. Έχουν εντοπιστεί διάφορες φάσεις ανάπτυξης:

Μύηση: μια περίοδος, αβεβαιότητας και προσαρμογής.

Ανάπτυξη: μια περίοδος σταθεροποίησης και επέκτασης.

Αυτονομία: μια περίοδος διατήρησης και αντίστασης στην εξωτερική αλλαγή. (Day & Bakogiou, 1996: 207).

Ο Ιορδανίδης (2005), αναφέρει ως σημαντικότερες όψεις του ηγετικού ρόλου του διευθυντή τους εξής παράγοντες: α) τη δημιουργία οράματος, β) την παροχή κινήτρων στο προσωπικό, γ) τη διαχείριση της ομάδας και δ) τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος.

Ο ρόλος του διευθυντή, όπως διαμορφώνεται σήμερα, εμπεριέχει μια αντίφαση. Ο διευθυντής ασχολείται από τη μια μεριά με διαχειριστικά-γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου ως εκτελεστικό όργανο εξουσίας και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στο ρόλο του ηγέτη ενός σύγχρονου, δημοκρατικού σχολείου που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) συμφωνούν «ότι ο ηγέτης πρέπει να αποτελεί πρότυπο και σημείο αναφοράς των υφισταμένων». Οι διευθυντές έχουν έναν κρίσιμο ρόλο στη

δημιουργία μιας επαγγελματικής μαθησιακής νοοτροπίας, η οποία δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για ατομική ή και συλλογική μάθηση μόνοι ή μαζί με άλλους (Day, 2003).

Οι βασικές ικανότητες για τους μελλοντικούς διευθυντές είναι οι εξής: διαχειριστικές ικανότητες, ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας με αποτελεσματικότητα και επάρκεια, γνώσεις στον τομέα και επάρκεια στη σχολική διοίκηση και στην έρευνα, σχεδιασμός και ανάλυση και δεκτικότητα στις νέες αλλαγές. Το αν θα πετύχει μια εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από τον ίδιο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Όπως επισημαίνει και ο Μπουραντάς (2005), ένας σωστός διευθυντής σχολείου είναι αυτός που αποβλέπει στη μελλοντική συνεργασία και είναι πρόθυμος για υλοποίηση των στόχων του σχολείου. Επίσης κατά τον Πασιαρδή (2018), ένας διευθυντής πρέπει να έχει μια στενή συνεργασία με τους συναδέλφους στο σχολείο.

Με λίγα λόγια, ο διευθυντής βρίσκεται σε συνεχόμενη αλληλεπίδραση με το σχολικό οργανισμό, ενώ συγχρόνως εφαρμόζει και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η πρακτική γνώση μπορεί να ενταχθεί στο curriculum της σχολικής τάξης (Jarvis, 2003).

Στον 21^ο αιώνα, οι επιτυχημένοι διευθυντές γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν την κοινότητα τους. Σε ένα συγκρουσιακό περιβάλλον, ξέρουν τους λόγους για τους οποίους συμβαίνουν οι αλλαγές και υπολογίζουν τις μεθόδους και τις τεχνικές που τους επιτρέπουν να δράσουν. Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι το σχολικό έργο είναι κοπιώδες και η σχολική διαδικασία πολυδιάστατη. Κατά τον Παπαναούμ (1995 ό.π. αναφορ. στο Ρεντίφης, 2017), ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας αναλύεται σε δύο επίπεδα: α) το δομικό-οργανωτικό, το οποίο αναφέρεται στη θεσμική πλευρά του ρόλου και β) το ατομικό-διαπροσωπικό, το οποίο αφορά τον τρόπο διεκπεραίωσης ενός έργου μέσα σε ένα περιορισμένο πολιτισμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, αλλά και το πώς θα επιτύχει η σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από την κατάλληλη τοποθέτηση των διευθυντών της σχολικής μονάδας. Το σχολείο είναι ένα μοναδικό κοινωνικό σύστημα και ένας επίσημος οργανισμός. Τα σχολεία έχουν οργανωτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς και οφείλουν να πραγματοποιήσουν αυτές τις προσδοκίες (Sahenk, 2010). Η πραγμάτωση της βελτίωσης πρέπει να αποφέρει μια συνεχόμενη προσπάθεια (McLaughlin & Marsh, 1978)

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι σημαντικός για τη εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Τα σχολεία δεν έχουν ανάγκη από διευθυντές που είναι απλά

διεκπεραιωτές, αλλά χρειάζονται έναν διευθυντή, ο οποίος να διατηρεί την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου, να έχει άμεση επαφή με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να ενθαρρύνει το προσωπικό για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών (Γουρναρόπουλος, 2007: 3).

1.3. Τα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας

Κατά καιρούς διατυπώθηκαν πολλές απόψεις για τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν ηγέτη από τους οπαδούς του. Όπως αναφέρουν οι Moore και Williams, οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη του διευθυντή. Για τον Handy (1981) τα χαρακτηριστικά του ικανού διευθυντή είναι η ευφυΐα, η πρωτοβουλία, δηλαδή το δικαίωμα του διευθυντή για αυτόβουλη λήψη των αποφάσεων και η δραστηριοποίηση. Οι σύγχρονοι ερευνητές της ηγεσίας (Kan and Parry, 2004: 468), υποστηρίζουν ότι «η ηγεσία είναι μια δυναμική, κοινωνική διαδικασία που εξαρτάται από την κουλτούρα και το περιεχόμενο». «Η ηγεσία εξαρτάται από την κρίση του καθενός και η αξιολόγησή της είναι άκρως υποκειμενική».

Συγγραφείς, όπως οι Hoy και Miskel (2008:424), ταξινομούν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες:

- ✓ Την προσωπικότητα, που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, την ψυχική αντοχή και τη συναισθηματική ωριμότητα.
- ✓ Την εργασιακή παρακίνηση, που συμπεριλαμβάνει το καθήκον, τις διαπροσωπικές ανάγκες, τις αξίες και τις προσδοκίες.
- ✓ Τις δεξιότητες, που τις αποτελούν οι τεχνικές, οι διαπροσωπικές και διοικητικές δεξιότητες.

Η σχολή που συγκεντρώνει τη μεγάλη πλειοψηφία των ερευνητών της ηγεσίας (leadership is learned school), υποστηρίζει ότι ο ηγέτης, πέραν των κληρονομικών χαρισμάτων και της οικογενειακής ανατροφής, διαμορφώνεται μέσω της εργασιακής εμπειρίας, των δυσκολιών και της υιοθέτησης των προτύπων των ατόμων (μίμηση- role models), καθώς και της εκπαίδευσης και της καθοδήγησης (mentoring). Κοινός παράγοντας της ηγετικής συμπεριφοράς είναι η εμπειρία. Οι διαμορφωτές της πολιτικής

και οι μελετητές έδωσαν έμφαση στη διευθυντική ηγεσία, εξαιτίας της βιβλιογραφίας για τα αποτελεσματικά σχολεία τη δεκαετία του '80. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη διοίκηση και στην ηγεσία. Κατά τον Σαΐτη (2002) «η διοίκηση φροντίζει για τον κατάλληλο συνδυασμό ανθρώπινων και υλικών πόρων του σχολείου, ενώ η ηγεσία αποβλέπει στην καθοδήγηση και τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η κουλτούρα, αλλά και το κλίμα, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ανανέωσης ενός οργανισμού. Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και οράματα και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας. Ηγεσία είναι η ικανότητα να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους. Οι τεχνικές, οι ανθρωπιστικές και εκπαιδευτικές ικανότητες των ηγετών συνθέτουν την πολιτιστική ταυτότητα του σχολείου. Ο διευθυντής οφείλει να είναι υποστηρικτικός, να ακούει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Manders, 2008). Η σχολική ηγεσία πρέπει να προωθεί τη συνεργασία όλων των παραγόντων μέσα στο σχολείο. Να υφίσταται μια κουλτούρα συνεργασίας στο σύνολο των ατόμων του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας, κοινών πολιτισμικών εννοιών και κοινής κουλτούρας.

Σε όλα τα επιτυχημένα σχολεία, οι διευθυντές έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, αξιολογούν το εκπαιδευτικό προσωπικό και παρακολουθούν σχολικές συναντήσεις. Η αποτελεσματική ηγεσία είναι το να κάνει ο διευθυντής επιλογές και να διαχειρίζεται τον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο του σχολείου. Οι διευθυντές πρέπει να συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους, τους εκπαιδευτικούς καθώς και με τους μαθητές για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει επίσης να είναι και καλοί ηγέτες. Διακρίνονται από όραμα και πάθος και από την ικανότητά τους να μεταδώσουν ένα κριτικό πνεύμα στην απαιτητική μεριά της ηγεσίας, ενώ ταυτοχρόνως εστιάζονται και στο διδακτικό προσωπικό, καθώς και στην παιδαγωγική της τάξης (Benett, et al., 2003: 184). Η εκπαίδευση των διευθυντών θα πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες για ένα σύγχρονο σχολείο, βασιζόμενη στη διαμόρφωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων.

Είναι απαραίτητο ο διευθυντής να παρακινήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη σημασία του οράματος του σχολείου.

1.4. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας

Στις συνθήκες αβεβαιότητας και των συνεχών αλλαγών που υφίστανται οι διευθυντές, ο ρόλος τους είναι καθοριστικός τόσο για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου όσο και για τη διοικητική του λειτουργία. Τα σχολεία χρειάζονται μια νέα γενιά διευθυντών που μπορούν να μεταμορφώσουν τα σχολεία.

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 1566/1985, άρθρο 11), η διοίκηση των σχολικών μονάδων ανατίθεται στον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων.

Αν και η θέση του διευθυντή ταξινομείται στην κατώτερη βαθμίδα, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του μαρτυρούν τον καθοριστικό του ρόλο στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων. Από το 2002 (ΦΕΚ 1340), προέκυψαν αλλαγές διοικητικής φύσης με καινοτόμο περιεχόμενο. Το καθηκοντολόγιο, με το σύνολο των πράξεων που καταγράφονται, υποδηλώνει πως ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει σε βάθος τις βασικές διοικητικές λειτουργίες, όπως: ο προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων και η εποπτεία, οι οποίες είναι όψεις της ηθικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας και ευνοούν συνθήκες ανάπτυξης ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο (Σαμαρά, 2015: 64, Κουρούση:2016: 26-27, ό.π. αναφορ. στο Στουρνάρα, 2019).

Τα όργανα της διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούνται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο των διδασκόντων.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται πάνω από όλους στην εκπαιδευτική κοινότητα και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός υπεύθυνος στο χώρο αυτόν. Τα καθήκοντα του Διευθυντή σχολικής μονάδας καθορίζονται από το ΦΕΚ 1340

16/10/2002 τ. Β': «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». Στο νόμο αυτόν, που γίνεται αναφορά στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, περιγράφονται λεπτομερώς τα καθήκοντα του διευθυντή τόσο ως επιστημονικού όσο και διοικητικού υπεύθυνου. Ο ρόλος του διευθυντή εδράζεται σε 3 άξονες: σε σχέση του με το σύλλογο διδασκόντων, με τους σχολικούς συμβούλους και τον Διευθυντή εκπαίδευσης και με τους μαθητές του σχολείου. Όπως αναφέρει η Στραβάκου (2003:29), ο διευθυντής αποτελεί το πρότυπο για τα διδακτικά, παιδαγωγικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά ζητήματα και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες τους για μια

αποτελεσματική διδασκαλία και ως γνώστης παιδαγωγικών θεμάτων αναδεικνύει τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν κατά τη διαδικασία μάθησης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340 16/10/2002 τ Β' «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο επικεφαλής της σχολικής κοινότητας και κρίνεται ως διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, προΐσταται του Συλλόγου Διδασκόντων και αποτελεί και ο ίδιος μέλος του. Μετά από δική του πρόσκληση πραγματοποιούνται οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, στις οποίες οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά πλειοψηφία. Ακόμη και οι συστάσεις που απευθύνει σε εκπαιδευτικούς θα πρέπει να διαπνέονται από πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Η καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας επαναλαμβάνεται πολλές φορές στην παραπάνω Υ.Α. , καθώς ο διευθυντής ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων, αλλά και τους γονείς σε εκπαιδευτικά θέματα, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

Τα κυριότερα στοιχεία στο καθηκοντολόγιό του βασίζονται στη θέση του ως υπευθύνου της σχολικής μονάδας και της ευθύνης που απορρέει από τη θέση αυτή, καθώς και στο πνεύμα δημοκρατικής συνύπαρξης που πρέπει να κυριαρχεί σε όλη την παιδαγωγική διαδικασία. Στην Υ.Α. γίνεται λόγος και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή, ένα θέμα άλτο έως και σήμερα.

Ο διευθυντής οφείλει να είναι ενήμερος για τα πάντα: από τις κτιριακές εγκαταστάσεις μέχρι τη φοίτηση των μαθητών και από τη σωστή τήρηση του αρχείου του σχολείου μέχρι τη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

«Ειδικότερα, η διεύθυνση του σχολείου είναι πολύ σημαντική στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς εξελίχτηκε παράλληλα με τη μετατροπή των σχολείων από μικρές μονάδες σε πολυσύνθετους και πολύπλοκους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στην πορεία αυτής της εξέλιξης ο ρόλος του διευθυντή από σαφής και αυστηρά οριοθετημένος που ήταν διευρύνθηκε, λαμβάνοντας ποικίλες διαστάσεις, αφού τα τελευταία χρόνια

σημειώνονται αξιόλογες εκπαιδευτικές αλλαγές: τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας τροποποιούνται, οι εκπαιδευτικοί διεκδίκησαν το δικαίωμά τους να εκφράζουν άποψη και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου, οι γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον εμπλέκονται όλο και περισσότερο στις υποθέσεις του σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2001)».

Ένα ερώτημα που τίθεται μετά από όλα αυτά είναι γιατί οι άνθρωποι επιλέγουν να γίνουν διευθυντές; Μερικοί διευθυντές με οράματα εκλαμβάνουν τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων ως μια «διαδικασία που ξεχωρίζει», ως «δύναμη επιρροής» ή ως «ολοκλήρωση του δικού τους οράματος». Το να γίνει κάποιος ένα διευθυντής πρέπει να νιώθει παθιασμένος για τη δουλειά του, προκειμένου να εκπληρώσει το όραμά του, να κάνει τη διαφορά και να δώσει στους άλλους μια πρόκληση (Weindlick, 2004). Ο σχολικός διευθυντής, ως σύγχρονος ηγέτης, πρέπει να αναλάβει έναν απαιτητικό ρόλο: να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση, αλλά και να έχει ένα όραμα, να αποτελεί πρότυπο για το σύλλογο διδασκόντων, να τον ενδιαφέρει η ανάπτυξη της ομάδας και να διατηρεί μια καλή επικοινωνία με την εξωσχολική κοινότητα. Για αυτό χρειάζεται αυτογνωσία αλλά και οι απαραίτητες δεξιότητες που αναδύονται μέσα από τη διά βίου μάθηση (Τσαρουχά, 2017). Πλέον ο διευθυντής που ήταν εκπαιδευτικός, κάνει όλα τα υπόλοιπα μαζί με διδασκαλία. Για τον Hill (1996), ο κεντρικός ρόλος του διευθυντή είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Σήμερα οι διευθυντές πρέπει να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο για να θέσουν τις προϋποθέσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Day (2003), επισημαίνει ορθά ότι «ο διευθυντής είναι αδύνατον να ωθεί τα μέλη της σχολικής μονάδας, στηριζόμενος στη δύναμη της προσωπικότητας του ίδιου και των εκπαιδευτικών του οργανισμού, καθώς και στα μαλώματα της γραφειοκρατίας όσο αποτελεσματικός και δημιουργικός και αν είναι».

1.5. Οι λειτουργίες της διοίκησης στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Προγραμματισμός των δραστηριοτήτων του σχολείου στις μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ο διευθυντής ως υπεύθυνος για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου έχει την υποχρέωση με την έναρξη της σχολικής χρονιάς να κάνει, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, προγραμματισμό όλων των δραστηριοτήτων του σχολείου (Σαΐτης, 2008). Έτσι, οφείλει τις πρώτες μέρες να:

- «Προγραμματίζει τις μελλοντικές δραστηριότητες του σχολείου για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του».
- «Να συγκαλέσει το σύλλογο διδασκόντων για να ληφθούν αποφάσεις για την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου».
- «Να ορίσει με όλες τις αποφάσεις που λήφθηκαν από το σύλλογο διδασκόντων μια σειρά ενεργειών για όλο το διδακτικό έτος που άφορά την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους και τέλος να συντάσσει σε εβδομαδιαία βάση χρονοδιάγραμμα άσκησης των καθηκόντων του για να γίνει καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου».

Οργάνωση και στελέχωση

Στην καθημερινή χρήση του όρου οργάνωση δίνονται διάφορα νοήματα. Η λέξη οργάνωση μπορεί να διατυπωθεί με τους εξής ορισμούς:

- Η δράση του «οργανώνω», που αναφέρεται στη δραστηριότητα οργάνωσης ενός συστήματος. Η οργάνωση έχει ρυθμιστικό χαρακτήρα. Η ρύθμιση μπορεί να συμπεριλαμβάνει τις σχέσεις μιας ομάδας ατόμων όσο και τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και των υλικών μέσων.
- Μια οντότητα (οργανισμός) μπορεί να είναι το υπουργείο παιδείας, το σχολείο που ενεργεί στον κοινωνικό χώρο. Η οργάνωση είναι μια

διακριτή κοινωνική οντότητα, η οποία μέσω της διαίρεσης της εργασίας, δομών συστημάτων και σχεδίων επιδιώκει την επίτευξη σε χρονική διάρκεια στόχων (Μπουραντάς, 2005: 25).

- Το αποτέλεσμα της οργάνωσης μπορεί να περιέχει ένα χρονοδιάγραμμα, και πιο συγκεκριμένα στο σχολείο, όπου βρίσκονται οι διευθυντές παίρνει τη μορφή ενός οργανογράμματος, έτσι ώστε να γίνει επιμερισμός των εργασιών (Πετρίδου, 1998, Παναγιωτοπούλου, 1997,ό.π. αναφ. στο Σαΐτης, 2008: 82).

Κατά τον Σαΐτη (1994), η ταξινόμηση αναφέρεται σε τρεις ομάδες δεξιοτήτων:

- Στην ικανότητα του «συνεργάζεσθαι». Η συμπεριφορά και η δράση των μελών μιας ομάδας επηρεάζει τον αρχηγό. Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει καλά την ψυχολογία των ατόμων και να προλαμβάνει τις δυσάρεστες καταστάσεις.
- Στην επαγγελματική ικανότητα. Ένας προϊστάμενος θα πρέπει να εκτιμά τα καθήκοντα και να επηρεάζει τους συνεργάτες του και τέλος να λαμβάνει σωστές αποφάσεις. Η επαγγελματική ικανότητα εξαρτάται από τη διοικητική πείρα, καθώς και από την εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση.
- Στην αντιληπτική ικανότητα «κρίνεται απαραίτητη η παρατηρητικότητα και η δημιουργικότητα, καθώς έτσι επισημαίνονται λειτουργικές αδυναμίες και μεγιστοποιούνται οι τεχνικές εργασίας».

Βασικοί τύποι ηγεσίας είναι:

- ✓ Η εκπαιδευτική ηγεσία δίνει έμφαση στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στις δράσεις που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών.
- ✓ Μετασχηματιστική ηγεσία. Ο ηγέτης σε αυτό το τύπο ηγεσίας διακρίνεται από πολλά χαρίσματα και θέλει να προσεγγίσει την καινοτομία (Bush & Glover, 2003: 15).
- ✓ Συναλλακτική ηγεσία. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι προσδοκίες του ηγέτη γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης.
- ✓ Ηθική ηγεσία: Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκονται οι αξίες και η ηθική στάση των ηγετών και των εκπαιδευτικών.

Στον τομέα της εκπαιδευτικής πράξης, ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να χειρίζεται τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ανάλογα με την επαγγελματική τους ωριμότητα. Οι διευθυντές έχουν μια μεγάλη γκάμα αρμοδιοτήτων. Βρίσκονται συνεχώς σε επιφυλακή για να παράσχουν ένα σύνολο πρακτικών στον κάθε φορέα, όπως τις κυβερνήσεις, τους γονείς και την κοινότητα (Perry & William, 2007). Το κεντρικό νόημα είναι ότι, ανεξαρτήτως του τύπου των σχολείων ή του σταδίου ανάπτυξης, ο διευθυντής πρέπει να ξέρει πώς να αξιολογεί. Ο Glantz (2006) υποστηρίζει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές χρησιμοποιούν τα κατάλληλα μέσα για να λάβουν αποφάσεις που καλύπτουν διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής. Προσδοκάται από τους διευθυντές του 21^{ου} αιώνα να κατέχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Το να είναι κάποιος διευθυντής απαιτείται να δρα ως αρχηγός, αλλά κανείς δεν μπορεί να το κατορθώσει μόνος του, για τον λόγο ότι τα σχολεία είναι περίπλοκοι οργανισμοί που απαιτούν από τους διευθυντές να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις, οι οποίες περιορίζονται στο πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Η υπευθυνότητα συνάδει με την έννοια της αμφισβήτησης και συνδέεται κυρίως με ερωτήματα που σχετίζονται με την εξουσία, τον έλεγχο και τις αρχές. Οι διευθυντές έχουν όμως αρμοδιότητες που απαιτούν κάτι παραπάνω από την υπευθυνότητα. Αυτές οι αρμοδιότητες εγγυώνται ότι οι αξίες και οι αρχές αποτυπώνονται καθημερινά στις παιδαγωγικές πρακτικές και στα αναλυτικά προγράμματα (Perry & McWilliam, 2007). Η υπευθυνότητα είναι ένα βασικό συστατικό για την εδραίωση του προσωπικού προφίλ του διευθυντή. Ο Τάκης (2006) αναφέρει ότι η γυναίκα συμπεριφέρεται και λειτουργεί αντίθετα από το παραδοσιακό, ανδρικό αυστηρό μοντέλο διοίκησης, καθώς οι γυναίκες επιθυμούν να αναπτυχθεί στη σχολική τους μονάδα θετικό κλίμα και δείχνουν ενδιαφέρον για τους μαθητές περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες Διευθυντές (Παπαναούμ, 1995).

Τα χαρακτηριστικά του ικανού διευθυντή παρατίθενται εδώ:

1. Είναι ένας αποτελεσματικός ηγέτης.
2. Εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μετέχουν στην λήψη των αποφάσεων.
3. Θέτει ξεκάθαρους κανόνες και τους εφαρμόζει.
4. Τονίζει την επιτυχία και αξιολογεί τις βασικές ανάγκες.
5. Ο περισσότερος χρόνος του περνάει με τις παρατηρήσεις και την καθοδήγηση.

6. Έχει την ικανότητα να αντιπροσωπεύει τους υπολοίπους.
7. Έχει υψηλές απαιτήσεις από τους μαθητές.
8. Εμπιστεύεται το διδακτικό προσωπικό.
9. Το ηγετικό του στυλ το καθορίζει ανάλογα και με τις παρούσες συνθήκες.
10. Εμπλέκει τους μαθητές με τις σχολικές δραστηριότητες και τους αναθέτει ευθύνες.
11. Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του προγράμματος.
12. Έχει την υποστήριξη των αρχών.
13. Θέλει να καταστήσει σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν το χρόνο τους στη συνεχή μάθηση.
14. Καθιστά σαφές στους συναδέλφους του ότι ο πιο σημαντικός στόχος του σχολείου είναι η προώθηση της μάθησης.

Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003: 187-188), ο διευθυντής έχει όραμα και πιστεύει ότι η ποιότητα αποτελεί τον κύριο στόχο για κάθε εκπαιδευτικό. Ενθαρρύνει το προσωπικό και του αναθέτει εξουσία, ώστε να είναι κυρίαρχος του δικού του χώρου εργασίας. Ενεργεί ως μέντορας με σύνεση και με τις κατάλληλες συμβουλές καθοδηγεί τους νεότερους.

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να είναι σε θέση να ανταπεξέρχονται στις νέες εκπαιδευτικές αλλαγές, σε μια χρονική στιγμή κατά την οποία ο χαρακτήρας και το είδος του σχολείου αλλάζουν, ενώ παράλληλα οφείλουν να ενστερνιστούν τη νέα αντίληψη για τη δημόσια διοίκηση, η οποία ξεφεύγει από τη γραφειοκρατική θεσμοθετημένη θέση. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές δεν αρκεί μόνο να διαδραματίζουν μηχανιστικούς ρόλους, αλλά να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν πολυδιάστατους ρόλους (Jarvis, 2004). Τα θέματα της διοίκησης δεν είναι μονοδιάστατα. Είναι απαραίτητες οι ικανότητες στοχοθεσίας, προγραμματισμού, δημιουργικότητας και αντιμετώπισης των προβλημάτων και της επικοινωνίας (Φραγκούλης, 2018). Οι σχετικές θεωρίες για την ηγεσία συμπεραίνουν ότι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί απέτυχαν να καταθέσουν τα συνηθισμένα χαρακτηριστικά όλων των επιτυχημένων διευθυντών (Bass, 1990).

Οι νέοι και οι επιτυχημένοι διευθυντές έχουν διαφορετικές ανάγκες για να εκπληρώσουν τις δεξιότητες τους και την κατανόηση του προγράμματος. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να κατέχει μια εξέχουσα θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα και να

διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά ζητήματα, στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και στην οργάνωση και διοίκησή του.

Ο διευθυντής δεν θα πρέπει να αναπτύξει ένα εργασιακό περιβάλλον, όπου να προσφέρει μόνο την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες όλων των συστημάτων που έρχονται σε καθημερινή αλληλεπίδραση με το σχολείο (ΥΠΕΠΘ, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Διδασκόντων, γονείς).

Ο διευθυντής έχει ανάγκη από ορισμένες ικανότητες, κάποιες από τις οποίες είναι έμφυτες και άλλες επίκτητες, προκειμένου να είναι σε θέση να λαμβάνει ορισμένες αποφάσεις και να διεκπεραιώνει με επιτυχία το έργο που του ανατίθεται (Μαραθεύτης, 1981: 47 ό.π. αναφ. στο Χαιμανά Α.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Θεωρίες για επαγγελματική ανάπτυξη/επιμόρφωση

1η Θεωρία: Το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης

Το σχολείο θεωρείται ένας χώρος, όπου επικρατούν τα βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης, όπως είναι ο υψηλός βαθμός εξειδίκευσης και το ιεραρχικό σύστημα εξουσίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωσης είναι:

- Ο συγκεντρωτισμός και λήψη των αποφάσεων και η ιεραρχική δομή της εξουσίας.
- Η τυποποίηση και ο σαφής καταμερισμός όσον αφορά τη διοίκηση
- Η ύπαρξη κανόνων ρύθμισης των διαδικασιών και της συμπεριφοράς.
- Η έμφαση στις τυπικές και απρόσωπες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Η πρόσληψη και υπηρεσιακή προαγωγή του προσωπικού με βάση τα επαγγελματικά προσόντα και την εμπειρία και με συγκεκριμένες τυπικές διαδικασίες.
- Η έμφαση σε έναν προσανατολισμό προς τους σκοπούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι καθορίζονται από το ανώτατο επίπεδο της ιεραρχίας και τους ειδικότερους σκοπούς του σχολείου και προς την υλοποίηση των οποίων πρέπει να κατευθύνεται η δράση όλων των μελών του οργανισμού.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά (Ιορδανίδης, 2002, Μιχαλακόπουλος, 1987), αφού διαθέτει αρκετά χαρακτηριστικά όπως:

- Ιεραρχική δομή εξουσίας, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Υπουργός και η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, ενώ ιεραρχικά διαβαθμίζονται προς τα κάτω οι θέσεις των περιφερειακών διευθυντών, των Προϊσταμένων διευθύνσεων και των Υπουργείων Παιδείας, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των

σχολείων και των εκπαιδευτικών. Κάθε θέση συνοδεύεται από ένα βαθμό εξουσίας που του παρέχει τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις η σημασία των οποίων κλιμακώνεται όσο υψηλότερα βρίσκεται η θέση στην ιεραρχία.

- Υπάρχει μια αρκετά επεξεργασμένη μορφή εργασίας, αφού η διάκριση του προσωπικού σε εκπαιδευτικούς, διοικητικά στελέχη και κρατικούς εκπροσώπους γίνεται με βάση το κύριο έργο τους που αντιστοιχεί σε κάθε θέση.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005:), άλλα χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου που προστίθενται στα παραπάνω είναι :

- Η ομοιομορφία για την εκτέλεση κάθε έργου, όπου η ύπαρξη κανόνων εξασφαλίζει την ομοιομορφία των ενεργειών και καθιστά εφικτή τη συνεργασία των επιμέρους δραστηριοτήτων και β) την αξιολόγηση του προσωπικού βάσει αντικειμενικών κριτηρίων που εξασφαλίζει μια ομοιογένεια στα στελέχη αυτού του επιπέδου.

Τα δύο βασικά μειονεκτήματά του είναι η τυπολατρία και οι κανόνες που καθιστούν ένα οργανισμό μη-λειτουργικό.

2η Θεωρία: Το πρότυπο των συστημάτων

Κατά το πρότυπο της συστημικής σκέψης ο εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα, το οποίο δεν μπορεί να κατανοηθεί με απλούς μηχανισμούς. Ως σύστημα ορίζεται ως σύνολο συστατικών στοιχείων ή μερών τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεξάρτησης και αποτελούν μια ολότητα (Συρμακέσης, 2017:41). Η συστημική αντίληψη ελέγχει και στην ουσία ακυρώνει τις πραγματικές λειτουργικές δυνατότητες και προοπτικές μιας γραφειοκρατικής αντίληψης της εκπαιδευτικής μονάδας (Κοντάκος, 2011). Σε όλες τις βαθμίδες της διοίκησης προβάλλεται έντονα η ανάγκη ευαισθητοποίησης του προσωπικού στις διεργασίες των κοινωνικών αλλαγών που συντελούνται σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο και την ανάγκη αναζήτησης και εύρεσης νέων μεθόδων εργασίας.

Με βάση αυτή την προσέγγιση, σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2000), ως βασικά συστατικά του σχολείου θεωρούνται τα:

- Τα αυτόνομα υποσυστήματα των εκπαιδευτικών, του συνόλου των μαθητών, του διοικητικού προσωπικού, των γονέων, των γονέων
- Το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα στα παραπάνω υποσυστήματα
- Οι διοικητικοί και μαθησιακοί μηχανισμοί επανάδρασης που ρυθμίζουν τη διατήρηση της ισορροπίας στην λειτουργία του σχολείου.
- Το σύνολο των επιδιωκόμενων στόχων, έναντι του οποίου ρυθμίζονται οι παραπάνω δράσεις.

Τα προσδιορίσιμα μέρη του συστήματος είναι:

- Τα εμπλεκόμενα μέρη (δ/νση, καθηγητές, μαθητές) και ειδικότερα η προσωπικότητα τους που εκδηλώνεται μέσα από τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τα κίνητρά τους.
- Η δομή που περιλαμβάνει την τυπική-ιεραρχική διάταξη των θέσεων εργασίας, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα εμπλεκόμενα μέρη και την επικοινωνία μεταξύ περιβάλλοντος και συστήματος.
- Η λειτουργία που περιλαμβάνει την υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και τις διδακτικές μεθόδους, τα προγράμματα σπουδών, τον έλεγχο και την ανατροφοδότηση που αποτυπώνονται στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης (Συρμακέσης, 2017:42)

3η θεωρία: Το πρότυπο χαλαρής συνοχής

«Ο όρος συστήματα χαλαρής συνοχής χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν ορισμένες οργανώσεις σχετικά με τον βαθμό αυτονομίας που διαθέτουν στη λειτουργία τους και στη διασύνδεση τους με τα ανώτερα κλιμάκια διοικητικής ιεραρχίας (Συρμακέσης, 2017:61)». Σε αντίθεση με την θεωρία του δομολειτουργισμού, το πρότυπο της χαλαρής συνοχής δίνει έμφαση στην αστάθεια στη δομή, στην ασάφεια των στόχων και στη μη τακτική συμμετοχή των μελών στις αποφάσεις (Bush, 2005: 134). Οι βασικές αρχές για τη δομή, τους σκοπούς, τις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον (Κατσαρός, 2008 .ο.π. αναφ. στο Συρμακέσης, 2017:62):

1. Η δομή της οργάνωσης προκύπτει ως σύνολο χαλαρά συνδεδεμένων λειτουργικών υποσυστημάτων (π.χ. Δ.Δ. Εκπαίδευσης και σχολικής μονάδας).
2. Οι σκοποί του οργανισμού είναι ασαφείς, αδιευκρίνιστοι και δεν έχουν σχέση με τα αποτελέσματα.
3. Υπάρχει μια πολυπλοκότητα στις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον
4. Ο διευθυντής πρέπει να μην επηρεάζει τόσο πολύ τις αποφάσεις και να υιοθετεί την ενδεχομενική προσέγγιση της ηγεσίας, προσαρμόζοντας την ηγετική του συμπεριφορά στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

4η θεωρία: Η θεωρία της επίτευξης του McClelland (achievement motivation theory).

Ο McClelland (1961), θεωρεί ως σημαντική παρωθητική δύναμη την πηγαία ανάγκη την οποία κατέχουν τα άτομα για να πραγματοποιήσουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο, τον οποίο προϋποτίθεται πως θέτουν από μόνα τους. Ένα απλό παράδειγμα είναι ο καθορισμός χρονοδιαγράμματος που βάζει κάποιος από μόνος του για να εκτελέσει μια εργασία. Ο McClelland θεωρεί πολύ σημαντικό τα άτομα τα οποία κατέχουν διευθυντικές θέσεις να χαρακτηρίζονται από αυτή την πηγαία και εσωτερική παρωθητική δύναμη. Τα συγκεκριμένα άτομα φέρουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Στα άτομα αυτά αρέσει να θέτουν τους δικούς τους στόχους, δημιουργώντας έτσι τις δικές τους προκλήσεις. Δεν τους αρέσει να εκτελέσουν στόχους, οι οποίοι τους ανατίθεται από άλλους, εκτός και αν συμμετείχαν και αυτοί στη διαδικασία της στοχοθέτησης, οπότε και έχουν την αίσθηση της κυριότητας των στόχων αυτών.
- Τα άτομα αυτά θέτουν σχετικά δύσκολους, αλλά εφικτούς στόχους. Επιλέγουν να επιλύουν αρκετά προβληματικές καταστάσεις που φέρουν πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Λειτουργούν με βάση αυτό που θα λέγαμε «υπολογισμένο ρίσκο».
- Οι άνθρωποι με αυτή τη δύναμη έχουν έντονη την ανάγκη της ανατροφοδότησης. Επιδιώκουν να μαθαίνουν σε ποιο βαθμό πέτυχαν το στόχο τους και να έχουν υπόψη τους την επίδοσή του, άσχετα με το πόσο επιτυχημένη ή όχι ήταν η προσπάθειά τους.

Κατά τον McClland, η πηγαία παρώθηση, που συμβαίνει από την επιτυχία, μπορεί να διδαχθεί, να αναπτυχθεί και κυρίως να ενδυναμωθεί στο σχολικό περιβάλλον. Αρκεί οι μαθητές:

- Να εμπλέκονται σε καταστάσεις στις οποίες μπορεί να επέλθει επιτυχία.
- Να μάθουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να είναι υπεύθυνοι.
- Να θέτουν λογικούς και εφικτούς στόχους.
- Να υπάρχει συχνή ανατροφοδότηση για την επίδοσή τους.

Η δράση των ατόμων εξαρτάται από το πεδίο της δραστηριότητάς τους (Πασιαρδής, 2014). Οι διευθυντές του 21ου αιώνα πρέπει να επικεντρωθούν στα σήματα από το εξωτερικό περιβάλλον. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα πρέπει να είναι οι δυνάμεις του διευθυντή. Ο 21^{ος} αιώνας επιφυλάσσει πολλές εκπλήξεις και προκλήσεις για τις σημερινές κοινωνίες (Friedman, 2007). Πιο συγκεκριμένα στη χώρα μας η αλλαγή από τον κλασικό ηγέτη- γραφειοκράτη στον μοντέρνο διευθυντή- ηγέτη – ηγέτη που έχει οράματα και θέλει να τα αναπτύξει, προκειμένου να τα εφαρμόσει στο σχολείο που εξυπηρετεί και αντικαθρεφτίζει τις πολυσύνθετες ανάγκες της κοινωνίας βρίσκεται στο επίκεντρο (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (1997-98), η αδυναμία των πρώτων να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις τους ερμηνεύεται εκτός των άλλων και από την έλλειψη βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσής τους σε βασικά θέματα (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Η συζήτηση που γίνεται γύρω από το ζήτημα της επιμόρφωσης των διευθυντών σχετίζεται και με τα αιτήματα για την «επέκταση» της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της «παιδαγωγικής ελευθερίας» των εκπαιδευτικών, καθώς και για πιο ευέλικτες μορφές διοίκησης και για το πέρασμα από τη γραφειοκρατία στο δημόσιο management (Ανδρέου, 2005: 309).

Κατάλληλη για την κατανόηση των απόψεων των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών κρίνεται η θεωρία του New Public management. Από την οπτική των πολιτικών επιστημών, η εισαγωγή των προσεγγίσεων της νέας δημόσιας διοίκησης έχει αναδυθεί ως μέρος της στρατηγικής των πολιτικών και εκπαιδευτικών στρατηγικών (Aoki, 2015).

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται η *συστηματική διάσταση* της ηγεσίας, καθώς οι διευθυντές από την πλευρά της συστημικής θεώρησης πρέπει να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις που είναι η αποδοχή της πολυπλοκότητας, ο καθορισμός κανόνων και η ικανότητα και προθυμία για μάθηση από τα λάθη (Κοντάκος, 2011). Η συστημική ηγεσία φροντίζει να εξασφαλίσει τη δημιουργία νοήματος με κύριο όργανο την επικοινωνία.

Η συστημική θεώρηση στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων είναι χρήσιμη για τη διατήρησή τους ως *αυτόνομων, αυτορρυθμιζόμενων οργανισμών*. Ο στόχος της είναι να λάβει υπόψη της τις επιθυμητές πραγματικότητες.

Το πρότυπο των συστημάτων εδραιώνεται στο *δομολειτουργισμό*. Ως σύστημα ορίζεται ένα σύνολο συστατικών στοιχείων, τα οποία έχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αποτελούν μια ολότητα, η οποία με τη σειρά της αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος (Συρμακέσης, 2017). Δίνει έμφαση στην ενότητα και στη συνοχή του οργανισμού. Η χρήση της έννοιας του συστήματος για τη μελέτη και ανάλυση των κοινωνικών οργανώσεων αποτελεί μια από τις επικρατούσες ερευνητικές επιλογές, διότι προσφέρει στερεό έδαφος για τη μελέτη ενός φαινομένου που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, δυναμική εξέλιξη και από μια ποικιλία νοημάτων. Στην κατεύθυνση αυτή, οι Getzels και Cuba (1957), ανέπτυξαν ένα μοντέλο στο πλαίσιο του οποίου η διοίκηση της εκπαίδευσης ορίζεται ως μια κοινωνική διαδικασία. Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση, ένα κοινωνικό σύστημα περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: α) την οργανωτική ή θεσμική ή νομοθετική, η οποία αναφέρεται σε ρόλους που έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και β) την ιδιογραφική ή προσωπική διάσταση, η οποία αφορά τα μέλη που έχουν τους ρόλους με τη συγκεκριμένη ταυτότητα και τις ανάγκες τους. Ο T. Parsons, χωρίς να αμφισβητεί τα βασικότερα σημεία της επιστημονικής σκέψης του Weber, έρχεται να τονίσει τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα για να διατηρηθεί η οργανωτική δομή του συστήματος και μετά να επέλθει η προσφορότερη λειτουργία του.

Η συστημική προσέγγιση έχει ως στόχο την ανάπτυξη της ηγεσίας στην πράξη, ώστε να αποτελεί ένα στοιχείο της οργάνωσης το οποίο θα προσδιορίζει επαρκώς το ποιόν (το τι είναι) και το γίνεσθαι της επιχείρησης (δηλαδή στο τι κάνει). Οι βασικές αρχές της

συστημικής προσέγγισης για την ανάπτυξη της ηγεσίας είναι οι εξής (Μπουραντάς, 2005) :

- ✓ Ανάπτυξη της ηγεσίας εστιασμένη σε συγκεκριμένα αποτελέσματα του οργανισμού. Τα συγκεκριμένα στελέχη πρέπει να αναπτύσσουν συγκεκριμένα ηγετικά χαρακτηριστικά, ούτως ώστε να ασκούν συγκεκριμένες ηγετικές συμπεριφορές με σκοπό την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.
- ✓ Ανάπτυξη της ηγεσίας, εστιασμένη ως ένα οργανωσιακό χαρακτηριστικό. Η τελική επιδίωξη είναι η άσκηση της ηγεσίας στην πράξη, ώστε να μπορεί να εξασφαλιστεί η διαρκής ανταγωνιστικότητα και η διαρκής επιτυχία της επιχείρησης.

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναπτύχθηκε από τον Bass (1985), ο οποίος διέκρινε τέσσερα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη: 1) Ιδανική επιρροή ή χάρισμα, 2) Κίνητρο έμπνευσης, 3) Διανοητικό κίνητρο και 4) Ατομική σκέψη. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης με το κίνητρο έμπνευσης προσφέρει τον ενθουσιασμό και το κίνητρο και παρέχοντας ταυτόχρονα και αισιοδοξία. Η μετασχηματιστική ηγεσία επικεντρώνεται στο πώς ο ηγέτης σχηματίζει σκοπούς και προπονει τους ανθρώπους να έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά. Τους δίνει ελευθερία και τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν την πρωτοβουλία τους και να παλέψουν για την επιτυχία.

2.2. Επαγγελματική ανάπτυξη

Οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας αναδεικνύουν την επιμόρφωση ως το βασικό παράγοντα υποστήριξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπανασούμ, 2014). Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα καλείται να διαμορφώσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες, οι οποίες θα μπορέσουν να υπερβούν τόσο τις τεχνικές όσο και τις κοινωνικές προκλήσεις.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σοβαρή υπόθεση, πολύ σημαντική για τη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και του ηγετικού ρόλου των διευθυντών. Σύμφωνα με τον Fullan (2002), όσο πιο περίπλοκη είναι η κοινωνία τόσο πιο εκλεπτυσμένη ηγεσία υπάρχει. Για αυτό, οι Lewis, Goodman και Fandt (1998), ισχυρίζονται ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων προσδοκούν να ανταποκριθούν σε ένα

εξελισσόμενο κόσμο της δουλειάς, για να είναι αποτελεσματικοί στο σχολείο. Οι διευθυντές που εμπνέουν συνδέουν τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης για να αυξήσουν την αποδοτικότητα των μαθητών. Στην εμπειρική τους μελέτη, οι Blasé και Anderson (1995), παρέχουν ένα σύνολο θεωρήσεων που σχετίζονται με τα είδη των ευκαιριών που είναι πιθανόν να προωθήσουν οι διάφοροι τύποι ηγετών σχολείων. Η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται με την αναγκαιότητα για μια *διάβιου εκπαίδευση και μάθηση* των διευθυντών, η οποία ενισχύεται λόγω των συνεχών αλλαγών στις σύγχρονες κοινωνίες της μάθησης. Ο Ματσαγγούρας (1999 ό.π. αναφ. στον Γκρίτζιο, 2006: 154) αναφέρει ότι «η επαγγελματική ανάπτυξη και η προσωπική συμβαδίζουν μεταξύ τους».

Γύρω από τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη παρατηρείται νοηματική ασάφεια μιας και δεν εμφανίζεται στη βιβλιογραφία με το ίδιο νοηματικό περιεχόμενο (Coffield, 2000). Ο Sears (1982, στο Nathan & Hill, 2006: 12), ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως «τη διά βίου διαδικασία που περιλαμβάνει ψυχολογικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, οικονομικούς, σωματικούς και τυχαίους παράγοντες, οι οποίοι συνδυάζονται, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν τη σταδιοδρομία του ατόμου». Είναι εν τέλει αυτή η κατάσταση κατά την οποία το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, συντελεί στο σχηματισμό «των εργασιακών αξιών, της επιλογής επαγγέλματος/επαγγελμάτων, της δημιουργίας επαγγελματικών προτύπων, του τρόπου λήψης αποφάσεων, της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής ωριμότητας».

Κατά τον Rogers (1999), η επιμόρφωση είναι εκπαίδευση, επειδή είναι μια μορφή συγκροτημένης μάθησης η οποία έχει σαφή στόχο και προσανατολίζεται σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι καίριας σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και του ηγετικού ρόλου των διευθυντών. Πιο κοντά συνδεδεμένη είναι η έννοια του *professional development*, καθώς κινείται γύρω από την ανάπτυξη ενός ατόμου εντός των ορίων του επαγγέλματος ή του τομέα της λήψης των αποφάσεων, της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής ωριμότητας». Έτσι, οι Fullan και Hargeaves (1992), ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη συμπλήρωση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων, αλλά και την απόκτηση νέων για την προώθηση και τη βελτίωση των επαγγελματικών δυνατοτήτων.

Κατά τον Santholtz (2002: 828), μόνο οι διευθυντές που αφήνουν τον εαυτό τους να εξελιχθούν σαν επαγγελματίες θα θελήσουν και θα προωθήσουν την ποιοτική μάθηση στους εκπαιδευτικούς. Ένας διευθυντής, όταν εισέρχεται σε ένα νέο σχολείο, πρέπει να αξιολογεί την πλευρά της εκπαίδευσης, η οποία εξαρτάται από το προσωπικό και να διαπιστώσει αν υπάρχει συμφωνία στην ποιότητα του σχολείου. Σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να υπάρξει μια συμφωνία η οποία δεν τον ικανοποιεί. Για αυτό, πρέπει να βρει τρόπους για να το αλλάξει αυτό. Παρομοίως και ο Κασσωτάκης (2002), επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) είναι μία συνεχής, δυναμική πορεία στην οποία παρουσιάζονται καθημερινά ευκαιρίες που επηρεάζουν πολύπλευρα τη ζωή του ανθρώπου. Ο Παπασταμάτης (2010) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη γενικά ως την προσπάθεια για διαρκή και συστηματική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες κρίνονται ως αναγκαίες για την επιτυχημένη διεκπεραίωση των επαγγελματικών καθηκόντων. Κατά τον Παπακωνσταντίνου (1992), η επιμόρφωση είναι το πεδίο επιβολής της εκπαιδευτικής επιλογής και η διαδικασία επιβολής σκοπιμοτήτων. Η επιμόρφωση έχει βαρύνουσα σημασία στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς οι διεθνείς προκλήσεις κρίνουν επιτακτικό το αίτημα για μια αναβάθμιση και ποιοτική βελτίωση σε όλους τους τομείς της. Κατά τον Bruce Joyce ένα επιτυχημένο πρόγραμμα της επαγγελματικής επιμόρφωσης πρέπει να εκπληρώνει τρεις λειτουργίες: 1) Να παρέχει επαρκή συστήματα για την εισαγωγική εκπαίδευση των διευθυντών, 2) Να μπορέσει να δώσει υποστήριξη στα σχολεία για να υλοποιήσουν τα προγράμματά τους και 3) Να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο, στο οποίο να εξελιχθεί το δυναμικό των διευθυντών .

Οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ακαδημαϊκή επίτευξη και τη γενικότερη σχολική μεταβολή (Davis and Darling Hammond, 2012). Ο απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να προβεί στην εδραίωση της ποιότητας του σχολικού συστήματος. Οι διευθυντές πρέπει να είναι επαγγελματίες με επιμόρφωση, έτσι ώστε να μπορέσουν να αναδειχθούν στα μάτια του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι παιδαγωγοί, όπως ο Dewey και οι ψυχολόγοι, όπως ο Έρικσον και Πιαζέτ, τόνισαν την επίδραση των διδασκαλικών μεθόδων για τη μάθηση των μαθητών. Αυτά τα μαθήματα δεν πρέπει να παραλείπονται, όταν πρόκειται για τη μάθηση των ενηλίκων (Brown & Mitello, 2016). Ένα από τα πιο συνηθισμένα μοντέλα για την επιμόρφωση των διευθυντών είναι το μοντέλο του Guskey. Το μοντέλο του Guskey για την Αξιολόγηση της Επαγγελματικής ανάπτυξης των

διευθυντών χρησιμοποιείται ευρέως, καθώς κρίνεται ως το πιο ορθολογικό. Η κατάρτιση περιλαμβάνει τη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών κάθε τομέα εκπαιδευτικής, διοικητικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας, τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί και τη συστηματική ανάλυση των περιοριστικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2014:598). Όσον αφορά τα προγράμματα επιμόρφωσης των υποψήφιων διευθυντών, αυτά μπορούν να χωριστούν σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες κατά τον Μαδεμλή (2014):

- Προγράμματα προσόντων.
- Προγράμματα εξειδίκευσης στην εκπαίδευση.
- Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (PD).
- Εξειδικευμένες σπουδές σε πανεπιστήμια.
- Άλλα σεμινάρια ή παρακολουθήσεις.

Κάνοντας μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με έρευνες, που αφορούν τον αποτελεσματικό διευθυντή και τις επιμορφωτικές του ανάγκες, διαπιστώνεται ότι, παρά την επιστημονική συζήτηση, οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα είναι περιορισμένες. Στις έρευνες αυτές, ενώ καταδεικνύεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών, δεν ερευνώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες, με αποτέλεσμα να διαπιστώνεται η απουσία σχεδόν σχετικών ερευνών στην χώρα μας. Ο Μαυρογιώργος (1983), αναφέρει ως βασικά μοντέλα επιμόρφωσης το μοντέλο που εξυπηρετεί τις ανάγκες του επιμορφωτικού συστήματος και αυτό που εξυπηρετεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία για τα προγράμματα επιμόρφωσης για τους διευθυντές είναι σημαντική και συνεχίζει να εξελίσσεται ως ένας νέος τρόπος σκέψης. Ο Lois (2008) θεωρεί ότι σε εκπαιδευτικά πλαίσια η επαγγελματική ανάπτυξη έχει να κάνει με το να είναι κάποιος ειδικός σε έναν τομέα και να βοηθάει τους άλλους να βελτιώνονται στις γνώσεις και στις δεξιότητες. Κατά τους Draven- Severson (2012), οι διευθυντές παλεύουν για να βρουν τρόπους, προκειμένου να δημιουργήσουν σχολικά κλίματα τα οποία υποστηρίζουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και προωθούν την πράξη.

Μια γενικότερη παραδοχή είναι ότι πρέπει η επαγγελματική ανάπτυξη να είναι *μετασχηματιστική*, και η βασικότερη λειτουργία της αφορά τη σχολική βελτίωση, η οποία συνήθως συνάδει με την αναβάθμιση των διευθυντών και των σχολικών πρακτικών (Ball

& Cohen, 1999, Brooke Smith, 2003, Hill, Hawk & Taylor, 2002, Martin & Robertson, 2003, Timperley, Fung, Wilson & Barrar, 2006). Η έρευνα στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών έδειξε ότι πρέπει να δίνουν ως σύμβουλοι περισσότερη προσοχή στους εκπαιδευτικούς (Fullan, 1982, Fullan & Stieglebauer, 1991). Οι Bossert et. al. θεωρούν ότι οι διευθυντές πρέπει να έχουν μια «ρεαλιστική οπτική για την ανάπτυξη των σχολείων και των τρόπων που την επιφέρουν», αλλά αυτό χρειάζεται και μια διαρκής αυτό-αξιολόγηση. Δυστυχώς πολλοί διευθυντές αναφέρουν, ότι έχουν επιβαρυνθεί με τα οικονομικά, κοινωνικά και νομικά θέματα τα οποία κατά συνέπεια τους εμποδίζουν από το να αφοσιωθούν στη σχολική ηγεσία (Svidlin, 1990: 13). Η οργάνωση της επιμόρφωσης, καθώς και οι μορφές που μπορεί να πάρει εξαρτώνται από τη στόχευση και την πολιτική του φορέα, ο οποίος την εφαρμόζει, από τη απήχυσή της τόσο σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, αν λαμβάνει χώρα μέσα στον εργασιακό χρόνο των διευθυντών, αν συνυπολογίζεται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2014: 5). Οι Bolman και Deal (2005) προτείνουν λύσεις στο τι πρέπει να συμβαίνει σε έναν οργανισμό από διαφορετικές απόψεις. Έχουν συζητήσει σε αρκετές έρευνες ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της ικανότητάς τους να χρησιμοποιούν διαφορετικές θεωρητικές απόψεις, για να αναλύσουν την κατάσταση στον οργανισμό. Χρησιμοποιούν τέσσερις διαφορετικές οπτικές τη δομική, των Ανθρωπίνων σχέσεων, την πολιτική και τη συμβολική. Ισχυρίζονται ότι δεν είναι δυνατόν να καταλάβει κανείς το σχολικό οργανισμό, εάν αυτές οι οπτικές δεν λαμβάνονται υπόψη. Ο ρόλος του διευθυντή είναι να δράσει ως ένας *κοινωνικός αρχιτέκτονας*, για να αναλάβει τους ρόλους που ταιριάζουν στην αποστολή του οργανισμού. Όσον αφορά την πολιτική οπτική, ο ρόλος του ηγέτη έγκειται στο να ξεκαθαρίσει ποιοι είναι φίλοι και εχθροί και να σχεδιάσει και τα δίκτυα, προκειμένου να προωθηθεί η ολοκλήρωση. Στη συμβολική οπτική, η κύρια ανάγκη του ατόμου είναι η βίωση της εμπειρίας. Τα γεγονότα και τα σύμβολα δημιουργούν ένα πολιτισμικό περιεχόμενο που βοηθάει τους ανθρώπους να βρίσκουν νόημα και ευχαρίστηση τόσο στην εργασιακή ζωή όσο και στην προσωπική (Bolamn & Deal, 2005).

Η χρήση των συνεργατικών δικτύων στα σχολεία έχει λάβει πολύ προσοχή στη βιβλιογραφία (McCormick et al. 2011, Scott and Rarieya 2011, Kiggundu and Moorosi, 2012). Τα εκπαιδευτικά συστήματα στα σχολεία έχουν λάβει μεγαλύτερη προσοχή στην βιβλιογραφία και έχουν αυξήσει τις πιθανότητες για τους διευθυντές να μάθουν ο ένας

από τον άλλον, ειδικά μέσω δικτύων και ομάδων. Οι Barber et al. (2010) βρήκαν ότι η *λανθάνουσα μάθηση* ήταν κοινή σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αυξήσει τις πιθανότητες για τους διευθυντές να μάθουν ο ένας από τον άλλον, συγκεκριμένα μέσω των δικτύων (Barber et al. 2010). Η διαδικτυακή επιμόρφωση για τους διευθυντές έχει αναδυθεί ως μια εναλλακτική σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μορφές της διδασκαλίας (Hernez-Broome and Hughes 2004, Onguko et al. 2008, Zepeda et al. 2014). Η Τεχνολογία πρέπει να είναι μια πιθανή λύση για επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σε γεωγραφικά απομονωμένα σχολεία (Arnold et al. 2005, Bizzell 2011). Τα αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να στοχεύουν στην αλλαγή και να ενσωματωθούν στη σχολική κουλτούρα. Όπως σχολιάζει η Guskey (2002), για να θεωρηθεί επιτυχημένη η επαγγελματική επιμόρφωση πρέπει να γίνουν αξιολογήσεις των προγραμμάτων οι οποίες να περιέχουν τα εξής:

- Θετικές αντιδράσεις των υποψηφίων διευθυντών.
- Πιστοποιητικά για τη μάθηση του υποψηφίου.
- Αλλαγές στις οργανωσιακές κουλτούρες για να υποστηρίξουν την μάθηση.
- Μεταφορά των γνώσεων.
- Επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών.

Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προσφέρει ευκαιρίες για αυτό-επιλογή και αυτό-καθοδήγηση με τη συνεργασία και τη συμβολή των ειδικών. Η δημιουργία ενός ισχυρού προγράμματος επιμόρφωσης συνεισφέρει σε μια «επαγγελματική κουλτούρα, στην οποία τα άτομα αναπτύσσουν μια κοινή αντίληψη των στόχων, των μεθόδων και των λύσεων (Birman et al. 2000: 32).

Ο Fullan (1992) πρότεινε ότι η ποιότητα της ηγεσίας σε ένα σχολείο μπορεί να έχει μια σημαντική επίδραση στη φύση του σχολείου, ενώ οι MacLaughlin και Talbert (2001) συμπέραναν ότι η επίδραση των διευθυντών στις σχολικές κοινότητες σχετίζεται με την ικανότητά τους να θέτουν συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως τη διαχείριση των πηγών και τη σχέση τους με τους δασκάλους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη επομένως είναι σημαντική για τους διευθυντές. Ο Fullan (2001) έχει αναγνωρίσει ότι ο διευθυντής συμπεριφέρεται ως παράγοντας αλλαγής,

δημιουργώντας τις συνθήκες για να αναπτυχθεί η ικανότητα μάθησης σε ένα σχολείο. Επομένως ένας σημαντικός ρόλος του ηγέτη είναι η υπευθυνότητα για καθοδήγηση και βελτίωση των δραστηριοτήτων στα σχολεία. Η αποτελεσματική ηγεσία έχει μια σημαντική επίδραση στη βελτίωση της λειτουργίας των τάξεων (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstorm, 2004).

Οι Tingel et al., τονίζουν ότι οι δραστηριότητες των διευθυντών έχουν μεγάλη επίδραση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, στη σχολική κουλτούρα και στην εδραίωση των σχέσεων με τους υπολοίπους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών επομένως είναι σημαντική, καθώς οι κοινωνικές αλλαγές φέρνουν νέες πιέσεις στο ρόλο των αρχών για την καθοδήγηση και τη διαχείριση των σχολείων. Ο McCough έχει τονίσει ότι είναι μια από τις πιο κοινές μεθόδους για να υποστηρίξει τις αρχές της πρακτικής. Οι Achilles και Tienken (2005), επίσης ισχυρίζονται ότι η συνεχόμενη ανανέωση των γνώσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάληψης των αλλαγών και των απαιτήσεων των αρχών μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον Robbins (2003), υπάρχουν προβλήματα που συνδέονται με τα τρέχοντα προγράμματα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτά απορρέουν από τις διαφορετικές ανάγκες, λόγω της δημογραφικής δομής, του ακαδημαϊκού επιτεύγματος των μαθητών, της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών και της γονεϊκής εμπλοκής.

Η επιμόρφωση είναι μια συνεχής διαδικασία αναθεώρησης, προβληματισμού και επανατοποθέτησης που εντάσσεται στην φιλοσοφία της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο Dave θεωρεί τη «διά βίου εκπαίδευση ως μια διαδικασία επίτευξης προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των ατόμων και των κοινοτήτων τους». Είναι ένα ιδανικό, που αποκτά ουσία μόνο εάν εφαρμοστεί στην πράξη. Εμφανίζεται συνήθως με τρεις μορφές: συνεχιζόμενη εκπαίδευση, επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση και κοινοτική (Jarvis, 2003: 57). Όσον αφορά τις νέες οικονομικές, κοινωνικές πολιτικές εκπαιδευτικές και τεχνολογικές απαιτήσεις, αυτές στοχεύουν στη δημιουργία «ατόμων» που διαθέτουν κοινωνική συνείδηση ευθύνης, επιστημονική στάση απέναντι στην πραγματικότητα και ενεργητική στάση συμμετοχής στην εκπαιδευτική ζωή.

Το σημερινό σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό στην τοπική κοινωνία και στις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να ανοίξει

διαύλους επικοινωνίας με άλλα σχολεία και το πώς να μπορέσει να ενσωματώσει καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.3. Χαρακτηριστικά Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται ότι μπορεί συνδυάσει και την εκπαίδευση. Πολλοί διευθυντές εξέφρασαν την ανάγκη να βρουν τις ευκαιρίες της επαγγελματικής ανάπτυξης πίσω από νέες ιδέες και προσεγγίσεις, για παράδειγμα μέσω ενός μαθήματος της στρατηγικής ανάπτυξης και της κατανόησης των διαπροσωπικών ικανοτήτων. Ως προς τους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως της εμπειρίας τους, φάνηκε ότι ήταν ικανοί να αντικατοπτρίζουν τη δική τους δουλειά και το δικό τους όραμα. Είχαν περισσότερες ιδέες για τη επαγγελματική ανάπτυξη στηριζόμενοι στη αντανάκλαση του εαυτού τους.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψαν πέντε χαρακτηριστικά που ορίζουν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης:

1. Η δράση κινείται προς μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια (μελέτη ομάδων, δίκτυο των δασκάλων (ομάδες μελέτης, σχέσεις συμβουλευτικής ή ως ένα παραδοσιακό εργαστήριο)
2. *Διάρκεια*: Πόσες ώρες ξόδεψαν οι συμμετέχοντες;
3. *Συμμετοχή*: Υπήρχε μια συλλογική συμμετοχή ή ατομική;
4. *Έμφαση στο περιεχόμενο*: σε ποιο βαθμό η δραστηριότητα επικεντρώθηκε στη βελτίωση του περιεχομένου της γνώσης στα μαθηματικά ή στις επιστήμες γενικότερα;
5. *Ενεργή μάθηση*: Τι ευκαιρίες δόθηκαν στους διευθυντές για να εμπλακούν σε μια ανάλυση της διδασκαλίας και μάθησης; Αξιολογήθηκε η δουλειά των μαθητών ή απέκτησαν ανατροφοδότηση από τη διδασκαλία;
6. *Συνοχή*: Η διαδικασία της επιμόρφωσης ενθάρρυνε τη συνεχόμενη επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και περιείχε εμπειρίες που συμβαδίζουν με τους στόχους και τις αρχές του κράτους;

Το σχολείο έχει διευθυντή κάποιον εκπαιδευτικό που κατέχει την τέχνη της ηγεσίας. Η επιδεξιότητα αυτή είναι αποτέλεσμα τριών παραγόντων:

- Της ικανότητας του διευθυντή να έχει την αντίληψη ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά κίνητρα.
- Της ικανότητας του διευθυντή να παρακινεί και να πείθει τα πλήθη.
- Της διαμόρφωσης ενός κατάλληλου κλίματος που να απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους.

Ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες του, τις γνώσεις και το ρόλο που επιτελεί και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες. Στο διεθνή χώρο ο Day (2003) διαπιστώνει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές όσον αφορά τα εκπαιδευτικά και διοικητικά καθήκοντα του ρόλου τους βελτιώνονται μέσα από εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά σεμινάρια. Κάθε επιμόρφωση θα έπρεπε να έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές και τους δασκάλους μέσω νέων πρακτικών, οι οποίες θα μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν μέσα στη τάξη.

Αυτό που απαιτείται, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, είναι οι διευθυντές να θέσουν τα κριτήρια που δε βασίζονται μόνο στη διδακτική εμπειρία, να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και ιδιαίτερα οι νέοι διευθυντές να διακρίνουν τις ανάγκες τους λόγω των ραγδαίων αλλαγών στη τεχνολογία, την επικοινωνία και τον πολιτισμό κατά τη διάρκεια της παγκοσμιοποίησης.

Η συνεχόμενη συνεργασία μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών έχει την ικανότητα να διασφαλίσει την εδραίωση των προγραμμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η συνεργασία αυτή επίσης δίνει και ιδιαίτερη έμφαση στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και στη φύση των αλλαγών τους. Υπάρχουν δύο περιοχές, στις οποίες οι διευθυντές επηρεάζουν την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η πρώτη αφορά στην ικανότητα τους να μεταβάλλουν το εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν, παρέχοντας τις ευκαιρίες για δυνατότητα παρακολούθησης και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να πειραματιστούν στην τάξη. Η δεύτερη σφαίρα επιρροής αφορά τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και το πώς αυτοί συμμετέχουν

στα σχολικά περιεχόμενα, προκειμένου να αλλάξουν τις γνωστικές περιοχές τους. Η ηγεσία και η στρατηγική είναι σημαντικές για τον διευθυντή που θέλει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του μέλλοντος. Οι διευθυντές, σύμφωνα με τον ρόλο που θα αναλάβουν, θα πρέπει να επηρεάζουν τον τρόπο λήψης των αποφάσεων. Ο διευθυντής θα πρέπει να κρατά τα ηνία της εξουσίας και όλες οι αποφάσεις να λαμβάνονται κεντρικά. Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, παρά την πολυπλοκότητα που παρουσιάζει, προϋποθέτει ικανή ηγεσία που να προγραμματίζει, διευθύνει και ελέγχει τις διάφορες δραστηριότητες του, καθώς και να σχεδιάζει στρατηγικές για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων του (Σαΐτης, 2005: 71).

Η συνεχής εμπλοκή των διευθυντών, τους επιτρέπει να αναπτύξουν μια τέτοια σχολική κουλτούρα στην οποία υπάρχει η προσδοκία της συνεργασίας, της ανατροφοδότησης και του διαλόγου για την πρακτική και τη διοχέτευση των ιδεών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές. Μεγάλη προσοχή δίνεται στο ρόλο της μετάδοσης της μάθησης των διευθυντών. Οι διευθυντές θα πρέπει να ανακαλύψουν τις τρέχουσες έρευνες και να είναι ικανοί για να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για τα σχολεία.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση, ανέδειξε μέσα από την άντληση των πληροφοριών τα βασικά στοιχεία που διακρίνουν τον διευθυντή-ηγέτη και τη διερεύνηση των αντιλήψεων τους για την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητά της στο σχολικό πλαίσιο. Οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα είναι περιορισμένες και κυρίως επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν έναν αποτελεσματικό διευθυντή, καθώς και στις αντιλήψεις, εκτιμήσεις των ίδιων των διευθυντών για το έργο τους, που αποτελεί και **σκοπό** της παρούσας έρευνάς μου.

Αποτελεί κοινή πεποίθηση σε διεθνές επίπεδο ότι τα μέτρα που λαμβάνονται από τη μεριά των σχεδιαστών της επιμορφωτικής πολιτικής δεν βασίζονται σε δεοντολογικές τοποθετήσεις, αφού η υιοθέτηση και η στήριξη μιας επιμορφωτικής πολιτικής είναι ζήτημα που προϋποθέτει συστηματικότητα, προγραμματισμό και σχεδιασμό (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Προκειμένου η επιμόρφωση και η διεξαγωγή της να είναι αποτελεσματική, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες πρέπει να αποκεντρωθούν και να

γίνει συζήτηση όσον αφορά τις ανάγκες των ερευνητών, καθώς είναι απαραίτητο να υφίσταται σχεδιασμός και αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος.

2.4 Επαγγελματική ανάπτυξη στελεχών εκπαίδευσης

Η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών έχει καταστεί στη σύγχρονη εποχή πεδίο έντονου ενδιαφέροντος. Κατά τους Brauckmann και Paschiardis (2009), και σύμφωνα με τα δεδομένα του ΟΟΣΑ, πολλές χώρες έχουν ήδη αρχίσει να φροντίζουν για το είδος της επαγγελματικής ανάπτυξης που πρέπει να λάβουν οι διευθυντές για να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις. Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των στελεχών εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την οργάνωση των αλλαγών και τη δημιουργία ενός κλίματος που θα εμπνέει τη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας. Οι διευθυντές πρέπει να είναι υπέρμαχοι της διά βίου μάθησης και να τη μεταδίδουν και στους συναδέλφους τους (Kochan, Bredeson & Riehl, 2002).

Ο Bredeson (1999) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών ως «παροχή μαθησιακών ευκαιριών που δημιουργούν σε αυτούς δημιουργικές ικανότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενδυναμώσουν τις πρακτικές αυτών όσο και τις πρακτικές άλλων εκπαιδευτικών». Βασισμένοι στα σύγχρονα δεδομένα, πολλοί αναλυτές προτείνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών πρέπει να προηγείται της κατάληψης της διευθυντικής τους σχέσης ως προετοιμασία για τον νέο τους επαγγελματικό ρόλο (Bush & Heystek, 2006, Paschiardis & Heystek, 2007). Όπως επισημαίνει η Giossi (2011), η κατάλληλη προετοιμασία των διευθυντών είναι σημαντική, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι ηγέτες είναι εφοδιασμένοι με τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνίας. Οι ευκαιρίες της επιμόρφωσης για τους διευθυντές είναι *περιορισμένες*. Ο Mathew Miles (1995) δηλώνει ότι η επιμόρφωση είναι «παιδαγωγικά αδύναμη, μια απαιτητική άσκηση που καθιστά τους συμμετέχοντες περισσότερο κυνικούς και με λιγότερες γνώσεις ή αφοσίωση από ό,τι παλιά». Και όλα αυτά συνδυάζονται με την άποψη της «αλλαγής», «της προσωπικής ανάπτυξης», της επέκτασης του «γνωστικού υποβάθρου» και της «διά βίου ανάπτυξης». Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1992), όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της σχετικής επιμορφωτικής τάσης, η επιμόρφωση λειτουργεί ως *μηχανισμός ιδεολογικής συμμόρφωσης και επιβολής των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πολιτικών*. Η επιμόρφωση μπορεί να προκαλέσει κάποιες αλλαγές σε ορισμένα άτομα,

αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση του σχολείου, όταν δεν διεξάγεται σε ενδοσχολικό επίπεδο και όταν η σχολική μονάδα δεν είναι ανεξάρτητη. Για να επιτύχει η επιμόρφωση πρέπει να σχεδιαστούν προσεκτικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι σχετίζονται με την:

- ✓ Απόκτηση νέων γνώσεων μέσα από τη συνεχή παροχή πληροφοριών για τις επιστημονικές εξελίξεις στη συγκεκριμένη ενότητα.
- ✓ Την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την πραγμάτωση της θεωρητικής γνώσης.
- ✓ Την αφομοίωση στάσεων, οι οποίες στοχεύουν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς (Γιαννακοπούλου, 2006: 59, ό.π. αναφορ. στο Παπαναούμ, 2014).

Ως προς τους διευθυντές της σχολικής μονάδας, η επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί ζητούμενο μεγάλης σημασίας για την ποιοτική και αποδοτική λειτουργία του σχολείου, αφού οι διευθυντές διευρύνουν τις γνώσεις τους στο νέο management και αναπτύσσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για τον έλεγχο των ανθρώπινων και υλικών πόρων της σχολικής μονάδας (Δουλκερίδου, 2015).

2.5. Ηγεσία στο σχολείο

Στο σχολείο ο διευθυντής, κρίνεται ο κατάλληλος για να επηρεάσει την ολοκλήρωση αυτών των αρχών. Μια από τις πιο κύριες αρχές των σχολικών διευθυντών είναι να δημιουργήσουν θετικά περιβάλλοντα διδασκαλίας, που θα περιλαμβάνουν το προσωπικό.

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μια ομοιογενή επαγγελματική ομάδα. Διαφοροποιούνται ανάλογα με την ταξική θέση, την τοποθέτηση, τη βασική επιμόρφωση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά τον Μαυρογιώργο (1992), τους δίνει το περιθώριο να αναπτύξουν μια σχετική αυτονομία.

Η επιμόρφωση των διευθυντών έχει ως κεντρικό άξονα τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και τη σχέση του σχολείου με την κοινότητα. Η εκπαιδευτική πολιτική δεν πρέπει να καθυστερεί, καθώς προσφέρει την ευκαιρία για μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και την επίλυση των διαφόρων ζητημάτων.

Οι διευθυντές αναπτύσσουν μια σχέση «έθους», προκειμένου να μεταδώσουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Εμπλέκουν επίσης και τους εκπαιδευτικούς στη λήψη των αποφάσεων, καθώς μοιράζουν και τις αρμοδιότητες στους κατώτερους τους. Παρέχουν επίσης πληροφορίες για τις νέες πολιτικές και δίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εκτελέσουν σωστά τα καθήκοντα τους. Κατά τον Fullan (2001), οι διευθυντές παίζουν σημαντικό ρόλο για να ενδυναμώσουν το δεσμό μεταξύ των σχολείων και των κοινοτήτων.

Η σχολική ηγεσία είναι σημαντική για την πρόοδο του εκπαιδευτικού προσωπικού και για την ανάπτυξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ehrilch et al., 1995).

2.6 Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το σχολείο ως ένας κοινωνικός οργανισμός αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων, καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του επιμέρους έργο. Τα στοιχεία αυτά συνεργάζονται, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη *λειτουργία* της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008). Η διαδικασία καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας σε συνδυασμό με τους επιμέρους στόχους της οργάνωσης της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ίδιων ή διαφορετικών ειδικοτήτων και τέλος σε ατομικό επίπεδο σε σχέση με την προσωπική ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας και την απόδοση του ατόμου στην εργασία του (Χατζηπαναγιώτου, 2011). Οι διευθυντές επίσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για να μπορέσει να λειτουργήσει ομαλά η σχολική μονάδα. Ο Πασιαρδής (2004), υποστηρίζει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να αναλαμβάνουν δράση για την εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία τους. **Δεν θα πρέπει να είναι απλά εκτελεστές των αποφάσεων, αλλά να πράττουν ως ηγέτες.** Κάθε μορφή επιμόρφωσης, μπορεί να γίνει «ένα δημιουργικό, παραγωγικό και επιστημονικό εργαστήριο», στο οποίο όπως αναφέρει και ο Stenhouse (1995), τόσο οι επιμορφωτές όσο και οι επιμορφούμενοι δρουν ενεργά σε ένα έργο το οποίο αποσκοπεί στο άνοιγμα της γνώσης, μέσω της πρόθυμης δράσης των συμμετεχόντων.

Το αν θα επιτύχουν τα μέτρα της επιμορφωτικής πολιτικής εξαρτάται από την **Συστηματικότητα**, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εδραίωση του θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης, από τον **Προγραμματισμό**, ο οποίος συνδέεται με την προσπάθεια να σχηματιστεί ένα επιμορφωτικό δίκτυο που να μπορεί να συντονίζει τόσο σε εθνικό όσο και σε και περιφερειακό επίπεδο την επιμορφωτική πολιτική, η οποία έχει στενές σχέσεις με την ευρύτερη εθνική εκπαιδευτική στρατηγική όσο και με την προοπτική βελτίωσης ή αναδιοργάνωσης της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ο σχεδιασμός σχετίζεται άμεσα με την προσπάθεια για τον προγραμματισμό κατά την ανάπτυξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων, επειδή διασφαλίζει τον καλύτερο δυνατό τρόπο διεξαγωγής τους, διευθετεί θέματα πρακτικής φύσεως και δομεί χρονικά το πλάνο δράσης και τις επιμέρους ενέργειες. Πραγματοποιείται ο έλεγχος της επιμόρφωσης τόσο από χρηματοοικονομική όσο και από παιδαγωγική σκοπιά (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σε κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα το ζητούμενο είναι η «ερώτηση», η οποία σχετίζεται με την περιέργεια, την ανακάλυψη και τη μεθόδευση (Παπαναούμ, 2014).

2.7 Τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του διευθυντή

Κάθε σύγχρονη κοινωνία ανάλογα με τις επιδιώξεις και τους σκοπούς της, θέτει κάποιους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι αποτελούν τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος ή η ποιότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών που θα στελεχώσουν τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 1989). «Μέσα στη νέα πραγματικότητα, το άτομο για να πετύχει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα στους διάφορους τομείς, είναι αναγκαίο να οργανώσει τις πράξεις του με τον καλύτερο τρόπο, ώστε η διάταξη των δυνάμεων του και η επιστημονική οργάνωση της εργασίας του να αποτελούν σημαντικές μεταβλητές επίτευξης των στόχων του» (Μπρίνια, 2010: 92). Το αν θα λειτουργήσει αποτελεσματικά η σχολική μονάδα, αυτό έχει ως προϋποθέσεις τη γνώση και τη εφαρμογή των μεθόδων του σύγχρονου management. Ο διευθυντής έχει δύο χαρακτηριστικά που τονίζουν την προσωπικότητα του: Το πρώτο αναφέρεται στην πραγματοποίηση ενός οράματος, που απορρέει από την επιθυμία να φτάσει σε σημαντικά αποτελέσματα και το δεύτερο είναι η δέσμευση σε ηθικές αξίες που τον διακρίνουν προκειμένου να φτάσουν σε υψηλά πράγματα (Σαΐτης, 2014). Η σημασία της σχολικής ηγεσίας είναι πολύ μεγάλη για ένα σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Paschiardis (1998), ο διευθυντής είναι το Α και το Ω σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Αν έχει θετική επίδραση, τότε ο ηγέτης αποτελεί φορέα αλλαγής και αυξάνει την ποιότητα του έργου, ο οποίος είναι και ο βασικός σκοπός της σχολικής διοίκησης, σε συνδυασμό με την παρότρυνση της συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού στη λειτουργία της. Από τις περισσότερες έρευνες συνάγεται, ότι ο διευθυντής ενός αποδοτικού σχολείου χρησιμοποιεί τη σχολική αυτονομία, ώστε να καταλήξει σε αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες επιφέρουν την βελτίωση των μαθητών. Η εισαγωγή του new public management στην εκπαίδευση σήμαινε την προώθηση της σχολικής αυτονομίας και μια διαχειριστική προσέγγιση της σχολικής οργάνωσης (Vergier and Curran, 2014: 4). Ο Oldroyd (2003: 63) υπογραμμίζει 3 πλευρές της *υπευθυνότητας* όπου απαιτούνται από τον διευθυντή:

- *Διοικητική υπευθυνότητα*: συμβατή με νόμους και ρυθμίσεις.
- *Υπευθυνότητα της αγοράς*: το σχολείο διατηρεί τα αποτελέσματα του και την φήμη του προκειμένου να ικανοποιήσει τους «πελάτες» του και να προωθήσει επαρκείς μαθητές.

- *Δημοκρατική υπευθυνότητα* που απευθύνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και των γονέων, της τοπικής κοινωνίας και του κράτους για την επόμενη γενιά των δημοκρατικών πολιτών. Η αποτελεσματικότητα, η σχέση κόστους –απόδοσης και η ισχυρή διοίκηση αποτελούν ζητήματα που αφορούν τη χάραξη της πολιτικής για την εκπαίδευση όπως και στη χάραξη των άλλων δημόσιων πολιτικών.

Η παιδαγωγική αυτονομία συμβαδίζει με την αποκεντρωμένη διοίκηση με αλλαγές σε σχολικό επίπεδο, η οποία θα έχει τα εξής γνωρίσματα:

- Ανάπτυξη και ενίσχυση των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων της διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων κάθε σχολικής μονάδας.
- Κατανομή του εκπαιδευτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού έργου.
- Σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινότητα.
- Συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής, κρίνεται ως το κατάλληλο πρόσωπο που θα μπορέσει να διαμορφώσει τα περιθώρια της σχολικής αυτονομίας θέτοντας τους στόχους συνδεδεμένα με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, οργανώνοντας και αξιοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό που έχει στη διάθεση του και κάνοντας μια αποτίμηση της διαδικασίας που πρέπει κάθε φορά να ακολουθηθεί.

Η σημερινή γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπονομεύει πολλούς από τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην ελληνική πραγματικότητα, γενικά η διοίκηση του σχολείου ασκείται από ανθρώπους που δεν είναι διοικητικά καταρτισμένοι. Η εκπαίδευση σήμερα συμβαδίζει με μια τεχνολογική ορθολογικότητα η οποία αντιλαμβάνεται τη σχολική διοίκηση μονοσήμαντα ως πεδίο μέτρησης και αξιολόγησης ποσοτικών μεταβλητών. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, όσο ικανός και αν είναι και αν και τόση διάθεση έχει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, είναι ακατόρθωτο να τα καταφέρει χωρίς τη συνεισφορά των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η αποτελεσματική άσκηση της ηγετικής συμπεριφοράς, όπως αυτή προσδιορίστηκε απαιτεί τις ανάλογες ηγετικές διοικητικές ικανότητες. Η άσκηση αποτελεσματικής

ηγεσίας απαιτεί υπαρξιακή λογική, συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο, μια επιτυχημένη ηγετική συμπεριφορά, αυξάνει το παραγωγικό αποτέλεσμα και αναδεικνύει την αυτενέργεια.

Όπως αποδεικνύουν και διάφορες έρευνες, η εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών συμβάλλει στη σχολική αποτελεσματικότητα. Μια σημαντική πτυχή της ικανότητας των διευθυντών είναι οι ικανότητες και το θεωρητικό υπόβαθρο που πρέπει να κατέχουν προκειμένου να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας (Galdwell & Spinks, 1992). Ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης οφείλει να μεταδίδει ένα θετικό περιβάλλον και να δίδει τις κατάλληλες οδηγίες.

Αυτό που πρέπει να καταστεί σαφές, είναι πώς η νέα διοικητική πραγματικότητα που σχηματίζεται από την ανάγκη προσαρμογής αναγκάζει το ελληνικό σχολείο να μετατραπεί από απλό εντολοδόχο γραφειοκρατικών ζητημάτων σε ουσιαστικό φορέα άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Λαϊνός (2004) αναφέρει πώς ένας διευθυντής καθίσταται αποτελεσματικός όταν διαθέτει τα παραπάνω γνωρίσματα:

- Να διαθέτει ένα κοινό όραμα για το σχολείο
- Να επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη διδασκαλία των παιδιών
- Να συνυπολογίζει τον ανθρώπινο παράγοντα
- Να διασφαλίζει τις μαθησιακές συνθήκες

Ο επιτυχημένος ηγέτης του 21^{ου} αι. θα ακολουθήσει μια πιο δυναμική διαδικασία. Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου χρησιμοποιείται από τους μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης ως συνώνυμη με την έννοια του καλού σχολείου.

Η σχολική ηγεσία αποτελεί ένα καλό παράδειγμα αφού τοποθετείται μεταξύ των εξωτερικών και εσωτερικών λειτουργιών και οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για να ρυθμίσουν τις επιρροές των εξωτερικών και των εσωτερικών κόσμων του σχολείου (Brauckmann & Paschiardis, 2011). Ο διευθυντής ως το «στρατηγικό κεφάλι», διατηρεί ένα σημαντικό ρόλο για τον χαρακτήρα του σχολείου (Mintzberg, 1992, Pashardis, 2000). Επιδεικνύει μια υπεύθυνη πλευρά της ηγεσίας, η οποία καταλήγει σε ένα περιβάλλον μάθησης που είναι συμβατό με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και τις συνθήκες εργασίας. Η έρευνα στον τομέα της σχολικής ηγεσίας (Oldroyd, 2003) και της

σχολικής διοίκησης έχει επιφέρει ένα βαθμό σύγχυσης, ως προς τι στρατηγικές πρέπει να εφαρμοστούν προκειμένου να δημιουργηθεί μια αποτελεσματική ηγεσία που να προωθεί την υπευθυνότητα, θετικά αποτελέσματα και αφοσίωση. Οι έρευνες υποστηρίζουν, ότι ο διευθυντής ξέρει τους τρόπους που να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να ικανοποιούν τις μαθησιακές τους ανάγκες (Πασιαρδής, 2004).

Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή είναι πολλά. Για την επιλογή των διευθυντικών στελεχών είναι απαραίτητο το έργο, το οποίο έχει την υποχρέωση να το υλοποιήσει αφού λάβει υπόψη και τις κατάλληλες συνθήκες. Δεν υπάρχει ένα μόνο μοντέλο για τη διασφάλιση της επιτυχίας των διευθυντών. Το επίπεδο της επιτυχίας τους καθορίζεται από την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εργασίας τους και από τον τρόπο εφαρμογής των ηγετικών πρακτικών.

Η έρευνα της Παπαναούμ (1995) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ,καθώς είχε ως στόχο να καταγράψει τις αντιλήψεις του διευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έδειξαν ότι οι διευθυντές δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της δημιουργίας ενός καλού κλίματος. Οι μισοί διευθυντές εκφράζουν την απογοήτευση τους λόγω των ελάχιστων επιμορφωτικών δράσεων. Οι διευθυντές θέλουν περισσότερα περιθώρια *αυτονομίας*.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης Ευρυδίκη, η αυτονομία στην εκπαίδευση μπορεί να εκλαμβάνεται ως δεδομένη, αλλά είναι μια διαδικασία που ξεκίνησε από το 1980 σε ορισμένες χώρες και εν συνεχεία εξαπλώθηκε αρχικά το 1990. Η αυτονομία είναι διοικητική και παιδαγωγική και διαφέρει ο βαθμός και η ποιότητα της σε κάθε χώρα. Η Ελλάδα ανήκει στις χώρες με τον μικρότερο βαθμό αυτονομίας σε επίπεδο οικονομικών και ανθρώπινων πόρων.

Γύρω από τον όρο της σχολικής αυτονομίας, διαφορετικής φύσεως πρακτικές υφίστανται. Από την μια πλευρά, υπάρχει μια «προσέγγιση της διαχείρισης» γνωστή ως διαχείριση του σχολείου και ως διαχείριση του σχολείου, η οποία συνεπάγεται την αποκέντρωση των ευθυνών που βρίσκονται στο σχολικό επίπεδο και στην μετάθεσή τους στον σχολικό διευθυντή. Ο διευθυντής θα μπορέσει να είναι ικανός να διαχειριστεί τα οικονομικά του σχολείου και να δώσει χρηματοδοτήσεις (Gunter & Foster, 2009, ό.π. αναφ. στο Verger & Curan, 2014: 5). Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί τις οικονομικές πηγές του σχολείου και να έχει την ικανότητα να

προσλαμβάνει και να απολύει προσωπικό (Gunter & Forrester, 2009). Από αυτήν την οπτική, η σχολική αυτονομία αποδυναμώνει τους δασκάλους και ενισχύει τον ρόλο του διευθυντή και διαμορφώνει ένα εκπαιδευτικό σύστημα με διαφοροποιημένες πηγές που προέρχονται από διαφορετικά πρόσωπα (Eurydice, 2007). Από την άλλη πλευρά, η σχολική αυτονομία έχει μια παιδαγωγική οπτική και δίνει στα σχολεία τις δυνατότητες για να αποφασίσουν για τα πιο ταιριαστά εκπαιδευτικά projects και τα συστήματα αξιολόγησης σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου, βασισμένα πάντα στο σχολικό πλαίσιο στα οποίο τοποθετούνται. Η σχολική αυτονομία δηλαδή υπαινίσσεται την επαγγελματοποίηση της δουλειάς του εκπαιδευτικού, καθώς θεωρείται ως αυτόνομο άτομο που αποφασίζει για τα κύρια στοιχεία της μαθησιακής- διδασκαλικής διαδικασίας. (Sleegers & A. Verger and M. Curran Wesselingh, 1995:256). Σε αντίθεση με το διαχειριστικό μοντέλο, η σχολική αυτονομία συνδέεται με σκοπούς όπως η επικέντρωση στην διαφορετικότητα και η **επαγγελματοποίηση**. Και οι δυο τύποι της σχολικής αυτονομίας εμφανίζονται στις αρχικές μορφές τους. (the managerial and the pedagogic). Η αυτονομία στα σχολεία σήμαινε ότι οι ρόλοι των διευθυντών πρέπει να αλλάξουν. Τους έδιναν περισσότερη δύναμη και αυξημένες υπευθυνότητες για να πάρουν αποφάσεις και να διαχειριστούν τις οικονομικές αλλαγές. Χωρίς αμφιβολία, τα αντικείμενα του NPM συμπεριλαμβάνοντας τις ιδιότητες της υπευθυνότητας και της αυτονομίας, προσανατολίζονται στο επίπεδο της ποιότητας στο πλαίσιο του σχολείου (Paschiardis, 2018). Οι διευθυντές πρέπει να εισέλθουν στον τομέα που τους αρμόζει, ούτως ώστε να απορρίψουν κάθε νέα πρόκληση η οποία δεν ταιριάζει στη ρουτίνα τους.

Το σχολείο αντιμετωπίζει παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα. Οι διευθυντές πρέπει να βρουν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη δράση και την επίλυση των προβλημάτων. Ωστόσο, οι διευθυντές πρέπει να είναι πρωτοπόροι σε καταστάσεις μέσω των οποίων νέοι ρόλοι και νέες σχέσεις προετοιμάζονται εάν διαθέτουν και τις κατάλληλες υλικές και ανθρώπινες πηγές. Για αυτό, η ανάπτυξη του σχολείου δεν πρέπει μόνο να βασίζεται σε τοπικές, οργανωτικές συνθήκες. Ένας κεντρικός ρόλος αποδίδεται στους διευθυντές, καθώς θεωρούνται τα κατάλληλα άτομα που μπορούν να θέσουν τις προϋποθέσεις για επιτυχημένες δραστηριότητες στην τελειοποίηση του σχολείου διαθέτοντας και τα κατάλληλα γνωρίσματα (Taliadorou & Paschiardis, 2015).

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές διακρίνονται από ένα όραμα για την εκπαίδευση, αφιερώνουν χρόνο για τα ζητήματα της σχολικής ζωής και είναι πάντα διαθέσιμοι για ολόκληρη την πανεπιστημιακή κοινότητα.

Οι διευθυντές είναι αναγκασμένοι να παίρνουν αποφάσεις που οφείλονται στην δική τους δύναμη λήψης αποφάσεων αλλά και προσδοκούν να βρουν μια ισορροπία των ενδιαφερόντων μεταξύ των σχολείων και των κοινοτήτων.

Ένα επόμενο βήμα για μελλοντική έρευνα, είναι να συγκεντρώσει κανείς περισσότερα δεδομένα σε όλους τους τομείς. Πρέπει να εξεταστούν οι συνέπειες για το τι είναι καινούργιο. Πρέπει να δοθεί περισσότερη θεωρητική και εμπειρική προσοχή για τη διαδικασία της «επαναθεσμοποίησης» της μεταρρύθμισης της δημόσιας διοίκησης σε σχέση με τον μεταβαλλόμενο ρόλο των επαγγελματιών.

Η μεταστροφή προς ένα αλλιώςτικό μοντέλο διευθυντή άρχισε να γίνεται ορατή με την υπουργική απόφαση Φ./353/1/324/105657/Δ1/2002-ΦΕΚ 1340/16-10-2002. Ο νέος ρόλος καθίσταται δύσκολος και ο διευθυντής πρέπει να βρει χώρο για δράση, παραμερίζοντας τον ανθρώπινο μηχανισμό της διοίκησης, ώστε να μεταδώσει στους εκπαιδευτικούς τις νέες αντιλήψεις για την αποστολή του σχολείου (Στραβάκου, 2003: 17, ό.π. αναφ. στο Κεραμιδά, 2011). Όπως αναφέρει η Στραβάκου (2003), ο διευθυντής αποτελεί το πρότυπο για τα διδακτικά, παιδαγωγικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά ζητήματα και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες τους για μια αποτελεσματική διδασκαλία και ως γνώστης παιδαγωγικών θεμάτων αναδεικνύει τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν κατά τη διαδικασία μάθησης των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την παραπάνω Υ.Α. ο ρόλος του διευθυντή εδράζεται σε τέσσερις άξονες: α) Σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων, β) με τους μαθητές του σχολείου γ) με το Δ/ντή Εκπαίδευσης και τους Σχολικούς Συμβούλους και δ) με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης. Παρατηρείται ότι αυτό που χαρακτηρίζει το ρόλο του είναι η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συμβολή του για δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο και η διατήρηση της πειθαρχίας. Τονίζεται επίσης η ευθύνη που έχει σε όλα τα επίπεδα, από τις κτηριακές εγκαταστάσεις μέχρι τη σωστή τήρηση των Βιβλίων του σχολείου, αλλά και την απαρέγκλιτη τήρηση της νομοθεσίας. Εδώ γίνεται και λόγος για πρώτη φορά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ένα θέμα που μέχρι σήμερα δεν έχει ακόμη λυθεί. Ο

Σύλλογος Διδασκόντων εμφανίζεται να είναι ο συμπαραστάτης του διευθυντή σε πολλά επίπεδα, όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, η ενημέρωση των γονέων και η συμπεριφορά των μαθητών. Οι ποικίλες υποχρεώσεις του διευθυντή, όπως προκύπτουν από το Καθηκοντολόγιό του, τον καθιστούν διοικητικό, παιδαγωγικό και επιστημονικό υπεύθυνο στο χώρο του σχολείου.

Ο σχολικός διευθυντής, ως σύγχρονος ηγέτης πρέπει να αναλάβει έναν απαιτητικό ρόλο: να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση, αλλά και να έχει ένα όραμα, να αποτελεί πρότυπο για το σύλλογο διδασκόντων, να τον νοιάζει η ανάπτυξη της ομάδας και να διατηρεί μια καλή επικοινωνία με την εξωσχολική κοινότητα. Για αυτό χρειάζεται αυτογνωσία αλλά και οι απαραίτητες δεξιότητες που αναδύονται μέσα από τη δια βίου μάθηση (Τσαρουχά, 2017).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, επιχειρείται προσπάθεια αποτύπωσης των αρμοδιοτήτων των διευθυντών σύμφωνα με τα διάφορα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επίσης εντοπίζονται και διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών Β΄/θμιας εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων και Σερρών.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα, έχει ως στόχο τη μελέτη των απόψεων των διευθυντών-ντριων των απόψεων των διευθυντών-ντριων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το είδος της επιμόρφωσης που επιθυμούν ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στον ρόλο τους.

Με αφορμή τον παραπάνω σκοπό διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είδος επιμόρφωσης επιθυμούν οι διευθυντές να λάβουν και από ποιον φορέα επιμορφώνονται;
2. Τα επιμορφωτικά προγράμματα είχαν επίδραση στην επιτέλεση του έργου τους;
3. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές-ντριες κατά την άσκηση του ρόλου τους

3.2. Υλικό και μέθοδος της έρευνας

Η ΜΕΘΟΔΟΣ

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι η επισκόπηση. Είναι η περιγραφική μέθοδος η οποία αξιοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνας προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο , με σκοπό την περιγραφή της φύσης των

υπαρχουσών συνθηκών ή στον εντοπισμό σταθερών με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή στον προσδιορισμό σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα δεδομένα (Cohen & Manion, 1997).

Ως ερευνητική τεχνική χρησιμοποιήσαμε την συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Αθανασίου (2007:206), *«με τον όρο συνέντευξη εννοούμε την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ερευνητή-υποκειμένου, προκειμένου να συζητηθεί και να διερευνηθεί ένα θέμα ή ζήτημα»*.

Οι συνεντεύξεις διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο και την δομή τους. Στην παρούσα έρευνα γίνεται χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία περιέχει ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου ο ερωτώμενος να κάνει τις δικές του νοηματοδοτήσεις. Αποτελεί μια στοχευμένη συνομιλία που εστιάζεται στην μελετώμενη θεματική η οποία ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες διεξαγωγής. Το περιεχόμενο της ορίζεται σε γενικές γραμμές, περιλαμβάνοντας τους κύριους θεματικούς άξονες που ενδιαφέρουν τον ερευνητή και στη συνέχεια τίθεται σε δοκιμαστική εφαρμογή, πραγματική ή και σε πλαίσιο υπόδησης ενός ρόλου. Καθώς η πορεία της έρευνας είναι επαγωγική, δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να δημιουργεί νέα νοήματα και έννοιες από τα δεδομένα με την άμεση προσέγγιση των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτήν.

Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλάμβανε 2 μέρη: Το πρώτο περιείχε ένα σύνολο ερωτήσεων που αφορούσαν το επαγγελματικό προφίλ των διευθυντών και το δεύτερο αφορούσε ερωτήσεις ως προς το είδος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει και τα μοντέλα διοίκησης που ακολουθούν. Η τεχνική ανάλυσης που ακολουθείται είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Επικεντρώνεται στον τρόπο που τα υποκείμενα και όχι ο ερευνητής αντιλαμβάνονται τον δικό τους κόσμο και τις εμπειρίες που βιώνουν. Στηρίζεται στην ελεύθερη και ανοιχτή επικοινωνία, προϋποθέτει κάποια σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο, αλλά πρέπει να αξιοποιήσει εμπειρίες και συναισθήματα γενικά συναισθηματικού τύπου δεδομένα. Η συνέντευξη δεν περιορίζει τον ερωτώμενο αλλά αντιθέτως του δίνει τη δυνατότητα να κινηθεί σε όλο το φάσμα των κατευθύνσεων που θέτει ο ερευνητής. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα της. Ένας δεινός συνεντευξιαστής θα πρέπει να εμβαθύνει στις απαντήσεις και να ψάξει τα κίνητρα και τις απόψεις, κάτι το οποίο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με το ερωτηματολόγιο. «Ο τρόπος που δίνεται μια απάντηση όπως ο τρόπος της φωνής, η έκφραση του προσώπου, ο δισταγμός μπορεί να δώσει πληροφορίες

τις οποίες θα συγκάλυπτε μια γραπτή απάντηση». (Bell, 2005, :206). Οι ποσοτικές έρευνες δεν μπορούν να δώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να γίνουν κατανοητά όλα τα παραπάνω και ειδικά η εμπειρία (Κεδράκα, 2008).

Ο Ιωσηφίδης (2008), επίσης αναφέρθηκε και σε άλλα πλεονεκτήματα της συνέντευξης τα οποία αφορούν:

- Την άντληση πληροφοριών σε βάθος, ειδικά όταν πρόκειται για την διερεύνηση πολλαπλών κοινωνικών διεργασιών, συμπεριφορών στάσεων και αντιλήψεων.
- Η αμεσότητα της σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου μπορεί να οδηγήσει στην ανακάλυψη θεμάτων που δεν είχαν καθοριστεί από πριν, αλλάζοντας μάλιστα και το αρχικό ερευνητικό πλαίσιο.
- Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να σχηματίσει μια οπτική για τον κόσμο μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων.

Τα ευρήματα παρουσιάζονται με την μορφή θεωρητικού αφηγήματος και είναι ομαδοποιημένα σε κατηγορίες από τις οποίες κατασκευάστηκαν και οι άξονες.

Στο πρώτο μέρος αυτής της μελέτης θα εξεταστούν οι αντιλήψεις των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο που καλούνται να αναλάβουν. Διερευνήθηκε αρχικά το επαγγελματικό τους προφίλ και διερευνήθηκαν επίσης οι απόψεις τους και για τις αρμοδιότητες που πρέπει να διαθέτει ένα διευθυντικό στέλεχος. Η τεχνική ανάλυσης που ακολουθήσαμε ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Το αντικείμενό της έρευνας είναι τα άτομα συνολικά και όχι ένας μικρός αριθμός μεταβλητών. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημάνουμε ότι η ανάλυση στηρίχτηκε στις κατηγορίες που δημιουργήσαμε με βάση το αντικείμενο, τις υποθέσεις της έρευνας και το περιεχόμενο των συνεντεύξεων.

Οι κατηγορίες ανάλυσης που επιλέξαμε ήταν οι ακόλουθες:

Ο 1^{ος} άξονας: Περιγραφή του επαγγελματικού προφίλ. Αποτελείται από 3 ερωτήσεις που περιγράφουν τα γενικά χαρακτηριστικά του συνεντευξιαζόμενου (Χρόνια προϋπηρεσίας, χρόνια θητείας ως διευθυντή, άλλα επιστημονικά-παιδαγωγικά προσόντα).

1. Δώστε μου μια σύντομη περιγραφή για την ιδιότητα σας ως διευθυντή τη σχολικής μονάδας.
2. Ποιες είναι οι πιο σημαντικές ικανότητες οι οποίες διέπουν τον διευθυντή σχολικής μονάδας;
3. Ποιες είναι οι απόψεις σας για τις αρμοδιότητες του διευθυντή και ποια από αυτές θεωρείτε ότι είναι η πιο σημαντική;

2^{ος} Άξονας: Ο 2^{ος} άξονας αφορά την επιμόρφωση και το περιεχόμενό της.

1. Έχετε επιμορφωθεί στην οργάνωση και την διοίκηση της εκπαίδευσης;/ Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα έχετε παρακολουθήσει;
2. Θεωρείτε ικανοποιητική την επιμόρφωση από τον κρατικό θεσμό;
3. Ποιο μοντέλο διοίκησης ακολουθείτε και πόση διάρκεια πρέπει να έχει και πόση διάρκεια πρέπει να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

3^{ος} Άξονας: Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν και πώς ξεπεράστηκαν;

1. Περιγραφή του προφίλ του σχολείου
2. Δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την διάρκεια της θητείας των διευθυντικών στελεχών.

4^{ος} Άξονας: Πώς συνδέεται η επιμόρφωση με την δια-βίου μάθηση;

Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε η καλύτερη καθώς προσιδιάζει καλύτερα στο εγχείρημα μας. Η ουσία της έρευνας δεν συνίσταται εδώ στην αντικειμενικότητα και τυποποίηση των δεδομένων. Το σημαντικότερο είναι ο πλούτος και το βάθος τους, οι επιμέρους προοπτικές των υποκειμένων, η ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα τους. Διοικητικής φύσεως θέματα όπως η οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αν μελετηθούν μόνο με ποσοτικές έρευνες, χωρίς αμεσότερη διεύδυση του ερευνητή στο χώρο και στο κόσμο των υποκειμένων της έρευνας και χωρίς ποιοτική

ανάλυση, τα συμπεράσματα αυτά δεν θα έχουν πληρότητα. Για αυτό και το δείγμα στην έρευνα μου είναι πολύ μικρό, 15 διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς το ζητούμενο στην ποιοτική έρευνα είναι η εμβάθυνση σε ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων. Σε όλη την ερευνητική ποιοτική διαδικασία το κύριο ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στη σύλληψη και κατανόηση των νοημάτων που τα υποκείμενα της έρευνας έχουν για το υπό διερεύνηση ζήτημα. Στην ημιδομημένη συνέντευξη, ο ερωτώμενος μπορεί να μιλήσει για ό,τι κρίνεται σημαντικό από τον ίδιο, από την άλλη βέβαια υπάρχουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές από την πλευρά του ερευνητή που προκαθορίζουν ποια θέματα πρέπει να διερευνηθούν (Bell,1977).

Ο Ιωσηφίδης (2008), επισημαίνει ότι η ημιδομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διερευνήσει σε βάθος το υπο-μελέτη θέμα και παρόλο που υπάρχει ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αφήνει στον ερευνητή πολλά περιθώρια ευελιξίας και αυτονομίας. Ο συγκεκριμένος τύπος συνεντεύξεων δίνει τη δυνατότητα για συλλογή δεδομένων σε βάθος ενώ πολλές φορές έρχονται στην επιφάνεια και θέματα που δεν είχαν μελετηθεί από τον ερευνητή. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα για συλλογή δεδομένων σε βάθος, ενώ πολλές φορές φέρνουν στο φως και θέματα που δεν είχαν σχεδιαστεί από τον ερευνητή.

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ημιδομημένης συνέντευξης όπως προαναφέρθηκε, αυτή επιλέχθηκε ως το κατάλληλο εργαλείο στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Λόγω του αντικειμένου της παρούσας έρευνας που είναι οι απόψεις των διευθυντών –ντριων σχετικά με το είδος της επιμόρφωσης που επιθυμούν να λάβουν, η μέθοδος της συνέντευξης κρίθηκε από την καθηγήτρια η καταλληλότερη, μιας και επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των προσωπικών στάσεων, αντιλήψεων και ιδεών των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, η ημιδομημένη συνέντευξη που εν τέλει χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει στη ροή της συζήτησης επιτρέπει στην ερευνήτρια μεγαλύτερη ελευθερία κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

3.3. Πληθυσμός-δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ως ποιοτική που είναι δεν έχει ως στόχο την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, αφού σκοπός της είναι να μελετήσει τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να ερμηνεύσει τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005:3). Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία. Στην συγκεκριμένη δειγματοληψία οι συμμετέχοντες επιλέγονται με σκοπό να βοηθήσουν σε συγκεκριμένα σημεία της έρευνας. Ως προς την επιλογή του δείγματος, αξιοποιήθηκε το πρότερο θεωρητικό υπόβαθρο της ερευνητριας σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα και οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με σκοπό να διαθέτουν κάποια από τα βασικά γνωρίσματα που αφορούν τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Επιλέχθηκαν 15 (N=15) διευθυντές από δύο νομούς, Ιωάννινα-Σέρρες.

Από τους 15 διευθυντές (N=15) που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι περισσότεροι έχουν επιμορφωθεί και έχουν παρακολουθήσει σημαντικά επιμορφωτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, οι (9) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ και (3) διευθυντές μάλιστα είναι και κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Ένας μεγάλος αριθμός των διευθυντών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και διοίκησης των σχολικών μονάδων με μερικές εξαιρέσεις. Στην ανάλυση των ευρημάτων που ακολουθεί δεν χρησιμοποιούνται τα αληθινά ονόματα, αλλά ψευδο-ονόματα.

3.4. Διεξαγωγή της έρευνας

Κατά την προκαταρκτική φάση της διεξαγωγής της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν 2 πιλοτικές συνεντεύξεις για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του οδηγού συνέντευξης. Η διεξαγωγή των πιλοτικών συνεντεύξεων έχει αποδειχθεί ως μια πολύ χρήσιμη προπαρασκευαστική εμπειρία πριν από την είσοδο του ερευνητή στο χώρο της έρευνας, συνδράμοντας στον πρώιμο εντοπισμό αδυναμιών και σημείων που επιδέχονται βελτίωση ως προς τις θεματικές περιοχές της συνέντευξης και την συμμετοχή του ερευνητή. Η συνέντευξη έγινε έπειτα από συνεννόηση με τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφού ζητήθηκε και από πριν η έγκρισή τους. Τα θέματα

που συζητήθηκαν σύμφωνα και με τον οδηγό συνέντευξης ήταν ανοιχτά προς διαπραγμάτευση, καθώς κινήθηκαν κυρίως με κριτήριο τους βασικούς άξονες στον οδηγό συνέντευξης. Στην ημιδομημένη, μη τυποποιημένη μορφή συνέντευξης, οι ερωτήσεις παραμένουν ανοιχτές.

Κατά τη φάση της κυρίως έρευνας πραγματοποιήθηκαν 15 συνεντεύξεις με διευθυντές και διευθύντριες στο διάστημα από 1^η Μαΐου έως 30 Ιουνίου. Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης μετά από τις κατάλληλες συνεννοήσεις στα γραφεία των διευθυντών. Το γεγονός της διαπροσωπικής επαφής έδωσε την δυνατότητα στην ερευνήτρια να καταγράψει και τα εξωγλωσσικά στοιχεία των υποκειμένων.

Όπως επισημαίνει και ο Creswell J. (2011: 264), οι ποιοτικοί ερευνητές πρέπει να χρησιμοποιούν και ειδικά σχεδιασμένα πρωτόκολλα συνέντευξης. Εκτός από την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων καλό θα ήταν ο ερευνητής να κρατά σημειώσεις σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης και να είναι έτοιμος να θέσει και νέες ερωτήσεις στους συμμετέχοντες.

«Το ανοιχτό, ευέλικτο μη-τυποποιημένο σχήμα συνέντευξης έχει αναδειχθεί ως το πιο κατάλληλο για την ποιοτική έρευνα καθώς δεν στοχεύει στην επαλήθευση μιας θεωρίας αλλά στην ανάδειξη της θεωρίας μέσα από τα δεδομένα» (Κυριαζή, 1998: 123).

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση τους. Ο μέσος όρος των συνεντεύξεων ήταν 20-30 λεπτά, κατά τη διάρκεια των οποίων μετατράπηκε ο γραπτός λόγος σε προφορικό, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι κίνδυνοι απώλειας και απλούστευσης των στοιχείων.

3.5. Ηθική-δεοντολογία

Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας ανακύπτουν σε όλα τα είδη της έρευνας. Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα έχουν βαρύνουσα σημασία λόγω της άμεσης επικοινωνίας και της μακρόχρονης τριβής του ερευνητή με τις πολλαπλές πλευρές των υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2004).

Στην παρούσα έρευνα όλες οι συνεντεύξεις έλαβαν μέρος δια ζώσης αφού υπήρξε και τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές. Η ερευνήτρια το ξεκαθάριζε ήδη από τη

αρχή της συνέντευξης ότι τηρείται απόλυτη ανωνυμία και εχεμύθεια σχετικά με τα προσωπικά στοιχεία ενώ όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για τον σκοπό και το πλαίσιο της συνέντευξης.

3.6. Προβληματισμοί-χρησιμότητα έρευνας

Η παρούσα έρευνα καθώς και τα ευρήματα της έχουν διάφορους περιορισμούς που εμφανίζονται κατά κύριο λόγο από την ίδια την φύση της ποιοτικής έρευνας. Τα συμπεράσματα που βρέθηκαν αφορούν ένα περιορισμένο δείγμα διευθυντών σχολικών μονάδων και δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των διευθυντών ως μιας ενιαίας επαγγελματικής οντότητας. Η επιλογή διευθυντών από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η προσπάθεια προσέγγισης των διευθυντών και των δύο φύλων, το διευρυμένο παιδαγωγικό και επιστημονικό τους προφίλ, αποτελούν στοιχεία που ενισχύουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας. Ωστόσο, ο περιορισμός του δείγματος σε δύο νομούς και προερχόμενοι οι διευθυντές μόνο από δημόσια σχολεία, καθώς και μόνο και η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας θέτουν μερικά εμπόδια για την γενίκευση των ευρημάτων, καθώς δεν μπορούν να φωτιστούν όλες οι πλευρές του θέματος. Νέα ερωτήματα που ενδέχεται να προκύψουν σχετίζονται με τις κοινωνικοπολιτικές μεταβλητές που αφορούν την επιλογή των διευθυντών και τους τρόπους για εκπαιδευτική αλλαγή.

Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας, είναι η διαπίστωση ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας των διευθυντών δεν αλλάζει. Το μοντέλο διοίκησης δεν διαφοροποιείται σε σχέση με πριν. Επικρατεί ο γραφειοκρατικός-συγκεντρωτικός χαρακτήρας για την διεκπεραίωση των καθημερινών ζητημάτων, ο διευθυντής είναι αρμόδιος για όλες τις δραστηριότητες και περιμένει άνωθεν εντολές για την βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας επηρεάζει άμεσα και τον τρόπο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας. Ένα στοιχείο που πρέπει να διερευνηθεί στο μέλλον είναι το «ποιοι επιλέγονται να γίνουν διευθυντές» και τί είδους εκπαίδευση πρέπει να λάβουν για την βελτίωση του σχολικού έργου.

Η σημαντικότερη πρόταση που μπορεί να γίνει για την σωστή κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντών είναι να δημιουργηθεί μια «σχολή διευθυντών» όπου οι

διευθυντές να γίνουν στην ουσία μαθητές και να προετοιμάζονται κατάλληλα για τις δύσκολες προκλήσεις που πρόκειται να φέρουν εις πέρας. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να γίνει μια αντιπαραβολή των απόψεων των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάμεσα στα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία, έτσι ώστε να εξακριβωθούν οι στάσεις, οι αντιλήψεις του καθώς και οι γενικότερες σχολικές κουλτούρες.

Η ανάλυση των απαντήσεων ενός μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων και ο καταμερισμός τους βάσει δημογραφικών στοιχείων (όπως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο) είναι πιθανό να εξασφάλιζε την δυνατότητα διαφορών μεταξύ των ομάδων σε σχέση με τις αντιλήψεις του για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Επίσης θα μπορούσαν να μελετηθούν αναλυτικότερα και οι σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον. Πολλές αξιολογικές βιβλιογραφικές αναφορές εστιάζονται στη θεωρητική ανάπτυξη του θέματος των σχέσεων σχολείου και εξωτερικού περιβάλλοντος (Σαΐτης, 2005, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1.1. Περιγραφή επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών

Το πρώτο ερώτημα που τέθηκε στους διευθυντές του δείγματος είχε σκοπό να ανιχνεύσει την εικόνα του διευθυντή μέσω ερωτήσεων που περιέχουν στοιχεία της διευθυντικής τους ιδιότητας.

Οι περισσότεροι διευθυντές στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι κατέχουν αρκετά χρόνια την συγκεκριμένη διοικητική θέση και έχουν επίσης και πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. *«Το πτυχίο μου το έλαβα το 1983, η εκπαιδευτική μου προϋπηρεσία ξεπερνά τις 3 δεκαετίες και παραμένω ως διευθυντής στην ίδια σχολική μονάδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εδώ και 12 χρόνια».* Όπως φαίνεται και από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, οι περισσότεροι διευθυντές δεν έχουν ειδικευση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, αλλά οι περισσότεροι μεταπτυχιακοί τίτλοι που αποκτούν είναι συναφείς με την ειδικότητα τους. *«Έχω διοριστεί το 1987 στην εκπαίδευση, το πτυχίο μου το απέκτησα το 1980 και είμαι φυσικός στην ειδικότητα. Αργότερα απέκτησα μεταπτυχιακό στη διδακτική της φυσικής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και γενικότερα στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων βρίσκομαι στο δέκατο χρόνο γιατί δεν είμαι μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο, έχουν προηγηθεί και άλλα δύο λύκεια».* Δύο άλλοι διευθυντές δηλώνουν ότι διαθέτουν εξειδίκευση στην διοίκηση της εκπαίδευσης είτε με την μορφή μεταπτυχιακού είτε με του διδακτορικού. Αλλά και στον τομέα της πληροφορικής. *«Το πρώτο μου πτυχίο ακαδημαϊκών σπουδών το πήρα τον Ιανουάριο το 1989. Απασχολούμαι στον ιδιωτικό τομέα από πολύ μικρή ηλικία από τα 13 έτη. Στην εκπαίδευση ξεκίνησα ως αναπληρωτής το 1991, αλλά διέκοψα λόγω άλλων σπουδών και επέστρεψα στην εκπαίδευση. Στην οργάνωση και την διοίκηση έχω ολοκληρώσει ένα μεταπτυχιακό όπου επέλεξα και το θέμα που έχει να κάνει με την διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο ήταν η επιμόρφωση μου. Ολοκληρώνω και βασικές σπουδές στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Σερρών».* *«Το πτυχίο μου το έλαβα το 1989, στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα και ανέλαβα υπηρεσία τον Αύγουστο το 2017, όποτε είναι και η δεύτερη μου χρονιά.. Είμαι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στον τομέα της*

ελληνικής και μεσαιωνικής φιλολογίας. Είμαι κάτοχος διδακτορικού στη σχολική παιδαγωγική και έχω παρακολουθήσει την υποχρεωτική μετεκπαίδευση στην πληροφορική». «Το πτυχίο μου το πήρα το 1985 και εργάζομαι από τότε. Έχω 14 χρόνια δόκιμης υπηρεσίας στην Μέση εκπαίδευση, έχω ειδικές σπουδές διδακτορικού στην Νέα Ελληνική φιλολογία, στην διευθυντική θέση είμαι εδώ και 3 χρόνια».

Τα νέα συστήματα του σχολείου, προτείνουν οι διευθυντές να έχουν ενεργούς επαγγελματικούς ρόλους προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του σχολείου. Πρέπει να δείχνουν συνεχώς την παρουσία τους προκειμένου να είναι αφοσιωμένοι στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών και των οργανισμών.

4.1.2. Αρμοδιότητες και καθήκοντα των διευθυντών

Το έργο που καλούνται να αναλάβουν οι διευθυντές αναπτύσσεται σε 3 διαφορετικές θεματικές. Οι αρμοδιότητες διαμορφώνονται ως εξής: διοικητικές, παιδαγωγικές και επιστημονικές-ερευνητικές.

Στην ερώτηση σχετικά με την περιγραφή της διευθυντικής θέσης και των αντίστοιχων αρμοδιοτήτων της, το σύνολο των διευθυντών ανέφεραν τα εξής:

«Αποφάσισα να ασχοληθώ με την διοίκηση για να υπηρετήσω την εκπαίδευση από μια άλλη νέα θέση η οποία έχει ως βασικό της γνώρισμα την ανάληψη μεγάλο μέρος της ευθύνης της σχολικής μονάδας (Σ. 1), Αλλά και για να επιχειρήσω παράλληλα το προσωπικό μου όραμα (Σ. 3) και για να περάσω τα δικά μου μηνύματα τα οποία θα βοηθήσουν στην διαχείριση της σχολικής μονάδας» . «Η θέση ενός διευθυντή απαιτεί εξειδίκευση και πολύ καλή χρήση της πληροφορικής». «Παράλληλα απαιτεί και ένα υπόβαθρο όσον αφορά την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού». «Το πιο βασικό είναι η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού (Σ. 1)». «Να οργανώσει ένας διευθυντής τις σχέσεις με τους εμπλεκόμενους που είναι οι μαθητές, οι καθηγητές και οι γονείς οι οποίοι εισπράττουν τα μέγιστα από την εκπαιδευτική διαδικασία». (Σ. 3).

Μια σημαντική ομάδα διευθυντών επισήμανε ότι το κομμάτι του επαγγελματικού τους ρόλου που θα ήθελαν να αναπτύξουν είναι η εισαγωγή αλλαγών και οραμάτων στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και η απαλλαγή από τον γραφειοκρατικό θεσμό.

«Ο διευθυντής θα έπρεπε να είναι συντονιστής της ομάδας των εκπαιδευτικών στο σχολείου και θα έπρεπε με το όραμα του να δίνει το στίγμα του σχολείου, να μπορεί να διαμορφώνει το πρόσωπο του σχολείου. Σήμερα δεν έχει, γίνεται ένας γραφειοκράτης και όχι αυτός που θα δώσει την καλλιέργεια των εκπαιδευτικών. Η γραφειοκρατία έχει γίνει διπλή, τα κάνουμε και ηλεκτρονικά και γραπτά» (Σ. 4).

Συγκεκριμένα όσον αφορά τα **καθήκοντα** που διέπουν έναν διευθυντή, οι περισσότεροι διευθυντές τηρούν το γράμμα του νόμου. Όπως αναφέρουν και οι ίδιοι, *«τα καθήκοντα είναι αυτά που ορίζει και ο νόμος είναι παιδαγωγικά και επιστημονικά υπεύθυνος και οφείλει να συνεδριάζει με το σύλλογο των διδασκόντων και να λύνει θέματα όσον αφορά την συμπεριφορά των μαθητών και εκπ/τικών και να ακολουθεί το γράμμα του νόμου για την διαχείριση της σχολικής μονάδας».* (Σ. 4). *«Το μόνο που ακολουθεί ένας διευθυντής είναι ένας άτυπος κώδικας αρχών και κανόνων. Ένας διευθυντής διαχειρίζεται ένα σύνολο εκπαιδευτικών και τους αντίστοιχους γονείς των μαθητών (Σ. 1)».*

Αλλα διευθυντικά στελέχη επικεντρώνονται κυρίως στο τυπικό κομμάτι των διευθυντών: *«Μέχρι σήμερα στον τομέα του διευθυντικού έργου ο διευθυντής είναι διεκπεραιωτής. Ως διευθυντής πρέπει να ελέγχει το ωράριο. Για τους μαθητές ο δ/ντης πρέπει να λαμβάνει κάποια παιδαγωγικά έργα. Ως επιστημονικός συνεργάτης: ο διευθυντής προσπαθεί να έρθει σε επαφή με τους συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου, έτσι ώστε να ενισχυθεί ο εκπαιδευτικός και να επιμορφωθεί (Σ .6).»* Οι αποφάσεις χαράσσονται κεντρικά: *Να εφαρμόζονται οι εγκύκλιοι και να έρχονται σε επαφή οι μαθητές. Το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία.* (Σ. 4).

Ένας άλλος διευθυντής διατείνεται ότι η διαδικασία επιλογής του διευθυντή δεν είναι μια απλή υπόθεση. *«Η διαδικασία ανάληψης θέσης της σχολικής μονάδας ακολουθεί ένα σχετικό χρονοδιάγραμμα, γίνεται προκήρυξη, κατατίθενται αιτήσεις και βιογραφικά σημειώματα όπου καταμετρώνται τα σταθερά μόρια των υποψηφίων όπως προϋπηρεσία, διδακτική εμπειρία και στη συνέχεια ακολουθεί η δομημένη συνέντευξη η οποία ηχογραφείται και το σύνολο των μορίων κατατάσσει τους υποψηφίους σε μια σειρά με βάση τις προτιμήσεις του καθενός».* (Σ. 4).

Σύμφωνα με τους περισσότερους διευθυντές, η μείωση και ο συνακόλουθος περιορισμός των καθηκόντων του διευθυντή, καθώς και η καλύτερη μηχανογράφηση φάνηκε να

αποτελεί κοινή συναίνεση όλων, γιατί απορροφά μεγάλο μέρος του χρόνου του διευθυντή.

«Ο διευθυντής έχει ποικίλα καθήκοντα. Είναι υπεύθυνος για την λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων όπως και για τις μαθητικές κοινότητες. Είναι αυτός που αντιπροσωπεύει την σχολική μονάδα σε οποιαδήποτε εξωσχολική επαφή». (Σ. 1.).

«Όπως δήλωσε και ένας άλλος διευθυντής, ο διευθυντής οφείλει να τρέχει το σχολείο, τους μαθητές και τους γονείς. Περιορίζονται τα καθήκοντα κυρίως στις ανθρώπινες σχέσεις».(Σ. 4)

«Παρόλο που ο ρόλος είναι κουραστικός, συνεπικουρούν και οι καθηγητές, καθώς και το καλό κλίμα».

Κατά το Everard, η ηγεσία έχει μια πιο διευρυμένη έννοια σε σχέση με τη διοίκησή καθώς ασχολείται με το όραμα, το αποτέλεσμα των πράξεων και τους ανθρώπους.

Ο δεύτερος άξονας ανάλυσης αποτελεσμάτων φάνηκε ότι περιλαμβάνει τρεις υποκατηγορίες θεμάτων: 7.2.1. Επιμόρφωση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, 7.2.2 Η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, 7.2.3. Φορείς της επιμορφωτικής διαδικασίας

4.2.1. Επιμόρφωση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης

Σύμφωνα και με την έρευνα του Σαΐτη (2005), οι διευθυντές σε ποσοστό 88%-90% δεν έχουν κατάρτιση στα θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ο Δαράκης (2007) υποστηρίζει ότι υπάρχει απαξίωση των ακαδημαϊκών γνώσεων και υπερτονίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση στο αν έχουν επιμορφωθεί στην οργάνωση και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, η πλειοψηφία ανέφερε ότι το προφίλ του αποτελεσματικού διευθυντή βασίζεται σε δύο μεταβλητές: την εμπειρία και την γνώση.

Ορισμένοι διευθυντές τόνισαν ότι θα πρέπει να έχουν λάβει επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους ή και ενδιάμεσα μιας και δεν έχουν επιμορφωθεί σε κάτι αντίστοιχο. Το κομμάτι εκείνο στο οποίο επιθυμούν να βελτιωθούν επαγγελματικά είναι η διοικητική επάρκεια.

Όπως χαρακτηριστικά, αναφέρει και ένα διευθυντικό στέλεχος: « Η πολυετής εμπειρία ως στέλεχος της εκπαίδευσης με βοηθάει στην διαμόρφωση της σχολικής μονάδας και στο σωστό συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας». (Σ. 5). Η επιμόρφωση είναι απόλυτα απαραίτητη. *Αν υπήρχε μια σχολή διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα ήταν πολύ χρήσιμη για μένα, όπου για ένα χρόνο να καθίσω στο θρανίο πέραν από τα απλά διοικητικά τα οποία είναι ζητούμενο της πληροφορικής». (Σ. 4). Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών αναγνωρίζεται κυρίως από τους ίδιους. Στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει έλλειψη της αρχικής επιμόρφωσης. « Από τις βασικές μου σπουδές δεν έχω διδαχθεί τίποτε. Είναι πάρα πολλά τα προγράμματα που δεν μπορέσαμε καν να γίνουμε κοινωνοί». (Σ. 11).*

Οι περισσότεροι διευθυντές ταυτίζουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης με όρους όπως δια βίου μάθηση και επιμορφωτικές δράσεις και σεμινάρια.

Ένας άλλος διευθυντής θεωρεί ότι εκτός από την γνώση που παρέχεται μέσα από την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, είναι απαραίτητη και η συγκρότηση της προσωπικότητας του διευθυντή. Διατείνεται ότι δεν αρκεί το να παρακολουθεί κάποιος διευθυντής το νομικό πλαίσιο αλλά είναι αναγκαίο να εν - συναισθάνεται τον συνάδελφο, για να μπορέσει να προβεί μετέπειτα στην αξιολόγηση των ικανοτήτων του.

«Εκτός από το νομικό πλαίσιο το οποίο βοηθούσε να κατανοήσει σε βάθος τις θεματικές, έδειχνε στρατηγικές με τις οποίες μπορεί να γίνει ένας διευθυντής και να διαχειρίζεται τον ψυχισμό των συνεργατών του. Ένας διευθυντής πρέπει να αξιολογεί τις ικανότητες των συναδέλφων. Όταν κανείς είναι σε θέση να διαχειριστεί τις προσωπικές συμπάθειες, αυτό αφενός λειτουργεί προς όφελος όλης της σχολικής μονάδας και αφετέρου αλλάζει το κλίμα». (Σ. 10).

4.2.2. Φορείς επιμόρφωσης

Οι περισσότεροι διευθυντές συμφωνούν ότι «η επιμόρφωση περιορίζεται σε βραχύχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώθηκαν από φορείς και Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του Υπουργείου Παιδείας». (Σ. 6). «Ο πιο βασικός φορέας είναι το Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και αξιολόγησης, υπάρχουν και παραρτήματα. Παράλληλα υπάρχει και το πανεπιστήμιο». «Η επιμόρφωση γίνεται σε τοπικό επίπεδο (ΠΕΚΕ) αλλά και σε περιφερειακό (ΠΠΝΕΠ) αλλά και στις πόλεις όπου υπάρχει το πανεπιστήμιο». (Σ. 11). Τα περισσότερα διευθυντικά στελέχη τείνουν στην άποψη ότι σοβαρή επιμόρφωση παρέχει η τριτοβάθμια εκπαίδευση και ότι πρέπει να γίνει μια συνεργασία μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την επιμόρφωση που προσφέρει ο κρατικός θεσμός, οι περισσότεροι διευθυντές σε μεγάλο ποσοστό δεν είναι ικανοποιημένοι από τα προγράμματα επιμόρφωσης που προσφέρονται από τον κρατικό θεσμό. Θεωρούν ότι οι επίσημοι κρατικοί φορείς υλοποιούν προγράμματα βραχύχρονα και χωρίς συνέχεια. Για αυτό κρίνεται και η ανάγκη μιας οργανωμένης υποστήριξης από τον κρατικό θεσμό. «Όχι απόλυτα. Θα μπορούσαν τα προγράμματα να είναι συχνότερα και πιο οργανωμένα» (Σ. 10). «Η επιμόρφωση που έλαβα εγώ ήταν καλή για τα ελληνικά δεδομένα. Κάθε επιμόρφωση επιδέχεται βελτίωση. Το βασικό είναι ότι πρέπει να γίνεται σε μεγαλύτερα διαστήματα και να μην περιορίζεται σε μικρά βραχύχρονα προγράμματα». (Σ. 12) «Η εμπειρία που διαθέτουν οι διευθυντές θα ήταν χρήσιμη στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης, η οποία στην καλύτερη περίπτωση θα είχε τριμηνιαία διάρκεια και θα διεξαγόταν πάντα εκτός σχολικού ωραρίου» (Σ. 11).

Δυστυχώς λόγω και του ασφυκτικού και του έντονα γραφειοκρατικού πλαισίου, η επιμόρφωση των διευθυντών δεν μπορεί να λάβει σημαντική πρόοδο.

«Περισσότερα εμπόδια ανακύπτουν μέσα σε ένα πλαίσιο νόμου ασφυκτικό» (Σ. 13).

Όλοι οι διευθυντές συμφωνούν, ότι η επιμόρφωση για να κριθεί αποτελεσματική, θα πρέπει να λαμβάνει χώρα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, να προσφέρεται σε εθελοντική βάση χωρίς να επιβαρύνονται οικονομικά οι διευθυντές και να είναι διδακτικού περιεχομένου.

«Σε ένα τρίμηνο σεμινάριο μπορεί να εξαντληθεί η διοίκηση του σχολείου».

«Αν δεν ακολουθήσει η εφαρμογή σε πρακτικό επίπεδο δεν προσφέρει κάτι ιδιαίτερο». (Σ. 3).

«Υπάρχουν ελλείμματα, να γίνεται πιο έντονη και να εμπλέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί. Παλιότερα έδινε ευκαιρίες σε εθελοντική βάση». (Σ. 10).

Η Επιμόρφωση του διευθυντή του σχολείου αποβλέπει κυρίως στην λειτουργία του σχολείου με βάση τους στόχους και τις προτεραιότητες που αυτό έχει θέσει.

Η εκπαίδευση των διευθυντών θα πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες για ένα σύγχρονο σχολείο βασιζόμενη στην βελτίωση των ατομικών χαρακτηριστικών. Μερικοί διευθυντές θεωρούν, ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι και ένα απαραίτητο προσόν για την κατοχή μιας διευθυντικής θέσης και να ενταχθεί και στα τυπικά προσόντα.

Ένα άλλο διευθυντικό στέλεχος τονίζει ότι «η επιμόρφωση είναι προαπαιτούμενο, αλλά δεν μπορεί να εισαχθεί σήμερα. Μετά από 5 χρόνια μόνο όσοι την έχουν θα μπορέσουν να γίνουν διευθυντές. Πρέπει να ενταχθεί στα τυπικά προσόντα» (Σ. 6).

«Οι επιμορφώσεις πρέπει να είναι σύντομες και διδακτικές. Να γίνονται στο χρονικό διάστημα της έναρξης της σχολικής χρονιάς για να υπάρχει και μια πρόβλεψη είτε στο τέλος της χρονιάς». (Σ. 10).

«Υπάρχουν τα ΠΕΚΕΣ, από τις επιμορφώσεις σπάνια άκουγα πράγματα που είναι πρακτικά. Περισσότερο κινούνται στο επίπεδο της θεωρίας παρά της πράξης». (Σ. 10).

Η συνεργασία του σχολείου με άλλους οργανισμούς θα μπορούσε να οδηγήσει στη λύση μερικών προβλημάτων καθώς και η συνεργασία με διάφορους φορείς του Δήμου θεωρούνται πρακτικές που ευνοούν όλη τη σχολική κοινότητα.

4.2.3. Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

Οι περισσότεροι διευθυντές ανέφεραν ότι έχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και μπορούν να πάρουν μέρος σε προγράμματα επιμορφωτικά.

«Παρακολουθώ κάποια προγράμματα εκπαίδευσης σε θέματα διοικητικής φύσης που έχουν σχέση με την ηγεσία, τη στρατηγική των διαπροσωπικών σχέσεων». Οι μεταπτυχιακές μου

σπουδές δεν σχετίζονται με το αντικείμενο. Είναι χρήσιμες ως προς τον τρόπο της γενικότερης μεθοδολογίας». «Έχω παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια. Δουλεύω με το συνεργατικό πρότυπο, όπου σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων συνεργαζόμαστε σε ένα καλό περιβάλλον ήρεμο. Είναι απαραίτητο ο διευθυντής να κρατά μια ηρεμία σε μια σχολική μονάδα». (Σ. 18).

Ωστόσο εκφράζεται και η αντίθετη άποψη από μερικούς, καθώς και λόγω του εργασιακού φόρτου θεωρούν ότι τα προγράμματα δεν επαρκούν και απαιτούν μια ετήσια επιμόρφωση: «Τα προγράμματα δεν φτάνουν. Απαιτείται επιμόρφωση σε ετήσια βάση. Κάποτε υπήρχε η ΣΕΛΜΕ στους εκπαιδευτικούς ούτε και εκείνη κάλυψε το έλλειμα. Πρέπει να υπάρχει σχολή στελεχών διοίκησης όπου εκεί πέρα κάποιος που θα καταφέρει να τελειώσει τη σχολή, να αξιολογηθεί και να έχει κάποια βασικά εφόδια για να σταδιοδρομήσει στην σχολική μονάδα ως διευθυντής (Σ. 6).

Μερικοί διευθυντές εξέφρασαν το παράπονο ότι τα προγράμματα δεν αρκούν τόσο για την αυτό-μόρφωση τους όσο και για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι διευθυντές δεν θα πρέπει να καταλήξουν απλοί διεκπεραιωτές των εντολών του Υπουργείου Παιδείας, αλλά να λαμβάνουν μια πιο ελεύθερη εκπαίδευση που να μην κινείται σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες.

Όσον αφορά την χρησιμότητα των προγραμμάτων, ένα άλλο διευθυντικό στέλεχος ανέφερε ότι «κατά την διάρκεια των προγραμμάτων έμαθε πολλά πράγματα, καθώς όπως ισχυρίζεται η πηγή της γνώσης είναι χαώδης. Με έμαθαν να γίνω καλύτερος άνθρωπος. Εγώ θα ήθελα πιο ελεύθερη εκπαίδευση, να μην χρειάζεται να καταθέτουμε έγγραφα ακόμα και για τις ολιγόλεπτες μετακινήσεις εκτός της σχολικής μονάδας. Στην εκπαίδευση έχουμε πάνω από 10 πλατφόρμες και η γραφειοκρατία δεν μειώνεται. Τα έγγραφα τα στέλνουμε και ηλεκτρονικά και γραπτά» (Σ. 4).

Ένας διευθυντής εκτός από την παρακολούθηση των τυπικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, πρέπει να συμπεριλάβει και την επιμόρφωση από τα ΤΠΕ, ειδικά με την εμφάνιση των ηλεκτρονικών πλατφορμών, my school.

«Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια στο Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης. και στα ΠΕΚ,. Έχω διδάξει παιδαγωγικά σεμινάρια γιατί είμαι και επιμορφωτής. Συνεργάστηκα με το

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εδώ και 5 χρόνια.» (Σ. 10). «Μια επιμόρφωση κυρίως στην χρήση των ΤΠΕ είναι ένας χρόνος, το 2002 την έλαβα, έχω πάρει το α' και το β' επίπεδο».

Ένας άλλος διευθυντής διατείνεται ότι «Και το κράτος πρέπει να κάνει οργανωμένα σεμινάρια σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο (Σ. 10). Κάνω επιλογή με τα σεμινάρια. Πρέπει να είναι οργανωμένα με πολύ καλό τρόπο. Καλό θα ήταν να γίνονται κάποιες επιμορφώσεις μέσα στο καλοκαίρι επιδοτούμενες «Όταν γίνεται εκτός σχολικού ωραρίου μπορώ να το κάνω. Ο μισθός δεν φτάνει πρακτικά γιατί υπάρχουν και άλλες υποχρεώσεις και ως συνέπεια χάνεις κάτι καλό». «Στο ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο ήταν η επιμόρφωση μου. Ολοκληρώνω τις βασικές μου σπουδές στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Σερρών (Σ. 19).

Το πιο σημαντικό στοιχείο που έχουν να προσφέρουν τέτοιου είδους προγράμματα δεν είναι η παραγωγή μιας στείρας θεωρητικής επιστημονικής γνώσης, αλλά η αυτοβελτίωση των διευθυντών τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

«Υπήρχαν θεματικές ενότητες που προσάρμοζαν την θεωρητική προσέγγιση στην πραγματικότητα. Ένας διευθυντής για να ανταποκριθεί σε ένα σημείο είναι θέμα προσωπικότητας. Το πιο βασικό στοιχείο είναι η αντικειμενικότητα και η αντιμετώπιση όλων των συναδέλφων με το ίδιο πνεύμα. Πρέπει να σέβεται τις ιδιαιτερότητες χωρίς να υποχωρείς. Είναι σημαντικό να υπάρχει ηρεμία. Είναι και ο χώρος εργασίας και πρέπει να είναι σε ηρεμία» (Σ. 21).

4.2.4. Μοντέλα διοίκησης

Οι περισσότεροι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα βλέπουν την διοίκηση από την σκοπιά της αξιοκρατίας, της συνεργατικότητας και της κατάρτισης της γραφειοκρατίας και της τυπικότητας. Το συμμετοχικό στυλ (Paschiardis, 2014,) που υιοθετούν οι διευθυντές τους επιτρέπει να μπορούν να οργανώσουν τις διοικητικές τους δραστηριότητες μέσω των άλλων συναδέλφων με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, τον τύπο των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε συνεργασία και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού στον οποίο λειτουργούν. Κανένα στυλ ηγεσίας δεν είναι αποτελεσματικό σε όλες τις περιστάσεις. Αυτό που πρέπει να εξακριβωθεί είναι ο κατάλληλος συνδυασμός των στυλ ηγεσίας.

«Το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθώ είναι να επιχειρώ να εμπνέω εμπιστοσύνη, σεβασμό, και υπερηφάνεια όχι μόνο στο διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς τους (Σ. 4) , αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα με το άνοιγμα σε αυτήν με ποικίλους τρόπους είτε ατομικά είτε μέσω των δράσεων της σχολικής κοινότητας». (Σ. 18). Άλλοι δίνουν έμφαση και στην βιωματική μάθηση. «Και η βιωματική μάθηση είναι σημαντική, επειδή έχω ταξιδέψει στο εξωτερικό και έχω συναντήσει παιδιά όπου παρατήρησα πώς λειτουργούν τα συστήματα του εξωτερικού». (Σ. 19). «Αυτό που προσφέρει η έννοια της επιμόρφωσης είναι η ευρύτητα σκέψης».

Ένας άλλος διευθυντής, τόνισε ότι αποφεύγει την γραφειοκρατία και είναι υπέρ της συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. «Δεν μου αρέσει ο τύπος, αλλά επιθυμώ την οργάνωση ενός πλάνου. Παρακάλεσα όλους τους συναδέλφους να γίνουν συναντήσεις στα σχολεία (Σ. 4)». Να δημιουργηθεί ένα κλίμα αμοιβαιότητας. Ακόμα και σήμερα την πειθαρχική ευθύνη την φέρει ο διευθυντής. Κυρίαρχο όργανο είναι ο σύλλογος διδασκόντων αλλά και ο διευθυντής φέρνει ένα μεγάλο βάρος». (Σ. 3).

Κάποια άλλα διευθυντικά στελέχη προτείνουν διάφορες άλλες πρακτικές ανάλογα και με τις περιστάσεις. Τα δύο βασικά μοντέλα που επικρατούν είναι το μετασχηματιστικό και το συνεργατικό μοντέλο. «Ανάλογα και με την περίπτωση εφαρμόζεις και κάποια διαφορετική πρακτική. Τις περισσότερες φορές εφαρμόζεται το μετασχηματιστικό ή συνεργατικό μοντέλο» (Σ. 19). «Ένας διευθυντής πρέπει να έχει την γενική εποπτεία και να συνοδεύεται και από ένα καλό επιτελείο. Πρέπει να έχει στον νου του ότι είμαστε πρώτα εκπαιδευτικοί. Μπορεί στην επόμενη θητεία να χαθεί αυτήν η θέση». «Ακολουθώ ένα κράμα μοντέλων, κυρίως το συνεργατικό».

Η συνηθέστερη πρακτική είναι η εδραίωση μιας διοίκησης, βασισμένης σε ηθικές αρχές. «Ακούω, κατανοώ και βοηθώ τους συναδέλφους. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα είναι η δικαιοσύνη. Δεν αφήνω να εξελιχθούν παρέες μεταξύ των καθηγητών. Θεωρώ ότι υπάρχει μια καλή ατμόσφαιρα». (Σ. 21).

Και ένας άλλος διευθυντής αναφέρεται στην «σωστή και δίκαιη αξιολόγηση όχι μόνο των στελεχών της εκπαίδευσης αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού» (Σ. 5).

Ένα άλλο διευθυντικό στέλεχος κρίνει απαραίτητο ο ηγέτης να είναι και γνώστης της νομοθεσίας και να δέχεται συνεχόμενη ενημέρωση.

«Έχω μελετήσει τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και μέσα από την μελέτη έχουν προκύψει στάσεις, συμπεριφορές τις οποίες εφαρμόζω. Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της διοίκησης είναι αυτός που ηγείται, να αναλαμβάνει την ευθύνη στο τι συμβαίνει στο χώρο. Θα πρέπει να συνεργάζεται με τον δήμο, με την σχολική επιτροπή». (Σ. 5) «Πρέπει να μπορεί να μετρήσει την απόδοση του σχολείου του».

Όπως τονίζει και ένα άλλο διευθυντικό στέλεχος δεν υπάρχει μια καθορισμένη συνταγή για την εφαρμογή ενός μοντέλου διοίκησης. Το κλειδί για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή είναι η διαχείριση των ποικίλων συναισθημάτων του και η δημιουργία ενός ήρεμου κλίματος.

«Πρέπει κανείς να είναι κοντά στην πραγματικότητα, να αξιολογεί τα δεδομένα και να ελίσσεται. Δεν πρέπει να συγκρούεται ευθέως. Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ψύχραιμος και ηθοποιός. Να μην εκφράζει τα προσωπικά του συναισθήματα ούτε την κόπωση του» (Σ. 5).

Στην ελληνική εκπαίδευση επικρατεί το συγκεντρωτικό σύστημα και η έλλειψη αυτονομίας. Και τα δύο μαζί συνθέτουν ένα νομοθετικό σχήμα χωρίς ελευθερίες και δυνατότητες άσκησης των ηγετικών ρόλων.

4.3. Περιγραφή προφίλ του σχολείου

Οι περισσότεροι διευθυντές, διοικούν μεγάλα σχολεία με πολλούς μαθητές που ορισμένοι από αυτούς φοιτούν και σε τάξεις υποδοχής, τις λεγόμενες ΔΥΕΠ ιδιαίτερα στα σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Η διαμόρφωση μιας σωστής σχολικής ηγεσίας επηρεάζεται όχι μόνο από το επίπεδο συστήματος αλλά και από το σχολικό επίπεδο. Ένας διευθυντής θα ήταν σωστό να εξετάσει ποια είναι η κατάσταση του σχολικού πλαισίου στο οποίο εργάζεται και στην συνέχεια να προβεί στις κατάλληλες ενέργειες.

«Το σχολείο είναι ένα μεγάλο ημερήσιο σχολείο στο οποίο φοιτούν 300 μαθητές. Διαθέτει τμήμα ένταξης και προσφάτως ιδρύθηκε δομή υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων το λεγόμενο ΔΥΕΠ. Η συνύπαρξη του μαθητικού πληθυσμού δεν μου έχει δημιουργήσει κανένα πρόβλημα καθώς είναι αρμονική» (Σ. 13). «Έχουμε ένα μικρό αριθμό τάξης υποδοχής προσφύγων αλλά έχουμε και ένα μικρό αριθμό μαθητών».

Ένας άλλος διευθυντής δηλώνει , ότι η σχολική μονάδα που διοικεί είναι ειδικής αγωγής, ενιαίο επαγγελματικό λύκειο και γυμνάσιο. *«Είναι το μεγαλύτερο σχολείο στην Κεντρική Μακεδονία με 114 μαθητές. Υπάρχουν προβλήματα ως προς την διαχείριση του μαθητικού πληθυσμού καθώς τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες, είναι παιδιά με αυτισμό, νοητική υστέρηση και η διδασκαλία πρέπει να είναι εξατομικευμένη.»* (Σ. 13).

«Το δικό μας το σχολείο είναι ένα σχολείο διαπολιτισμικό. Ο αριθμός των ξένων μαθητών δεν είναι σταθερός. Υπήρξε μια περίοδος με την άνοδο των Αλβανών μαθητών. Τώρα έχουμε πάρα πολλούς μαθητές που είναι πρόσφυγες και μετανάστες. Ο αριθμός των αλλοδαπών είναι γύρω στα 80 άτομα και η συνολική δύναμη των μαθητών είναι 180 μαζί με τους πρόσφυγες». (Σ. 15).

Ένας διευθυντής τονίζει τα προτερήματα ενός μεγάλου σχολείου: *«Είναι ένα γενικό λύκειο, υψηλού επιπέδου, έχει πολλές κατευθύνσεις και προσανατολισμούς και δίνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών»* (Σ. 13).

Είναι σύνηθες στα τα ελληνικά ημερήσια μεγάλα σχολεία να ενταχθούν και τάξεις υποδοχής (ΔΥΕΠ), όπως αναφέρουν αρκετοί διευθυντές.

«Είναι ένα σχολείο με αρχές και κανόνες και αξίες. Συγκλίνουμε στην κοινή στάση. Είναι το μεγαλύτερο σχολείο. Είχαμε τάξεις υποδοχής, τώρα θα έχουμε τμήμα ΔΥΕΠ, βοηθά τους πρόσφυγες να ανταποκριθούν στην ελληνική πραγματικότητα» .(Σ .6).

4.4. Δυσκολίες στη διάρκεια της θητείας των διευθυντικών στελεχών

Όσον αφορά τις δυσκολίες που ανέκυψαν, η πιο συνηθισμένη είναι η έλλειψη του βοηθητικού προσωπικού, όπως του επιστάτη και γραμματέα. *«Οι περισσότερες δυσκολίες επικεντρώνονται στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από βοηθητικό προσωπικό όπως γραμματέα, επιστάτη και φύλακα.»* (Σ. 14). *«Είναι πρακτικής φύσης τα προβλήματα είτε είναι απλά είτε είναι πιο σύνθετα, διότι στην εκπαίδευση έχουν προκύψει και αυτά τα προβλήματα»*.

Στην ίδια κατεύθυνση, κινήθηκαν και δύο άλλα διευθυντικά στελέχη που επικεντρώθηκαν στις δυσκολίες που αφορούν το διδακτικό προσωπικό και σχετίζονται και με την σχολική κουλτούρα που φέρει ο κάθε διευθυντής. *«Η πρώτη δυσκολία είναι ότι πρέπει να γνωρίσεις τον σύλλογο διδασκόντων. Η σχολική κουλτούρα από το δικό μου*

σχολείο είναι διαφορετική. Όσο για το σχολικό κλίμα το χτίζεις. Για τις ανθρώπινες σχέσεις θέλει χρόνο». (Σ. 6). Είναι σύνθηες στην περίοδο της οικονομικής κρίσης που διανύουμε, η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού. «Ο διευθυντής δεν μπορεί να τρέχει για τις αρμοδιότητες άλλων». «Το έργο του διευθυντή είναι επιβαρυνόμενο καθώς τα περισσότερα πράγματα τα κάνει από μόνος του, λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος (Σ. 18). Για να θεωρηθεί κάποιος ηγέτης σε μια σχολική μονάδα, θα πρέπει να μην καταχραστεί την εξουσία που έχει από τον νόμο για να ασκήσει τα καθήκοντά του, αλλά να παρακινήσει τους συνεργάτες του να λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Δημιουργεί ένα ζεστό κλίμα με συνέπεια τη δημιουργία θετικής αυτό-εικόνας για το σχολείο και ανάλογης κουλτούρας (Πασιαρδής,2004). Ο ηγέτης επιδρά πάνω στα άλλα άτομα με τη συμπεριφορά του (Μπρίνια,2014).

Οι απόψεις της πλειοψηφίας των διευθυντών συγκλίνουν, στο ότι παραμερίζεται το παιδαγωγικό έργο και ενισχύεται ως συνήθως το γραφειοκρατικό. Και ο ίδιος ο Πασιαρδής (2004), στον ορισμό του για τη διοίκηση της εκπαίδευσης διατείνεται ότι ο όρος διοίκηση αφορά τη διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού ως γραφειοκρατία.

«Έχουμε κατανείμει τις αρμοδιότητες στα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Να ασχολούμαστε περισσότερο με το παιδαγωγικό κομμάτι παρά το διοικητικό. Στο σχολείο είναι απαραίτητο και το λειτουργικό κομμάτι, όπως η διαχείριση των εργαστηρίων, και βέβαια και ο γραμματέας για την τακτοποίηση των απολυτηρίων». «Ο διευθυντής θα πρέπει να ελέγχει από το Α ως το Ω. Θα θέλαμε φύλακες στα σχολεία ειδικής αγωγής καθώς έχουμε και ατομικές εφημερίες σε μαθητές που το έχουν ανάγκη». (Σ. 15).

Ωστόσο ένα μεγάλο πρόβλημα είναι και η ερμηνεία της νομοθεσίας. Οι διευθυντές δεν νιώθουν έτοιμοι απέναντι στην νέα νομοθεσία : «Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε πρόβλημα με την νομοθεσία. Για μένα αυτό είναι πρόβλημα. Μπήκαμε στην περίοδο των εξετάσεων και ακόμα έρχονται ΦΕΚ που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών. Χρειάζεται κωδικοποίηση του νόμου. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι άκρως συντηρητικό. Προσπαθούμε να επιλύσουμε το πρόβλημα». (Σ. 10).

Η πλειοψηφία των διευθυντών θεωρεί ότι ο σύλλογος διδασκόντων θα πρέπει να εναρμονίζεται με τις απόψεις του διευθυντή.

«Ο σύλλογος διδασκόντων εκφράζει απόψεις αντίθετες από την γνώμη του διευθυντή. Τα θέματα αυτά θέλουν ιδιαίτερη υποστήριξη, ούτως ώστε ούτε σε ρήξη να έρθει ο διευθυντής με το σύλλογο και να έλθει μια νόμιμη απόφαση.» (Σ. 5).

Όσον αφορά τους γονείς: Υπάρχει άμεση συνεργασία με το Σύλλογο γονέα και Κηδεμόνων, σε θέματα που αφορούν υλικοτεχνικές ανάγκες του σχολείου. Προσπαθώ με ηρεμία να τους εξηγήσω ότι τα παιδιά μεταφέρουν σε αυτούς εσφαλμένα γεγονότα της σχολικής ζωής τα οποία ενδεχομένως να εκνευρίζουν κάποιον από αυτούς ή να τα δυσαρεστούν» (Σ. 16). Επίσης σημαντικό όσον αφορά τον Σύλλογο διδασκόντων είναι η ιδιότητα μεταξύ των καθηγητών. Οι καθηγητές νιώθουν την ανάγκη να αποχωρήσουν γρήγορα πριν την λήξη του σχολικού ωραρίου». (Σ. 4).

Ένας άλλος διευθυντής ισχυρίζεται, ότι «Σοβαρά προβλήματα δεν ανέκυψαν, βέβαια μικρά προβλήματα εμφανίστηκαν που με τον διάλογο επιλύονται. Το βασικό είναι τί πρέπει να κάνει ο διευθυντής και ποιες είναι οι υποχρεώσεις του». (Σ. 15).

Για τα σημερινά δεδομένα λόγω και των σοβαρών ελλείψεων στις σχολικές μονάδες, ο διευθυντής επιφορτίζεται με πολλά πράγματα: «Καλό θα ήταν να υπάρχει μια μόνιμη γραμματέας, είναι διαχρονικό ότι ο διευθυντής τα κάνει όλα, από υδραυλικός έως παιδαγωγός». (Σ. 4).

Μια άλλη διευθύντρια, αναφέρει και μια άλλη δυσχέρεια που αντιμετωπίζει, το γερασμένο διδακτικό προσωπικό. Οι παλιοί καθηγητές δεν μπορούν να διεκπεραιώσουν τα παιδαγωγικά τους καθήκοντα, καθώς έχουν προχωρημένη ηλικία και δεν συνταξιοδοτούνται. (Σ. 1).

Εκτός από την έλλειψη του βοηθητικού προσωπικού, προστίθεται και το πρόβλημα του γερασμένου διδακτικού προσωπικού, το οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί σωστά στο διδακτικό έργο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια διευθύντρια.

«Θα ήθελα να υπάρχουν γραμματείς. Αυτό το εμπόδιο δεν μας αφήνει να ασχοληθούμε με το παιδαγωγικό έργο. Το μόνο πρόβλημα απορρέει από το γεγονός ότι το προσωπικό είναι μεγάλο σε ηλικία και αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας. Αυτό είναι κάτι που με στεναχωρεί ως διευθύντρια». (Σ. 15).

Σε μια μελέτη περίπτωσης (Μπρινιά,2014), γίνονται φανερές οι επαγγελματικές προκλήσεις από ένα ικανό διευθυντή. Προκειμένου στο σχολείο να κυλήσουν τα ζητήματα ομαλά, είναι απαραίτητος ο κατάλληλος χρόνος για τον διευθυντή.

4.5. Σύνδεση επιμόρφωσης με διά-βίου μάθηση

Ο 4^{ος} άξονας σχετίζεται και με τον 2^ο, καθώς εκφράστηκαν και απόψεις, ότι η επιμόρφωση σχετίζεται και με την έννοια της δια-βίου μάθησης.

Οι περισσότεροι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα αντιλαμβάνονται τη δια βίου μάθηση ως την ικανότητα να μαθαίνεις συνέχεια και να προσαρμόζεσαι στη νέα πραγματικότητα.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, ο διευθυντής οφείλει να είναι γνώστης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας σε μια κοινωνία που συνεχώς προβάλλει την ανανέωση των γνώσεων, *«Θα ήθελα να υπάρχει ενημέρωση, πιο στοχευμένη νομοθεσία, αν και εμείς τα παίρνουμε από τον Έπαφο τα περισσότερα στοιχεία που μας ζητά η διεύθυνση»*. (Σ. 19).

Δύο άλλοι διευθυντές συσχετίζουν την δια-βίου μάθηση με την γνώση και επιμόρφωση. *«Η διαδικασία της μάθησης ποτέ δεν τελειώνει. Κάθε μέρα κάτι καινούριο προστίθεται»*. *«Κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας, πρέπει να υπάρξει ανατροφοδότηση (σύνδεση με συστημική θεωρία), να μεσολαβεί ένα διάστημα ανάπαυλας και να γίνονται δίωρες συναντήσεις. Κάπως έτσι ο διευθυντής θα μπορέσει να επικαιροποιήσει και να διατηρήσει τις γνώσεις τους* (Σ. 4).

Οι περισσότεροι διευθυντές είναι υπέρμαχοι της αυτό-μόρφωσης και θέτουν στόχους για τον εαυτό τους. *«Θέλω να γίνω διευθυντής εκπαίδευσης, προσπαθώ να δημιουργήσω μια κουλτούρα πιο φιλική προς τους μαθητές»*. (Σ. 3).

Δύο άλλα διευθυντικά στελέχη απογοητευμένα και από το γεγονός της ανεπαρκούς επιμόρφωσης, διατείνονται, ότι τα «πτυχία δεν κάνουν τον διευθυντή». Η ατομική δράση είναι αυτή που έχει σημασία.

«Δεν έχει γίνει κανένα μεγάλο επιμορφωτικό έργο. Δεν υπάρχει. Η δια βίου μάθηση είναι σε ατομικό επίπεδο. Πρέπει να προσπαθήσει ο διευθυντής να έχει τα προσόντα που απαιτούνται». (Σ. 22).

Παγκοσμίως, η πλειοψηφία των σχολικών διευθυντών θεωρεί ότι δεν λαμβάνει προηγούμενη εκπαίδευση. Οι διευθυντές πρέπει να εκτελέσουν μια σειρά καθηκόντων για να διασφαλίσουν ότι η αποτελεσματική μάθηση, λαμβάνει χώρα στα σχολεία για να πετύχουν τους στόχους τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα, υπάρχουν διάφορες πτυχές του επαγγελματικού τους ρόλου που θέλουν να επιτύχουν.

«Να έχεις πολλά προσόντα δεν σημαίνει ότι θα είσαι καλός διευθυντής Στην πράξη είδα ότι και τα πτυχία πρέπει να είναι κριτήρια, αλλά δεν είναι . Όταν κανείς αναλαμβάνει μια θέση πρέπει να κρίνεται για την θέση». (Σ. 2).

«Ο διευθυντής αναγκάζεται να ξεχωρίσει τί είναι το προσωπικό και τι είναι το ατομικό. Ένα σχολείο θα ήταν καλύτερο να έχει έναν μάνατζερ όπως έχουν και τα σχολεία του εξωτερικού . Αυτό δεν το κάνουν τα ελληνικά σχολεία». (Σ. 14).

Στις κυριότερες βιβλιογραφικές προτάσεις, αναδεικνύεται η ανάγκη δημιουργίας μεταπτυχιακών προγραμμάτων και η συνεχής επιμόρφωση των εν ενεργεία διευθυντών.

Αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων, η ερευνήτρια κλήθηκε να περιγράψει τα δεδομένα που συνέλεξε μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Έτσι, τα παραπάνω ευρήματα θα συνταιριάξουν με τα τρία αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και θα κατανοηθούν με τα δεδομένα από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

1. Ποιο είδος επιμόρφωσης επιθυμούν να λάβουν και από ποιον φορέα επιμορφώνονται;
2. Τα επιμορφωτικά προγράμματα είχαν επίδραση στην επιτέλεση του έργου τους;
3. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι διευθυντές-ντριες κατά την άσκηση του ρόλου τους;

4.6. Αντιλήψεις για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες

Ο πρώτος άξονας αναφέρεται γενικά στην περιγραφή του επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών. Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκαν οι αντιλήψεις των σχολικών διευθυντών από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με την άποψη που έχουν σχηματίσει οι ίδιοι για τα γνωρίσματα της θέσης που διαδραματίζουν οι ίδιοι. Η

επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία απόκτησης περισσότερων προσόντων , εμπλουτισμός και ανάπτυξη των δεξιοτήτων , μια πορεία προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων βρέθηκε ότι η ευθύνη άσκησης της ηγεσίας μετατίθεται στον διευθυντή, στον σύλλογο διδασκόντων, το διδακτικό προσωπικό και τους εκπροσώπους των τοπικών κοινοτήτων (Μαδεμλής, 2014). Στην διάρκεια ανάλυσης των δεδομένων έγινε φανερό ότι οι διευθυντές είναι επιφορτισμένοι με πολλαπλούς ρόλους *«Αποφάσισα να ασχοληθώ με την διοίκηση για να υπηρετήσω την εκπαίδευση από μια άλλη νέα θέση η οποία έχει ως βασικό της γνώρισμα την ανάληψη μεγάλο μέρος ευθύνης της σχολικής μονάδας» (Σ.1)*. Ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή, αποδίδεται τόσο στον πολύπλοκο τρόπο οργάνωσης του διοικητικού και γραφειοκρατικού συστήματος της χώρας μας όσο και στους διαφορετικούς ανθρώπινους παράγοντες με τους οποίους πρέπει να συναναστραφεί ο ίδιος (Day & Harris, 2002, Harrison & Killion, 2006) Σύμφωνα με τον Walker (1987), ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου επιδιώκει να βρει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (εκπαιδευτικοί, μαθητές, σύλλογος γονέων) *«Θα επιχειρήσω παράλληλα να υλοποιήσω το προσωπικό μου όραμα και τα μηνύματα, τα οποία έτσι πιστεύω θα βοηθήσουν στη διαχείριση της σχολικής μονάδας» (Σ.4)*. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι είναι απαραίτητο ο διευθυντής να ξεφύγει από τις παραδοσιακές στρατηγικές και να εδραιώσει σχέσεις με διαφορετικούς ανθρώπους. Όταν αναφέρεται κάποιος διευθυντής στο όραμα του σχολείου, συνήθως αυτό συνεπάγεται το πώς θα ήθελε να δει το σχολείο του σε τρία ή πέντε χρόνια, όταν ο ίδιος αποχωρήσει από το σχολείο. Σε παρόμοια τροχιά, κινείται και το AITSL (2015), καταδεικνύοντας ως βασικά χαρακτηριστικά την ανάπτυξη οράματος για το σχολείο, τις επιστημονικές γνώσεις και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. *«Τα περισσότερα θέματα τα επιλύουμε σε συνεργασία με τα αντίστοιχα τμήματα τα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».* (Σ.1).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, θεωρεί ότι ο διευθυντής πρέπει να πληροί ορισμένα κριτήρια για την κατάληψη της συγκεκριμένης θέσης. Όπως αποδεικνύεται και από την βιβλιογραφία, ο διευθυντής ως παιδαγωγός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο να αναπτύσσει τις ικανότητες μάθησης προκειμένου να βελτιώσει την ικανότητα μάθησης και την πορεία των μαθητών. Ως ηγέτης, μπορεί να επηρεάσει όλα τα μέλη του σχολείου να εκπληρώσουν τους στόχους τους. Καθίσταται πολύ σημαντικός παράγοντας στο να

συντονίζει, να κινητοποιεί όλες τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές πηγές (Wahyono, et. Al., 2018). Οι περισσότεροι διευθυντές διατύπωσαν πολύ συγκεκριμένες προτάσεις ως προς τι θα ήθελαν να αλλάξει για να γίνει η σχολική μονάδα αποδοτικότερη. Ο κατάλληλος χειρισμός του διδακτικού προσωπικού και η εξασφάλιση αρμονικής συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου είναι ένα σημαντικότερα καθήκοντα του διευθυντή, αφού η συνεργασία προωθεί την ατομική και συλλογική βελτίωση των μαθητών. *«Το πιο βασικό στοιχείο είναι η αντικειμενικότητα και η αντιμετώπιση όλων των συναδέλφων με το ίδιο πνεύμα. Πρέπει να σέβεται τις ιδιαιτερότητες χωρίς να υποχωρείς. Είναι σημαντικό να υπάρχει ηρεμία. Είναι και ο χώρος εργασίας και πρέπει να είναι σε ηρεμία»* (Σ. 21).

Οι διευθυντές θεωρούν, ότι το μέρος της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού καθίσταται το πιο απαιτητικό. Το να επικρατεί μια ήρεμη σχολική ατμόσφαιρα καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας τους είναι πολύ σημαντικό *«Η ισότιμη συνύπαρξη των μαθητών ανεξάρτητα από τον φύλο, την καταγωγή, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση καθώς και την φυσική τους κατάσταση στην μαθητική κοινότητα αποτελεί το ζητούμενο ενός δημοκρατικού σχολείου παρέχοντας ένα περιβάλλον ασφαλές στο οποίο επικρατεί ο σεβασμός»* (Σ. 4).

Οι διευθυντές θεωρούν τον εαυτό τους ως βασικό παράγοντα διαμόρφωσης ενός καλού σχολικού κλίματος (Darling-Hammond, 2007, Ιορδανίδης, 2005, Ρεντίφης, 2016 ό.π. αναφ. στο Τσαρουχά, 2017). Σύμφωνα με τους Leithwood και Riehl, η αναγνώριση του ότι ο ηγέτης κατέχει μια σημαντική θέση οφείλεται στο γεγονός ότι έχει σημαντικό αντίκτυπο τόσο στην ποιότητα του σχολικού οργανισμού όσο και στην μαθησιακή εξέλιξη. Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων, είναι η αξιοποίηση των κατάλληλων πηγών του σχολείου, με την διερεύνηση της προσωπικότητας, των ενδιαφερόντων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων που διαθέτει κάθε συνάδελφος, έτσι ώστε να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η σωστή κατανομή των εργασιών. Επομένως καθίσταται σημαντική η ανάγκη να αναπτυχθεί μια νέα γενιά διευθυντών με τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες που ταιριάζουν στις μελλοντικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι Crown et al. (2008), υποδεικνύουν τον τρόπο που πρέπει οι διευθυντές να μάθουν σωστά την εργασία τους προκειμένου να βρουν τρόπους για να προωθήσουν την μάθηση των μαθητών.

Σημαντικό γνώρισμα για την κατάληψη μιας θέσης κρίνεται και η ανάπτυξη του προσωπικού οράματος για την σχολική μονάδα. Ο διευθυντής είναι ο ισχυρότερος ηγέτης για την εξέλιξη της σχολικής προόδου. Η άσκηση της ηγεσίας του είναι ένας από

τους παράγοντες που ενθαρρύνει το σχολικό όραμα και θέτει την ολοκλήρωση των προγραμμάτων. Οι περισσότεροι διευθυντές πιστεύουν ότι για την κατοχή μιας σωστής διευθυντικής θέσης είναι απαραίτητο το προσωπικό όραμα. Ο Fullan (2002), επισημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός ηγέτης δεν είναι μόνο η αρχή αλλά αποτελεί και τον κύριο παράγοντα προς την επιτυχία. Όπως επισημαίνει και ο Κατσαρός (2016), το σωστό όραμα θα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στις δυνατότητες του σχολείου. Η ηγεσία είναι ένας από τους παράγοντες για να ενθαρρύνει το σχολικό όραμα. «Τα σχολεία είναι μέρη όπου τα παιδιά αγωνίζονται για την ανάπτυξη τους και τη συσσώρευση γνώσης, πρακτικών δεξιοτήτων, συνηθειών του μυαλού και ιδιοτήτων του χαρακτήρα που θα τους επιτρέψουν σε λίγα χρόνια να *τρέξουν την χώρα* (Sergiovanni, 2007: 2). Οι Έλληνες σχολικοί διευθυντές πιστεύουν ότι στο ιδιαίτερα συγκεντρωτικό σύστημα της χώρας που δίνει λίγες ελευθερίες, αλλά πολλές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις στους διευθυντές, η ανάπτυξη οράματος για το σχολείο είναι αρκετά δύσκολη (Ιορδανίδης, 2005, Κατσαρός, 2008, Σαΐτης, 2000).

Ο διευθυντής φροντίζει για την διάχυση του οράματος και προγραμματίζει την υλοποίησή του. Αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό, δίνοντας την δυνατότητα να αναπτυχθεί και να ολοκληρωθεί ενσωματώνοντας την κατάλληλη κουλτούρα σκέψης και συμπεριφοράς. Κάνει διαχωρισμό των ρόλων και βρίσκει τρόπους με τους οποίους θα πραγματοποιηθούν όλων των ειδών οι λειτουργίες των οργανισμών. Για να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες του έργου του, ένας διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τα καθήκοντα του, να επικοινωνεί με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και με όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. *«Ένας δντης ως ηγέτης έχει την ευθύνη να εμπνεύσει το διοικητικό προσωπικό με το δικό του παράδειγμα. Να δημιουργήσει ένα εσωτερικό περιβάλλον στο οποίο όλοι οι εκπαιδευτικοί θα διαθέτουν υπευθυνότητα και διάθεση να αντιμετωπίζουν πρωτοβουλίες κινούμενοι μέσα στο πνεύμα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Να καλλιεργούν επίσης το αίσθημα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του κοινού στόχου» (Σ. 2).*

Προσαρμόζει τον οργανισμό στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον ενσωματώνοντας τις νέες γνώσεις και λύσεις και ανανεώνοντας τις πρακτικές (Μπουραντάς, 2005). Η διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του σχολείου, καθώς και στην βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Για να τα επιτύχει όλα αυτά, ο διευθυντής πρέπει να «απομακρύνει» την ιδιότητα του «manager» και να λειτουργήσει ως ηγέτης. Αυτό γιατί η ηγεσία είναι εκείνη που ασχολείται με το «όραμα, τα αποτελέσματα και τους ανθρώπους». Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να δημιουργήσει ένα κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, μέσα στο οποίο θα

προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα προαχθεί η συνοχή του διδακτικού προσωπικού.

Σύμφωνα και με την έρευνα του Morgan (1996), ο διευθυντής- ηγέτης οφείλει να διαθέτει κάποιες συγκεκριμένες ικανότητες:

1. Καθημερινή συνεργασία με τους ανθρώπους, χωρίς να επιθεωρεί την εργασία τους.
2. Έμπνευση των ατόμων, αναπτύσσοντας τέτοιες σχέσεις που να μπορεί το προσωπικό να απευθύνεται ελεύθερα στον διευθυντή.
3. Οριοθέτηση του σχολικού οράματος.
4. Δημιουργία του κατάλληλου πλαισίου για την επίτευξη των στόχων.
5. Διαλλακτικότητα και ευελιξία στις αποφάσεις του σχολείου.
6. Συμμετοχή με το πρότυπο του και ορισμός των κατευθυντήριων γραμμών, ενώ παραμένει ανοιχτός στις απόψεις των άλλων.

Στα καθήκοντα των διευθυντών συμπεριλαμβάνεται η διατήρηση ενός κατάλληλου μαθησιακού πλαισίου, το οποίο ενθαρρύνει και καλλιεργεί τη μάθηση και τη βελτίωση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές θέλουν να κατανοήσουν τα ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα. Μέλημα του διευθυντή είναι η ενσωμάτωση της έννοιας της **δια βίου μάθησης**, έτσι ώστε αυτή να αποτελέσει αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. *«Θεωρούμε ότι η επιμόρφωση των διευθυντών πρέπει να περιλαμβάνει την εκμάθηση των επικοινωνιακών τεχνικών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και την διοίκηση ανθρωπίνων πόρων και η πρακτική άσκηση ηγεσίας»* (Σ.22).

Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι η συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης είναι αναγκαία, καθώς η συμμετοχή σε προγράμματα και επιμορφώσεις είναι απαραίτητη για να ανταπεξέλθουν στον δύσκολο ρόλο τους.

Η μεταμόρφωση του διευθυντή-γραφειοκράτη σε διευθυντή-ηγέτη, πρέπει να είναι ο προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή, αλλά και των αρχών οι οποίες διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική έτσι ώστε να αναδυθεί μια νέα γενιά διευθυντών *«δεν θεωρώ ότι η επιμόρφωση είναι το βασικό για την κατάληψη της θέσης, δε αρκεί η επιμόρφωση αλλά και η προσωπικότητα του ανθρώπου και η βιωματική μάθησή είναι σημαντική»*. (Σ. 22). Αυτή θα έχει απαγκιστρωθεί από τις γραφειοκρατικές αντιλήψεις και τους φόβους της τεχνολογίας μέσω ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα ευρήματα

της έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με αυτά των προηγούμενων ετών που υποστηρίζουν ότι ο διευθυντικός ρόλος πρέπει να βελτιωθεί περισσότερο με την παροχή περισσότερων αρμοδιοτήτων (Αγγελόπουλος,2002, Πασιαρδής, 1994, Σαΐτης, 1997).

Έχει ιδιαίτερη σημασία η παρουσίαση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τον ρόλο που αναλαμβάνουν οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες στην εποχή μας. Κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, γίνεται φανερό ότι οι διευθυντές θεωρούν ότι είναι επιφορτισμένοι άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό με πολλούς ρόλους. Προκειμένου να διεκπαιρωθεί ο διευθυντής-ηγέτης τα καθήκοντα του και τον εκτιμήσουν οι μαθητές και οι γονείς, οφείλει να επιλέξει τον κατάλληλο τρόπο ηγεσίας, τον οποίο θα προσαρμόζει ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι αναγνωρίζουν ότι είναι υπεύθυνοι για τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου καθώς και για τη τήρηση των κανόνων ασφαλείας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. *«Ακολουθώ την πρακτική που έχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και να είναι σύννομη και με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς»* (Σ. 16).

Η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα κρίνει απαραίτητο τον περιορισμό των γραφειοκρατικών καθηκόντων ως κύρια ανάγκη για μια αποτελεσματικότερη ηγεσία, αφού είναι μια διαδικασία καθημερινή και χρονοβόρα για τον διευθυντή. Ως συνέπεια, κρίνουν απαραίτητη την ύπαρξη μόνιμης γραμματειακής υποστήριξης στα σχολεία, πράξη που θα αποδεσμεύσει τον διευθυντή από τα πολύωρα γραφειοκρατικά καθήκοντα και θα του δώσει το περιθώριο να αναλάβει τη ηγετική διάσταση του ρόλου του (Ανδρέου, 2005, Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2008, Κατσαρός, 2008).

4.7. Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και περιλαμβάνει τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λόγω των αυξανόμενων απαιτήσεων της αγοράς εργασίας, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των μελετητών. Σε έναν κόσμο που αλλάζει, είναι πολύ σημαντική η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών. Το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται ως μια συνεχόμενη, αναπτυξιακή διαδικασία και περιλαμβάνει την ενεργητική εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού, υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία από την έρευνα της Hunziker (2010:178). Οι διευθυντές του σήμερα δεν έχουν διοικητική επάρκεια αλλά ασκούν το

διευθυντικό τους έργο βασιζόμενοι στις ελλείψεις γνώσεις προηγούμενων διευθυντών με αποτέλεσμα να προκύπτει η διαιώνιση ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης (Γεωργογιάννης, Λάγιος, Κουνέλη, 2005). Στη συγκεκριμένη έρευνα πολλοί από τους διευθυντές αντιλήφθηκαν την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια δια βίου, μακροχρόνια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης μέσα από επιμορφώσεις, σεμινάρια κτλ. *«Το πιο βασικό είναι το Κέντρο δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης, υπάρχουν και παραρτήματα. Παράλληλα υπάρχει και πανεπιστήμιο».* (Σ.6).

Ωστόσο, οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης τείνουν να είναι **περιορισμένες**. Την τελευταία δεκαετία, το ζήτημα της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης απασχολεί έντονα τον θεσμό του σχολείου. Δυστυχώς για τα ελληνικά δεδομένα, η επιμόρφωση που δέχονται τα εκπαιδευτικά στελέχη τόσο σε περιφερειακό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν επαρκεί. Η έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων στα διοικητικά θέματα των διευθυντικών στελεχών παρά τη συμβολή του ΕΚΔΔΑ (Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης) είναι διαχρονική και έχει ήδη παρουσιαστεί από τις προηγούμενες δεκαετίες. Η ανυπαρξία μιας οργανωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής οδηγεί στην εκτέλεση του έργου με «εμπειρικό» και πολλές φορές «ερασιτεχνικό» ή «υποκειμενικό» τρόπο (Ανδρέου, 1999). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει πως χρειάζεται επαγγελματική ανάπτυξη στο κομμάτι που σχετίζεται με τις διοικητικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος διευθυντής προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας *«Η θέση ενός διευθυντή απαιτεί με τα σημερινά δεδομένα εξειδίκευση και πολύ καλή χρήση της πληροφορικής. Παράλληλα απαιτεί και ένα background όσον αφορά τη διαχείριση προσωπικού που ενδέχεται να είναι ανθρώπινο δυναμικό, είτε μαθητικό είτε εκπαιδευτικό»* (Σ.1). . Για τον Fullan (2002), οι διευθυντές παίζουν βασικό κομμάτι στο να ενδυναμώσουν το θεσμό μεταξύ της κοινωνίας και των σχολείων. Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τις προ υπάρχουσες βιβλιογραφικές αναφορές που επιβεβαιώνουν την έλλειψη διοικητικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των διευθυντών. (Γεωργογιάννης, 2004, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Ο Mathew Miles το (1995), δήλωσε ότι «η επαγγελματική ανάπτυξη είναι παιδαγωγικά αφελής, μια απαιτητική άσκηση που αφήνει τα υποκείμενα περισσότερο κυνικά, ή λιγότερο αφοσιωμένα από πριν». Στην συγκεκριμένη έρευνα, οι περισσότεροι διευθυντές εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους για τα προγράμματα επιμόρφωσης που διοργανώνονται από τον κρατικό θεσμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα ευρήματα της έρευνας συγκαταλέγονται και οι απόψεις διευθυντών οι οποίοι θεωρούν ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στην Ελλάδα δεν υφίσταται. *«Είμαι γνώστης της νομοθεσίας, αλλά ως διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρώ ότι δεν προωθώ την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δεν συμμετέχω ο ίδιος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες»* (Σ.10). Η Παπαναούμ (1995: 114) διεξήγαγε έρευνες σε διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διαπίστωσε ότι το ένα σημαντικό ποσοστό, το 60% εκφράζει τα παράπονα του για τις περιορισμένες επιμορφωτικές ευκαιρίες. Από την έρευνα εκφράζονται τα επιμορφωτικά κενά καθώς και η μη κατοχή γνώσεων καθώς διαπιστώνεται από τις δηλώσεις τους ότι τα περισσότερα προβλήματα προκύπτουν λόγω της εμπειρίας τους στην επιτέλεση του ρόλου τους, ενώ θεωρούν την επιμόρφωση αλλά και την αυτο-μόρφωση ως παράγοντες κλειδιά για την διαμόρφωση της επιτυχίας

τους. Οι διαπιστώσεις αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το να συνδυάζεται η επιστημονική γνώση και η εμπειρία μπορεί να επιφέρει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Η δημιουργία ενός κατάλληλου γνωστικού υποβάθρου μέσω των προγραμμάτων της *δια βίου μάθησης* ενδέχεται να ενισχύσει και να συμπληρώσει τις υπάρχουσες γνώσεις των διευθυντικών στελεχών. Αυτά τα προγράμματα είναι ανάγκη να περιλαμβάνουν ορισμένες αρχές όπως τη υπευθυνότητα για την μάθηση και έναν προγραμματισμό για την επίλυση των προβλημάτων (Davis & Leon, 2001).

Τα εν λόγω ευρήματα επιβεβαιώνουν πληθώρα ερευνών που αντικατοπτρίζουν την ελληνική πραγματικότητα και τονίζουν τις ελάχιστες ή αποσπασματικές ευκαιρίες που παρέχονται στους διευθυντές για επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση του ρόλου τους (Αθανασούλα, Ρέππα, 2001, Ανδρέου, 1997, Μαυρογιώργος, 1996, ό.π. αναφ. στο Τσαρουχά Μαρία, 2017). Οι διευθυντές αναφέρουν επίσης και πόσο χρόνο διαθέτουν για τα καθήκοντα τους. Τον περισσότερο χρόνο τον διαθέτουν σε θέματα συντήρησης του σχολείου, ενώ ως προς τα θέματα οικονομικής φύσης είναι αυτά στα οποία συναντούν τις περισσότερες δυσκολίες.

Ο ίδιος ο Rogers (1999: 276-277), ισχυρίζεται ότι οι ενήλικες ως μαθητές από στην στιγμή που αναλαμβάνουν μια νέα μαθησιακή διαδικασία μεταφέρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν κρατήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα και έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές και δεν μπορούν να τις παραβλέψουν.

Στη συγκεκριμένη έρευνα σύμφωνα και με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία των διευθυντών διατείνεται ότι η επιμόρφωση τους πρέπει να είναι αρχική και να γίνεται σε σύντομα χρονικά διαστήματα για να καλύπτει όλο το φάσμα των γνώσεων αλλά και να συμβάλλει ταυτοχρόνως και στην απαραίτητη ανανέωση αυτών των γνώσεων. *«Η επιμόρφωση εξαρτάται και από το γνωστικό αντικείμενο, μια ετήσια επιμόρφωση θα ήταν αρκετή και καλό θα ήταν να πραγματοποιείται και εκτός σχολικού ωραρίου».* (Σ.6).

Η Δάρρα και ο Σαΐτης (2010 ό.π. αναφ. στον Καλογιάννη, 2014) σε άρθρο τους διακρίνουν δύο λόγους που κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση των διευθυντών: α) τους παιδαγωγικό-κοινωνικούς (αφομοίωση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και εισαγωγή του management στο πεδίο του σχολείου)

και β) τους επαγγελματικούς-προσωπικούς (κάλυψη των κενών, αλλαγή στον τρόπο υπολογισμού μορίων για την κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης).

Όσον αφορά τον χρόνο που επιθυμούν να επιμορφώνονται οι περισσότεροι διευθυντές, προτιμούν η επιμόρφωση να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό κρίνει απαραίτητο να πραγματοποιείται πριν την έναρξη του σχολικού έτους.

Ο χρόνος και το διάστημα ανάπαυλας θα συντελέσουν στο να παραχθεί το πλαίσιο για την ολοκλήρωση μιας αλλαγής. Είναι απαραίτητη και μια περίοδος αναστοχασμού «Μόνο μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν τί να προσθέσουν και τί να απορρίψουν» (Mititello, et al., 2009, ό.π. αναφ. στο Brown, 2016).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι χρειάζεται επαγγελματική ανάπτυξη στο κομμάτι που συσχετίζεται με τις διοικητικές ικανότητες που χρειάζεται ο σύγχρονος διευθυντής προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας. Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τις προ- υπάρχουσες έρευνες και βιβλιογραφικές αναφορές που επαληθεύουν την έλλειψη διοικητικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των διευθυντών διευρύνοντας τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και όχι την επαγγελματική τους ανάπτυξη. *«Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι προαπαιτούμενο προσόν σήμερα, πρέπει να υπάρξει εμπιστοσύνη στη διοίκηση και να ενταχθεί στα τυπικά προσόντα»* (Σ. 19).

Ως προς την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα ταχύρρυθμα σεμινάρια που διοργανώνονται από τους κυριότερους φορείς της επιμόρφωσης όπως το Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης, τα ΠΕΚ και τα ΠΠΝΕΠ, είναι πιο αποδοτικά και φαίνεται ότι ικανοποιούν και καλύτερα τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Οι διευθυντές σε ένα σχολείο πρέπει πρώτα να κατανοήσουν τις ανάγκες της επαγγελματικής ανάπτυξης στα σχολεία τους και να μπορούν μετέπειτα να επηρεάσουν την λειτουργία της επιμορφωτικής διαδικασίας. Οι ανάγκες του κάθε διευθυντή διαφέρουν από επίπεδο της εμπειρίας, την κατανόηση του προγράμματος και από τις ικανότητες διαχείρισης. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια θα πρέπει να τα παρακολουθούν όλοι, να λαμβάνουν χώρα συνεχώς κατά την διάρκεια της θητείας των διευθυντών και να χαρακτηρίζονται από τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης. *«Στην πορεία αποφάσισα ότι πρέπει να διαθέτω και γνώσεις διοίκησης σχολικών μονάδων, με αυτόν τον τρόπο είμαι και καλύτερος καθηγητής»*. (Σ.5). Οι εμπειρικές γνώσεις θεωρούν ότι θα τους βοηθήσουν

καλύτερα στο έργο τους, έτσι διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές δίνουν μεγάλη έμφαση στη σύνδεση γνώσης και πείρας.

Όπως επισημαίνει και ο Μαυρογιώργος (1999), το περιεχόμενο της επιμόρφωσης πρέπει να γίνει ξεκάθαρο. Η σχολική μονάδα θα πρέπει να διαθέτει έναν αποτελεσματικό διευθυντή που θα προσανατολίζεται:

- Στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης
- Στην ανάθεση της σε ένα σύνολο καταρτισμένων ατόμων
- Στην σωστή διαλογή των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων
- Στην εφαρμογή της
- Στο περιεχόμενο της
- Στην διδακτική μεθοδολογία
- Στις πράξεις αξιολόγησης της

Ο Hopkins (2001) υποστηρίζει, ότι για την σχολική βελτίωση οι κατευθυντήριες γραμμές είναι η ηγεσία και το management, η αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών, ο συνεργατικός προγραμματισμός και η αξιολόγηση των προγραμμάτων.

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

- Ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων του διευθυντή. Ο διευθυντής θα πρέπει να μπαίνει στην θέση του άλλου, να μοιράζεται το όραμα και του στόχους με τους άλλους, να αποδέχεται τα πιστεύω και τις γνώσεις των άλλων (Garett,1990, ό.π. αναφ. στο Γεωργιάδου & Καμπουρίδης).
- Να προσηλώνεται στην επίλυση των καθημερινών ζητημάτων με τη δημιουργική του συμμετοχή.
- Να χρησιμοποιεί τα σύγχρονα εργαλεία πληροφορικής.
- Να προωθεί την καλλιέργεια της ευρύτερης γνώσης με έμφαση στη βελτίωση των ατομικών χαρακτηριστικών.

Οι διευθυντές επισημαίνουν ότι θέλουν να εξελίσσονται επαγγελματικά προκειμένου να βελτιώσουν τον ρόλο και τις ικανότητες τους. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή γίνεται στρατηγική μέσω της οποίας εξασφαλίζονται ικανά διοικητικά στελέχη με ικανότητες διάγνωσης προβλημάτων και χρήσης των κατάλληλων στρατηγικών, που μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις του μέλλοντος. *«Κάθε επιμόρφωση επιδέχεται βελτίωση. Το βασικό είναι ότι πρέπει να είναι σε μεγαλύτερα διαστήματα και όχι σε μικρά βραχύχρονα προγράμματα».*(Σ.6)

Ζητήματα του σύγχρονου σχολείου

Η απαίτηση από τους διευθυντές να εμπλακούν σε μια διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη συμβαδίζει με προβλήματα και παράδοξα *«Οι περισσότερες δυσκολίες επικεντρώνονται στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από βοηθητικό προσωπικό όπως επιστάτη, φύλακα».* (Σ.14) Ο διευθυντής παράλληλα με το έργο του έχει να ανταπεξέλθει σε μια σειρά προκλήσεων, οι οποίες απορρέουν από τους ραγδαίους ρυθμούς ανάπτυξης και αλλαγής σε όλες τις όψεις της σύγχρονης πραγματικότητας (Καρατζιά και Σταυλιώτη,2002). Ένα από αυτά τα προβλήματα προκύπτει και από την φύση της δουλειάς. Εντός του σχολικού πλαισίου εμφανίζονται προκλήσεις όπως η αύξηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών και μια σημαντική μείωση του επιπέδου της μάθησης. Τα τελευταία χρόνια, οι διευθυντές κάνουν πολλές προσπάθειες για να πραγματοποιήσουν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο διοίκησης τους *«Οι Wagner et al. (2006), υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι διευθυντές δεν έχουν εκπαιδευτεί στο να αντιμετωπίζουν αυτά τα πολλαπλά καθήκοντα, τα οποία μερικές φορές τους κατακλύζουν. Τις περισσότερες φορές δεσμεύονται στο να διοικούν τα σχολεία, ενώ ταυτοχρόνως προσπαθούν να τα ανακαλύψουν. Ο Ron Heifetz, θεωρεί ότι η εκπλήρωση των νέων προσδοκιών είναι ένα «πρόβλημα προσαρμογής» παρά ένα «τεχνικό πρόβλημα».* Για να ανταποκριθεί ένα διευθυντικό στέλεχος στις τεχνικές προκλήσεις, πρέπει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα τα οποία θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Από την άλλη προκειμένου να εισαχθεί η νέα γνώση και οι δεξιότητες, το υπάρχον σύστημα χρειάζεται να δεχθεί **αλλαγές**. Εφόσον δεν υπάρχει η κατάλληλη γνώση για να δοθεί μια λύση, ο κάθε διευθυντής πρέπει να σταματήσει να βλέπει τον εαυτό του ως το άτομο που θα δώσει πρόσφορες λύσεις στα προβλήματα. Κατά τους Gentiluci, Denti και Guaglianone (2013), οι πιο σημαντικές προκλήσεις για αυτούς είναι η διαχείριση του στρες, η διαχείριση του χρόνου και η εδραίωση θετικών σχέσεων. Οι

περισσότεροι διευθυντές αντιμετωπίζουν ένα κενό ανάμεσα στις ανάγκες της θέσης τους και στις πνευματικές τους ικανότητες: Αυτές οι απαιτήσεις είναι περισσότερο περίπλοκες από ότι τις ατομικές ικανότητες κάποιου. Για τους συγκεκριμένους διευθυντές είναι απαραίτητο να έχουν όχι μόνο πρόσβαση στις ευκαιρίες της επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και στην υποστήριξη για τον προσωπικό τους αγώνα.

Ο Lashway (2003) θεωρεί ότι το άγχος των διευθυντών προέρχεται από ένα περίπλοκο σύμπλεγμα μεταβλητών που συμπεριλαμβάνουν ένα περιβάλλον εργασίας αποστροφής, αισθήματα προσωπικής ανεπάρκειας και αποξένωσης που προκαλείται λόγω της συγκεκριμένης θέσης. *«Καθημερινά έχουμε προβλήματα και τα αντιμετωπίζουμε. Καλά θα ήταν να υπάρχει μια μόνιμη γραμματέας. Ο διευθυντής τα κάνει όλα. Από υδραυλικός ως παιδαγωγός».* (Σ.18).

Η εργασία είναι αρκετά απαιτητική, περιλαμβάνει πολλές ώρες εργασίας και διαπληκτισμούς με διάφορα πρόσωπα. Σε αντίθεση, η έρευνα των Craston et al.(2003), έρχεται να ανατρέψει τα δεδομένα. Βρέθηκε, ότι οι διευθυντές παρά τον φόρτο εργασίας τους και την συνεχόμενη πίεση, δείχνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από την συγκεκριμένη θέση.

Η απαίτηση για τους διευθυντές να εμπλακούν σε συνεχόμενη επιμόρφωση είναι γεμάτη με προβλήματα και παράδοξα. Ένα από αυτά τα προβλήματα προέρχεται από τη φύση της δουλειάς του διευθυντή. Οι διευθυντές δεν ξοδεύουν πολύ χρόνο για μια δουλειά και τον περισσότερο χρόνο ασχολούνται με τα προβλήματα που οι άλλοι τους φορτώνουν (Kochan & Spencer, 1999). Ένα δεύτερο εμπόδιο είναι, ότι δεν γνωρίζουν ότι πρέπει να εμπλακούν με τη μάθηση ως μέρος της καθημερινής τους εργασίας. Ο ρόλος που πρέπει να αναλάβει ο διευθυντής, ο οποίος τίθεται υπέρ της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να καθορίσει εάν αυτή θα πρέπει να θεωρηθεί ως επιπλέον προσόν του ρόλου των εκπαιδευτικών ή εάν θα αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος της έννοιας του σχολείου ως μια εξελισσόμενη κοινότητα μάθησης τόσο για τους ενήλικες όσο και για τους μαθητές. Προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, οι διευθυντές βασίζονται και στην εμπειρία και στις επιστημονικές τους γνώσεις για ανεύρεση λύσεων. Οι μεταβλητές που κρίνουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή είναι οι δεξιότητες τους στην διαπροσωπική επικοινωνία και ο μαθησιακός τους προβληματισμός (Day, 2003).

Το εθνικό Κολλέγιο για την σχολική ηγεσία έχει αναλύσει μέσω της συστηματικής βιβλιογραφίας τα προβλήματα και τις υποστηρίξεις βοήθειας για τους νέους διευθυντές (Hobson et al. 2003), τα οποία είναι τα εξής:

1. Αισθήματα επαγγελματικής αποξένωσης και μοναξιάς
2. Ο φόβος του για να ασχοληθεί με το στυλ και την πρακτική του προηγούμενου διευθυντή.
3. Η ασχολία του με πολλαπλές εργασίες και η σωστή διαχείριση του χρόνου.
4. Ο σωστός σχολικός προγραμματισμός.
5. Η συνεργασία του με μη- συνεννοήσιμους εκπαιδευτικούς.
6. Η εκπλήρωση των σωστών πρωτοβουλιών της κυβέρνησης και τα νέα προγράμματα.
7. Η διαχείριση των σχολικών κτιρίων .

Όσον αφορά τον διεθνή χώρο, κατά τον Day (2003, ό.π. αναφέρεται στο Τσαρουχά Μ., 2017: 34), οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές ως προς τα θέματα του σχολείου και της ηγεσίας μπορούν να ανακαμφθούν μέσα από τα εκπαιδευτικά σεμινάρια και τις επιμορφώσεις. Οι διευθυντές πρέπει να έχουν την κατάλληλη υποστήριξη για να ανταποκρίνονται στις αυξανόμενες απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Οι διευθυντές προτείνεται να είναι υποβοηθητικοί, ενθαρρυντικοί και πρόθυμοι για την επίλυση των προβλημάτων προς όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.8. Δια βίου μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη

Η *δια βίου μάθηση* και η *δια βίου εκπαίδευση* είναι δύο βασικές έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μια ακόμα σημαντική διάσταση που προέκυψε από την έρευνα αφορά την δια βίου διάσταση της δια βίου εκπαίδευσης. Αποβλέπει στο να δείξει ότι όχι μόνο τα παιδιά αλλά και οι νέοι οφείλουν να μαθαίνουν και να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικές παροχές. «Η εμφάνιση του όρου δια βίου μάθηση (lifelong learning) αντικαθιστά τον όρο εκπαίδευση αφού αναπαριστά δύο διαστάσεις: μια κάθετη που αφορά την έννοια της διαρκούς άντλησης εμπειρίας και γνώσης και μια οριζόντια που αναζητά τρόπους και εφαρμογές της «γνώσης» (Τσαούσης, 2007). Τα προγράμματα επιμόρφωσης θα ήταν

καλό να λαμβάνουν χώρα από ανθρώπους με γνώση (ακαδημαϊκοί) , ενώ ωφέλιμο θα ήταν να συμπεριλαμβάνουν και την πρακτική εφαρμογή.

Έτσι όπως καταδεικνύει και η βιβλιογραφία σε θεωρητικό επίπεδο, η δια βίου μάθηση σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη και την βελτίωση του σχολείου. Η Nicholls (2000) τονίζει ότι η συσχέτιση μεταξύ της δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης δε είναι ξεκάθαρη.

Τα ευρήματα της έρευνας για τις ευκαιρίες συμμετοχής των διευθυντών στα προγράμματα δια βίου μάθησης, δείχνουν ότι η μεγαλύτερη πλειοψηφία των διευθυντών έχει ευκαιρίες συμμετοχής σε δράσεις δια βίου μάθησης, ενώ συγχρόνως δηλώνει ότι η έλλειψη χρόνου και οικονομικών πόρων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για συμμετοχή σε αυτά.

Από την άλλη μια μερίδα διευθυντών, δηλώνει ότι παρόλο που προσφέρονται κάποια προγράμματα αυτά είτε γίνονται περιοδικά είτε δεν λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές τους ανάγκες (Ανδρέου,1997, Αθανασούλα-Ρέππα, 2001, Pashiardis & Brauckmann, 2003).

Και η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το τελευταίο διάστημα εστιάζεται στις έννοιες της *δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων*, πρακτικές που βρίσκουν ανταπόκριση στη χώρα μας. Είναι λοιπόν φανερό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μια έννοια με ιδιαίτερη σημασία για τον διευθυντή και συχνά θεωρείται ως ένα εργαλείο που συμβάλλει στη μετατόπιση της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση προς ένα καλύτερο μέλλον (Vrassidas & Glass,2004).

Το να επιτευχθεί με αποτελεσματικό τρόπο η επαγγελματική ανάπτυξη όπως τονίζει και ο Guskey (2003), πρέπει να εντοπιστούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που ανιχνεύονται στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, και ασκούν επιρροή στις διαδικασίες της επαγγελματικής ανάπτυξης και μπορούν να ασκήσουν μεγάλη επίδραση στα χαρακτηριστικά τα οποία αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης *«Η διαδικασία της μάθησης ποτέ δεν τελειώνει. Κάθε μέρα κάτι καινούριο προστίθεται»*. (Σ.22).

Χρήσιμες έννοιες στην αποσαφήνιση του όρου της δια βίου μάθησης αποτελούν η *μετεκπαίδευση* και η *επιμόρφωση*. Η μετεκπαίδευση, έχει ως στόχο να θέσει τις βάσεις

για την επικαιροποίηση των γνώσεων των μετεκπαιδευόμενων, ώστε να είναι σε θέση να ασκούν διαφορετικούς ρόλους στον εργασιακό χώρο ή να ειδικευτούν σε μια άλλη ειδική λειτουργία.

Ο όρος της επιμόρφωσης έχει χρησιμοποιηθεί για το κλάδο των εκπαιδευτικών και συνδέεται «με το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που σχετίζονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1999). Οι διευθυντές στην έρευνα είναι δυσαρεστημένοι με την αστάθεια που επικρατεί λόγω και των εκπαιδευτικών πολιτικών. Μερικοί μάλιστα δήλωσαν ότι δεν είναι τόσο καταρτισμένοι λόγω και του οικονομικού παράγοντα, καθώς δεν διαθέτουν το απαραίτητο πόσο για να παρακολουθήσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα. Για αυτό τον λόγο το Υπουργείο Παιδείας είναι ανάγκη να ενισχύει τέτοιου είδους επιμορφωτικά προγράμματα. Το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε να διοργανώσει μαθήματα για να ενισχύσει την συνείδηση των διευθυντών για την επιμόρφωση, καθώς κρίνεται απαραίτητο να προσαρμοστεί και το πρόγραμμα διδασκαλίας σύμφωνα με τους όρους της δια-βίου μάθησης. Πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών-εκπαιδευτικών θεμάτων, από τη μη κατευθυνόμενη μάθηση μέχρι και τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Και η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το τελευταίο διάστημα εστιάζεται στις έννοιες της *δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων*, πρακτικές που βρίσκουν ανταπόκριση στη χώρα μας. Είναι λοιπόν φανερό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μια έννοια με ιδιαίτερη σημασία για τον διευθυντή και συχνά θεωρείται ως ένα εργαλείο που συμβάλλει στη μετατόπιση της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση προς ένα καλύτερο μέλλον (Vrassidas & Glass,2004).

Το να επιτευχθεί με αποτελεσματικό τρόπο η επαγγελματική ανάπτυξη όπως τονίζει και ο Guskey (2003), πρέπει να εντοπιστούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που ανιχνεύονται στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, και ασκούν επιρροή στις διαδικασίες της επαγγελματικής ανάπτυξης και μπορούν να ασκήσουν μεγάλη επίδραση στα

χαρακτηριστικά τα οποία αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι μια διοικητική λειτουργία που αποσκοπεί στην ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των ουσιαστικών στόχων του οργανισμού. Το σχολείο όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση είναι ανοιχτό σύστημα διότι αλληλοεπιδρά συνεχώς με το περιβάλλον του. Η θέση και ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς μέσω της ιδιότητας του αυτής μπορεί να προβαίνει στην υλοποίηση αρχών και κανόνων και να συνεισφέρει στην ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος να δώσει όλα τα απαραίτητα εφόδια στον εκπαιδευτικό προκειμένου να πραγματοποιήσει με επιτυχία το έργο του. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τη συστημική θεωρία είναι ο εσωτερικός πελάτης και των γονέων του. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας με το περιβάλλον του, το σχολείο δέχεται από αυτό εισροές, δηλ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, αναλυτικό πρόγραμμα. Για το σχολείο το προϊόν δεν είναι ο μαθητής, το προϊόν είναι η *εκπαίδευση του μαθητή*. Η έννοια της μάθησης είναι αυτή που ουσιαστικά προσδιορίζει το σχολείο και ο διευθυντής θα πρέπει να υπολογίζει τους τρόπους με τους οποίους η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με τη μαθησιακή πορεία των μαθητών. Όσο πιο μεγάλη θεωρείται η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τις εξωτερικές ομάδες, τόσο πιο «ανοιχτό» θεωρείται το εκπαιδευτικό σύστημα (Αθανασούλα, Ρέππα, 2008:72). Ο διευθυντής αποδέχεται νέες ιδέες, ενθαρρύνει την συνεργασία και δεν πιέζει για την ολοκλήρωση ενός έργου αν δεν συμβαδίζει με το προβλεπόμενο σχέδιο επίτευξης του. Κατά τον Πασιαρδή (2004:36), η *συστημική προσέγγιση* της διοίκησης βρίσκει έδαφος γιατί επιδιώκει την εναρμόνιση των προσωπικών αναγκών των ατόμων με τις ανάγκες που δημιουργούν οι συγκεκριμένες θέσεις. Κάθε σχολείο έχει τη δική του νοοτροπία με διαφορετικά χαρακτηριστικά που του δίνουν μια μοναδικότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:85). Αν και δηλώνουν «ηγέτες» σε ικανοποιητικό βαθμό, ανιχνεύουν και οι ίδιοι έλλειμα ηγεσίας στην ορθολογική σκέψη, στην εξασφάλιση μιας καλύτερης κτιριακής υποδομής και ενός αποδοτικότερου μαθησιακού περιβάλλοντος. Τα μέχρι τώρα δεδομένα μας οδηγούν σε

διαπίστωση ενός ελλείματος ουσιαστικής ηγεσίας και στην κυριαρχία ενός εκτελεστικού και διαχειριστικού ρόλου του διευθυντή. Σύμφωνα με του Μαρδά και Βαλκάνο (2002), η διοίκηση του σχολείου απαιτεί ο διευθυντής να διαθέτει γνώσεις management και μια συνεχή επιστημονική κατάρτιση σε θέματα όπως ο προγραμματισμός και η διοίκησή και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Η δημόσια διοίκηση αποτελεί ένα σύμπλοκο σύστημα που έχει στην κατοχή της τις εισροές και τους πόρους προκειμένου να παραχθούν τα κατάλληλα αποτελέσματα, οι εκροές που είναι απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού συστήματος της χώρας. Οι διευθυντές διαθέτουν και τεχνική κατάρτιση και καλή γνώση των θεσμικών θεμάτων.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώνεται σύμφωνα και με την έρευνα ότι οι περισσότεροι διευθυντές έχουν λάβει επιμόρφωση στο γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά υστερούν στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση αποτελεί ένα υποσύστημα που βρίσκεται σε πλήρη αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα υποσυστήματα τα οποία φροντίζουν για τη εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Η δομή ενός επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να συμβαδίζει με τους στόχους του οργανισμού. Οι διευθυντές παρακολουθούν σεμινάρια από το Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και αποφαινόμενοι ότι η επιμόρφωση που λαμβάνουν από το κράτος είναι ελλιπής. Είναι μια μορφή ευκαιριακής επιμόρφωσης, καθώς τις περισσότερες φορές απαιτείται και ένα αξιολογικό χρηματικό ποσό. Για αυτό τον λόγο, θα πρέπει να δοθούν στους διευθυντές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ευνοήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και θα αυξήσουν τα εσωτερικά και τα εξωτερικά τους κίνητρα για να πορευτούν προς αυτόν τον σκοπό (Roberts & Pruitt,2003, Nicolaidou,2010). Η διαδικασία υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος οφείλει να περιλαμβάνει τις απόψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Οι διευθυντές συμφωνούν σχεδόν απόλυτα για την μεγάλη ανάγκη για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους αλλά και σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους. Οι απόψεις αυτές στηρίζονται και στη βιβλιογραφία, ότι οι ηγέτες δεν γεννιούνται αλλά γίνονται (Μπουραντάς,2005). Είναι απαραίτητο να ξεκινήσουν στην ελληνική πραγματικότητα οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις (Hoy & Miskel,2008:424). Θα μπορούσαν να δοθούν και χρηματοδοτήσεις από την κυβέρνηση προκειμένου να αναπτυχθούν προγράμματα που να παρέχουν μια υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη. Οι οργανισμοί πρέπει να προωθήσουν τις αλλαγές

για να προσαρμοστούν σε ένα δυναμικό περιβάλλον. Οι πράξεις του διευθυντή σε συνδυασμό με τις διαπροσωπικές ικανότητες μπορούν να επιφέρουν τις κατάλληλες αλλαγές. Κρίνεται επίσης απαραίτητη η οργάνωση σεμιναρίων δια βίου μάθησης των διευθυντών που να δίνουν την αίσθηση του «ανήκειν».

Απαραίτητη καθίσταται η ύπαρξη μιας σχολικής μονάδας ευέλικτης και ανταγωνιστικής όπου ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να διαθέτει γνώσεις και αξίες ώστε να προωθεί του στόχους και τις αξίες του οργανισμού και να διαμορφώνει τις κατευθύνσεις (Κάντας,1998, Morgan,1996).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις *δυσκολίες* που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την άσκηση του διοικητικού τους ρόλου. Ένα παραχώδες εξωτερικό περιβάλλον ενδέχεται να επέμβει και να αποπροσανατολίσει το σχολείο από τους στόχους του, οπότε το σχολείο είναι απαραίτητο να έχει τους κατάλληλους μηχανισμούς προστασίας (Πασιαρδής,2004). Η διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα και διοικητικού/εκπαιδευτικού έργου δεν είναι εύκολη υπόθεση (Σαΐτης, 2005). Κλειδί για τον έλεγχο τους είναι η κατάλληλη επιμόρφωση. Κατά τους Bush et al. (2003), μια συνηθισμένη μέρα ενός διευθυντή περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες όπως τον προγραμματισμό, την αναφορά και τη διαχείριση σχέσεων με τους γονείς και την κοινωνία, καθώς και την αντιμετώπιση των διάφορων συγκρούσεων. Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρεί ότι πρέπει να περιοριστεί η γραφειοκρατία για μια αποτελεσματικότερη ηγεσία μιας και είναι διαδικασία καθημερινή και χρονοβόρα για τον διευθυντή. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία (Ανδρέου,2005), η απόλυτη πρόκληση για τους διευθυντές δεν είναι να εκτελέσουν τα διοικητικά τους καθήκοντα, να διαχειριστούν το προσωπικό αλλά να αποκτήσουν το χρόνο για όλα τα καθήκοντα που έχουν να εκτελέσουν.. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι οι διευθυντές οι οποίοι διοικούν μεγάλα σχολεία αντιμετωπίζουν πρακτικής φύσης προβλήματα τα οποία απορρέουν από την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού όπως γραμματέα, φύλακα. Σε αυτά τα προβλήματα προστίθεται και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, καθώς τα μεγάλα σχολεία δεν επαρκούν στο να συστεγάσουν τόσους μαθητές με αξιοπρεπή τρόπο. Όπως δηλώνουν και οι περισσότεροι διευθυντές ένας άνθρωπος δεν μπορεί να τρέχει για όλες τις δουλειές. Επίσης όταν αναλαμβάνει ένας διευθυντής, έχει να αντιμετωπίσει και τις προκλήσεις της καθημερινότητας. Οι πιο παλιοί δεν μεταβιβάζουν στους νεώτερους γνώσεις για το πώς

πρέπει να γραφτεί ένα ημερολόγιο, πώς να στηθεί μια συνεδρίαση ακόμα και το πώς να γραφτεί σωστά το πρακτικό. Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός έχει την υποχρέωση να δρα για έναν ενιαίο σκοπό, με βάση συγκεκριμένο σχεδιασμό και κανόνες λειτουργίας.

Μια άλλη τύπου δυσκολία είναι και η εμφάνιση των λεγόμενων τάξεων υποδοχής, οι λεγόμενες ΔΥΕΠ. Οι διευθυντές δηλώνουν ότι δεν έχουν καλή υποστήριξη από τις ΜΚΟ, καθώς η συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών με τους ομογενείς ενδέχεται να δημιουργήσει και συγκρούσεις λόγω και των διαφορετικών κοινωνικών περιβαλλόντων.

Επίσης, υπάρχει και μερικές φορές πρόβλημα με την ενημέρωση της νομοθεσίας. Οι διευθυντές δεν γνωρίζουν τον Έπαφο για την αποκωδικοποίηση της σχολικής νομοθεσίας.

Μια πλευρά του ρόλου που οφείλει να διαδραματίσει ως διευθυντικό στέλεχος είναι να προωθήσει την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική ενίσχυση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο και την μετατροπή του οργανισμού σε μια κοινότητα που προωθεί τη μάθηση (Early, 2004, Stoll & Louis, 2007).

Οι περισσότεροι διευθυντές τάσσονται κατά της γραφειοκρατίας και εφαρμόζουν ένα μοντέλο διοίκησης που αποπνέει την συν εργατικότητα/δημοκρατικότητα. Για να επιτευχθούν οι σύγχρονες προκλήσεις στην εκπαίδευση, απαιτείται ένας διευθυντικός/ηγετικός ρόλος, ο οποίος να προωθεί στόχους και πολιτικές, προκειμένου να διαμορφώνει τις ποικίλες κατευθύνσεις ευελιξίας και ποιοτικού εκσυγχρονισμού (Κουτούζης, 2012, Morgan, 1996). Τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν την μάθηση μέσω των σχολικών κοινοτήτων και να βοηθήσουν αυτούς που χρειάζονται την αλλαγή. Το σχολείο δέχεται συνεχώς επιδράσεις που συνεχώς αλλάζει με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών ούτως ώστε να επιστρέψει στο περιβάλλον άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδής, 2005). Οι επιδράσεις αυτές αποτελούν τις εισροές του σχολικού συστήματος οι οποίες μετασχηματίζονται σε αποτελέσματα, δηλαδή τις εκροές.

Με βάση τα παραπάνω, οι σημαντικότερες προτάσεις που μπορούν να γίνουν είναι οι εξής:

- Να εισαχθούν προγράμματα επιμόρφωσης για τους νέους αλλά και για τους εν ενεργεία διευθυντές.
- Να δημιουργηθούν μεταπτυχιακά προγράμματα που να αφορούν την Οργάνωση και την Διοίκηση της εκπαίδευσης και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας.
- Δωρεάν πρόσβαση των διευθυντών στη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση (παραδείγματος χάριν, πανεπιστήμια).
- Να δίνονται τα κατάλληλα εναύσματα για την συμμετοχή των διευθυντών σε επιμορφωτικές δραστηριότητες με τα έξοδα πληρωμένα.
- Τα προγράμματα που αφορούν τους διευθυντές να σχεδιάζονται έτσι ώστε να συνδυάζουν την επιστημονική γνώση με την εμπειρική, χρησιμοποιώντας την επιστημονική γνώση με την εμπειρική, χρησιμοποιώντας την πρακτική εφαρμογή των επιστημονικών γνώσεων.
- Να πραγματοποιηθούν ερευνητικές δραστηριότητες που θα έχουν ως βάση τις ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (π.χ. συνεντεύξεις) για εμπλουτισμό και εμπάθυνση των ευρημάτων της αρχικής έρευνας.
- Να γίνει περισσότερη έρευνα για την προετοιμασία των διευθυντών σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση των διευθυντών πρέπει να είναι εθνική.
- Να πραγματοποιηθεί μια πρόσφορη συνεργασία μεταξύ των ιδιωτικών και των δημόσιων σχολείων.
- Προγραμματισμός της εκπαίδευσης σε μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο.
- Εφαρμογή θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων στα επιμορφωτικά προγράμματα.
- Η προετοιμασία των διευθυντών, θα πρέπει να απορρέει και από τις βιωμένες εμπειρίες τους για να γίνονται συνδέσεις μεταξύ των εμπειριών και των όψεων της ηγεσίας.
- Τα προγράμματα εκπαίδευσης τους πρέπει να είναι εξατομικευμένα με προσεκτική εξέταση του περιεχομένου, της διάρκειας, της εμπειρίας και το στάδιο της καριέρας των υποψήφιων διευθυντών.

- Ωστόσο πρέπει να γίνει και άλλη έρευνα για να γίνουν ξεκάθαρες οι διαδικασίες και οι πολιτικές που αφορούν τη δημόσια εκπαίδευση που πρέπει να συμπεριληφθούν στα πανεπιστημιακά προγράμματα προετοιμασίας των διευθυντών.
- Πρέπει να διεξαχθούν και άλλες έρευνες που να διαβεβαιώνουν την ταυτότητα του διευθυντή ως ηγέτη.

Υπάρχει η ανάγκη να δημιουργηθεί μια νέα γενιά διευθυντών με τις κατάλληλες γνώσεις, που αρμόζουν στις μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εάν κρίνεται η σχολική ηγεσία τόσο σημαντική, τότε πρέπει να διερευνηθούν τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να μάθουν την εργασία και να ενισχύουν παράλληλα και την μάθηση των μαθητών (Crow et al., 2008). Οι πιο έμπειροι διευθυντές χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη στις εκπαιδευτικές ικανότητες, ενώ οι νέο-εισερχόμενοι χρειάζονται εκπαίδευση στις τεχνικές δεξιότητες, καθώς και στην οικονομική διαχείριση. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η προετοιμασία για τη ηγεσία και η εκπαίδευση είναι κεντρικές για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ανωνύμως ότι δεν έχουν λάβει κάποια επίσημη εκπαίδευση για τη διευθυντική θέση.

Συνεκτιμώντας τα δεδομένα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, μπορούμε να συμπεράνουμε πώς οι απόψεις των διευθυντών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες συγκλίνουν μεταξύ τους, καθώς όλοι τους επιθυμούν μια αρχική αλλά και περιοδική επιμόρφωση που να λαμβάνει χώρα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο, να χρηματοδοτείται από τον κρατικό θεσμό και να θέτει τις κατευθυντήριες για μια δια βίου μάθηση. Προτείνεται μια συγκριτική μελέτη των τύπων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ανίχνευση των επιμέρους αναγκών των διευθυντών που τα στελεχώνουν. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των διευθυντών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, στις οποίες αυτές λειτουργούν, διαμορφώνουν διαφορετικά δεδομένα στις αντιλήψεις και τις προσδοκίες τους. Για αυτό, κρίνεται σκόπιμος ο ακριβής προσδιορισμός των στόχων αυτών.

Ο διευθυντής ειδικά στην ελληνική πραγματικότητα πρέπει να ξεφύγει από το περιορισμένο πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας, να ενημερώνεται μόνος του και να μην είναι απλά ένας απρόσωπος εκτελεστής των εντολών. Τα πτυχία δεν κάνουν τον διευθυντή. Η βάση στην οποία στηρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να χαρακτηρίζεται από την φιλοσοφία του «Εμείς και όχι του Εγώ». Για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του 21^{ου} αι. πρέπει να εισαχθούν καινοτόμα προγράμματα ηγεσίας που θα τους βοηθήσουν να αναλάβουν περισσότερους ρόλους. Υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη για τα σχολεία να δείξουν την πρόοδο των μαθητών. Για να εκπληρώσουν αυτές τις προσδοκίες, τα σχολεία χρειάζονται μια νέα γενιά διευθυντών που θα μπορέσουν να αλλάξουν τα σχολεία. Η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει όχι μόνο τα σχολεία, αλλά και την επίδοση των μαθητών σε τέσσερις τομείς: οργάνωση, λογική σκέψη, συναισθηματικός έλεγχος και δημιουργία στενών δεσμών.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα μας, συμπεραίνουμε ότι οι διευθυντές κατέχουν μια σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα και στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου έχοντας ποικίλες αρμοδιότητες διοικητικές, διαχειριστικές, οικονομικές, παιδαγωγικές και διδακτικές (Στραβάκου,2003). Το σημερινό σχολείο προσπαθεί να διατηρήσει όλα τα στοιχεία που συγκροτούν ένα σύγχρονο οργανισμό. Η ηγεσία μπορεί να επιδράσει θετικά στα επιμέρους στοιχεία ενός συστήματος, να τα συντονίσει και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του (Μπουραντάς,2005). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ο φόρτος εργασίας, τον οποίο καλείται να αναλάβει ο διευθυντής αφού ο ρόλος του είναι πολλαπλός: η οργάνωση και διοίκησή του σχολείου, ο συντονισμός μια συγκεκριμένης ομάδας ατόμων, η αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003). Σύμφωνα και με το μοντέλο της *συστημικής θεωρίας*, το οποίο ανέλυσα διεξοδικά στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μου, η συμπεριφορά ενός διευθυντή πρέπει να είναι σύμφωνη με την πολυπλοκότητα του οργανισμού που διοικεί. Έτσι, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τυχόν αντιφάσεις, να συνδράμει στην υλοποίηση κοινών οραμάτων και να στρέψει την προσοχή του στην *οργανωσιακή μάθηση* (Gutner, Engel,2009).

Με τις συνεχόμενες αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας, ο θεσμός της εκπαίδευσης καλείται πλέον να ανταπεξέλθει σε μια νέα πολυδιάστατη πραγματικότητα αναζητώντας ποιοτικά χαρακτηριστικά και μεταβλητές που θα εξασφαλίσουν υψηλά μορφωτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα. Για αυτό λοιπόν, είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί μια νέα γενιά διευθυντών με γνώσεις, επικοινωνιακές δεξιότητες που μπορούν να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα στις παρούσες μελλοντικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συστημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασίου Λεωνίδα (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: Ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα –Ρέππα,Α. (2008). «Λήψη αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης, στο: Αθανασοπούλου Ρέππα,Α.,Κουτούζης,Μ., Μαυρογιώργος, Γ.,Νιτσόπουλος,Β., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ.Α' (2^η Εκδ.).*Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα: ΕΑΠ, σελ.71-116.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης.

Ανδρέου, Α., (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Εκδ. Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. (2005).Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο: Μπαγάκης, Γ., (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.309-317). Αθήνα: Μεταίχμιο

Αργυροπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), 7 ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος (σσ. 553–565). Ρέθυμνο: Διάδραση.

Αργυροπούλου & Συμεωνίδης (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 53-72.

Βάσιου Α. & Σταυρόπουλος Β. (2018). Διερεύνηση της σχέσης της ηγετικής συμπεριφοράς διευθυντών σχολικών μονάδων και των ατομικών στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με την αναζήτηση βοήθειας και την αυτο-ρύθμιση της μάθησης. *Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου, Νέος Παιδαγωγός*. 2018 (4).

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 10, 121-129. Ανακτήθηκε στις 07/12/2019. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos10/121-129.p>

Γκατζούλας Ν. & Μανούσου Ε. (2015). Εξ' αποστάσεως Επιμόρφωση, Επαγγελματική Ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Journal for Open and distance Education and Educational Technology 11* (1). Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/.../Πρακτικά%20Εργασιών%201ου%20Διεθνούς%20Βιωματικού%2>. Στις 1/07/19.

Γεωργογιάννης Π. (2018) *Διοίκηση Εκπαίδευσης Α'βάθμιας, Β'βάθμιας, Γ' βάθμιας εκπαίδευσης*, Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, Τόμος Ι, Πάτρα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Ίσαρη Φ. & Πούρκος Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογή στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Τμήμα Ψυχολογίας, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/org>.

Ιωσηφίδης Θεόδωρος (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

Καλλινάκη Θ. (2010). *Ποιοτικές Μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος.

Κάντας Α. (1998) *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος Α' Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννη Ελένη-Μαρία (2018). *Ο Ρόλος του διευθυντή στην Παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Μελέτη των περιπτώσεων των 2 διευθυντών-ντριών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. ΕΑΠ: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από <http://apothesis.eap.gr/handle/repo/39863> στις 24 Ιουνίου του 2019.

Κατσαρός Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λυδάκη Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μπουραντάς Δημήτρης (2005). *Ηγεσία. Ο Δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

Μαδεμλής Η. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2005) *Επαγγελματισμός και Επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο: Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα» στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, επιμ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.

Παπαμεντζέλου Α. (2019). *Δια βίου Μάθηση μέσω E-learning στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Αποτίμηση Βασικών Δεξιοτήτων. Μεταπτυχιακή Εργασία*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου Μ., (επιμ.), (2014), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο της πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλλινოსτούντων μαθητών» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση».

Πασιαρδής Πέτρος (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πούρκος & Δαφέρμος (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Παπαϊωάννου Αθανασία (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα εκπαιδευτικής και Κοινωνικής πολιτικής.

Πασιαρδής Π. (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός (Τόμος 1)*, Αθήνα: Έλλην.

Ρεντίφης, Γ. (.2015.). Οι αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Μια εμπειρική έρευνα. *Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση ,στην ειδική αγωγή, ημερομηνία διεξαγωγής συνεδρίου , 1-9*, Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Σαΐτης Χ. (1994). *Βασικά θέματα της Σχολικής διοίκησης. Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με την μέθοδο των Case studies*. Αθήνα.

Σαΐτης Χ.(2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταχτιάς Χ. & Γείτονα Μ. (2010) Γνώσεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων του Νομού Μαγνησίας για την αξιοποίηση της πληροφοριακής τεχνολογίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΕ (57)*,

Στιβακτάκης, Ε. (2006). Ο Διευθυντής του Σχολείου ως Φορέας και Αντικείμενο Αξιολόγησης. *Συγκριτική Μελέτη των Απόψεων Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ

Στρούζα-Ξένου, Π. (2016). Προβλήματα και Υποστήριξη Διευθυντών/Διευθυντριών εκπαιδευτικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αθήνα: ΕΑΠ.

Στραβάκου, Π. (2003). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Συρμακέσης, Σ. (2017). *Η διοίκηση της εκπαίδευσης. Κουλτούρα, οργάνωση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg

Τσαρουχά Μ. & Παπαβασιλείου-Αλεξίου Α. (2017). Αντιλήψεις σχολικών ηγετών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τον ηγετικό τους ρόλο. *Πρακτικά 1^ο Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, 2018 (3)*.

Φυτιλάκος Θ. (2017). Η συμβολή της δια βίου μάθησης στην εργασία των σπουδαστών: η περίπτωση των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή Εργασία: Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Φούζα Α. (2018). *Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών δομών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο διευθυντής-ηγέτης στη σύγχρονη σχολική μονάδα*. Πτυχιακή Εργασία: Πρέβεζα, ΤΕΙ, Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής.

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηγιάννης, Θ., (2012). Διερεύνηση των Εκπαιδευτικών Αναγκών των Στελεχών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, στη Διοίκηση & Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aksu M, Sabanci A., Akscu A. (2013). *Educational Leaders as Change Agents. Meeting an uncertain future*. Ankara: Akdeniz University.

- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία, Οδηγός Ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bennet, N., Crawford, M., Cartwright, M. (2008). *Effective Educational Leadership*. London: Sage Publications, Ltd.
- Botta R. J. (2004). Excellence in Leadership: Demands on the professional school principal. *South African Journal of Education, Vol 24 (3)*, 239-143.
- Bredeson V.,P. (2000). The school's principal role in teacher professional development. *Journal of in-service Education, Vol. 26 (2)*.
- Bredeson P. (2000). The school principal's role in Teacher Professional Development. *Journal of in-service Education, Vol. 26(2)*.
- Brown C. & Mititelo M. (2016). Principal's perceptions of effective professional development in schools., *Journal of Educational Administration, Vol. 54, (6)*, 703-726.
- Brauckmann S.& Paschiardis P. (2012). Contextual Framing for school Leadership training, Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development., *Journal of Management Development, Vol. 31(1)*, 18-33
- Daniels E., Hondeghem, A., Doghy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings, *Educational Research Review, Vol.27*, 110-12
- Day C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός
- Eurydice (2004). *Education of Schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Fatemi M. & Behmanesh M.,R. (2012). New public management approach and accountability, *International Journal of Management, Economics and Social Sciences, Vol.1(2)*, 42-49.
- Fullan M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd)*. New York, NY: Teacher's College, Columbia University.

Gestel N., Kuiper M., Hendrikx., W. (2019). Changed Roles and Strategies of Professionals in the (co)Production of Public Services, *Administrative Sciences*, Vol. 9 (59).

Gilley A., McMillan, S. H. Gilley, W., J. (2009). Organizational Change Characteristics of Leadership Effectiveness.,*Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 16, (1), 38-47.

Gaines R., Osman. D.,J., Maddocs D.L.S., Warner.J.C., Freeman. J.L., Schaller D.L. (2019), Teachers emotional experiences in professional development: Where they come from and what they can mean, *Teaching and Teacher education* , Vol. 77, 53-65.

Helsing D., Howell, A., Kegan R., Lahey L. (2008), Putting the development in ‘‘Professional Development’’: Understanding and Overturning Educational Leader’s Immunities to Change, *Harvard Educational Review*, Vol. 78 (3).

I. K. Ronen (2019), Educational Leadership in the knowledge age “from a formal position to o formative perception” the case of learning communities, *Professional development in Education*, Vol. 45, 73-86.

Jarvis P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jovanova-Mitskova S.(2010), The need of continuous professional teacher development. *Social and Behavioral Sciences*.

Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2005). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for student success, Temple University.

Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century, *South Africa Journal of Education*, Vol. 37(1),

Murphy J.(1999). The quest for a center : Notes on the State of the Profession of Educational Leadership. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

Mpugnose J., E & Ngwenya T.H. (2017), School Leadership and Accountability in Managerialist times: Implications for South African Public Schools, *Education as change*, Vol. 21 (3), 1-16.

Powell C.G. & Bodur Y. (2019), Teachers perception of an online professional development experience: Implications for a design and implementation work. *Teaching and Teacher education* ,77, 19-30.

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sahenk, S. (2010), Characteristics of the Headmaster, teachers and students in an effective school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol 2, 4298-4304.

Tingle, E., Corrales, A. & Peters M.,L. (2019), Leadership Development Programms: Investing in school principals. *Educational Studies*, Vol. 45(1), 1-16. Ανακτήθηκε από <http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=ceds20> στις 3 Ιουνίου 2019.

Verger A. & Curran M (2014), New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualisation in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, Vol 55 (3), 253-271.

Vogel L.,R. (2018), Learning outside the classroom: How principals define and prepare to be instructional leaders. *Education Research International*, pg. 14.

Wahyono I., Wikodo J., Sumaryanto T. (2018), The optimization of Headmaster's role in actualizing character education at vocational private high school. *Engineering International Conference (EIC, 2017)*.

Weindlinck P. & D. (2004). *Understanding School Leadership*. London: SAGE Publications Company.

ΝΟΜΟΙ - ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/τ.Α΄/30/09/1985) «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ.1340 τ.Β΄/16-10-2002) «Καθορισμός των ειδικότερων Καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλογών διδασκόντων».

Υ.Α. 351/5/85/162843 (Φ.Ε.Κ.2468/τ. Β΄/7-10-2014) «Ενημέρωση σχετικά με τις αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολικών μονάδων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης και διευκρινιστικές ερωτήσεις

- Πείτε μου λίγα λόγια για την ιδιότητα σας ως διευθυντή της σχολικής μονάδας. Περιγράψτε μου δηλαδή το επαγγελματικό σας προφίλ.
- Για ποιο λόγο αποφασίσατε να γίνετε διευθυντής/ντρια;
- Έχετε επιμορφωθεί στην οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και σε ποιόν φορέα;
- Πιστεύετε ότι μπορείτε να ανταποκριθείτε με επιτυχία σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου σας
- Τα επιμορφωτικά προγράμματα σας φάνηκαν χρήσιμα όσον αφορά το πλαίσιο διαδικασίας της σχολικής μονάδας;
- Θεωρείτε ικανοποιητική την επιμόρφωση από τον θεσμό του κράτους
- Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή των διευθυντών στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης και πόση διάρκεια πρέπει να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;
- Ποιοι φορείς αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης;;
- Προφίλ του Σχολείου/ Είναι ένα σχολείο με προβλήματα; Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (γηγενείς, μετανάστες).
- Ποιο πράγμα καθιστά δύσκολο και ποιο εύκολο στο έργο των διευθυντών; Σε ποιόν τομέα θα ήθελα περισσότερη υποστήριξη;

- Ποιο μοντέλο διοίκησης ακολουθείτε; (Αυτο-μόρφωση). Για τη διοίκηση τι άλλα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει;
- Μπορείτε να μου περιγράψετε το είδος αυτών των σεμιναρίων (Κέντρα δημόσιας διοίκησης).
- Έχετε κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο ηγεσίας;
- Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο που δεν υπάρχει;

Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ.1340 τ.Β'/16-10-2002), «Καθορισμός των ειδικότερων Καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλογών διδασκόντων»

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο επικεφαλής της σχολικής κοινότητας και κρίνεται ως διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- α) «Ηγείται της σχολικής κοινότητας ώστε να στοχεύσει ψηλά και να θέσει τις προϋποθέσεις τους για την επίτευξη τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία
- β) Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, παίρνει αποφάσεις εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και επιβάλλεται να αποτελεί πρότυπο.
- γ) Έχει την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να προωθεί και να μεταβιβάζει τη διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- δ) Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς σε ατμόσφαιρα ισοτιμίας και αλληλεγγύης. Στηρίζει το θεσμό του Συλλόγου Διδασκόντων, μειώνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.
- ε) Αξιολογεί την πορεία των εργασιών και δίνει οδηγίες στους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταπεξέρχονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί

τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης»

Τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων έχουν ως εξής: Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Ειδικότερα:

- α) Είναι εκπρόσωπος στο σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- β) Παραμένει στο σχολείο μέχρι το τέλος του σχολικού ωραρίου και είναι υπεύθυνος για την φυσιολογική λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής.
- γ) Τηρεί τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι ο αρμόδιος για την τήρησή τους εκπληρώνοντας ταυτοχρόνως τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.
- δ) Τάσσεται υπέρ, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τους Σχολικούς Συμβούλους, για τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και τίθεται υπεύθυνος για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.
- ε) Συνθέτει με πράξη του τα δικαιολογητικά και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
- στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
- ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του και βοηθείται στο έργο του αυτό από εκπαιδευτικό που ορίζει ο σύλλογος διδασκόντων. Αυτό πλέον έχει αλλάξει αφού οι εκπαιδευτικοί μισθοδοτούνται από την Ενιαία Αρχή Πληρωμών.

ι) Συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και στην διαμόρφωση αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

ια) Κρατά συνεχώς ενήμερους τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.

ιβ) Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.

ιγ) Έχει την υποχρέωση σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για να λαμβάνει την αλληλογραφία του σχολείου και τα πάσης φύσεως βιβλία και έντυπα που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.

δ) Λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα που στοχεύουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

2.2. Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας και τα καθήκοντα του σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Δ.Ε. έχει και καθήκοντα σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων. Συγκεκριμένα προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Τακτοποιεί την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων φροντίζει για την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Προσπαθεί να αξιοποιήσει όλες τις δυνατότητες του προσωπικού στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του. Φροντίζει για την δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποτελεσματικότητα του. Κρατά ενήμερο το Σύλλογο των Διδασκόντων για τις δράσεις της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των αιθουσών, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας. Μεριμνά για την κάλυψη των διδακτικών ωρών σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.

Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες δομεί το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή. Όσον αφορά τα θέματα των εξετάσεων συνεννοείται με τους διδάσκοντες, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες υποδείξεις για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν τα καταφέρνουν στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Αν δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος. Δεν αφήνει να μην καλυφθεί το υποχρεωτικό ωράριο εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου

2.3. Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας και τα καθήκοντα του σε σχέση με τους σχολικούς συμβούλους και το Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης είναι:

- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους φροντίζει για τη διαδικασία της επιμόρφωσης που λαμβάνει χώρα τόσο για το διδακτικό προσωπικό όσο και για τον ίδιο. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης, ή προκαλεί συναντήσεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.
- Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις. Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

2.4. Ο Δ/ντής σχολικής μονάδας και τα καθήκοντα του σε σχέση με τους μαθητές.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.

Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας. Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.

Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων. Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη. Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλωτων στα μητρώα ή δημοτολόγια. Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών,

όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

2.5. Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας και τα καθήκοντα του σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο.

Ενημερώνει τους γονείς και το σύλλογο διδασκόντων και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο. Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

Ως προς την επιλογή των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων μπορεί να είναι:

α) Γυμνασίων και Ενιαίων Λυκείων, εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ1 μέχρι και ΠΕ20, β) Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ1 μέχρι και ΠΕ20, γ) Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ12, ΠΕ14, ΠΕ17, ΠΕ18, ΠΕ19, ΠΕ20 και ΤΕΙ, δ) Οι εκπαιδευτικοί των προηγούμενων περιπτώσεων της παρούσας παραγράφου πρέπει να έχουν οκταετή εκπαιδευτική υπηρεσία σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και επί πενταετία τουλάχιστον να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. 3. Για την επιλογή εκπαιδευτικών σε θέσεις Διευθυντών Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων, τα διδακτικά καθήκοντα πρέπει να έχουν ασκηθεί, επί πενταετία τουλάχιστον, σε Τ.Ε.Ε. ή στα τέως Ε.Π.ΑΛ., ΤΕΛ ή ΤΕΣ. Για την επιλογή Διευθυντών Γυμνασίων και Ενιαίων Λυκείων από υποψήφιους των κλάδων ΠΕ12, ΠΕ14, ΠΕ17 και ΠΕ18 τα διδακτικά καθήκοντα πρέπει να έχουν ασκηθεί επί πενταετία τουλάχιστον σε Γυμνάσια ή Ενιαία Λύκεια. 4. Για την επιλογή Διευθυντών των Σ.Μ.Ε.Α. οι υποψήφιοι πρέπει να έχουν τις προϋποθέσεις των προηγούμενων παραγράφων του παρόντος άρθρου, καθώς και τα προσόντα τοποθέτησης σε θέσεις εκπαιδευτικών των Σ.Μ.Ε.Α.

5. Υποψήφιοι για επιλογή στις θέσεις του παρόντος άρθρου είναι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μέχρι τη λήξη της ισχύος του πίνακα επιλογής δεν συμπληρώνουν συνολική πραγματική συντάξιμη υπηρεσία και το όριο ηλικίας για αποχώρηση από την υπηρεσία.