



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η διαμόρφωση του χάρτη της επαγγελματικοποίησης της σχολικής ηγεσίας. Η περίπτωση του Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία και της Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική Διεύθυνση στην Αγγλία»

Κωνσταντίνα Σουρτζή (Α.Μ. 212276)

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπων: Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. / Ε.Κ.Π.Α.

Μέλη: Φασούλης Κωνσταντίνος, Ομότιμος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. / Ε.Κ.Π.Α.

Τσώλη Κωνσταντίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε./ Ε.Κ.Π.Α

Αθήνα, 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σ.3
ABSTRACT.....	σ.4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σ.5
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	σ.7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	σ.8
1.1 Αποσαφήνιση του όρου Διοίκηση.....	σ.8
1.2 Ηγεσία και χαρακτηριστικά του ηγέτη.....	σ.10
1.3 Μορφές και μοντέλα άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	σ.12
1.3.1 Διοικητική Ηγεσία (managerial).....	σ.13
1.3.2 Μετασχηματιστική Ηγεσία (transformational).....	σ.14
1.3.3 Συμμετοχική Ηγεσία (participative).....	σ.15
1.3.4 Διαπροσωπική Ηγεσία (interpersonal).....	σ.16
1.3.5 Συναλλακτική Ηγεσία (transactional).....	σ.16
1.3.6 Μετανεωτερική Ηγεσία (post-modern).....	σ.16
1.3.7 Ηθική Ηγεσία (moral).....	σ.17
1.3.8 Διδακτική Ηγεσία ή ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (instructional).....	σ.18
1.3.9 Ενδεχομενική Ηγεσία (contingent).....	σ.18
1.3.10 Κατανεμημένη Ηγεσία (distributed).....	σ.19
1.3.11 Τα πέντε συλ ηγεσία του LISA.....	σ.20
1.4 Διοίκηση, Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα.....	σ.22
1.4.1 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και του αποτελεσματικού διευθυντή.....	σ.22
1.4.2 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.....	σ.26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.....	σ.28
2.1 Η Νέα Δημόσια Διοίκηση, η παγκοσμιοποίηση και η στροφή προς την επαγγελματικοποίηση του διευθυντή.....	σ.31
2.2 Η επαγγελματικοποίηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	σ.31

2.2.1 Αποσαφήνιση των εννοιών: επάγγελμα, επαγγελματίας, επαγγελματισμός, επαγγελματικότητα, επαγγελματικοποίηση.....	σ.31
2.2.2 Οι τρόποι επαγγελματικοποίησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	σ.33
2.3 Η επαγγελματική ανάπτυξη του σχολικού ηγέτη.....	σ.34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ.....	σ.39
3.1 Ευρωπαϊκή Ένωση.....	σ.39
3.2 Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ).....	σ.42
3.3 ΟΥΝΕΣΚΟ (UNESCO).....	σ.44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ.....	σ.47
4.1 Γενικές επισημάνσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας.....	σ.47
4.1.1 Γενικές επισημάνσεις για την ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας στην Αγγλία...	σ.48
4.2 Το Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία- National College for School Leadership.....	σ.50
4.2.1 Σημαντικά προγράμματα του Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία.....	σ.60
4.2.2 Η Κριτική στο Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία.....	σ.62
4.3 Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση - National Professional Qualification for Headship.....	σ.64
4.3.1 Η Κριτική στην Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση.....	σ.71
4.4 Η Επιλογή και η επιμόρφωση των σχολικών διευθυντών στην Αγγλία.....	σ.73
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	σ.78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	σ.81
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σ.90
ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ.....	σ.94

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την διαμόρφωση του χάρτη της επαγγελματικής πιστοποίησης της σχολικής ηγεσίας και την πορεία προς την επαγγελματικοποίηση του διευθυντή. Ξεκινώντας με την ανάλυση των βασικών εννοιών της ηγεσίας και της διοίκησης, μελετήθηκαν οι εξελικτικές τάσεις του επαγγέλματος του διευθυντή, όπως αυτές διαμορφώθηκαν εξαιτίας των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στις αρχές του 21^{ου} αιώνα.

Οι πολιτικές της Νέας Δεξιάς, με την εφαρμογή της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, οι συστάσεις των υπερεθνικών οργανισμών και οι επιταγές της παγκοσμιοποίησης σήμαναν την στροφή της εκπαίδευσης προς την οικονομία, την λογοδοσία και την αποτελεσματικότητα με το μικρότερο δυνατό κόστος. Η αναζήτηση των τρόπων βελτίωσης των μαθητικών αποτελεσμάτων οδήγησε στην αναγνώριση της σημασίας του ρόλου του διευθυντή και ακολούθησαν πολιτικές για την αναβάθμιση της θέσης του. Η αναβάθμιση αυτή θα ερχόταν μέσα από την επαγγελματικοποίηση του διευθυντή, η οποία θα του προσέδιδε τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία. Έτσι, υιοθετήθηκαν πρότυπα και προδιαγραφές αξιολόγησης των προσόντων των διευθυντών, προωθήθηκε η πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του και καθιερώθηκε η συνεχής επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ένα από τα εκπαιδευτικά συστήματα που επηρεάστηκε περισσότερο από τις παραπάνω πολιτικές ήταν το αποκεντρωμένο σύστημα της Αγγλίας. Η Αγγλία ήταν η πρώτη χώρα που έδωσε τόσο μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας. Έχοντας καθιερώσει από πολύ νωρίς την Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση, ίδρυσε το Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία. Οι δυο αυτές πρωτοβουλίες έδωσαν τελείως διαφορετικό χαρακτήρα και κύρος στο επάγγελμα του διευθυντή, ενώ κατέστησαν την Αγγλία παγκόσμιο κέντρο ηγεσίας.

Λέξεις- κλειδιά: ηγεσία, επαγγελματικοποίηση, διευθυντής, πιστοποίηση, Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία, Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Διεύθυνση

ABSTRACT

This thesis deals with the conformation of the professional qualification for leadership and headteacher's professionalization. Firstly, we analyze the signification of leadership and management. After that, the study refers to the evolutionary stages of the headteacher's profession. This evolution and professional development took place due to the social and economic changes in the beginning of the 21st century.

The right policies, the implementation of the New Public Management, the contribution of the international organizations and the effect of the globalization changed the fundamentals of education. Education orientated itself towards economy, accountability and low cost effectiveness. Effective school leadership turns out to have been one of the main reasons for better school results and school success. Therefore, it was very important to find ways and means for the headteachers' professional development and professionalization. Those means were the standards for the headteacher's assessment, the professional qualification and the continuous leadership training.

The English educational system was affected by those policies. England invested to the school leadership development. Established the National Professional Qualification for Headship and the National College for School Leadership. These two innovations emphasized to the development of school leadership and made England an international leadership center.

Keywords: leadership, professionalization, headteacher, qualification, National College for School Leadership, National Professional Qualification for Headship

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αναλύσει την διαμόρφωση του χάρτη για την επαγγελματική πιστοποίηση της σχολικής ηγεσίας, χρησιμοποιώντας ως μελέτη περίπτωσης την Αγγλία. Η μελέτη ξεκινά από την αποσαφήνιση των βασικών εννοιών της ηγεσίας και της διοίκησης, συνεχίζει με την ανάλυση της επαγγελματικοποίησης και των επιταγών των υπερεθνικών οργανισμών πάνω στο ζήτημα και καταλήγει με τις διαστάσεις της επαγγελματικοποίησης του διευθυντή στην Αγγλία.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι έννοιες της διοίκησης (management) και της ηγεσίας (leadership) και παρατίθενται τα βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, με σκοπό να κατανοηθεί απολύτως η βασική αυτή έννοια. Έπειτα, παρατίθενται οι κυριότερες μορφές και μοντέλα άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως αυτά έχουν αποτυπωθεί στην βιβλιογραφία. Ακολουθεί η ανάλυση της σχέσης της διοίκησης και της ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα, όπου και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και του αποτελεσματικού διευθυντή, όπως επίσης και η γενική τάση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με έμφαση στα αποτελέσματα των σχολικών μονάδων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της επαγγελματικοποίησης του διευθυντή. Αρχικά, παρουσιάζεται το γενικό πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο που οδήγησε στην ανάγκη της επαγγελματικοποίησης του διευθυντή, δηλαδή την Νέα Δημόσια Διοίκηση και την παγκοσμιοποίηση. Κατόπιν, εξειδικεύονται οι όροι του επαγγέλματος, της επαγγελματικοποίησης και των παραγόντων τους, οι τρόποι με τους οποίους συντελείται η επαγγελματικοποίηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας και, τέλος, οι μέθοδοι επαγγελματικής ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθενται οι απόψεις των τριών σημαντικότερων διεθνών οργανισμών, της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (Ο.Ο.Σ.Α.) και της ΟΥΝΕΣΚΟ (UNESCO) για τις εκπαιδευτικές τάσεις, την σχολική ηγεσία και τον ρόλο του διευθυντή.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, αναλύουμε την μελέτη περίπτωσης της Αγγλίας. Καταρχάς, ήταν απαραίτητες κάποιες γενικές επισημάνσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και τους σημαντικότερους σταθμούς εξέλιξής του. Έστερα, εξειδικεύουμε την ανάλυσή μας στην πορεία ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας έως και την ίδρυση του «Εθνικού

Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία (National College for School Leadership)». Στο υποκεφάλαιο με αναφορά στο Κολλέγιο, περιγράφεται η πορεία του Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία, τα κυριότερα προγράμματα που ανέπτυξε, όπως επίσης και η κριτική που υπέστη. Κατόπιν, παρουσιάζονται αναλυτικά τα κριτήρια της «Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική Ηγεσία» μαζί με τις επικρίσεις που δέχθηκε. Τέλος, ως μέρος της επαγγελματικοποίησης παρατίθεται και η διαδικασία επιλογής των σχολικών διευθυντών και της επιμόρφωσής τους κατά την διάρκεια της θητείας τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας χρησιμοποιήθηκε ως βασική μέθοδος η αυτοτελής βιβλιογραφική έρευνα, υπό την μορφή της κριτικής επισκόπησης.

Συγκεκριμένα, έγινε μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης των βασικών εννοιών της ηγεσίας και της διοίκησης με παράθεση των σημαντικότερων απόψεων από την βιβλιογραφία. Επίσης, διασαφηνίστηκαν οι όροι του επαγγέλματος και των παραγώγων του και κυρίως της επαγγελματικοποίησης, αν και δεν υπάρχουν πολλές πηγές στην ελληνική βιβλιογραφία επί του θέματος. Προκειμένου να καλυφθεί το συγκεκριμένο κενό, προσφύγαμε στην αναζήτηση πηγών και αναφορών από την ξένη βιβλιογραφία και από τις σύγχρονες διδακτορικές έρευνες.

Αναφορικά με τον δημόσιο λόγο που εκφέρουν οι διεθνείς οργανισμοί της Ε.Ε., του Ο.Ο.Σ.Α και της ΟΥΝΕΣΚΟ, αντλήθηκαν πληροφορίες τόσο από την βιβλιογραφική έρευνα, όσο και από τις δημοσιεύσεις των ίδιων των οργανισμών.

Κατά την έρευνα για την μελέτη περίπτωσης, δηλαδή την Αγγλία, αντιμετωπίσαμε τις περισσότερες δυσκολίες, ιδίως στην αναζήτηση επικαιροποιημένων πληροφοριών. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε και εδώ ήταν η βιβλιογραφική έρευνα, στην οποία αφενός δεν υπήρχαν πολλές αναφορές στην ελληνική βιβλιογραφία και αφετέρου οι βιβλιογραφικές αναφορές στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ήταν πολλές μεν, αλλά δεν ήταν πρόσφατες. Βασική αιτία για το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι οι πολλές αλλαγές που υπέστη το «Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία» στην στοχοθεσία του, ακόμα και στην ονομασία του, έως το τελικό κλείσιμό του. Με δεδομένο, ότι το αρχικό Κολλέγιο σταμάτησε την λειτουργία το 2013 οι βιβλιογραφικές αναφορές τοποθετούνται κυρίως στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του. Επίσης, δεν υφίσταται πλέον καμία ιστοσελίδα του Κολλεγίου που θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανεύρεση πληροφοριών ή στην επικοινωνία. Το ίδιο ισχύει και για το «Εθνικό Κολλέγιο για την Διδασκαλία και την Ηγεσία», απόγονο του αρχικού Κολλεγίου, το οποίο έκλεισε το 2018. Επομένως, οι βασικές πηγές προέρχονται από την διεθνή βιβλιογραφία και δικτυογραφία. Κάποιες βασικές κατευθύνσεις μας δόθηκαν και μέσα από την επικοινωνία μας με το Βρετανικό Συμβούλιο, καθώς η επικοινωνία μας με το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας κατέστη αδύνατη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Αποσαφήνιση του όρου Διοίκηση

Η εκπαίδευση την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας ή μετανεωτερικότητας προσαρμόστηκε στις εκτεταμένες αλλαγές του περιβάλλοντος γύρω της. Η απελευθέρωση των αγορών, η αποκέντρωση των εξουσιών και όλες οι μορφές της παγκοσμιοποίησης συνετέλεσαν στον προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της οικονομίας. Μάλιστα, η εκπαίδευση θεωρείται πλέον υποσύστημα και μοχλός ανάπτυξης της οικονομίας των χωρών, γεγονός που οδήγησε στην απομάκρυνσή της από τον κύριο λόγο δημιουργίας των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, αυτόν της δημιουργίας ισχυρής εθνικής συνείδησης. (Ματθαίου, 2012, σσ. 884-887)

Προκειμένου η εκπαίδευση να μπορέσει να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς, ήταν αναγκαία η αναζήτηση τρόπων βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ένας από αυτούς είναι και η ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας. Όπως εύστοχα αναφέρει ο Bush (2008) η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι παράγων ζωτικής σημασίας για την σχολική βελτίωση, καθώς στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία η ύπαρξη ενός εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού είναι απαραίτητη για την διατήρηση της ανταγωνιστικότητας. Έτσι, οι μαθητές εκπαιδεύονται κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους προσφέρει όραμα και καθοδήγηση μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία (Bush, 2008, σ. 6).

Πριν, όμως, αναζητηθεί η σύνδεση της σχολικής ηγεσίας με τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι τρόποι βελτίωσης της σχολικής ηγεσίας απαιτείται η αποσαφήνιση των όρων διοίκηση, ηγεσία και διεύθυνση.

Αρχικά, η διοίκηση (management) είναι μία από τις σημαντικότερες ανθρώπινες δραστηριότητες, αφού εναρμονίζει τις προσπάθειες των ανθρώπων προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Ο όρος management, ο οποίος μεταφράζεται ως «διοίκηση», σχετίζεται με δυο άλλες έννοιες αυτήν της Διοικητικής επιστήμης και αυτήν της διοίκησης, που αποτελεί και το αντικείμενο της Διοικητικής Επιστήμης. Αντικείμενο της μελέτης μας αποτελεί η δεύτερη έννοια της διοίκησης ως αντικείμενο της Διοικητικής Επιστήμης. Ο ορισμός της διοίκησης έχει απασχολήσει έντονα την θεωρία και έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί. Το σίγουρο είναι πάντως ότι η έννοια της διοίκησης συντίθεται από τον συνδυασμό του καθορισμού συγκεκριμένων στόχων και της προσπάθειας πραγμάτωσής

αυτών των στόχων (Κατσαρός, 2008, σ. 12). Βασικές λειτουργίες της διοίκησης είναι: α) ο προγραμματισμός (planning), ο οποίος προηγείται χρονικά όλων των άλλων λειτουργιών και σχετίζεται με την πρόβλεψη της πορείας προς τον στόχο, τον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών και την μεθόδευση όλων των απαραίτητων ενεργειών προς την επίτευξη του καθορισμένου στόχου, β) η λήψη αποφάσεων, που προηγείται κάθε ενέργειας των διοικητικών στελεχών γ) η οργάνωση (organizing), η οποία σχετίζεται με την ομαδοποίηση του έργου και την χάραξη των γραμμών εξουσίας, δ) η διεύθυνση (directing) και η ηγεσία (leadership), η οποία έχει να κάνει με τις επιμέρους ενέργειες των διευθυντικών στελεχών και την καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού για την υλοποίηση των προκαθορισμένων στόχων) ο έλεγχος (controlling), που αποτελεί ίσως την βασικότερη λειτουργία της διοίκησης και σχετίζεται με την σύγκριση του πραγματοποιούμενου αποτελέσματος με τον αρχικό στόχο. Διαπνέεται δε από βασικές αρχές, οι οποίες είναι απαραίτητες για την καθοδήγηση των διοικητικών στελεχών, όπως η *αρχή του καθορισμού των σκοπών, της ιεραρχικής κλίμακας, της συνετής διοίκησης, της ενότητας εντολής και προσωπικού κ.ά.* (Σαϊτης, 2008, σ. 38-41).

Η εκπαιδευτική διοίκηση, πιο συγκεκριμένα, αφορά στην «διαδικασία ορθολογικού συνδυασμού διαφόρων δραστηριοτήτων που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και η οποία στοχεύει στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών των εκπαιδευτικών μονάδων». Η εκπαιδευτική διοίκηση λόγω της σημασίας του εκπαιδευτικού έργου διακατέχεται από τις δικές της αρχές εκτός από τις γενικές αρχές της διοίκησης προκειμένου να καθοδηγήσει τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Σχηματικά αναφέρουμε *την δημοκρατική αρχή διοίκησης, την αρχή της άμεσης εποπτείας, την αρχή της δικαιοσύνης, την αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων, την αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευλυσίας* (Σαϊτης, 2007, σσ. 53-54).

Η κατανομή του διοικητικού έργου είναι από τα βασικότερα στοιχεία της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Εξέχουσα θέση στην κατανομή παίζει το κράτος, χωρίς ωστόσο η διοικητική οργάνωση να αποτελεί καθαυτή αυτοσκοπό, αλλά εργαλείο με το οποίο επιτυγχάνονται οι προκαθορισμένοι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαϊτης, 2007, σ. 54). Έτσι, αναδεικνύονται τρία βασικά συστήματα διοίκησης της εκπαίδευσης: το συγκεντρωτικό, το αποσυγκεντρωμένο και το αποκεντρωμένο.

Στο συγκεντρωτικό- γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης, τον κυρίαρχο ρόλο τον έχει το κράτος, το οποίο σχηματίζει μια κάθετη οργανωτική δομή, μεταβιβάζοντας εντολές προς

τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, γονείς και μαθητές μετατρέπονται σε παθητικούς δέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής και στοχοθεσίας. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει αυστηρή δομή, η οποία προέρχεται από το γραφειοκρατικό καθηκοντολόγιο, το οποίο αναπτύσσεται από το κράτος και διαβιβάζεται στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου βάσει αυτού να ασκήσουν όλα τα καθήκοντά τους χωρίς περιθώρια παρέμβασης.

Στο αποσυγκεντρωμένο ιεραρχικό σύστημα εκφράζεται το μεταβατικό στάδιο μεταξύ συγκεντρωτικού και αποκεντρωμένου συστήματος διοίκησης. Ουσιαστικά, πάλι το κράτος παίζει τον κυρίαρχο ρόλο στην οργάνωση της διοίκησης της εκπαίδευσης, ωστόσο παραχωρεί κάποιες αρμοδιότητες σε περιφερειακά όργανα, που το ίδιο έχει συστήσει.

Τέλος, στο αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης το κράτος παραχωρεί όλες τις αποφασιστικές αρμοδιότητες στα περιφερειακά όργανα και δίνει την δυνατότητα συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ακόμα και των γονέων. Μάλιστα, οι σχολικές μονάδες απολαμβάνουν αυτοτέλειας, ενώ το κράτος διατηρεί για τον εαυτό του έναν επιτελικό και συντονιστικό ρόλο (Παπακωνσταντίνου, 2012, σσ. 27-29).

Φυσικά, έχουν αναπτυχθεί και άλλα μοντέλα διοικητικής οργάνωσης, ωστόσο τα παραπάνω απαντώνται συχνότερα. Σε κάθε περίπτωση, έχει αποδειχθεί ότι κανένα μοντέλο δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξ ολοκλήρου, καθώς όλα παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Σαΐτης, 2007, σ. 55). Το σίγουρο είναι πάντως, ότι οι αλλαγές σε διεθνές οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο και οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης ωθούν τα κράτη προς την υιοθέτηση του αποκεντρωμένου συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως θα αναλυθεί και σε επόμενα κεφάλαια της παρούσας μελέτης.

1.2. Ηγεσία και χαρακτηριστικά του ηγέτη

Μια από τις βασικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι η διεύθυνση- ηγεσία. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον στην βιβλιογραφία για τα θέματα ηγεσίας και διοίκησης στην εκπαίδευση. Αυτό το ενδιαφέρον δικαιολογείται, όπως προαναφέρθηκε, αφενός λόγω της μεταβολής του χαρακτήρα της εκπαίδευσης με στροφή προς την οικονομία και αφετέρου λόγω της πεποίθησης ότι τα σχολεία με αποτελεσματική ηγεσία έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι έννοιες, όμως, διοίκηση και ηγεσία δεν είναι ταυτόσημες. Η διοίκηση σχετίζεται με τον συνδυασμό υλικών και άυλων πόρων

προς την πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων, ενώ η ηγεσία που είναι μερικότερη της διοίκησης, αφορά παρώθηση, την επιρροή, την έμπνευση και την καθοδήγηση προκειμένου να οδηγηθούμε σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Κατά τον Bush, η ηγεσία (leadership) συνδέεται με την εμφύσηση αξιών και σκοπών, ενώ η διοίκηση (management) με την εφαρμοστικότητα και άλλα τεχνικά θέματα για να επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί (Bush, 2011, pp. 8-9). Από την άλλη, ο όρος διεύθυνση αναφέρεται στην καθημερινή διοίκηση, την εκτέλεση συγκεκριμένων έργων και την βραχυπρόθεσμη κατεύθυνση ενός οργανισμού (Καλογιάννης, 2014, σ. 42).

Αντίστοιχα με την διοίκηση, ούτε ο ορισμός της ηγεσίας είναι εύκολη υπόθεση. Αντίθετα, η έννοια της ηγεσίας διακατέχεται από πολλές υποκειμενικές θεωρήσεις, καθιστώντας τον ορισμό της σχεδόν αδύνατο. Ωστόσο, συμφωνείται ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής των παραγόντων ενός οργανισμού προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός του (Κουτούζης, 2012, σ. 217). Κατά τον Σαϊτή, για να υπάρξει «ηγεσία» ως φαινόμενο θα πρέπει να υπάρχει *ηγέτης*, να υπάρχει κάποια *ομάδα* που θα εργαστεί για την υλοποίηση των στόχων, να υπάρχει *αποτελεσματική δράση* αυτής της ομάδας που θα καταλήγει στην *επίτευξη του αρχικά καθορισμένου στόχου* (Σαϊτής, 2008, σ. 288).

Είναι προφανές πως ο ηγέτης, ως φυσιογνωμία, απαιτείται να έχει κάποιες δεξιότητες, οι οποίες του επιτρέπουν να αναδειχθεί ανάλογα και με το περιβάλλον στο οποίο αποδίδει. Πρώτη και κύρια δεξιότητα που τον διακρίνει είναι *η ικανότητα του συνεργάζεσθαι*. Άλλωστε, εξ ορισμού η ηγεσία ως φαινόμενο άσκησης επιρροής μιας ομάδας προς την επίτευξη κάποιων στόχων προαπαιτεί την δυνατότητα συνεργασίας με την ομάδα. Η συνεργασία αυτή για να ξεδιπλωθεί με σοβαρούς όρους προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιων ηγετικών μετά-ικανοτήτων. Ο Μπουραντάς (2005) χρησιμοποιεί τον όρο μετά-ικανότητες για να δηλώσει ότι αυτές είναι η βασικές ηγετικές ικανότητες πάνω στις οποίες αναπτύσσονται όλες οι υπόλοιπες. Αυτές είναι: α) «η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων» β) «η συστημική σκέψη», δηλαδή η συνθετική σκέψη που απαιτείται να έχει ο ηγέτης γ) «η ικανότητα επικοινωνίας» δ) «η συναισθηματική νοημοσύνη», ε) «η αυτοεπίγνωση», στ) «η αυτορρύθμιση» ζ) «η ενσυναίσθηση». Η αυτοσυνειδησία και η αυτορρύθμιση, έχουν να κάνουν με τον ψυχικό κόσμο του ίδιου του ηγέτη και αναφέρεται η μεν πρώτη στο γνώθι σ' εαυτόν και η δεύτερη στην ικανότητα χαλιναγώγησης των εσωτερικών του παρορμήσεων. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση έχουν να κάνουν με την ικανότητα του ηγέτη να κατανοεί την θέση της υπόλοιπης ομάδας, να αναπτύσσει ειλικρινείς σχέσεις μαζί της και τελικά να μπορεί να

“αφουγκράζεται” τα κίνητρα συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην ομάδα (Μπουραντάς, 2005, σσ. 259-263). Επίσης, οι *επαγγελματικές δεξιότητες* είναι απαραίτητες για το ηγετικό στέλεχος, αφού του εξασφαλίζουν την δυνατότητα να ρυθμίζει καλύτερα το έργο του καθώς και να ελέγχει τους υφισταμένους του. Τέλος, η *αντιληπτική ικανότητα* είναι εκείνη που του επιτρέπει να διαγιγνώσκει μελλούμενες καταστάσεις, να σχεδιάζει νέες μεθόδους εργασίας και να είναι ευέλικτος (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011, σ. 152).

1.3. Μορφές και μοντέλα άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Προκειμένου να μπορέσει ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας να αναπτύξει τις ηγετικές του ικανότητες, να ανταπεξέλθει στα καθήκοντα του και να πετύχει τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, θα πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη μορφή ηγεσίας, η οποία θα προκαθορίσει και τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους υφισταμένους και το κλίμα που θα επικρατήσει στο σχολείο. Οι επικρατέστερες μορφές άσκησης της σχολικής ηγεσίας είναι:

1. Η αυταρχική ηγεσία: Στην συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας ο ηγέτης παίζει τον βασικό ρόλο στην λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των αρμοδιοτήτων των μελών της ομάδας, χωρίς να επιτρέπει μεγάλα περιθώρια αλληλεπίδρασης μαζί τους.

2. Η δημοκρατική ηγεσία: Πρόκειται για μια πιο διευρυμένη μορφή ηγεσίας, στην οποία μπορούν να συμμετάσχουν και οι υφιστάμενοί του ηγέτη στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, μιας και γνωρίζουν ακριβώς το αντικείμενο της εργασίας τους και έχουν περιθώριο πρωτοβουλιών.

3. Η χαλαρή ηγεσία: Στην συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας οι ηγέτες ουσιαστικά έχουν μεταβιβάσει όλες τις εξουσίες στην ομάδα χωρίς να κρατούν για τον εαυτό τους κάποιο σημαντικό ρόλο.

Από την βιβλιογραφία, πάντως, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότερη μορφή ηγεσίας είναι εκείνη που είναι ευέλικτη και μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες. Αυτό σημαίνει ότι η προσωπικότητα του ηγέτη παίζει βασικό ρόλο στην μορφή της ηγεσίας που θα επιλέξει κάθε φορά. Εξίσου σημαντική δε είναι και η κατάσταση στην οποία βρίσκεται η ομάδα, δηλαδή το επίπεδο ωριμότητάς της και το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο εργάζεται (Σαϊτής, 2007, σσ. 142-145).

Εκτός από τους κλασικούς τύπους ηγεσίας, την δεκαετία του '80 κατά τα πρότυπα της Διοικητικής Επιστήμης αναπτύχθηκαν κάποια θεωρητικά μοντέλα ηγεσίας. Τα σπουδαιότερα καταγράφηκαν από τους Leithwood&Duke το 1999, προσπαθώντας να ταξινομήσουν τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν σε 121 άρθρα εκείνης της εποχής. Πρόκειται για:

- Την διοικητική ηγεσία (managerial)
- Την μετασχηματιστική ηγεσία (transformational)
- Την συμμετοχική ηγεσία (participative)
- Την διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal)
- Την συναλλακτική ηγεσία (transactional)
- Την μετανεωτερική ηγεσία (post-modern)
- Την ηθική ηγεσία (moral)
- Την διδακτική ηγεσία (instructional)
- Την ενδεχομενική ηγεσία (contingent)
- Την κατανεμημένη ηγεσία (distributed)

Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια να αναλυθούν τα παραπάνω μοντέλα, τα οποία απασχολούν περισσότερο την βιβλιογραφία και συνιστώνται ως τα πιο χρήσιμα προς υιοθέτηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. (Κατσαρός, 2008, σ. 107-108, Καλογιάννης, 2014, σ. 50).

1.3.1. Διοικητική ηγεσία (managerial)

Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας χρησιμοποιείται κυρίως σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και ακολουθεί τα τυπικά μοντέλα της διοίκησης. Θεωρεί ότι αν οι λειτουργίες που οφείλει να πραγματοποιήσει ο ηγέτης διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, τότε θα ωφεληθούν και θα διευκολυνθούν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Κατσαρός, 2008, σσ. 108-109).

Προκειμένου να δοθεί η απαιτούμενη έμφαση στις διοικητικές διαδικασίες, πρέπει ο ηγέτης να μπορεί να ακολουθήσει κυκλικά κάποιες επιμέρους διοικητικές λειτουργίες. Αυτές είναι: ο καθορισμός στόχων, ο προσδιορισμός αναγκών, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων, ο σχεδιασμός, ο οικονομικός προϋπολογισμός-χρηματοδότηση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση (Καλογιάννης, 2014, σσ. 58-59).

Όπως σημειώνει ο Bush (2008), το μοντέλο της διοικητικής ηγεσίας ακολουθείται από πολλές χώρες όπως η Τσεχία, η Κίνα, η Ελλάδα, η Πολωνία, το Ισραήλ και τα charter schools της Αμερικής. Παρότι παρουσιάζει κάποια πλεονεκτήματα στα συγκεντρωτικά-γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι δάσκαλοι καλούνται μόνο να εφαρμόζουν εντολές χωρίς να υπάρχουν περιθώρια αυτενέργειας, χάνουν και τον ενθουσιασμό τους και οδηγούνται σε πιθανή αποτυχία (Bush, 2008, σ. 12).

1.3.2. Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational)

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε από τους Burns και Bass και για πολλούς ταυτίζεται με την έννοια του «χαρισματικού» ηγέτη. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ότι ο ηγέτης βοηθά τους υφισταμένους του να ανακαλύψουν τις βαθύτερες ανάγκες και το νόημα των ενεργειών τους και με τον τρόπο αυτό προωθεί ακόμα περισσότερο την σκοπούμενη δράση τους. Παράλληλα, μέσω της παρατήρησης των άλλων ο ίδιος ο ηγέτης αυτοβελτιώνεται συμπαρασύροντας και τον οργανισμό σε μια διαρκή διαδικασία αυτοβελτίωσης και μετασχηματισμού. Έτσι, φαίνεται ότι η βασική διαφορά του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τα υπόλοιπα είναι η έμφαση που δίνεται στην εξατομικευμένη δράση για τον μετασχηματισμό του δυναμικού και κατ' επέκταση του οργανισμού (Διερωνίτου, 2016, σσ. 115-119).

Ο Πασιαρδής (2012) απαριθμεί τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη, περιγράφοντας έναν άνθρωπο με αξιοσημείωτες ικανότητες, που ανταποκρίνεται στον χαρακτηρισμό «χαρισματικός». Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει σαφή αίσθηση του σκοπού του, τον οποίο εκφράζει με σαφήνεια και τον αποτυπώνει με βάση τις αξίες του. Αποτελεί ισχυρό πρότυπο και είναι επίμονος, με υψηλές προσδοκίες και επίγνωση του εαυτού του. Εκπέμπει την διαρκή του επιθυμία για μάθηση, την αγάπη του για αυτό που κάνει και καθιστά τον εαυτό του δια βίου μαθητή. Αναγνωρίζει τον εαυτό του ως φορέα της αλλαγής. Είναι ενθουσιώδης, ικανός να προσελκύσει και να εμπνεύσει τους άλλους και συναισθηματικά ώριμος. Τον διακρίνουν η στρατηγική σκέψη, η αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία, το θάρρος. Είναι ριψοκίνδυνος, οραματιστής και δεν αποδέχεται την αποτυχία. Έχει αίσθηση της δημόσιας ανάγκης και των αναγκών των εκπαιδευτικών. Έχει την ικανότητα να ακούει όλες τις απόψεις, αναπτύσσοντας πνεύμα συνεργασίας και να ανταπεξέρχεται σε περίπλοκες καταστάσεις. Τέλος, αποτελεί τον κατάλληλο μέντορα και καθοδηγητή (Πασιαρδής, 2012, σ. 22).

Το 1994 ο Leithwood απαρίθμησε και τις επτά διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, δηλαδή των στόχων που θα πρέπει να υπηρετεί ο μετασχηματιστικός ηγέτης:

1. Την δημιουργία σχολικού οράματος
2. Την διακήρυξη σχολικών στόχων
3. Την παροχή διανοητικής παρώθησης
4. Την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης
5. Την δημιουργία προτύπων καλών πρακτικών και σημαντικών οργανωσιακών αξιών
6. Την δημιουργία μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας
7. Την ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις (Bush, 2008, σ. 13).

Όμως, παρά την εκτεταμένη ενασχόληση της βιβλιογραφίας με την μετασχηματιστική ηγεσία, έχουν διατυπωθεί και κάποιες επικρίσεις σε σχέση με την υπέρμετρη έμφαση στον «χαρισματικό» ηγέτη, ο οποίος «κινεί τα νήματα» και μπορεί να φτάσει σε επίπεδα αυταρχισμού.

1.3.3. Συμμετοχική ηγεσία (participative)

Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας δίνει έμφαση στην συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Ουσιαστικά, ο ηγέτης είναι «πρώτος μεταξύ ίσων», στόχος του είναι να προωθήσει την συμφωνία όλων των υφισταμένων του κατά την λήψη των αποφάσεων, με δεδομένο ότι η διαδικασία της λήψης αποφάσεων είναι το επίκεντρο όλων των διαδικασιών. Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε τρεις παραδοχές που νομιμοποιούν και την συμμετοχή των υφισταμένων στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτές δέχονται ότι:

- Η συμμετοχή αυξάνει την σχολική αποτελεσματικότητα.
- Η συμμετοχή εδράζεται στις δημοκρατικές αρχές.
- Στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης, η ηγεσία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε κάθε εκπρόσωπο που έχει τα προσόντα να την ασκήσει (εκπαιδευτικούς, γονείς, κοινότητα).

Το μοντέλο συμμετοχικής ηγεσίας θεωρείται ότι συνεισφέρει στην κατανομή των «βαρών» της ηγεσίας, ωστόσο προϋποθέτει την ύπαρξη δημοκρατικών και συμμετοχικών δομών όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Καλογιάννης, 2014, σ. 58).

1.3.4. Διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal)

Το μοντέλο της διαπροσωπικής ηγεσίας σχετίζεται με την συναδελφικότητα και έχει αποτυπωθεί σχετικά πρόσφατα. Μέσω αυτού του μοντέλου τονίζεται η σημασία της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων ηγέτη και υφισταμένων μέσα σε ένα φιλικό κλίμα, συγκροτώντας την συναδελφική προσέγγιση στην σχολική διοίκηση (Bush, 2008, σσ. 14-15)

1.3.5. Συναλλακτική ηγεσία (transactional)

Η συναλλακτική ηγεσία, όπως φανερώνει και το όνομά της, χρησιμοποιεί ως κίνητρο συνεργασίας την συναλλαγή. Η συναλλαγή αποτελεί γνωστή στρατηγική πολιτική στην διοίκηση διαφόρων οργανισμών. Εδώ ο ηγέτης δίνει κάποιο αντάλλαγμα ως δέλεαρ στους δασκάλους και εκείνοι με την σειρά τους αποδίδουν τα μέγιστα για τον προκαθορισμένο στόχο.

Πρόκειται για μια σχέση συνδιαλλαγής όπου και οι δυο πλευρές έχουν οφέλη από αυτήν. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως η δέσμευση των εκπαιδευτικών στον στόχο είναι βραχυπρόθεσμη έως ότου προσπορίσουν το αντάλλαγμα και επομένως είναι δύσκολο να δημιουργηθεί μια μακροπρόθεσμη σχέση αφοσίωσης στο όραμα και τις αξίες της σχολικής μονάδας (Bush, 2008, σ. 15).

1.3.6. Μετανεωτερική ηγεσία (post-modern)

Η μετανεωτερική ηγεσία έχει ως βασικό πυλώνα της τον υποκειμενισμό, την πεποίθηση, δηλαδή, ότι δεν υπάρχει μία και μόνη αλήθεια, αλλά πολλές υποκειμενικές αλήθειες που έχουν αντληθεί από την εμπειρία κάθε μέρους. Έτσι, με το μοντέλο αυτό καταργείται η έννοια της ιεραρχίας, καθώς γίνεται αποδεκτό ότι κάθε μέλος μπορεί να συμβάλλει με τις δικές του απόψεις στην άσκηση της ηγεσίας.

Κατά τον Bush (2008) βασίζεται σε κάποια στοιχεία-κλειδιά της μετανεωτερικότητας όπως: α) το γεγονός ότι η γλώσσα δεν απεικονίζει την αλήθεια, β) ότι δεν υπάρχει μια και μοναδική αλήθεια, αλλά πολλές, γ) ότι κάθε περιστατικό είναι δεκτικό πολλών ερμηνειών

και δ) ότι η εκάστοτε κατάσταση θα πρέπει να αναλυθεί σε τοπικό επίπεδο και με βάση την ποικιλομορφία των απόψεων.

Τα βασικότερα θετικά σημεία του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η έμφαση που θα πρέπει να δίνεται στις διαφορετικές οπτικές των εμπλεκόμενων και το γεγονός ότι μέσα στην ρευστή κατάσταση ενός οργανισμού, όπου απαιτείται ευελιξία, η εξάρτηση μόνο από την ιεραρχία μπορεί να αποβεί αναποτελεσματική (Bush, 2008, σ. 16)

1.3.7. Ηθική ηγεσία (moral)

Το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας είναι άμεσα επηρεασμένο από την νοοτροπία της Αγγλίας του 19^{ου} αιώνα, όπου ο διευθυντής αποτελούσε πρότυπο και ενσάρκωνε ηθικές και θρησκευτικές αξίες για τους μαθητές και την κοινότητα. Επίκεντρο του μοντέλου είναι ότι η σχολική ηγεσία βασίζεται στον ηθικοκοινωνικό και θρησκευτικό κώδικα αξιών του ηγέτη, ο οποίος είναι ορθολογικός και αντλείται από την γενικότερη αντίληψη του σωστού και του ηθικού (Καλογιάννης, 2014, σσ. 56-57).

Ο West- Burnham δίνει δυο προσεγγίσεις της ηθικής ηγεσίας. Την πρώτη την ονομάζει «πνευματική», στην οποία αναγνωρίζεται ότι ο σχολικός ηγέτης διαθέτει έναν “υψηλότερο” κώδικα αξιών, ο οποίος ενδεχομένως αφορμάται από κάποια θρησκευτική ένταξη, και ότι διαθέτει μια σειρά αρχών, που αποτελούν την βάση για την αυτοεπίγνωση του. Την δεύτερη την ονομάζει «ηθική αυτοπεποίθηση» και εννοεί την ικανότητα των ηγετών αυτών να παραμένουν σταθεροί σε ένα αξιακό και ηθικό σύστημα αναλλοίωτο στο χρόνο. Τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται είναι ότι:

- α) επιδεικνύει συνέπεια αρχών και πρακτικής,
- β) δρα με βάση τις αρχές του και σε νέες απρόσμενες καταστάσεις,
- γ) δημιουργεί ένα κοινό σύστημα κατανόησης και κοινό λεξιλόγιο,
- δ) στηρίζει τις αποφάσεις του στη βάση της ηθικής,
- ε) διατηρεί τις αρχές του αναλλοίωτες στον χρόνο,

στ) επαναδιατυπώνει και προσαρμόζει τις αρχές του κατά τις συνθήκες (Bush, 2008, p. 18).

1.3.8. Διδακτική ηγεσία ή ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (instructional)

Το μοντέλο της διδακτικής ηγεσίας ή της ηγεσίας της διδασκαλίας και της μάθησης δίνει έμφαση στις δυο βασικές λειτουργίες του σχολείου, την διδασκαλία των εκπαιδευτικών και την μάθηση των μαθητών. Επομένως, βασικοί στόχοι είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ποιοτική μάθηση των μαθητών, στοιχεία που θα επιφέρουν και τα καλύτερα σχολικά αποτελέσματα.

Τα καλύτερα σχολικά αποτελέσματα αυτά θα έρθουν μέσα από μια σειρά μεθόδων όπως η παροχή προτύπων, υποστήριξης και συνεχούς συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, την παροχή πόρων για την βελτίωση του διδακτικού έργου, τη σύνθεση και αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, τον συστηματικό έλεγχο και παρακολούθηση της διδασκαλίας και της προόδου των μαθητών και τέλος την δημιουργία κοινών κανόνων και στόχων με όλους του εμπλεκόμενους φορείς.

Το εν λόγω μοντέλο, μάλιστα, αποτέλεσε μια από τις δέκα προτάσεις ηγεσίας και του Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία της Αγγλίας, ενώ στα πλαίσια των νέων πολιτικών των Διεθνών Οργανισμών που δίνουν έμφαση στα σχολικά αποτελέσματα η συγκεκριμένη μορφή σχολικής ηγεσίας κερδίζει έδαφος (Καλογιάννης, 2014, σσ. 51-52).

1.3.9. Ενδεχομενική Ηγεσία (contingent)

Η ενδεχομενική ηγεσία βασίζεται στην ενδεχομενική προσέγγιση και υποστηρίζει ότι όλα τα υπόλοιπα μοντέλα ηγεσίας είναι μερικά, δηλαδή ασχολούνται με μία συγκεκριμένη πτυχή της ηγεσίας χωρίς να δίνουν μια ολιστική προσέγγιση. Λόγω του γεγονότος ότι το επάγγελμα του διευθυντή είναι αρκετά πολύπλοκο και απαιτεί ευελιξία, ουσιαστικά είναι αδύνατο να βασίζεται εξ ολοκλήρου σε μια τυποποιημένη μορφή ηγεσίας. Επίσης, κάθε σχολικό περιβάλλον είναι διαφορετικό και χρειάζεται μια εξατομικευμένη ηγετική προσέγγιση που να ταιριάζει στις ανάγκες του. Συνεπώς, το συγκεκριμένο μοντέλο απορρίπτει την παραδοχή ότι κάποιο από τα μοντέλα ηγεσίας είναι το πληρέστερο και ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε κάθε περίπτωση. Αντίθετα, προτρέπει τους σχολικούς ηγέτες να είναι ευέλικτοι και προνοητικοί, ώστε να προσαρμόζουν το στυλ ηγεσίας τους ανάλογα με τις απαιτήσεις (Καλογιάννης, 2014, σσ. 59-60).

1.3.10. Κατανεμημένη Ηγεσία (distributed)

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως ένας τρόπος να εμπλακούν στην διαδικασία της ηγεσίας και άλλα στελέχη, όπως οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί. Αργότερα, χρησιμοποιήθηκε για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της άσκησης ηγετικών ευθυνών από πλευράς των εκπαιδευτικών, μέσω της δημιουργίας ενός κλίματος εμπιστοσύνης και υποστήριξης.

Η κατανεμημένη ηγεσία βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκτεταμένη κατανομή της ηγεσίας με τον διαμοιρασμό ευθυνών στα υπόλοιπα στελέχη συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ο εκσυγχρονισμός αυτός επέρχεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην λήψη αποφάσεων και είναι συνυπεύθυνοι, με αποτέλεσμα η δέσμευσή τους στο παραγόμενο έργο και η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας να είναι πολύ μεγαλύτερη. Η κατανεμημένη ηγεσία, ως σύγχρονο μοντέλο, μπορεί να θεωρηθεί ότι ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τάσεις του 21^{ου} αιώνα, αυτών της δημοκρατικότητας, της συμμετοχικότητας και της συνυπευθυνότητας (Γιασεμής, 2016, σσ. 156-158).

Ο John MacBeath (2006) επιχειρεί μια ταξινόμηση της κατανεμημένης ηγεσίας χωρίζοντάς την ως εξής:

- i. Την επίσημη κατανομή: μέσω προκαθορισμένων ρόλων
- ii. Την πρακτική κατανομή: η οποία καθορίζεται κάθε φορά με βάση τις ανάγκες και για αυτόν τον λόγο κατανέμεται και η εργασία
- iii. Την στρατηγική κατανομή: βασίζεται σε προκαθορισμένα ραντεβού των εμπλεκόμενων για να συνεισφέρουν θετικά στην ηγεσία του σχολείου και έξω από αυτό
- iv. Την αυξητική κατανομή: αφορά στην μεταβίβαση περισσότερων ευθυνών, αφού οι εμπλεκόμενοι επιδεικνύουν την ικανότητά τους να ηγηθούν.
- v. Την ευκαιριακή κατανομή: όπου οι ικανοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν επιπλέον αρμοδιότητες στην ηγεσία της σχολικής μονάδας πρόθυμα και έχουν την προδιάθεση να αρπάξουν την ευκαιρία να ηγηθούν.

vi. Την πολιτιστική κατανομή: δηλαδή την ενάσκηση της ηγεσίας ως αντανάκλασης της κουλτούρας, του ήθους και των παραδόσεων της σχολικής μονάδας.

Οι προϋποθέσεις τώρα της χρήσης της κατανεμημένης ηγεσίας είναι:

- Η δημιουργία χώρων και ευκαιριών για την ανάπτυξη της ικανότητας της ηγεσίας.
- Η μη επιβολή της κατανεμημένης ηγεσίας, αλλά η θέασή της ως ευκαιρίας.
- Ότι η σχέση ηγέτη- ακολούθου δεν θα πρέπει να επιβάλλεται.
- Ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέργεια, με την έννοια της ευελιξίας του μοντέλου, όπου χρειαστεί.
- Όπως επίσης και ότι η κατανεμημένη λειτουργία θα πρέπει να κινείται προς μια κοινή κατεύθυνση, αυτή του προκαθορισμένου στόχου.

Έτσι, ο αρχικός ηγέτης θα πρέπει να δημιουργήσει τον απαραίτητο χώρο και συνθήκες, ώστε οι δυνάμει εμπλεκόμενοι στην ηγεσία να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και τις ηγετικές τους ικανότητες. Παράλληλα, θα πρέπει να διευκολύνει την μετάβαση στο νέο καθεστώς και να ομαλοποιεί τις περιστάσεις, όπου χρειαστεί. Ενώ, τέλος, θα πρέπει να παρέχει τη βοήθειά του στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενστερνιστούν και εκείνοι τους νέους στόχους (Καλογιάννης, 2014, σσ. 54-56).

1.3.11. Τα πέντε στυλ ηγεσίας του LISA

Οι έρευνες που ασχολούνται με την σχολική βελτίωση έχουν καταδείξει τον σημαίνοντα ρόλο του σχολικού ηγέτη στα καλύτερα αποτελέσματα των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, λόγω της ύπαρξης πολλών μοντέλων ηγεσίας και προκειμένου να υπάρξει μεγαλύτερη συνέπεια στα αποτελέσματα ερευνών για την επίδραση της σχολικής ηγεσίας, αποφασίστηκε με αφορμή το πρόγραμμα Leadership Improvement for Student Achievement (LISA) να επινοηθεί ένα κοινό πλαίσιο πρακτικών και συμπεριφορών των ηγετών. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν «η ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης των ηγετών, η βελτίωση της ερευνητικής τους ικανότητας και η ενίσχυση της γνώσης τους για τα διάφορα μοντέλα ηγεσίας». Έτσι, διακρίνονται πέντε νέα στυλ ηγεσίας από τους Πασιαρδή και Brauckmann, τα οποία είναι:

1) *Το παιδαγωγικό στυλ*: το οποίο δίνει έμφαση στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Με βασικό στόχο την μάθηση, οι ηγέτες που χρησιμοποιούν το παιδαγωγικό στυλ εμφανίζουν υψηλές προσδοκίες προς την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ελέγχουν και αξιολογούν, ενώ είναι και μεγάλοι υπέρμαχοι των παιδαγωγικών καινοτομιών.

2) *Το δομικό στυλ*: εκκινεί την στοχοθεσία του από την ανάπτυξη οράματος, ώστε να δοθεί κάποια κατεύθυνση στην πορεία της σχολικής μονάδας. Οι ηγέτες που ακολουθούν το δομικό στυλ ηγεσίας φροντίζουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και τις σχολικές εγκαταστάσεις, ώστε να διατηρούν τις σχολικές μονάδες ασφαλείς και τακτοποιημένες, ενώ διαμοιράζουν και εργασίες στο προσωπικό.

3) *Το συμμετοχικό στυλ*: στο συμμετοχικό στυλ οι ηγέτες οργανώνουν τις δραστηριότητες με βάση τους ανθρώπους που διαθέτουν και την στοχοθεσία της σχολικής μονάδας. Επίσης, αναθέτουν αρμοδιότητες, ευθύνες και μέρος της εξουσίας τους στους εκπαιδευτικούς παρακινώντας τους να αποκτήσουν μεγαλύτερη δέσμευση στον στόχο.

4) *Το επιχειρηματικό στυλ*: σχετίζεται με την παραγωγική αξιοποίηση εξωτερικών δικτύων και πόρων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Διατηρώντας μια καλή συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, ακόμα και με άλλα σχολεία και επιχειρήσεις, βελτιώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, οι επιχειρήσεις, άλλα κομμάτια της κοινωνίας και η κυβέρνηση θεωρείται ότι μπορούν να αποτελέσουν και πηγές χρηματοδότησης των σχολείων.

5) *Το στυλ ανάπτυξης προσωπικού*: στο στυλ αυτό οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό, τους παρέχουν κίνητρα, υποστήριξη, ενθάρρυνση για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης, παροχή πληροφοριών και αγορά επιστημονικών περιοδικών.

Τα συμπεράσματα των ερευνών απέδειξαν ότι τουλάχιστον στην Ευρώπη οι σχολικοί ηγέτες υιοθετούν το επιχειρηματικό στυλ στην πλειοψηφία τους, ενώ οι ηγέτες που ακολουθούν το συμμετοχικό στυλ δεν φαίνεται να επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις στα σχολεία τους.

Το σίγουρο είναι ότι δεν υπάρχει ένα ακέραιο στυλ ηγεσίας που να κερδίζει έδαφος. Οι μίξεις των στυλ ηγεσίας είναι αποδοτικότερες, χωρίς κάποια συγκεκριμένη συνταγή για το ποσοστό του καθενός που θα χρησιμοποιήσει ο ηγέτης. Εξαιτίας αυτού, απαιτείται ο ηγέτης

να είναι ευέλικτος και να επιλέγει κάθε φορά το κατάλληλο μείγμα ηγεσίας, ώστε ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής του μονάδας να έχει και τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Πασιαρδής, 2012, σσ. 24-28, Brauckmann & Pashiardis, 2010).

1.4. Διοίκηση, Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα

1.4.1. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και του αποτελεσματικού διευθυντή

Οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών είναι λογικό να έχουν προκαλέσει και τις αντίστοιχες αλλαγές και τριγμούς στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Έτσι, οι σχολικές μονάδες δέχονται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος μέσω των γονέων, της κοινότητας, των ίδιων των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των προσώπων που θέτουν τους συγκεκριμένους στόχους του σχολείου, δηλαδή των διευθυντών (Πασιαρδής, 2014, σσ. 123-124).

Βασικός στόχος των διευθυντών είναι να εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Κατά τον Creemers (1997), η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι ο πυρήνας της παιδαγωγικής έρευνας και επιστήμης. Ωστόσο, η έρευνα αυτή δεν έχει κατορθώσει να υποδείξει ποια μέθοδος είναι αποτελεσματική και ποια όχι, ούτε έχει συνδέσει κατάλληλα την σχολική βελτίωση και αλλαγή με την σχολική αποτελεσματικότητα. Έτσι, πολύ συχνά καταλήγουμε στο να ταυτίζεται η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα με την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας μέσω της αξιοποίησης των τριών θεωρήσεων της αποτελεσματικότητας. Αυτές είναι: α) η στοχοκεντρική θεώρηση, η οποία δίνει έμφαση στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων, β) η θεώρηση της προστιθέμενης αξίας, η οποία εστιάζει την πρόοδο του κάθε μαθητή με την πάροδο του χρόνου, γ) η διαφορική αποτελεσματικότητα, που μελετά την βελτίωση κάποιων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού στα μαθήματα, είτε σε άλλες δραστηριότητές τους (Πασιαρδής, 2014, σσ. 124-132).

Με βάση τις παραπάνω θεωρήσεις, οι έρευνες κατέληξαν στην αποτύπωση κάποιων βασικών παραγόντων που συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αυτοί είναι:

1. Η εκπαιδευτική ηγεσία: Η άσκηση του ηγετικού ρόλου είναι ίσως ο βασικότερος παράγοντας ενός αποτελεσματικού σχολείου. Κατά τον Σαΐτη (2007, σ. 124), «ρόλος είναι ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων, τα οποία προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση». Ο διευθυντής μέσα στο σχολείο ασκεί αυτόν τον ηγετικό ρόλο. Ο κάθε διευθυντής έχει το δικό του όραμα για το σχολείο του και εργάζεται για την επίτευξη του. Θέτει το δικό του οργανόγραμμα και χρονοδιάγραμμα για την επίτευξη των στόχων του. Επίσης, συνεργάζεται με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς και φορείς, και προσπαθεί να αξιοποιήσει κάθε διαθέσιμο πόρο. Διαμορφώνει το κατάλληλο θετικό κλίμα εργασίας και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τις προσπάθειές τους για το καλύτερο αποτέλεσμα, φροντίζοντας και για την συνεχή επιμόρφωση του ιδίου και των εκπαιδευτικών. Ο αποτελεσματικός διευθυντής συγκεντρώνει πληθώρα χαρακτηριστικών, τα οποία τον βοηθούν να επιτύχει το έργο του. Χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στα μέλη της σχολικής μονάδας να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να συνεργάζονται για τον προγραμματισμό του έργου. Είναι οραματιστής με υψηλούς και φιλόδοξους στόχους για τους μαθητές του και ανθρωποκεντρικός με κατανόηση απέναντι στις ανάγκες και τις φιλοδοξίες των υπολοίπων, ασκώντας τα καθήκοντά του με δίκαιο τρόπο. Είναι αποτελεσματοκεντρικός, καθώς ενδιαφέρεται και εργάζεται προς την επίτευξη των συλλογικών στόχων του σχολείου, αλλά και των προσωπικών στόχων των μαθητών. Απαιτείται να είναι επαγγελματικά επαρκής και να έχει σημαντική διδακτική εμπειρία, προκειμένου να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και να παρεμβαίνει στη διαδικασία τους διδασκαλίας, εφόσον χρειαστεί. Τους, είναι θεμιτό να είναι καινοτόμος, ώστε να αναζητά τις αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας και να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες με σκοπό την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Τέλος, αποτελεί έναν άλλον επιμορφωτή και συγκεκριμένα «ενδοϋπηρεσιακό επιμορφωτή», ο οποίος μεριμνά για την ανάπτυξη του προσωπικού του, ενθαρρύνοντάς τους να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια, συστήνοντάς τους νέες μεθόδους διδασκαλίας και αποτελώντας πρότυπο για τους υφισταμένους του (Κωνσταντίνου, 2001, σσ. 67-74). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με την απόδοση της σχολικής του μονάδας είναι αυτά που καθιστούν τον διευθυντή αποτελεσματικό,.

2. Οι υψηλές προσδοκίες και η θετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές: Τα αποτελεσματικά σχολεία δημιουργούν υψηλές προσδοκίες για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με στοχοπροσήλωση προς αυτήν την κατεύθυνση. Θεωρούν εξ αρχής ότι οι μαθητές τους μπορούν να καταφέρουν τα υψηλά αυτά αποτελέσματα χωρίς διακρίσεις και εργάζονται εξατομικευμένα για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Επίσης, η πρόοδός τους παρακολουθείται συνεχώς, ώστε να θέτουν ολοένα και υψηλότερους στόχους.

3. Έμφαση στη διδασκαλία: Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς εκτός από τους στόχους οι εκπαιδευτικοί μαζί με τον διευθυντή επεξεργάζονται και τους τρόπους υλοποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην διδασκαλία για να έλθουν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνουν να μειώσουν τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες των μαθητών, να δημιουργούν μια μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας τους, η οποία ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή, και να φτιάχνουν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ εαυτών και μαθητών καλλιεργώντας την συνεργασία και ένα αίσθημα εμπιστοσύνης.

4. Το σχολικό κλίμα: «Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σ' αυτή» (Πασιαρδής, 2014, σ. 138). Ως βασικός παράγοντας του αποτελεσματικού σχολείου, η διαμόρφωση θετικού κλίματος επαφίεται στον διευθυντή, ο οποίος θα πρέπει να φροντίσει να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και καλή οργάνωση του σχολείου.

5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παραγόμενου έργου είναι ίσως το βασικότερο χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού σχολείου, καθώς χάρη σ' αυτή αποδεικνύεται η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση δίνει τις απαντήσεις στους μαθητές για το κατά πόσο ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις των μαθημάτων, στους εκπαιδευτικούς για το πόσο καλά άσκησαν το έργο τους και στους γονείς, ώστε να ενημερωθούν σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Επίσης, η αξιολόγηση καταδεικνύει εάν θα πρέπει να μεταβληθούν οι στόχοι του σχολείου ή ο προσανατολισμός του.

6. Συνεργασία και συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας: Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαρκή επαφή με τους γονείς και την κοινότητα με διάφορους τρόπους, όπως τακτικές συναντήσεις, την τακτική της ελεύθερης εισόδου και την τηλεφωνική επικοινωνία. Έτσι, επιτυγχάνεται στην πράξη μια σημαντική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και κοινότητας προκειμένου η δεύτερη να ανταποκριθεί σε τυχόν ανάγκες που θα προκύψουν.

7. Ξεχωριστός προϋπολογισμός κάθε σχολείου: Η κάλυψη των αναγκών των μαθητών και των σχολικών μονάδων μέσα από τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές με την χρηματοδότηση του κράτους ή της κοινότητας είναι απαραίτητο στοιχείο για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Η σύσταση χωριστών προϋπολογισμών για το κάθε σχολείο είναι ένα πρώτο βήμα για την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και οδηγεί στην καλύτερη αξιοποίηση των πόρων, καθώς η κάθε σχολική μονάδα γνωρίζει καλύτερα τις ανάγκες της και μπορεί με ρεαλιστικό τρόπο να επιδιώξει την κάλυψή τους (Πασιαρδής, 2014, σσ. 133-143).

Ο Θεοφιλίδης (2012, σσ. 176-178) στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου προσθέτει επιπλέον την σταθερότητα του προσωπικού, καθώς θεωρεί τις συχνές εναλλαγές των εκπαιδευτικών αρνητικό παράγοντα για την σταθερή αποδοτικότητα του σχολείου. Επίσης, συμπεριλαμβάνει την μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, με την έννοια της μείωσης των άσκοπων παρεμβάσεων και ασυνεχειών στο πρόγραμμα, στοιχείο που δείχνει την καλή οργάνωση της σχολικής μονάδας. Τέλος, σημαντικό χαρακτηριστικό θεωρεί και την ευρεία αναγνώριση της σχολικής επιτυχίας, προκειμένου αυτή να αποτελέσει ένα είδος επιβράβευσης και δημιουργίας κινήτρων για την συνέχεια.

Πάντως, τα συμπεράσματα των ερευνών για σχολική αποτελεσματικότητα καταλήγουν ότι η δεύτερη πιο σημαντική επίδραση στη μάθηση μετά την διδασκαλία είναι η σχολική ηγεσία. Επίσης, οι αποτελεσματικοί ηγέτες ασκούν μεν έμμεση, αλλά σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας. Τέλος, οι αποτελεσματικοί ηγέτες καθιερώνουν έναν κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από όραμα, επαγγελματική κουλτούρα, δομές κοινής λήψης αποφάσεων και εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας, προκειμένου να επιδράσουν και άμεσα στην διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Καλογιάννης, 2017, σσ. 158-159).

1.4.2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Η στροφή προς την αποτελεσματικότητα και την βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως επίσης και η αυξανόμενη απαίτηση για λογοδοσία και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων προέρχεται από τρεις κοινωνικές τάσεις: α. τις νέες εξελίξεις στην παιδαγωγική, την τεχνολογία και την εκπαιδευτική τεχνολογία στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, β. την αύξηση του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση και γ. την απαίτηση της κοινωνίας και των γονέων για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σε αυτά τα πλαίσια γεννήθηκε η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, θεωρία του W. Edwards Deming (1986), η οποία σχετίζεται με τους τομείς της οικονομίας, της παραγωγής, αλλά και της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2014, σσ. 143-144). Η φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας βασίζεται σε τρεις αρχές, οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή και στην εκπαίδευση. Η πρώτη αρχή αφορά την έμφαση που θα πρέπει να δίνει το σχολείο στις ανάγκες της κοινωνίας. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται δεν θα πρέπει να είναι άσχετοι από τις απαιτήσεις των μαθητών, των γονιών και της κοινότητας, καθώς πλέον οι εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινότητα) θεωρούνται, με εμπορικούς όρους, «πελάτες» της. Η δεύτερη αρχή σχετίζεται με την διαρκή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς τις ανάγκες του «πελάτη» (μαθητή/γονέα/εκπαιδευτικού/κοινότητας). Η τρίτη και τελευταία βασική αρχή έχει να κάνει με την πλήρη και ενεργό συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο συμμερίζεται τους στόχους της σχολικής μονάδας και εργάζεται για να βελτιώσει το τελικό αποτέλεσμα του παραγόμενου έργου (Φασούλης, 2001, σσ. 186-191).

Πιο συγκεκριμένα, για να αναλυθεί τελικά η έννοια της ποιότητας, λαμβάνουμε ως δεδομένο ότι η ποιότητα είναι άνευ περιεχομένου, εάν δεν αποτιμηθούν αρχικά οι ανάγκες του πελάτη. Ο ηγέτης, λοιπόν, θα πρέπει να γνωρίζει ποιοι είναι οι πελάτες του και ποιες οι ανάγκες τους, προκειμένου σε επόμενο στάδιο να δημιουργεί το προϊόν του με τέτοιον τρόπο, ώστε να είναι αποτελεσματικό. Στην περίπτωση, της σχολικής μονάδας δηλαδή ο διευθυντής-ηγέτης γνωρίζοντας πρώτα τις ανάγκες μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών και κοινότητας, θα οδηγηθεί στον θεμιτό τρόπο διοίκησης που θα του αποφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα.

Επειτα, η παραγωγή του «προϊόντος» λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα σύστημα, κατά τον Πασιαρδή (2014), στο οποίο λειτουργούν αφοσιωμένοι άνθρωποι. Εδώ, είναι κομβικός ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος συντονίζει και διαμορφώνει αυτό το σύστημα, ώστε οι

εκπαιδευτικοί να λειτουργούν με συνέπεια προς τους στόχους του σχολείου. Επίσης, επειδή οι ανάγκες και το εξωτερικό περιβάλλον αλλάζουν, η κάθε μεταβολή τους θα πρέπει να εντοπίζεται και να δημιουργούνται οι νέες συνθήκες ικανοποίησης των νέων αναγκών. Για τον λόγο αυτό ο Deming προτείνει τον εξής μηχανισμό: Σχεδιασμός (planning)→ Έργο (doing)→ Έλεγχος (checking)→ Δράση (acting).

Τέλος, με βάση την τρίτη αρχή, κατά την ταξινόμηση του Φασούλη (2001), η ποιότητα μπορεί να υπάρξει στην πράξη μόνο εφόσον υπάρχει πλήρης αφοσίωση στο παραγόμενο έργο όλων των εμπλεκόμενων από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα. Εδώ γίνεται αντιληπτό, ότι η εξασφάλιση του θετικού κλίματος από πλευράς του διευθυντή και η ανθρωποκεντρική του προσέγγιση ως ηγέτη είναι απαραίτητα στοιχεία, που θα εξασφαλίσουν την αφοσίωση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου (Πασιαρδής, 2014, σσ. 143-147).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

2.1. Η Νέα Δημόσια Διοίκηση, η παγκοσμιοποίηση και η στροφή προς την επαγγελματικοποίηση του διευθυντή

Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μέρος μιας νέας προσέγγισης της Διοίκησης συνολικά. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εκκινούν οι πολιτικές μεταρρύθμισης της δημόσιας διοίκησης, κυρίως στην Μεγάλη Βρετανία, επί πρωθυπουργίας M. Thatcher και ακολουθούν οι ΗΠΑ με τον R. Reagan. Οι πολιτικές της Νέας Δεξιάς σε συνδυασμό με την αδυναμία της σοσιαλδημοκρατίας να αντιδράσει, όπως επίσης και η οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1970, οδήγησαν στην αναζήτηση νέων μεθόδων αποδοτικότητας. Κάποιες από αυτές τις μεθόδους ήταν η Νέα Δημόσια Διοίκηση και ο Νέος Διευθυντισμός. Πρόκειται για την υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων αρχών οργάνωσης και διοίκησης του κράτους και την εισαγωγή επιτυχημένων πρακτικών από τον ιδιωτικό τομέα στην δημόσια διοίκηση (Καλογιάννης, 2015, σσ. 111-114).

Βασικό τρίπτυχο του δόγματος της Νέας Δημόσιας Διοίκησης είναι η αποτελεσματικότητα- αποδοτικότητα- οικονομία (effectiveness- efficiency- economy). Το τρίπτυχο αυτό συνθέτει τον όρο επιτελεστικότητα. Με την έννοια αυτή εννοείται η τάση να οδηγούμαστε στο μεγαλύτερο δυνατό όφελος με το μικρότερο δυνατό κόστος, πρόκειται, δηλαδή, για την μετουσίωση των όρων αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα. Στην εκπαίδευση, ο όρος αυτός μεταφράζεται ως η στροφή στην παραγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων και ικανοτήτων από τους μαθητές, παραγκωνίζοντας την ηθική και κοινωνική διάσταση του σχολείου, καθώς και την διδακτική αξία των εκπαιδευτικών (Καλογιάννης, 2015, σσ. 114-115).

Η εκπαίδευση, λόγω της φύσης της, αποτέλεσε έναν από τους τομείς που μπήκαν στο στόχαστρο των πολιτικών της Νέας Δεξιάς, όπως αποτυπώθηκε στο περίφημο *Νόμο για την Μεταρρύθμιση της Εκπαίδευσης* (Education Reform Act-ERA) του 1988 στην Αγγλία. Απαιτήθηκε, λοιπόν, η κεντρική διοίκηση να αποσυνδεθεί από την ενασχόληση με τα καθημερινά θέματα των σχολείων και να ασχοληθεί με την αλλαγή του προσανατολισμού τους, ώστε να γίνουν περισσότερο αποδοτικά. Έτσι, συντελέστηκε η περαιτέρω αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η κεντρική διοίκηση διατήρησε μονάχα αρμοδιότητες γενικής πολιτικής κατεύθυνσης και έδωσε σημαντικές αρμοδιότητες

στα περιφερειακά κέντρα, στις σχολικές μονάδες και σε ιδιώτες, όπως για παράδειγμα την επιλογή του διδακτικού προσωπικού.

Από την άλλη, το κράτος διατήρησε τις ελεγκτικές του λειτουργίες, μέσω των παρακάτω μηχανισμών:

- Μέτρηση εκροών βάσει των προκαθορισμένων προδιαγραφών.
- Λογοδοσία βάσει αποτελεσμάτων.
- Μέτρηση της απόδοσης.
- Σύνδεση του μισθού με την απόδοση.
- Τιμωρητικές κυρώσεις στις σχολικές μονάδες που δεν επιτυγχάνουν τους στόχους (Καλογιάννης, 2015, σσ. 116-117, UK Government, 1988).

Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής των σχολικών μονάδων δεν μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Ο διευθυντής καλείται πλέον με το μικρότερο δυνατό κόστος να επιτύχει τα μέγιστα αποτελέσματα, για τα οποία και ελέγχεται. Επομένως, οφείλει να διοικήσει τη σχολική μονάδα του αποδοτικά και ουσιαστικά η θέση του ταυτίζεται με αυτήν ενός μάνατζερ του ιδιωτικού τομέα με την χρήση της διοίκησης ολικής ποιότητας και των τεχνικών διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Αυτός ο νέος επαγγελματισμός του διευθυντή, που επαναπροσδιόρισε την επαγγελματική του ταυτότητα, αποτελεί τον λεγόμενο «Νέο Διευθυντισμό», ο οποίος επεκτάθηκε και σε ολόκληρη τη δημόσια διοίκηση.

Στην περίπτωση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όμως, ο Νέος Διευθυντισμός προσέθετε ένα υπερβολικά βαρύ φορτίο στις πλάτες του. Ως αποτέλεσμα, αναζητήθηκε η λύση με την επένδυση στον ηγετισμό (Hall, 2013). Με τον όρο αυτό εννοούμε την αναζήτηση και επιμόρφωση χαρισματικών ηγετών, οι οποίοι θα είναι καλά καταρτισμένοι και θα έχουν τις απαιτούμενες αξίες, γνώσεις και όραμα για να κάνουν το σχολείο τους παραγωγικό. Θα κατέχουν, δηλαδή, την επαγγελματική ικανότητα (competency) (Καλογιάννης, 2015, σ. 120). Συμπερασματικά, λοιπόν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καλογιάννης (2015, σ. 119), ο ρόλος του διευθυντή «αναπολιτισμοποιείται».

Ένας ακόμα πολύ σημαντικός παράγων που ώθησε προς την επαγγελματικοποίηση του διευθυντή είναι η διάσημη, πλέον, παγκοσμιοποίηση. Η παγκοσμιοποίηση σήμανε την λήξη των στεγανών εθνών- κρατών, καθώς κάθε κράτος επηρεάζεται και ακολουθεί πρότυπα προερχόμενα είτε από άλλα κράτη, είτε από υπερεθνικούς οργανισμούς, οι οποίοι έχουν την ικανότητα και την αναγνώριση για να επηρεάζουν τις εθνικές πολιτικές (βλ. ΟΟΣΑ). Για να

γίνει περισσότερο αντιληπτή η έννοια της παγκοσμιοποίησης, πρέπει να ιδωθεί μέσα από την θεωρία του Παγκόσμιου Συστήματος (World System). «Το Παγκόσμιο σύστημα συνίσταται από τη δομή και τις σχέσεις μεταξύ αλληλεξαρτώμενων στοιχείων (εθνών, εταιρειών, οργανισμών κ.λπ.), ενώ η παγκοσμιοποίηση είναι οι διαδικασίες και τα ρεύματα που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των στοιχείων του παγκόσμιου συστήματος. Όταν οι σχέσεις μεταξύ αυτών των στοιχείων γίνονται πιο εκτεταμένες και διαμορφώνουν αλυσίδες, δίκτυα, ανταλλαγές και συναλλαγές, αυτές οι διαδικασίες συνιστούν παγκοσμιοποίηση» (Καλογιάννης, 2015, σ. 126). Οι μορφές της παγκοσμιοποίησης που επηρεάζουν την εκπαίδευση και τον επαγγελματισμό του διευθυντή είναι: η πολιτική, η οικονομική, η διοικητική, η πολιτισμική, η αμερικανική, η τεχνολογική, η περιβαλλοντική, η δημογραφική και τέλος η εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση, η οποία επηρεάζεται από όλες τις υπόλοιπες.

Η παγκοσμιοποίηση, εφόσον κατά τον παραπάνω ορισμό αποτελεί δίκτυο επιρροής μεταξύ των παγκόσμιων στοιχείων, στο επίπεδο της εκπαίδευσης καθιστά παγκόσμια τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Δημιουργεί ενιαίες αρχές και αξίες της εκπαίδευσης ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού συστήματος. Προωθεί κοινά προγράμματα σπουδών, τα οποία υπαγορεύουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές. Παράλληλα, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, όπως και οι τρόποι διοίκησης, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και ο έλεγχος των αποτελεσμάτων γίνονται με τον ίδιο τρόπο.

Στα τόσο ρευστά πλαίσια ο διευθυντής επηρεάζεται και από τα υπόλοιπα είδη της παγκοσμιοποίησης, πλην της εκπαιδευτικής. Έτσι, επηρεασμένος από την πολιτική παγκοσμιοποίηση πρέπει να υιοθετεί ένα δημοκρατικό, αλλά και εταιρικό προφίλ. Η οικονομική παγκοσμιοποίηση τον ωθεί να λάβει υπόψη του την οικονομική ανάπτυξη του σχολείου. Η διοικητική παγκοσμιοποίηση τον μεταβάλλει σε ηγέτη και μάνατζερ και η τεχνολογική τον οδηγεί στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στο έργο του. Από την πολιτισμική παγκοσμιοποίηση, θα πρέπει να γνωρίζει τις πολιτισμικές επιρροές της νέας γενιάς, ενώ από την αμερικανική θα πρέπει να γνωρίζει τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην ευρύτερη κοινότητα των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Από την περιβαλλοντική παγκοσμιοποίηση, του δίνεται η κατεύθυνση να εντάξει την περιβαλλοντική αγωγή στο σχολείο, ώστε οι μαθητές να γίνουν περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι. Η δημογραφική παγκοσμιοποίηση δημιουργεί την ανάγκη να γνωρίζει ο διευθυντής την κουλτούρα των μαθητών που προέρχονται από άλλη χώρα και να την αξιοποιούν ως εργαλείο για την ευκολότερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, ο

διευθυντής απαιτείται να γνωρίζει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, τάσεις και μεθόδους που φέρνει η εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση. Επίσης, απαιτείται να ελέγχει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και να μην αρκείται στον διαδικαστικό, διοικητικό του ρόλο. Με άλλα λόγια, να μετατρέπεται σε ηγέτη της σχολικής μονάδας και να φροντίζει και για την διαρκή επιμόρφωσή και επαγγελματική ανάπτυξή του (Καλογιάννης, 2017, σσ. 152-153).

2.2. Η Επαγγελματικοποίηση του διευθυντή της σχολικής μονάδας

2.2.1. Αποσαφήνιση εννοιών: επάγγελμα, επαγγελματίας, επαγγελματισμός, επαγγελματικότητα, επαγγελματικοποίηση

Για να γίνει κατανοητή η έννοια της επαγγελματικοποίησης και δη της επαγγελματικοποίησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας, θα πρέπει πρώτα να αναλυθούν επιγραμματικά οι βασικές έννοιες του επαγγέλματος, του επαγγελματία, του επαγγελματισμού, της επαγγελματικότητας και τέλος της επαγγελματικοποίησης.

Καταρχάς, η έννοια του επαγγέλματος θα πρέπει να διαχωριστεί από την βιοποριστική απασχόληση. Το επάγγελμα, πέρα από την απασχόληση για λόγους βιοπορισμού, προϋποθέτει την ύπαρξη επαγγελματικής γνώσης και πιστοποίησης ή άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, όπου αυτή απαιτείται. Επίσης, πρέπει να έχει κάποια αυτονομία, ώστε να αυτορυθμίζεται, να ορίζει κώδικα δεοντολογίας, να συστήνει επαγγελματικούς συλλόγους και να ασκεί πειθαρχικά καθήκοντα προς τα μέλη του (Καλογιάννης, 2015, σ. 56). Από την βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι ο όρος «επάγγελμα» (profession) ταυτίζεται με τα καλούμενα «ελευθέρια» επαγγέλματα, τα οποία είναι μη χειρωνακτικά επαγγέλματα εγνωσμένου κύρους, όπως η ιατρική, η νομική και ο κλήρος. Αντίστοιχα, σχηματίζονται και άλλες ομαδοποιήσεις επαγγελμάτων με πρώτα τα *νέα επαγγέλματα* (new professions), τα οποία βασίζονται σε “θεμελιώδεις σπουδές” (φυσική, χημεία, κοινωνικές επιστήμες), τα *ημι-επαγγέλματα* (semi- professions), στα οποία υπάγεται και η εκπαίδευση και απαιτούν και τεχνικές δεξιότητες και τα *επίδοξα επαγγέλματα* (would-be professions), τα οποία δεν απαιτούν απαραίτητα γνώσεις ή τεχνικές δεξιότητες, αλλά μπορεί να απαιτούν γνώσεις διοίκησης (π.χ. διευθυντές νοσοκομείων) (Καλογιάννης, 2015, σσ. 57-59).

Προχωρώντας στην έννοια του “επαγγελματία”, σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2015, σσ. 61-62), διακρίνονται επτά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εργαζόμενος, για να θεωρηθεί επαγγελματίας. Αυτά είναι:

- Η κατάρτιση και η εξειδίκευση ή άσκηση σε θεσμικό περιβάλλον εργασίας.
- Η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση πάνω στις νέες εξελίξεις του εκάστοτε κλάδου.
- Η ερευνητική δραστηριότητα.
- Ο κώδικας δεοντολογίας του επαγγέλματος.
- Η προσωπική ακεραιότητα, η οποία ωθεί τον επαγγελματία στην τήρηση του κώδικα δεοντολογίας και στο να διατηρεί ή να επαυξάνει το κύρος του επαγγέλματός του.
- Το επάγγελμα ιδωμένο ως αποστολή και λειτούργημα.
- Η αυτονομία και ανεξαρτησία στην άσκηση του επαγγέλματός του.

Με τον όρο “επαγγελματισμός” (professionalism), κατά τον Hoyle (1975), ορίζονται «εκείνες οι στρατηγικές και οι ρητορικές που αξιοποιούνται από τα μέλη μιας βιοποριστικής απασχόλησης στην επιδίωξή τους να αναβαθμίσουν το κύρος- γόητρο (status), τον μισθό και τις συνθήκες» (Καλογιάννης, 2015, σ. 63). Όπως οι υπόλοιπες, έτσι και η συγκεκριμένη έννοια διαθέτει πολλές εκδοχές, πάντως με τον όρο επαγγελματισμός εννοούνται κυρίως οι στάσεις και οι συμπεριφορές απέναντι στο επάγγελμα και η συνολικότερη «επαγγελματική κουλτούρα» (Evans, 2007, σσ. 3-4).

Η επαγγελματικότητα (professionalism), από την άλλη, δηλώνει όλους τους τρόπους, με τους οποίους κάποιος ασκεί το επάγγελμά του. Ειδικά για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διακρίνεται στην *περιορισμένη επαγγελματικότητα*, η οποία σημαίνει την ενασχόληση του εκπαιδευτικού με την τάξη και τις καθημερινές δυσκολίες στην διδασκαλία του και την *εκτεταμένη επαγγελματικότητα*, η οποία δηλώνει και το ευρύτερο όραμα και τις βασικές αρχές της Παιδαγωγικής από τις οποίες συμπληρώνεται η διδασκαλία (Καλογιάννης, 2015, σ. 64).

Τέλος, με τον όρο επαγγελματικοποίηση (professionalization) νοείται η διαδικασία «ανάπτυξης της αυτεπίγνωσης- αυτοσυνειδησίας μιας επαγγελματικής ομάδας, η οποία έχει ως φιλόδοξο στόχο να πετύχει τον επαγγελματισμό». Διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης μιας γνωστικής βάσης, η κατοχή της οποίας πιστοποιείται με πρότυπα και οδηγεί σε άδεια ασκήσεως επαγγέλματος για την είσοδο στο επάγγελμα. Επιπλέον,

απαιτούμενο είναι να υπάρχει κώδικας δεοντολογίας της επαγγελματικής ομάδας, όπως επίσης και διαδικασίες αυτοελέγχου του επαγγελματία(Καλογιάννης, 2015, σ. 65).

2.2.2. Οι τρόποι επαγγελματικοποίησης του διευθυντή σχολικής μονάδας

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εντάσσεται στην κατηγορία των ημι-επαγγελμάτων. Ο λόγος για αυτήν την ταξινόμηση είναι ότι το συγκεκριμένο επάγγελμα φαίνεται να μην τηρεί τις επτά προϋποθέσεις του επαγγελματισμού. Βέβαια, στην βιβλιογραφία έχει εκτενώς αναπτυχθεί και η περί του αντιθέτου άποψη.

Αναφορικά με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, αναφέρθηκε ήδη η ανάγκη επαγγελματικοποίησης του από τις πολιτικές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και της σύγκλισης με τον Νέο Διευθυντισμό. Προκειμένου ο διευθυντής να θεωρηθεί επαγγελματίας θα πρέπει να τηρεί τις επτά προϋποθέσεις του επαγγελματία, προσαρμοσμένες φυσικά προς το συγκεκριμένο επάγγελμα.

Έτσι, λοιπόν, έχουμε την εισαγωγή προτύπων/ προδιαγραφών του επαγγέλματος του διευθυντή. Οι προδιαγραφές αυτές δίνουν μια σαφή εικόνα των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, που θα πρέπει να έχει ο διευθυντής προκειμένου να πιστοποιηθεί η επαγγελματική του ικανότητα.

Τα πρότυπα αυτά δίνουν έμφαση σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ηγεσίας, όπως η στρατηγική, η διδακτική, η διοικητική, η συνεργατική και η ηθική ηγεσία. Όλοι αυτοί οι τομείς είναι που εξασφαλίζουν ότι ο διευθυντής μπορεί να ανταποκριθεί και να επιτύχει τα καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Τα πρότυπα της σχολικής ηγεσίας προσφέρουν μια πρώτη κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων που απαιτείται να κατέχει ο διευθυντής και δίνουν την δυνατότητα ελέγχου των αρχικών προδιαγραφών και προσόντων που απαιτείται αυτός να έχει. Ωστόσο, δεν παύουν να είναι δεκτικά κριτικής, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Επίσης, μιας και τα πρότυπα έχουν κυριαρχήσει, είναι και εκείνα που καθορίζουν τα βήματα για την επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή, αποκλείοντας άλλες εναλλακτικές (Καλογιάννης, 2017, σσ. 171-173).

Τα πρότυπα, κυρίως, αποδεικνύουν την ύπαρξη του βασικού προσόντος, της λεγόμενης «επαγγελματικής ικανότητας» (competency), που συναντήσαμε και παραπάνω. Πρόκειται για το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω της κατάρτισης. Η έμφαση που δίνεται στην επαγγελματική ικανότητα σηματοδοτεί την στροφή από την θεωρητική γνώση, στην δεξιότητα που αποκτάται από την εμπειρία (Καλογιάννης, 2017, σ. 173).

Τα πρότυπα αυτά, οι δεξιότητες και οι γνώσεις που απαιτείται να έχουν οι διευθυντές, όπως αυτές επιβάλλονται από τις ανάγκες της αγοράς και της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, κωδικοποιούνται από ομάδες ισχύος. Οι κυρίαρχες ομάδες, κατά τον Foucault «καθεστώτα αλήθειας», αποτελούνται από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή το κράτος, τα Υπουργεία και τα Πανεπιστήμια, αλλά και έμμεσα από τους «πελάτες» της εκπαίδευσης (γονείς- μαθητές- εκπαιδευτικούς), μειώνοντας τα περιθώρια της εκπαιδευτικής αυτονομίας. Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο παίζουν και οι επαγγελματικές ενώσεις των διευθυντών, οι οποίες λειτουργούν ως αντίβαρο, προσπαθώντας να ενισχύσουν το κύρος του επαγγέλματός τους. Τέλος, σπουδαιότατο ρόλο παίζουν και οι υπερεθνικοί οργανισμοί (ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO), οι οποίοι παρέχουν κατευθύνσεις, προκειμένου να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός του επαγγέλματος του διευθυντή (Καλογιάννης, 2017, σσ. 174-177).

Η κτήση των προτύπων/ προδιαγραφών των διευθυντών ολοκληρώνεται μέσω της πιστοποίησης, η οποία επικυρώνει την ύπαρξη των επαγγελματικών, κυρίως, προσόντων. «Στόχος της πιστοποίησης είναι να διασφαλιστεί η αποδοτικότητα και η συνολική ποιότητα βάσει των προδιαγραφών που έχουν οριστεί για το επάγγελμα. Δείχνει ότι ο επίδοξος διευθυντής διαθέτει διοικητική επάρκεια και διοικητική ετοιμότητα.» (Καλογιάννης, 2017, σ. 177).

2.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας

Η εντεινόμενη τάση επαγγελματικοποίησης του διευθυντή, η αναγκαία θεώρησή του ως ηγέτη και η έμφαση που δίνεται στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία απαιτούν και την συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, με την έννοια της ανάπτυξης δεξιοτήτων και όχι τόσο των γνώσεων του διευθυντή. Η συνεχόμενη επαγγελματική

ανάπτυξη αυτή επιτυγχάνεται μέσω της επιμόρφωσης και διαφόρων άλλων καινοτόμων μεθόδων επαγγελματικής ανάπτυξης (Φασούλης, 2016).

Μέχρι στιγμής δεν έχει διατυπωθεί κάποιος κοινά αποδεκτός όρος για την επιμόρφωση, καθώς το περιεχόμενο, οι στόχοι της επιμόρφωσης και το ευρύτερο συγκείμενο της εκπαίδευσης διαφέρει σε κάθε χώρα της Ευρώπης. Ένας ορισμός που διατυπώνει το δίκτυο Eurydice, ωστόσο, θεωρεί την επιμόρφωση (training) «ως ποικίλες δραστηριότητες και πρακτικές, με τις οποίες εμπλέκονται οι δάσκαλοι προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, να αξιολογήσουν και να αναπτύξουν την επαγγελματική τους προσέγγιση» (Eurydice, 1995, σ. 8). Βέβαια, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 ο όρος “επιμόρφωση” έχει αρχίσει να αντικαθίσταται από την “επαγγελματική ανάπτυξη”, όρο ευρύτερο της επιμόρφωσης που δηλώνει τη σημασία της δια βίου μάθησης και της προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές και τεχνολογικές εξελίξεις (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Η επιμόρφωση είναι επιβεβλημένη τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όσο και για την εξυπηρέτηση των αναγκών του και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Κατά την άποψη των Δάρρα και Σαϊτή (2010), οι λόγοι για τους οποίους η επιμόρφωση καθίσταται αναγκαία είναι παιδαγωγικό-κοινωνικοί και επαγγελματικοί-προσωπικοί. Στους πρώτους εμπίπτουν η θεωρητική ανάπτυξη των επιστημών της αγωγής, η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, η διείσδυση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και οι αρχές του management στην εκπαίδευση. Ενώ, οι επαγγελματικοί-προσωπικοί λόγοι συνίστανται στην παραδοχή ότι οι ακαδημαϊκές αποκτηθείσες γνώσεις χρειάζονται συνεχή συμπλήρωση και προσαρμογή στις νέες εξελίξεις της επιστήμης και ότι η απόκτηση περισσότερων προσόντων ευνοεί την επαγγελματική ανέλιξη, προσδίδει περισσότερο κύρος και επαγγελματική καταξίωση.

Για να επιτευχθεί, δε, η αποτελεσματική επιμόρφωση απαιτείται τα επιμορφωτικά προγράμματα να έχουν καταρτισθεί βάσει των αναγκών των εκπαιδευτικών, να έχουν επιλεγεί οι κατάλληλοι επιμορφωτές, να υπάρχει επαρκής διοικητική και οργανωσιακή υποστήριξη και τέλος να αποτιμώνται βάσει των αποτελεσμάτων τους (Δάρρα & Σαϊτής, 2010, σσ. 87-88). Έτσι, πολύ μεγάλη σημασία έχει ο χρόνος που γίνονται τα προγράμματα επιμόρφωσης, πριν, μετά ή κατά την διάρκεια της υπηρεσίας, ποιος τα οργανώνει, αν γίνονται σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, ποιο είναι το περιεχόμενό τους και αν απολαμβάνουν

το απαιτούμενο κύρος. Η αρχική επιμόρφωση των διευθυντών μπορεί να περιλαμβάνει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή άλλο πρόγραμμα και μπορεί να εκκινήσει πριν την ανάληψη ή και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας, μπορεί να είναι υποχρεωτική ή προαιρετική και να συνδέεται με τον μισθό του διευθυντή. Δεδομένο, όμως, θεωρείται ότι για να διατηρεί το κύρος της το πρόγραμμα επιμόρφωσης, θα πρέπει να μεταδίδει ισχυρό όραμα για το ίδιο το πρόγραμμα, αλλά και να έχει ως απώτερο στόχο την βελτίωση του ίδιου το σχολείου. Οι προδιαγραφές επιλογής των επιμορφούμενων θα πρέπει να είναι αυστηρές και ο σχεδιασμός του να βασίζεται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, θα πρέπει να ακολουθεί ουσιαστική πρακτική άσκηση και εμπειρική εργασία του επιμορφωμένου, αλλά και καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος απαιτείται η συνεχής υποστήριξη από τους επιμορφωτές (Μαδεμλής, 2014, σσ. 99-111).

Στο γενικότερο πλαίσιο προστίθενται κάποιες μέθοδοι για την ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας, οι οποίες κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος. Εκτός, λοιπόν, από τις κλασικές μεθόδους διαλέξεων, τις συνεργατικές μεθόδους, τα παιχνίδια ρόλων, έχουν αναπτυχθεί οι μέθοδοι του θεσμού του μέντορα (mentor), του προγυμναστή (coach), της μαθητείας (internship) και της μάθησης βάσει προβλημάτων (problem based learning) (Καλογιάννης, 2014, σ. 150).

Εκκινώντας με τον θεσμό του μέντορα, θυμόμαστε ότι ο Μέντορας από την Οδύσσεια του Ομήρου ήταν το πρόσωπο στο οποίο ο Οδυσσέας εμπιστεύτηκε «τα του οίκου του» και την καθοδήγηση του υιού του, Τηλεμάχου. Από την αρχαιότητα, λοιπόν, ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να δηλώσει το πιο έμπειρο άτομο που είναι διατεθειμένο να μοιραστεί τις γνώσεις, την καθοδήγηση και την σοφία που έχει αποκτήσει από την πολύχρονη εμπειρία του με ένα άτομο λιγότερο έμπειρο μέσα σε μία σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και του μαθητευόμενου βασίζεται στην αμοιβαία δέσμευση και αφοσίωση για συνεργασία έως ότου επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητευόμενου χωρίς στενά χρονικά περιθώρια. Ο μέντορας παρέχει συμβουλές, γνώσεις και καθοδήγηση στον μαθητευόμενο, προσπαθώντας να διατηρήσει μια σταθερή σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Ο μέντορας θα πρέπει να συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της υψηλής επαγγελματικής αξιοπιστίας και του καλού επαγγελματία, ώστε να θεωρηθεί ότι μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Παράλληλα, ο μέντορας θα πρέπει να έχει επαρκή επαγγελματική εμπειρία και να υπάρχει χρονική εγγύτητα με αυτή, ώστε να μπορεί να δίνει

συμβουλές για την πρακτική αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων και υπό μεταβαλλόμενες συνθήκες. Κατά τον Grover (1994) ο μέντορας θα πρέπει να είναι :

- ✓ Γνώστης του αντικειμένου
- ✓ Έμπειρος
- ✓ Υποστηρικτικός
- ✓ Αξιόπιστος
- ✓ Ευέλικτος
- ✓ Ευπρόσιτος
- ✓ Φερέγγυος

Ο συνδυασμός αυτών των δεξιοτήτων θα τον καταστήσει αξιόπιστο και χρήσιμο καθοδηγητή και θα του εξασφαλίσουν την πολυπόθητη ανάπτυξη της σχέσης εμπιστοσύνης.

Από τον συγκεκριμένο τρόπο επαγγελματικής ανάπτυξης του διευθυντή, συμπεραίνουμε ότι τα οφέλη για το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολλά, καθώς πρόκειται για μια πολύ αποδοτική μορφή επαγγελματικής υποστήριξης. Το κέρδος είναι μεγάλο και για τον μέντορα, που βιώνει μια αναζωογονητική διαδικασία, και για τον μαθητευόμενο που απολαμβάνει του συναισθήματος της επαγγελματικής και συναισθηματικής υποστήριξης. Αυτή η αμφίπλευρη σχέση, δε, μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα μέλη της εκπαίδευσης ενισχύοντας την συνολική απόδοση της εκπαιδευτικής ομάδας. Συμβάλλει, εν τέλει, κατά τον Φασούλη (2016) στην «αειφορία της ποιοτικής σχολικής ηγεσίας» (Φασούλης, 2016).

Με τον όρο προγύμναση ορίζεται κατά την Διεθνή Ένωση Προγυμναστών (International Coach Federation, 2008) “η διαρκής εταιρική σχέση σχεδιασμένη να βοηθήσει τους πελάτες να παράγουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή”. Η προγύμναση έχει ως κύριο στόχο την εργασιακή κοινωνικοποίηση του διευθυντή και θεωρείται τμήμα του mentoring. Διακρίνεται δε στην *προγύμναση για ανάπτυξη*, η οποία προϋποθέτει την δημιουργία διαλόγου και σχέσης υποστήριξης και την *προγύμναση για δεξιότητες και απόδοση*, η οποία έχει τρεις διαστάσεις: του επαγγελματισμού, του σκοπού της προσαρμογής του ατόμου σε κάθε πρόκληση και της σχέσης μεταξύ δυο ατόμων για την ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης. Όπως επισημαίνουν οι Durkan και Oates (1994), στον Φασούλη (2016) η διαδικασία της προγύμνασης γίνεται σε πέντε στάδια: τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων και της εμπειρίας που πρέπει να αποκτηθεί, την ανάθεση εξουσίας για τη λήψη αποφάσεων, την εξάσκηση των ατόμων στο καθήκον για το οποίο προγυμνάζονται, τη συνεχή αξιολόγηση από τον προγυμναζόμενο και τον επαρκή χρόνο για στοχασμό.

Ο προγυμναστής, από την άλλη, θα πρέπει να υποστηρίζει και να ανατροφοδοτεί τον προγυμναζόμενο, να τον ακούει και να τον συμβουλεύει υποδεικνύοντας τρόπους δράσης. Η πρακτική αυτή απαιτεί από τον καταρτισμένο προγυμναστή να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες αναγνώρισης, εγκυροποίησης, διευκρίνισης, εστίασης, αμφισβήτησης, ιεράρχησης, αναπλαισίωσης και ενδυνάμωσης (Φασούλης, 2016).

Άλλος τρόπος επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η μαθητεία, η οποία είναι ουσιαστικά η πρακτική άσκηση σε σχολική μονάδα. Ο μαθητευόμενος διευθυντής αναλαμβάνει καθήκοντα υποδιευθυντή ή αναπληρωτή διευθυντή σε σχολείο με αυξημένες δυσκολίες για να αποκτήσει σε σύντομο χρονικό διάστημα συσσωρευμένη εμπειρία. Η πρακτική του εποπτεύεται από έναν μέντορα, ο οποίος είναι διευθυντής επιτυχημένου σχολείου. Έτσι, δημιουργείται και ένα δίκτυο ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και τους διευθυντές. Όμως, για να είναι επιτυχημένη η μαθητεία απαιτείται να έχει σχεδιαστεί με βάση τις ανάγκες του μαθητευόμενου και άρα να αναπρογραμματιστεί και η χρονική διάρκεια της μαθητείας ανάλογα με την φάση στην οποία βρίσκεται ο μαθητευόμενος. Απαιτείται να υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου-μέντορα-μαθητευόμενου, για να μπορέσει και ο τελευταίος να ενταχθεί ομαλά στην σχολική πραγματικότητα και να βρεθούν στην ίδια εξελικτική φάση. Τέλος, η μαθητεία θα πρέπει να πραγματοποιείται μέσω της ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους μαθητευόμενους, ώστε να αποκτούν εμπειρίες, οι οποίες θα τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους και θα διευρύνουν τις γνώσεις τους (Καλογιάννης, 2014, σσ. 160-1)

Κλείνοντας, η *μάθηση βάσει προβλημάτων* βασίζεται στην αντιμετώπιση ενός πραγματικού προβλήματος σε υπαρκτές συνθήκες και περιβάλλοντα. Η επίλυση επιδιώκεται να εξεταστεί ολόπλευρα, με το κατάλληλο πλαίσιο, με συνεργατική αντιμετώπιση και υποστήριξη. Η μάθηση βάσει επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιεί τις τεχνικές της μελέτης περίπτωσης (case study), των πραγματικών περιπτώσεων, της προσομοίωσης, του παιχνιδιού ρόλων, των παιχνιδιών πλαισίων και της γνωστικής χαρτογράφησης. Οι τεχνικές αυτές συνήθως συνδυάζονται με την μέθοδο προγύμνασης και τον θεσμό του μέντορα, ενώ το μεγάλο όφελος προς τον μαθητευόμενο σχετίζεται με το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες συμμετέχουν σε μια διαδικασία προσομοίωσης. Κατά την διαδικασία αυτή, μαθαίνουν πώς να επιλύουν δύσκολα προβλήματα, να πειραματίζονται σε νέους ρόλους, να εξετάζουν τα ζητήματα από άλλες οπτικές και να συνδυάζουν τις θεωρητικές τους γνώσεις με την εμπειρία, αναπτύσσοντας και νέες δεξιότητες (Καλογιάννης, 2014, σσ. 161-2).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η χάραξη γενικών πολιτικών κατευθύνσεων για την εκπαίδευση επηρεάζεται από σημαντικές υπερεθνικές οργανώσεις, οι οποίες έμμεσα κατευθύνουν μέσω της εκπαιδευτικής παγκοσμιοποίησης τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι σπουδαιότεροι Διεθνείς Οργανισμοί είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α. (OECD) και η ΟΥΝΕΣΚΟ (UNESCO).

3.1. Ευρωπαϊκή Ένωση

Για τον χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζονται δύο τάσεις στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μία φυγόκεντρη και μία κεντρομόλα. Με βάση την αρχή της επικουρικότητας, η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εκπαίδευση δεν επιβάλλει την ομοιομορφία στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, ούτε δημιουργεί πρωτογενές δίκαιο. Το κάθε μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ελεύθερο να ρυθμίζει το εκπαιδευτικό του σύστημα. Όμως, η κεντρομόλα τάση και το ευρωπαϊκό συμφέρον, οι κατευθύνσεις προς την σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης οδηγούν στην οικοδόμηση ευρωπαϊκής συνεργασίας και στον τομέα της εκπαίδευσης (Καλογιάννης, 2014, σ. 95).

Η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης αποτυπώθηκε σε κείμενο, ως μια προσπάθεια παράκαμψης της αρχής της επικουρικότητας, με την Λευκή Βίβλο του Ζακ Ντελόρ (1993/1994), όπου και αποτυπώθηκε η ανάγκη ανάπτυξης της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Αν κάνουμε μια ανασκόπηση, ξεκινάμε από την περίοδο 1957-1976 και τους προγόνους της Ένωσης, οι οποίοι διατυπώνουν τους στόχους για την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης για πρώτη φορά. Ακολουθεί η περίοδος 1976-1992, η οποία και αποτελεί το αρχικό στάδιο διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου της Εκπαίδευσης, ενώ από το 1992, μετά την συνθήκη του Μάαστριχτ, έως το 2000 έχουμε πλέον την περίοδο θεσμοθέτησης του ευρωπαϊκού χώρου της εκπαίδευσης. Η τελική φάση που απλώνεται έως και σήμερα αποτελεί την περίοδο οικοδόμησης του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης βάσει κοινών στόχων για τα Εθνικά Συστήματα Εκπαίδευσης με τρεις ξεκάθαρους στόχους για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα που θα καταστήσουν την Ευρωπαϊκή Ένωση ανταγωνιστική και στο κομμάτι της εκπαίδευσης. Οι στόχοι αυτοί έχουν

να κάνουν με την βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, την διευκόλυνση της πρόσβασης σε όλα τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και με το άνοιγμά τους στην κοινωνία (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008, σσ. 11-23). Κύριο εργαλείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να επηρεάσει τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και να σχεδιάσει μια νέα εκπαιδευτική νόρμα είναι η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού, η οποία ανήκει στην «μαλακή διακυβέρνηση», δηλαδή στον τρόπο που προσπαθεί να επηρεάσει την θεώρηση που έχουν οι άνθρωποι για την εκπαίδευση και τα υποσυστήματα της, όπως η σχολική διοίκηση και ηγεσία. Συγκεκριμένα, η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού εντοπίζει τις βέλτιστες πρακτικές και τις προωθεί προκειμένου να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση για τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα (Καλογιάννης, 2017, σ. 205). Συμπερασματικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει συνδέσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση με την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση, την ανάπτυξη και την δια βίου μάθηση με απώτερο σκοπό να επιτευχθεί η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η ανάδειξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ηγεμονική δύναμη.

Συγκεκριμένα για την σχολική ηγεσία, η Ευρωπαϊκή Ένωση τις τελευταίες δεκαετίες ενδιαφέρεται έντονα για την ανάπτυξή της και την ανάπτυξη του επαγγέλματος του διευθυντή. Συμμεριζόμενη τον σπουδαίο ρόλο της σχολικής ηγεσίας στα μαθητικά αποτελέσματα και στην βελτίωση της μάθησης των μαθητών, τάσσεται υπέρ της συνεργατικής και κατανεμημένης ηγεσίας. Βασικές κατευθύνσεις που προτείνει είναι η αυτονομία των σχολείων και η ανάθεση περισσότερων πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες, με οικονομική αυτοδιαχείριση μέσω της ανεύρεσης πόρων από δημόσιες και ιδιωτικές συνεργασίες και, τέλος, η εισαγωγή των αρχών του μάνατζμεντ και της λογοδοσίας στη διοίκηση. (Καλογιάννης, 2014, σ. 99)

Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν οι διευθυντές στα επαυξημένα καθήκοντα τους η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί πως είναι απαραίτητη η επαγγελματικοποίηση του διευθυντή. Ο νέος και απαιτητικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα των σχολικών μονάδων, η αναγνώριση της σημασίας του ρόλου του για την σχολική αποτελεσματικότητα και η εντεινόμενη ανάγκη για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων επιβάλλουν πλέον την αναβάθμιση της θέσης του. Χρειάζεται, λοιπόν, ο διευθυντής να αποκτήσει μεγαλύτερο κύρος και να καταστεί διακριτό επάγγελμα από αυτό του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, λόγω της θέσης ευθύνης χρειάζεται να καταστεί περισσότερο ελκυστικό επάγγελμα και η επιλογή των διευθυντών θα πρέπει να γίνεται με

πιο επαγγελματικές μεθόδους και με απαιτούμενα προσόντα (Καλογιάννης, 2017, σσ. 213-4).

Το δίκτυο Comenius για την Ηγεσία στην Εκπαίδευση (Leadership in Education) συμβάλλοντας στην συζήτηση για την βελτίωση της σχολικής ηγεσίας, παρουσίασε τα αποτελέσματα της τρίχρονης εργασίας του πάνω σε αυτόν τον τομέα και τις συστάσεις του για την σχολική ηγεσία το 2011 δίνοντας έμφαση:

- Στην ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία μέσω της διακρατικής συνεργασίας και της δικτύωσης ως μορφής επαγγελματικής εξέλιξης
- Στην δημιουργία συνθηκών ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας με τις κατάλληλες εργασιακές συνθήκες και αμοιβές
- Στην ανάγκη για την συσχέτιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με την πράξη μέσα στην σχολική τάξη
- Στην υποστήριξη των σχολικών ηγετών σε όλα τα επίπεδα
- Στον χώρο που απαιτείται για την λήψη αποφάσεων από τους σχολικούς ηγέτες
- Στην επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη των σχολικών ηγετών από τα εθνικά συστήματα, μέσω της αυτονομίας τους και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών
- Στην ανάγκη για συνολική και συγκεντρωτική επαγγελματική ανάπτυξη μέσω ευκαιριών παρεχόμενων από τα εθνικά συστήματα. (Leadership in Education, 2011).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η άποψη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με τις ικανότητες και τις προσωπικές δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες. Οι ικανότητές τους συνοψίζονται στο όραμα, την στρατηγική σκέψη, την ικανότητα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την ικανότητα ενίσχυσης των μαθησιακών συνθηκών και της μαθησιακής κουλτούρας, την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης πόρων, την γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος, τις ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, την ανοιχτότητα και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι προσωπικές τους δεξιότητες, που είναι επιθυμητές, είναι το κουράγιο, η αισιοδοξία και η αντοχή, η ανεκτικότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοεπίγνωση, η ενέργεια, η φιλοδοξία, η δέσμευση και η δίψα για μάθηση (Καλογιάννης, 2017, σ. 221).

3.2. Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ)

Όπως και η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) χρησιμοποιεί την μέθοδο της «Πίεσης από Ομότεχνους» στα πλαίσια της «μαλακής διακυβέρνησης». Μέσω του Κέντρου για την Εκπαιδευτική Έρευνα και την Καινοτομία (Centre for Educational Research and Innovation- CERI), ο ΟΟΣΑ συμβάλλει τα μέγιστα στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης αξιοποιώντας διάφορους μηχανισμούς. Αυτοί είναι τα προγράμματα PISA, TALIS και TIMMS, τα οποία χρησιμοποιούνται για τις διεθνείς συγκρίσεις και αξιολογήσεις σε τομείς των εκπαιδευτικών συστημάτων. (Καλογιάννης, 2017, σσ. 203-204).

Γενικά, ο ΟΟΣΑ είναι ένας διεθνής οργανισμός με τεράστια απήχηση στις εκπαιδευτικές πολιτικές και όλες του οι αναλύσεις διακατέχονται κυρίως από φιλελεύθερες αντιλήψεις. Εξάρει την στενή σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και την αποτελεσματικότητα και δίνει έμφαση στην δια βίου μάθηση.

Η βασική προσέγγιση του ΟΟΣΑ για την σχολική ηγεσία έγινε με το βιβλίο «Νέες προσεγγίσεις στην σχολική διοίκηση» (“New school management approaches”) το 2001, στο οποίο αποτυπώνεται η ανάγκη προσαρμογής της σχολικής διοίκησης στις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης. Εκεί τονίζεται και η αναγκαιότητα της αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων προς τις σχολικές μονάδες, ώστε να δοθεί μεγαλύτερη ευχέρεια στους διευθυντές να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να λάβουν αποφάσεις (OECD, 2001, pp. 20-27).

Σε επόμενο πόρισμα του ΟΟΣΑ, το 2006, προωθούνται συγκεκριμένες κατευθύνσεις που θα πρέπει να ακολουθεί ο σχολικός ηγέτης προκειμένου να ασκεί αποτελεσματική ηγεσία. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να ορίζει μια κοινή αποστολή για την σχολική μονάδα και να οργανώνει τους εκπαιδευτικούς προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλά και να αποτολμά την εκπαιδευτική αλλαγή και μεταρρύθμιση. Αναμένεται να δρα ως ηγέτης αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους λόγο στην λήψη αποφάσεων. Απαιτείται να ασκεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις λειτουργίες διοίκησης της σχολικής μονάδας, να φτιάχνει το πρόγραμμα σπουδών, να επιλέγει το προσωπικό, να διαχειρίζεται τα οικονομικά του σχολείου, να αξιολογεί τους μαθητές και να λογοδοτεί για το έργο του. Τέλος, θα πρέπει να φροντίζει για την συνεργασία της σχολικής μονάδας με την κοινότητα, όπως επίσης και με άλλα σχολεία και σχολικούς ηγέτες για την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Για την στήριξη του έργου των σχολικών ηγετών, ο ΟΟΣΑ ορίζει τέσσερις μοχλούς πολιτικής που ουσιαστικά θα «λύσουν τα χέρια» των διευθυντών και θα διευκολύνουν το έργο τους, οι οποίοι προέκυψαν από την δράση «Βελτιώνοντας τη Σχολική Ηγεσία». Ο πρώτος σχετίζεται με τον επαναπροσδιορισμό των αρμοδιοτήτων της σχολικής ηγεσίας, ο δεύτερος με τον τρόπο που αυτή κατανέμεται, ο τρίτος με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αποτελεσματική σχολική ηγεσία και, τέλος, ο τέταρτος με την αναβάθμιση του κύρους του επαγγέλματος του διευθυντή, ώστε να καταστεί αυτό πιο ελκυστικό (Καλογιάννης, 2014, σ. 119).

Παράλληλα, ο ΟΟΣΑ αποδεχόμενος την σημασία της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας στην βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων συστήνει την δημιουργία ή ανανέωση των προγραμμάτων προετοιμασίας και ανάπτυξης των διευθυντών. Ιδιαίτερη έμφαση στα προγράμματα αυτά θα πρέπει να δοθεί στο χρονοδιάγραμμα, το περιεχόμενό τους και τον τρόπο παράδοσης. Τα προγράμματα εισαγωγής θα πρέπει να συνδυάζουν θεωρητική, πρακτική γνώση και προσωπική μελέτη με σαφή πρότυπα και την αντίστοιχη αξιολόγηση. Η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων θα βασίζεται στην συνεκτική τους μορφή, στην εμπειρική γνώση σε πραγματικές συνθήκες και στον σχηματισμό ομάδων συνεργασίας με κοινά ενδιαφέροντα και στάδια ηγεσίας. Πολύ σπουδαίες για αυτόν τον σκοπό θεωρούνται οι μέθοδοι επαγγελματικής ανάπτυξης του θεσμού του μέντορα, της προγύμνασης, της αμοιβαίας μάθησης και οι συνεργατικές δραστηριότητες προγραμμάτων και σχολείων.

Όσον αφορά συγκεκριμένα την επαγγελματικοποίηση του διευθυντή, ο ΟΟΣΑ προτείνει τρόπους προκειμένου αυτή να επιτευχθεί. Αυτοί είναι η επαγγελματικοποίηση της «στρατολόγησης» των διευθυντών, ο σχεδιασμός της διαδοχής, η αύξηση των απολαβών τους ως δέλεαρ, και η αναβάθμιση του κύρους τους.

Οι δεξιότητες και οι ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή αντλούνται και αυτές από την οπτική του ΟΟΣΑ για τον νέο τύπο εργαζόμενου, τον λεγόμενο «εργαζόμενο της γνώσης». Εν προκειμένω, ο διευθυντής καλείται στα πλαίσια της διδακτική ηγεσίας να αξιολογεί την διδασκαλία των εκπαιδευτικών και να δρα ως μέντορας και προγυμναστής τους, να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους και να σχεδιάζει την συνεργατική μάθηση. Με τον τρόπο αυτό θα συμβάλλει στην εκπαιδευτική αλλαγή αξιοποιώντας την μετασχηματιστική ηγεσία και κάνοντας πράξη την εκπαιδευτική

αλλαγή. Παράλληλα, μέσω των γνώσεων μάρκετινγκ και οικονομικών θα εκπληρώνει και την διοικητική διάσταση του ρόλου του (Καλογιάννης, 2017, σσ. 233-238).

3.3. ΟΥΝΕΣΚΟ (UNESCO)

Η ΟΥΝΕΣΚΟ (UNESCO) είναι ο τρίτος διεθνής οργανισμός, ο οποίος διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής παγκοσμίως. Με τη μνημειώδη έκθεσή της «Εκπαίδευση: ο θησαυρός που κρύβει μέσα της» στα τέλη της δεκαετίας του 1990 έδωσε το στίγμα της και την δική της θεώρηση για την αξία και τον ρόλο της εκπαίδευσης από ένα πιο ανθρωπιστικό πρίσμα.

Συγκεκριμένα, η ΟΥΝΕΣΚΟ θεωρεί την εκπαίδευση το βασικό όχημα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που έχει εμφανίσει η παγκοσμιοποίηση, καθώς επίσης και για την αντιμετώπιση των σοβαρών προβλημάτων του πλανήτη. Μέσω της εκπαίδευσης θεωρεί ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί η αύξηση της φτώχειας, της καταπίεσης και του πολέμου. Παράλληλα, η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την επίτευξη της κοινωνικής ανάπτυξης και της κοινωνικής δικαιοσύνης για όλες τις χώρες, συμπεριλαμβανομένων και των αναπτυσσόμενων. Σε ατομικό επίπεδο, η εκπαίδευση αποτελεί για την ΟΥΝΕΣΚΟ το μέσο με το οποίο μπορούν οι άνθρωποι να επιτύχουν τους στόχους τους και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (UNESCO, 2002).

Σε πιο πρόσφατες εκθέσεις, βέβαια, όπως η έκθεση του 2009 “The new roles of secondary school headteachers”, αναδεικνύεται η συμφωνία και της ΟΥΝΕΣΚΟ με τις γενικές κατευθύνσεις των άλλων δυο διεθνών οργανισμών. Δηλαδή, η ανάγκη προσανατολισμού της εκπαίδευσης προς την αγορά εργασίας και η αντιστοίχιση των σπουδών με την αγορά, καθώς η εκπαίδευση είναι η απάντηση και στην αντιμετώπιση της ανεργίας. Επίσης, χαρακτηρίζει πολύ σημαντική την ανάγκη για την δια βίου μάθηση προκειμένου να καταστούν οι κοινωνίες «μανθάνουσες κοινότητες». Για τον σκοπό αυτό εισάγει και τέσσερις σημαντικούς πυλώνες, πρόκειται ουσιαστικά για ικανότητες τις οποίες θα πρέπει να διαθέτουν οι εργαζόμενοι και αυτές είναι το να :

- ✓ Μαθαίνουν να μαθαίνουν
- ✓ Μαθαίνουν να δημιουργούν
- ✓ Μαθαίνουν να ζουν μαζί με άλλους

✓ Μαθαίνουν να υπάρχουν (Καλογιάννης, 2017, σσ. 239-241, Καλογιάννης, 2014, σσ. 123-125).

Όσον αφορά συγκεκριμένα την σχολική ηγεσία, και η ΟΥΝΕΣΚΟ συμπεριζέται την σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας στην επίτευξη θετικών σχολικών αποτελεσμάτων. Για την ΟΥΝΕΣΚΟ, ο διευθυντής παίζει κομβικό ρόλο στο σχολείο, καθώς δημιουργεί το όραμα του σχολείου και σχεδιάζει την εκπαιδευτική αλλαγή. Οργανωτικά, είναι υπεύθυνος για το σχολικό πλάνο και αναπτύσσει διαύλους επικοινωνίας με τους γονείς. Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να τους παρέχει κίνητρα για να γίνουν συμμετοχοί στην σχολική βελτίωση, να διασφαλίζει την αμοιβαία συνεργασία μαζί τους, να μεριμνά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, να ερμηνεύει την στάση των εποπτικών αρχών και να αξιολογεί το εκπαιδευτικό τους έργο μέσω της επίδοσης των μαθητών.

Βασικό εργαλείο για την ΟΥΝΕΣΚΟ είναι η διδακτική σε συνδυασμό με την μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διατύπωση του οράματος του σχολείου. Για τον λόγο αυτό, ο διευθυντής οφείλει να είναι γνωστικά άρτιος, να ηγείται της εκπαιδευτικής αλλαγής, έχοντας ακριβή επίγνωση των πόρων που μπορεί να αξιοποιήσει, και να εμπλέκει στην διαδικασία αυτή και τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, με σκοπό να οδηγηθούν μέσω αυτής της διαδικασίας και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πολύ χρήσιμα προσόντα είναι για τον διευθυντή η γνώση των αρχών του μάνατζμεντ (management) και της ορθής διαχείρισης των οικονομικών, αλλά και ανταποκρινόμενος στα ανθρωπιστικά πρότυπα (standards) της ΟΥΝΕΣΚΟ, θα πρέπει να διαθέτει ηθικά πρότυπα, ευγένεια και αισιοδοξία. Εν ολίγοις, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι και ο ίδιος πρότυπο, όντας πραγματιστής, ρεαλιστής και κάνοντας συμβιβασμούς, χωρίς να αεροβατεί.

Αναφορικά με την επαγγελματικοποίηση των διευθυντών, η ΟΥΝΕΣΚΟ παρατηρεί την σημασία της επιλογής και της ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας στην βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων. Μάλιστα, θεωρεί ότι η στρατολόγηση των σχολικών ηγετών θα πρέπει να γίνεται νωρίς, ανάμεσα σε όσους κατέχουν τα προσόντα για την θέση του διευθυντή. Η επιλογή, η ανάπτυξη των προγραμμάτων ηγεσίας, η αδειοδότηση των διευθυντών και η λογοδοσία τους θα πρέπει να γίνονται μέσω προτύπων. Παράλληλα, συστήνει την προώθηση κινήτρων για την βελτίωση των συνθηκών εργασίας και την ανόρθωση του στάτους των διευθυντών για την διατήρηση αλλά και την προσέλκυση υποψηφίων.

Η επαγγελματικοποίηση των διευθυντών εξαρτάται φυσικά και από την κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη των υποψηφίων. Αυτή συντελείται μέσω της δια βίου μάθησης και επεκτείνεται σε όλα τα στάδια, από την προετοιμασία έως το τέλος της θητείας του διευθυντή, μέσω προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά βασισμένα στην έρευνα και θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του περιβάλλοντος του σχολείου ανάληψης της θέσης του διευθυντή. Επίσης, σημαντικός είναι και ο ρόλος του μέντορα, της συνεργασίας με άλλους σχολικούς ηγέτες και της ανταλλαγής καλών πρακτικών. Τέλος, προκρίνεται η σύσταση επαγγελματικών δικτύων για την ανανέωση των σχολικών ηγετών και την ανταλλαγή βιωματικών γνώσεων με έμπειρους διευθυντές, οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καθοδήγηση των νεότερων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ

4.1. Γενικές επισημάνσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας

Ξεκινώντας με κάποιες γενικότερες επισημάνσεις για την εκπαίδευση στην Αγγλία και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού της συστήματος, πρέπει να αναφερθεί ότι η Μεγάλη Βρετανία δεν αποτέλεσε ποτέ ομοσπονδία κρατών με την κλασσική έννοια του όρου. Κάθε μία από τις χώρες που συναποτελεί το Ηνωμένο Βασίλειο θεωρείται ξεχωριστό έθνος με δικό του εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην Αγγλία, το πιο σημαντικό μέλος του Ηνωμένου Βασιλείου, η οποία και θα μας απασχολήσει στην μελέτη, οι απαρχές του εκπαιδευτικού συστήματος τοποθετούνται στα τέλη του 18^{ου} αιώνα. Μέχρι τότε η στοιχειώδης εκπαίδευση παρέχόταν από τους κληρικούς. Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα για πρώτη φορά διατέθηκαν κονδύλια για την εκπαίδευση και το 1839 συστάθηκε η «Επιτροπή του Ανακτοβουλίου για την Εκπαίδευση», πρόγονος του μετέπειτα Υπουργείου Παιδείας. Το 1870 ψηφίστηκε ο Νόμος για την Στοιχειώδη Εκπαίδευση, ο οποίος προέβλεπε την δυνατότητα της δωρεάν και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ εισήγαγε τα σχολικά συμβούλια (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 425-435).

Με τον Νόμο του 1902 καθιερώνεται το εθνικό σύστημα δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης και οι Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης (Local Education Authorities- LEA), που ασκούσαν τον έλεγχο όλων των σχολείων του δημοσίου. Έκτοτε δόθηκε η δυνατότητα στις LEA να συστήσουν τα περίφημα Grammar Schools και να κατευθύνουν την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης σε όλες τις κρίσιμες περιόδους έως και την περίοδο του εκσυγχρονισμού, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, υπό την καθοδήγηση της εκάστοτε κυβέρνησης (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 436-445).

Στην περίοδο του εκσυγχρονισμού και συγκεκριμένα καθ' όλη τη δεκαετία του 1980 έως στις αρχές του 1990 οι βασικές τάσεις που απασχόλησαν την συζήτηση για τα εκπαιδευτικά πράγματα ήταν η σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία, η εναρμόνιση των πρακτικών οργάνωσης της εκπαίδευσης με τις αρχές της αγοράς και η, πρωτοφανής για ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενίσχυση του συγκεντρωτικού ελέγχου της εκπαίδευσης (Brock & Alexiadou, 2012, σ. 445).

Οι τάσεις αυτές πήραν «σάρκα και οστά» κατά την περίοδο της διακυβέρνησης της Margaret Thatcher και των Συντηρητικών, πρόκειται για την περίοδο από το 1979 έως το

1997. Η οικονομική κρίση του 1970 με την επακόλουθη αύξηση των ποσοστών ανεργίας στην Αγγλία καλλιέργησε την ανάγκη για ενίσχυση του πρακτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και οδήγησε στο να δοθεί έμφαση στην απασχολησιμότητα των αποφοίτων. Παράλληλα, με την υιοθέτηση των θέσεων των διεθνών οργανισμών και, δη, του ΟΟΣΑ, ο δημόσιος λόγος στην Αγγλία μετασχηματίστηκε καθιστώντας την εκπαίδευση ως βασικό όπλο της εθνικής οικονομικής στρατηγικής.

Έτσι, κατά την μεταρρύθμιση του 1980, βλέπουμε να προωθούνται οι ιδέες της «γονεϊκής επιλογής» (parental choice) και του «ανταγωνισμού», νεοφιλελεύθερες οπτικές, οι οποίες ευδοκίμησαν λόγω της οικονομικής ύφεσης και της ανάγκης για βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων με το μικρότερο δυνατό οικονομικό κόστος (Brock & Alexiadou, 2012, σσ. 445-447). Οι εξουσίες μετατοπίζονται από τις LEA και τους εκπαιδευτικούς προς τους «πελάτες» γονείς με την ελεύθερη επιλογή σχολείου, τον ανοιχτό αριθμό εγγραφών ανεξάρτητα με τον τόπο κατοικίας των μαθητών και τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων για την προσέλκυση μαθητών. Επίσης, πλέον οι LEA δεν έχουν την αρμοδιότητα για την τοποθέτηση των μαθητών στα σχολεία, αλλά η αρμοδιότητα μεταφέρεται στα Σχολικά Συμβούλια (Governing Bodies), στα οποία πλειοψηφούν οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών. Τα Σχολικά Συμβούλια αναλαμβάνουν πολύ περισσότερες αρμοδιότητες, καθώς διαχειρίζονται όλα τα τρέχοντα ζητήματα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, και είναι εκείνα που αποφασίζουν για την πρόσληψη ή την απόλυση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Την απαραίτητη χρηματοδότηση προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους, βέβαια, την παρέχουν οι LEA και το μέγεθος αυτής καθορίζεται από τον αριθμό των μαθητών του σχολείου (Μούτσιος, 2001, σ. 12).

4.1.1. Γενικές επισημάνσεις για την ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας στην Αγγλία

Ήδη από την δεκαετία του 1960 εμφανίζονται οι πρώτες απόψεις για την ανάγκη της επαγγελματικής ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας στην Αγγλία. Αυτές εδράζονται στην πεποίθηση ότι η επιτυχημένη σχολική ηγεσία μπορεί να διδαχθεί. Έτσι το 1967 με την Έκθεση Plowden αποτυπώνεται η απουσία προγραμμάτων κατάρτισης των μελλοντικών σχολικών διευθυντών. Για τον λόγο αυτό το Υπουργείο Παιδείας συστήνει την Επιτροπή για την Οργάνωση, Στελέχωση και Διοίκηση των Σχολείων (Committee on the

Organization, Staffing and Management of Schools- COSMOS) με στόχο να δημιουργήσει προγράμματα κατάρτισης για τη στήριξη των στελεχών της εκπαίδευσης.

Την δεκαετία του 1970 διατυπώνεται η ανάγκη για συνεχιζόμενη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης, η οποία δεν θα περιορίζεται στα πλαίσια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Το 1974 η Συμβουλευτική Επιτροπή για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών αποτυπώνει σε πέντε στάδια την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης. Πρόκειται για την εισαγωγή, την εδραίωση, τον αναπροσανατολισμό, την προχωρημένη κατάρτιση και την ανανέωση. Όμως, τα προγράμματα σχολικής διοίκησης της εποχής παρέχονται από πολλούς και διαφορετικούς παρόχους σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο (Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστήμια, LEA). Ο κατακερματισμός αυτός είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει συντονισμός και ενιαίες αρχές μεταξύ των προγραμμάτων. Για αυτόν τον λόγο, αποτυπώνεται το αίτημα της δημιουργίας ενός συντονιστικού οργάνου που θα ασχολείται με την κατάρτιση των διευθυντών. Το 1982 ο Wood προτείνει για πρώτη φορά την ίδρυση ενός κολλεγίου για την κατάρτιση των σχολικών ηγετών. Έκτοτε ένα από τα βασικά θέματα στην συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας είναι η κατάρτιση της σχολικής ηγεσίας χωρίς να έχει αναπτυχθεί ακόμα κάποια συντονισμένη πρωτοβουλία σε εθνικό επίπεδο.

Το 1986 συγκροτείται το Εθνικό Συμβούλιο για τα Επαγγελματικά Προσόντα (National Council for Vocational Qualifications , NCVQ). Ακολουθεί το 1988 ο περίφημος *Νόμος για την Μεταρρύθμιση της Εκπαίδευσης για την Αγγλία και την Ουαλία* (Education Reform Act for England and Wales - ERA), μέσα στο συνολικό μεταρρυθμιστικό πλαίσιο του οποίου συμπεριλαμβάνεται και η σχολική ηγεσία επηρεασμένη από τις πολιτικές της Νέας Δεξιάς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καλογιάννης (2014), εφόσον οι εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζονται από το δίπολο κόστος-αποδοτικότητα, βλέπουμε ότι και η σχολική ηγεσία μετατρέπεται σε «ηγεσία της αγοράς».

Το 1994 συστήνεται η *Υπηρεσία Κατάρτισης Εκπαιδευτικών* (Teachers Training Agency- TTA) με σκοπό την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προς την βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων. Επίσης, θέτει ως στόχο την δυνατότητα πρόσβασης κάθε εκπαιδευτικού στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση για την σχολική ηγεσία. Έτσι, διατυπώνεται και το πρώτο πρόγραμμα κατάρτισης, το “Headteacher Leadership and Management Programme (HEADLAMP)” και το 1997 αναπτύσσονται από την Υπηρεσία Κατάρτισης Εκπαιδευτικών τα Εθνικά Πρότυπα για την Σχολική Ηγεσία (National Professional

Qualification for Headship- NPQH), με στόχο την επιμόρφωση των έμπειρων και την πιστοποίηση των μελλοντικών διευθυντών.

Η Κυβέρνηση των Εργατικών, που ανέλαβε την εξουσία από το 1997 κινούμενη προς την ίδια κατεύθυνση, προσπάθησε να εξελίξει την πορεία της επαγγελματικοποίησης του διευθυντή, να καταστήσει το επάγγελμα περισσότερο ελκυστικό και να βελτιώσει τις διαδικασίες προσέλκυσης, στρατολόγησης και επιμόρφωσης των κατάλληλων ατόμων για την θέση του διευθυντή. Ανέλαβε, λοιπόν, πρωτοβουλίες όπως η ενίσχυση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών, η παροχή οικονομικών κινήτρων για τους διευθυντές και η παροχή μεντόρων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σπουδαία τομή στην περίοδο της διακυβέρνησής τους ήταν η έναρξη της λειτουργίας του Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία (National College for School Leadership – NCSL) το 2002. Τον Μάρτιο του 2013, το Κολλέγιο μετασχηματίστηκε σε «Εθνικό Κολέγιο για την Διδασκαλία και την Ηγεσία (National College for Teaching and Leadership- NCTL)» και διέκοψε οριστικά την λειτουργία του τον Απρίλιο του 2018 (Καλογιάννης, 2014, σσ. 185-188).

4.2. Το Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία (National College for School Leadership -NCSL)

Πριν την ίδρυση του Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία στην Αγγλία, το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας εμφανίστηκε πρώτη φορά με την σύσταση των Comprehensive Schools τις δεκαετίες 1960-70. Η ανάγκη αυτή διαφάνηκε διότι τα συγκεκριμένα σχολεία ήταν μεγαλύτερα και πιο περίπλοκα από τα Grammar και Secondary Modern Schools και απαιτούσαν ένα πιο ευέλικτο αλλά και στιβαρό μοντέλο διοίκησης. Στις δεκαετίες του 1970-80, οι LEA, τα Πανεπιστήμια και η Επιθεώρηση της Αυτού Μεγαλειότητας (Her Majesty's Inspectorate- HMI) προσέφεραν μαθήματα για την βελτίωση της σχολικής διοίκησης και το 1983 το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε το *Εθνικό Κέντρο Ανάπτυξης για την Κατάρτιση της Σχολικής Διοίκησης* (National Development Centre for School Management Training) στο Πανεπιστήμιο του Μπρίστολ. Έκτοτε το ενδιαφέρον για την σχολική διοίκηση αυξήθηκε σε σημαντικό βαθμό.

Μετά τον Education Reform Act (ERA) του 1988, οι αρμοδιότητες των σχολικών διευθυντών αυξήθηκαν σημαντικά κάνοντας ακόμα πιο αναγκαία την ανάπτυξη της

σχολικής ηγεσίας. Αποτέλεσμα αυτού, ήταν και η ίδρυση του Γραφείου Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών (Teacher Training Agency-TTA). Το 1997 το TTA δημιούργησε την Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Ηγεσία (National Professional Qualification for Headship- NPQH), αλλά ήδη από τις αρχές του 1980 είχε διατυπωθεί η ανάγκη σύστασης και ενός εθνικού κολλεγίου για την σχολική ηγεσία. Η συζήτηση αναζωοπυρώθηκε στα τέλη του 1990, καθώς η ιδέα αυτή ανταποκρινόταν στο σχέδιο των Εργατικών για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και οι υπόλοιπες δομές ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας είχαν αρχίσει να ατροφούν (Bush, 2008, σ. 74). Έτσι, το 1998 στην *Πράσινη Βίβλο* με τίτλο «Οι εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με τις προκλήσεις της αλλαγής» (Teachers meeting the Challenges of Change), αποτυπώθηκαν οι τρόποι που θα οδηγούσαν στον εκσυγχρονισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και του διευθυντή (Riley&Mulford , 2007).

Η ίδρυση του Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία ήρθε τον Νοέμβριο του 2000 και αποτέλεσε ίσως την πιο σημαντική πρωτοβουλία παγκοσμίως για την ανάπτυξη της ηγεσίας στα σχολεία. Το *Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία* (National College for School Leadership- NCSL) συστάθηκε με πρωτοβουλία της Κυβέρνησης των Νέων Εργατικών και του Tony Blair και είχε ως στόχο να καταστεί το Κολλέγιο κέντρο ηγεσίας σε παγκόσμιο επίπεδο (Bush, 2006, σ. 509). Χαρακτηριστικό της δυναμικής του είναι ότι το Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία παρομοιάστηκε με την βασιλική στρατιωτική ακαδημία Sandhurst για διευθυντές. Οι εγκαταστάσεις του Κολλεγίου βρίσκονταν στο Jubilee Campus του Πανεπιστημίου του Νότινγκαμ (Mulford, 2004, σ. 315). Η χρηματοδότησή του από το Υπουργείο Παιδείας για το έτος 2001-2 ξεκίνησε στα 29,2 εκατομμύρια λίρες και σε τρία χρόνια αυξήθηκε στα 111,3 εκατομμύρια λίρες για το 2004-5, γεγονός που καταδεικνύει ότι η Κυβέρνηση επένδυσε με όλους τους τρόπους στην επιτυχία του. Επίσης, το 2002 το Κολλέγιο χρηματοδοτούσε το 50% της συνολικής έρευνας για την σχολική ηγεσία. (Thrupp, 2005). Καμία άλλη χώρα δεν είχε επενδύσει τόσα πολλά στην εκπαίδευση της σχολικής ηγεσίας.

Ο τότε Υπουργός Παιδείας, David Blunkett, κατά την ίδρυση του Κολλεγίου διευκρίνισε τις τρεις περιοχές παρέμβασης του. Αρχικά, θα έπρεπε το Κολλέγιο να εστιάζει στην ανάπτυξη της ηγεσίας και στην έρευνα στα σχολεία της Αγγλίας, να είναι η πρωτοπόρος δύναμη για την ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας παγκοσμίως και για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και τέλος να προωθεί την αριστεία στα σχολεία, ως καταλυτική δύναμη καινοτομίας και να εγείρει τα θέματα σχολικής ηγεσίας διεθνώς (Southworth, 2004 , Καλογιάννης, 2014, σ. 192).

Με βάση αυτές τις τρεις περιοχές το Κολλέγιο διατύπωσε το επιχειρηματικό του σχέδιο για το 2003-2007 και σχεδίαζε:

- Να αναπτύξει μια μεγάλη γκάμα προγραμμάτων σχολικής ηγεσίας, τα οποία θα επέτρεπαν στους διευθυντές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, δεξιότητες και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.
- Να συγκεντρώσουν, να αναλύσουν, να περιγράψουν και να επιβραβεύσουν τις καλές πρακτικές σχολικής ηγεσίας, ώστε να δημιουργήσουν μια βάση από εμπειρικές γνώσεις, οι οποίες θα ήταν πιο εύκολο να μεταδοθούν.
- Να προωθήσουν την συνεργατική μάθηση και την επικοινωνία, ώστε όλοι οι σχολικοί ηγέτες να αισθάνονται ότι είναι μέρος ενός δικτύου μιας δραστήριας κοινότητας στελεχών της εκπαίδευσης και να έχουν την δυνατότητα να συνεισφέρουν και αυτοί στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Να καταστήσουν το Κολλέγιο ένα προκλητικό, υποστηρικτικό και δυναμικό τόπο εργασίας, μέσω του οποίου θα διαφαίνονται και τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά.
- Να αποδείξουν την επίδραση του Κολλεγίου στην σχολική ηγεσία και να συνεχίσουν την πορεία επίτευξης των παραπάνω στόχων.

Το πλαίσιο λειτουργίας του Κολλεγίου αποτυπώθηκε πρώτη φορά το 2001 από Πρόεδρο του Κολλεγίου, David Hopkins, και περιείχε πέντε στάδια παρέμβασης στην ηγεσία από το Κολλέγιο. Το πρώτο ήταν το στάδιο της *Αναδυόμενης Ηγεσίας* για νέους ηγέτες, έπειτα το στάδιο της *Καθιερωμένης Ηγεσίας*, που αφορούσε έμπειρους ηγέτες που επιδίωκαν την θέση του διευθυντή ή του υποδιευθυντή, κατόπιν το στάδιο της *Εισαγωγής στην Ηγεσία* για πρόσφατα διορισμένους διευθυντές, το στάδιο της *Αναπτυγμένης Ηγεσίας* για έμπειρους διευθυντές που επιδίωκαν να εξελίξουν τις δεξιότητές τους και, τέλος, το στάδιο της *Συμβουλευτικής Ηγεσίας*, για έμπειρους διευθυντές που προορίζονταν για μέντορες ή προγυμναστές (Bush, 2008, σσ. 75-76).

Όλα τα προγράμματα του Κολλεγίου υποστηρίζονταν από ένα πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας με διευθυντές και ειδικούς στον χώρο της ηγεσίας από τον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, αλλά και από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Το πλαίσιο αυτό ήταν σχεδιασμένο για να παρέχει ένα συνεκτικό, αλλά και ευέλικτο μοντέλο για την ανάπτυξη και την υποστήριξη των σχολικών ηγετών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τους ανάλογα με στάδιο ηγεσίας που βρίσκονταν (Southworth, 2004).

Στο *Πλαίσιο Ανάπτυξης της Ηγεσίας* (2001), το Κολλέγιο δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της ηθικής και της διδακτικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, ο ηγέτης θα πρέπει να είναι προσανατολισμένος σε αξίες, να μην παρεκκλίνει από τους προκαθορισμένους στόχους, να έχει συγκεκριμένη άποψη για την διδασκαλία και να δίνει έμφαση σε αυτήν, να κατανέμει ευθύνες και λειτουργίες, να καλλιεργεί τις δεξιότητές του με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του σχολείου και φυσικά να «βλέπει» προς το μέλλον.

Επίσης, παρατηρούμε ότι από την δημιουργία προγραμμάτων και για «μεσαίους» ηγέτες, το Κολλέγιο εστιάζει και στην κατανομημένη ηγεσία (Southworth, 2004). Παράλληλα, στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του το Κολλέγιο καθιέρωσε Πρόγραμμα Διεθνών Επισκέψεων σε δομές και κέντρα ηγεσίας προκειμένου να ενισχύσει την συνεργασία μαζί τους και να υπάρξει ανταλλαγή εμπειριών (Καλογιάννης, 2014, σ. 193).

Οι στόχοι του Κολλεγίου, όπως αυτοί διατυπώθηκαν το 2005, συμπληρώθηκαν με τον μετασχηματισμό των σχολικών επιτευγμάτων μέσω της χαρισματικής ηγεσίας. Επομένως, δόθηκε έμφαση και στην μετασχηματιστική ηγεσία. Βασικοί στόχοι ήταν το Κολλέγιο να αναπτύξει τις ηγετικές ικανότητες των συμμετεχόντων και πέρα από το σχολείο, να εντοπίσει και να εκπαιδεύσει τους αυριανούς ηγέτες και να αναπτυχθεί, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στους σκοπούς του (fit for purpose) έχοντας ανοίξει τον διάλογο στην Αγγλία και παγκοσμίως για τα ζητήματα της σχολικής ηγεσίας (Bush, 2006, σ. 509). Όλοι οι παραπάνω στόχοι αποτυπώνονται στον εύστοχα στο σύνθημα του Κολλεγίου, «κάθε παιδί θα πρέπει να είναι σε σχολείο με καλή καθοδήγηση και κάθε ηγέτης να συμπεριφέρεται ως μαθητής» (Earley & Evans , 2004).

Μετά από πέντε χρόνια λειτουργίας η συμβολή του Κολλεγίου στην ανάπτυξη των ηγετών στα δημόσια σχολεία αξιολογήθηκε από τον Ofsted,¹ ο οποίος έκρινε ότι:

- Η ηγεσία των διευθυντών στα περισσότερα σχολεία της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και των ειδικών σχολείων είναι καλή και χαρακτηρίζεται από έμφαση στον στόχο και ξεκάθαρο όραμα.
- Η απλή διεύθυνση των σχολείων είναι γενικώς λιγότερο αποτελεσματική από την ηγεσία.
- Λίγα σχολεία έχουν αποκτήσει ένα συστηματικό πρόγραμμα ανάπτυξης «μεσαίων» ηγετών τμημάτων ή κλάδων.

¹OFSTED- Office for Standards in Education είναι ο οργανισμός, ο οποίος παρακολουθεί, ελέγχει και προωθεί την ποιότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Αγγλία. (Ματθαίου, 2007)

- Η επιθεώρηση και η αξιολόγηση της ηγεσίας δεν ήταν ακόμα καλά εδραιωμένες.
- Τα σχολεία ήταν καλύτερα στην αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθητικών αποτελεσμάτων από ότι στην αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων και του τρόπου αξιολόγησης.
- Στα λιγότερο αποδοτικά σχολεία, η αποτελεσματική ηγεσία και διοίκηση σε όλα τα επίπεδα είναι στοιχείο κλειδί για την πρόοδό τους (Riley & Mulford , 2007).

Κατά τον Bush (2008, σσ. 79), το Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία αποτέλεσε σπουδαία καινοτομία στην ανάπτυξη των ηγετών της εκπαίδευσης με αντίκτυπο σε παγκόσμια κλίμακα. Επίσης, επέδειξε πέντε πολύ ισχυρά σημεία :

- i. Την εθνική εστίαση: Το Κολλέγιο έχει πολύ μεγαλύτερη επίδραση σε σχέση με τα τοπικά Πανεπιστήμια και δημιούργησε αυτήν την συνεκτική σχέση που έλειπε τα προηγούμενα έτη, εξαιτίας του κατακερματισμού των προγραμμάτων για την ηγεσία.
- ii. Προγράμματα για κάθε στάδιο ηγεσίας: Μέσω των πέντε διαφορετικών σταδίων ηγεσίας, το Κολλέγιο κάλυπτε τις ανάγκες των ηγετικών στελεχών σε οποιαδήποτε φάση της καριέρας τους.
- iii. Την έμφαση στην πράξη: Τα προγράμματα του Κολλεγίου διέθεταν μια σειρά δραστηριοτήτων που αποτελούσαν και καλές πρακτικές. Το πρόγραμμα διεθνών επισκέψεων βοήθησε το προσωπικό του Κολλεγίου να υιοθετήσει μεθόδους, όπως του θεσμού του μέντορα, της προγύμνασης, των σχολικών επισκέψεων, της ενεργής και εξ αποστάσεως μάθησης, οι οποίες έδωσαν έμφαση στην πράξη και αποτιμήθηκαν θετικά και από τους συμμετέχοντες.
- iv. Προγράμματα που υποστηρίζονται από έρευνες: Το Κολλέγιο επίσης έδινε προτεραιότητα στην έρευνα και στις δημοσιεύσεις. Το ερευνητικό κομμάτι του είχε σχέση με την αξιολόγηση των προγραμμάτων, τον αντίκτυπο των σπουδών, την μελέτη των συνεργασιών, την καθοδήγηση βιωματικών σεμιναρίων και τις δημοσιεύσεις του Κολλεγίου. Όλες οι δραστηριότητες και τα προγράμματα του Κολλεγίου υπόκειντο σε εξωτερική αξιολόγηση, η οποία και δημοσιευόταν.
- v. Εντυπωσιακός αριθμός συμμετεχόντων: Το Κολλέγιο είχε κατορθώσει να εμπλέξει στη διαδικασία της ανάπτυξης της ηγεσίας πολλούς χιλιάδες συμμετέχοντες. Χαρακτηριστικά, έρευνα του 2005 αποδεικνύει ότι πάνω από 45% των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης έλαβαν κάποια στιγμή συμμετοχή σε

κάποιο από τα προγράμματα του Κολεγίου και πάνω από το 85% αυτών θεωρεί ότι τα προγράμματα αυτά ήταν πολύ αποτελεσματικά. (Bush, 2008, σσ. 79-85).

Το 2008 αναθεωρήθηκε ο προσανατολισμός του Κολλεγίου μετά από διαβούλευση με τους σχολικούς ηγέτες και αποφασίστηκε η ανάπτυξη της ηγεσίας να γίνει πιο πρακτική και εστιασμένη στον διευθυντή. Έτσι, αποτυπώθηκαν τέσσερις περιοχές ανάπτυξης της ηγεσίας με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον: η ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης, η ηγεσία με επίδραση στο εξωτερικό περιβάλλον, η έμφαση στους αναπτυσσόμενους ηγέτες και η ηγεσία της αλλαγής.

Το 2009 μετά την κυβερνητική πρωτοβουλία του “Every Child Matters”², η οποία επηρέασε και τον τομέα της εκπαίδευσης, το Κολλέγιο μετονομάστηκε σε «Εθνικό Κολλέγιο για την Ηγεσία των Σχολείων και των Υπηρεσιών για Παιδιά» (National College for Leadership of Schools and Children’s Services) και εναρμόνισε τα προτάγματα και τους στόχους του σύμφωνα με την συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Συγκεκριμένα, στόχευσε στην διαμόρφωση ικανών ηγετών για την βελτίωση των σχολείων, στην διατήρηση των ηγετών υψηλής ποιότητας και την αλληλεπίδρασή τους με τη νέα γενιά ηγετών και, τέλος, μέσω της βελτίωσης της ηγεσίας επεδίωξε την βελτίωση της διδασκαλίας και την μείωση του χάσματος μεταξύ των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, ανέπτυξε τα παρακάτω έργα: το «Εθνικό Δίκτυο Σχολείων Διδασκαλίας», όπου τα εξαιρετικά σχολεία κάθε περιοχής αναλάμβαναν την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών των υπόλοιπων σχολείων της περιοχής, τους «Εξειδικευμένους Ηγέτες της Εκπαίδευσης», οι οποίοι αναλάμβαναν την επιμόρφωση των υπολοίπων και τους «Εθνικούς Ηγέτες της Διοίκησης», όπου οι αποτελεσματικοί πρόεδροι των σχολικών επιτροπών βοηθούσαν τους ομότεχούς τους, ώστε να βελτιωθούν και τα δικά τους σχολεία.

Με βάση τα πέντε προγράμματα ηγεσίας το Κολλέγιο αναλάμβανε και δράσεις εθνικού συντονισμού των προγραμμάτων για την σχολική ηγεσία σε συνεργασία με τοπικούς παρόχους. Παράλληλα, προσέφερε καθοδήγηση και προσάρμοζε τα προγράμματα στις ανάγκες των συμμετεχόντων και των σχολείων. Παρείχε ανατροφοδότηση και διοργάνωνε

²“Every Child Matters”: Πρόκειται για μια κυβερνητική πρωτοβουλία της Κυβέρνησης Τ. Blair, μετά τον θάνατο της Victoria Climbié και την αποδεδειγμένη αδυναμία προστασίας των πιο ευάλωτων παιδιών. Η Κυβέρνηση ανέλαβε μια πρωτοβουλία ευαισθητοποίησης και νομοθέτησε για την προστασία των παιδιών. Οι πέντε βασικοί στόχοι που έθεσε ήταν: η υγεία των παιδιών, η ασφάλειά τους, η ψυχαγωγία και η επίτευξη των στόχων τους, ο θετικός αντίκτυπος προς την κοινωνία και η οικονομική ευημερία τους. (UK Government, 2003)

σεμινάρια επιμόρφωσης, ενώ διενεργούσε και μελέτες για τον αντίκτυπο των προγραμμάτων, εξέδιδε βιβλία και πραγματοποιούσε υψηλής ποιότητας έρευνα.

Το Κολλέγιο ήταν οργανωμένο σε έξι ομάδες εργασίας:

- 1) Την ομάδα των προγραμμάτων
- 2) Την ομάδα του διαδικτύου
- 3) Το δίκτυο των κοινοτήτων μάθησης
- 4) Την ομάδα ερευνών
- 5) Τις υπηρεσίες του Κολλεγίου
- 6) Την ομάδα προώθησης και επικοινωνίας

Η ομάδα του διαδικτύου ήταν υπεύθυνη για την ιστοσελίδα, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-learning) και την ηλεκτρονική επικοινωνία με το Κολλέγιο. Η ιστοσελίδα του Κολλεγίου ήταν διαδραστική και παρείχε πληροφορίες, πρακτικά εργαλεία και υποδείγματα των εκπαιδευτικών πολιτικών του Κολλεγίου. Παρακολουθούσε την επικαιρότητα των εκπαιδευτικών πραγμάτων και διέθετε μέσα που βοηθούσαν τους διευθυντές να οργανώσουν το έργο τους και να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Επίσης, υπήρχαν δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των διευθυντών διαφόρων σχολικών μονάδων για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, ενώ τους παρείχαν και πρόσβαση σε πληροφορίες για την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης. Έτσι, το Κολλέγιο διαδραμάτισε σπουδαίο ρόλο στην ηλεκτρονική διαβούλευση μεταξύ των δημιουργών και των εφαρμοστών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το δίκτυο των κοινοτήτων μάθησης ήταν μια καινοτόμα πρωτοβουλία, στην οποία περισσότερα από 1000 σχολεία στην Αγγλία συνεργάζονταν και να μοιράζονταν καλές πρακτικές, προωθώντας την καινοτομία. Το πρότζεκτ αποτελούνταν από ομάδες σχολείων που συνεργάζονταν με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπως οι LEAs, τα Πανεπιστήμια και η κοινότητα, για το καλό της εκπαίδευσης. Το Κολλέγιο προσέφερε την υποστήριξή του μέσω διασκέψεων και σεμιναρίων, των υποδομών και της χρηματοδότησης.

Μέσα από την ομάδα των ερευνών το Κολλέγιο επεδίωκε να δημιουργήσει νέα γνώση για την σχολική ηγεσία, να ταξινομήσει την ήδη υπάρχουσα γνώση από άλλες έρευνες και να δημοσιοποιήσει τα ευρήματα και την εφαρμογή αυτών των γνώσεων τόσο στους

διαμορφωτές των πολιτικών, όσο και στους διευθυντές. Βασικοί της προορισμοί, επομένως ήταν:

- Η έρευνα για τους επαγγελματίες, η εμπλοκή τους και η μεταφορά των απόψεών τους.
- Η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της έρευνας και της πράξης.
- Η δημιουργία μοντέλων βασισμένων στην πρακτική.
- Η αναγνώριση, μελέτη, επικοινωνία και προώθηση των καλών πρακτικών.
- Η προώθηση της καινοτομίας και των πιο σύγχρονων απόψεων.

Τα κέντρα της έρευνας ασχολούνταν με την έρευνα για την ηγεσία και την ανάπτυξη της. Η μάθηση βασιζόταν στις καλές πρακτικές σε αυτούς τους δύο τομείς μέσα και έξω από τα σχολεία, μέσα στην Μεγάλη Βρετανία και εκτός. Επίσης, επεδίωκαν να φέρουν σε επαφή τους ερευνητές και τους χρήστες, ώστε να δημιουργήσουν μια στενή ερευνητική συνεργασία και να προωθήσουν τον διάλογο μεταξύ των επαγγελματιών και των ακαδημαϊκών.

Την 1^η Απριλίου του 2013 το Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία συγχωνεύτηκε με τον Οργανισμό Διδασκαλίας (Teaching Agency) και δημιούργησαν το «Εθνικό Κολέγιο για την Διδασκαλία και την Ηγεσία» (National College for Teaching and Leadership-NCTL). Το δυναμικό του NCTL ήταν γύρω στα 300 άτομα και δραστηριοποιούνταν στο Λονδίνο, το Νότινγκαμ, το Κόβεντρι, το Μάντσεστερ, το Σέφιλντ και το Ντάρλινγκτον. Το NCTL είχε ως σκοπό να βελτιώσει το ακαδημαϊκό επίπεδο στρατολογώντας και αναπτύσσοντας ένα εκπαιδευτικό δυναμικό, που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σχολικού συστήματος της Αγγλίας και να βοηθήσει στην συνεργασία των σχολείων μεταξύ τους. Η παρέμβασή του αφορούσε την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο να ανευρεθούν νέοι τρόποι δουλειάς για την υποστήριξη των καλύτερων σχολείων, διευθυντών, εκπαιδευτικών που θα συμβάλλουν στην σχολική βελτίωση και την εκπαίδευση όλου του σχολικού προσωπικού.

Οι αρμοδιότητες του NCTL ήταν να:

- Εξασφαλίσει ότι αρκετοί προσοντούχοι υποψήφιοι εισέρχονται στην εκπαίδευση της διδασκαλίας για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτού του τομέα.
- Ρυθμίσει την κατανομή των εκπαιδευτικών χώρων των εκπαιδευτικών και την κατανομή της χρηματοδότησης σε σχολεία και πανεπιστήμια που προσφέρουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

- Ρυθμίζει το αρχικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των πρώτων ετών των εκπαιδευτικών.
- Αναγνωρίζει τις επαγγελματικές ικανότητες για την επιβράβευση των προσοντούχων εκπαιδευτικών, αποτελώντας την «δημόσια αρχή ανταγωνισμού» στο εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Αγγλία.
- Βοηθήσει τα σχολεία και τους εταίρους τους να αναπτύξουν και να παραδώσουν υψηλής ποιότητας και δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση της σχολικής ηγεσίας.
- Αναπτύξει ένα εθνικό δίκτυο σχολείων ποιοτικής διδασκαλίας.
- Διαμορφώσει επιτυχημένους σχολικούς ηγέτες και σχολικές επιτροπές με στόχο να ηγηθούν στην προσπάθεια βελτίωσης των σχολικών αποτελεσμάτων.
- Τέλος, να εξασφαλίσουν ότι οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών με αντιεπαγγελματικές συμπεριφορές και παραπτώματα μένουν μακριά από τα σχολεία.

Στην ετήσια αναφορά του 2015-6, το NCTL φαίνεται να παρέχει πάνω από 210 εκατομμύρια λίρες για την χρηματοδότηση υποτροφιών και μισθολογικών επιδοτήσεων στους νέους δασκάλους, που εκπαιδεύονταν για να ανταποκριθούν στους στόχους, που τους τέθηκαν κατά την στρατολόγηση. Επίσης, όρισε και χρηματοδότησε 576 Ενώσεις Σχολείων με σκοπό να αναπτύξουν δραστηριότητες επιμόρφωσης των νέων εκπαιδευτικών και να συνεχίσουν να παρέχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Όρισε 1134 εθνικούς ηγέτες της εκπαίδευσης για να υποστηρίξουν τα σχολεία σε οποιαδήποτε περίσταση. Συνεργάστηκε με αδειοδοτημένους φορείς, ώστε να εξασφαλίσει τους 9.895 συμμετέχοντες στις Εθνικές Πιστοποιήσεις. Ανταποκρίθηκε στις 1000 αναφορές για αντιεπαγγελματικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών κατά την σχολική χρονιά 2015-6 και τέλος, χρησιμοποίησε όλα τα μέσα στην καμπάνια του για την προώθηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (National College for Teaching and Leadership, 2016).

Οι πιο πρόσφατες προτεραιότητες για την χρονιά 2016-7 και λίγο πριν την διακοπή λειτουργίας του ήταν: α) να υποστηρίξει τα σχολεία να αναλάβουν τον έλεγχο για την στελέχωσή και εκπαίδευση των δασκάλων τους και να υποστηρίξει την ανάπτυξη ενός προγράμματος αρχικής εκπαίδευσης δασκάλων με επίκεντρο την σχολική μονάδα, και παράλληλα, να ενθαρρύνει τους παρόχους ανώτατης εκπαίδευσης να συνεργαστούν με τα σχολεία πιο επισταμένως για να βελτιώσουν τα προγράμματα εκπαίδευσής τους, β) να παρέχει το πλαίσιο και τον σκελετό για την αναδιαμόρφωση των πιστοποιήσεων (NPQ's),

γ) να επιβλέπει την διαδικασία εισαγωγής και των πρώτων ετών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της επιβράβευσης των προσοντούχων εκπαιδευτικών, δ) να διατηρεί σε υψηλά επίπεδα την επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ε) να ενθαρρύνει τα σχολεία να αναπτύξουν τα δικά τους ποιοτικά δίκτυα αλληλοϋποστήριξης των σχολείων και μέσω των συμμαχιών μεταξύ τους να μπορούν να απολαμβάνουν της παροχής στήριξης από τους καλύτερους σχολικούς ηγέτες (National College for Teaching and Leadership, 2018).

Τον Απρίλιο του 2018 το NCTL απορροφήθηκε από τον Οργανισμό Ρύθμισης της Διδασκαλίας (Teaching Regulation Agency- TRA), πρόκειται για έναν εξειδικευμένο οργανισμό του Υπουργείου Παιδείας με έδρα του το Κόβεντρι. Εξαιτίας των περικοπών δαπανών, το NCTL διέκοψε την λειτουργία του και οι αρμοδιότητές του διαμοιράστηκαν στο TRA και στο Υπουργείο Παιδείας, παρά τις αντιδράσεις των ενώσεων των εκπαιδευτικών, που θεώρησαν ότι αυτό το βήμα θα σήμαινε και τον παραγκωνισμό του επαγγέλματος.

Το κλείσιμο ακολούθησε η ανακοίνωση τριών άλλων μέτρων για να καλυφθεί το κενό του NCTL. Αρχικά, θα ανακοινώνονταν 25 περιοχές στην Αγγλία, οι οποίες επιλέχθηκαν προκειμένου να τρέξουν ένα πιλοτικό πρόγραμμα που θα κάλυπτε τα φοιτητικά δάνεια των δασκάλων ξένων γλωσσών και φυσικών επιστημών στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους. Επίσης, θα ανακοινώνονταν τα πρότζεκτ που θα ελάμβαναν 75 εκατομμύρια λίρες από το σχετικό κονδύλι για την διδασκαλία και την ηγετική καινοτομία. Τα συγκεκριμένα πρότζεκτ θα παρείχαν ευκαιρίες εκπαίδευσης στους δασκάλους, τόσο στον τομέα της διαχείρισης των μαθητικών συμπεριφορών, όσο και στον τομέα της ανάπτυξης της ηγεσίας. Τέλος, ανακοινώθηκε το άνοιγμα του Ιδρύματος για την Διδασκαλία, δηλαδή μια σχολή για την υποστήριξη των δασκάλων στην δια βίου μάθηση και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Gibb & Department for Education, 2017).

Ο ρόλος του TRA είναι διαφορετικός από εκείνον του αρχικού Κολλεγίου, συγκεκριμένα αναλαμβάνει δράση σε περιπτώσεις σοβαρής αντιεπαγγελματικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και υποστηρίζει τα σχολικά συμβούλια, τα σχολεία και τους διευθυντές με μέτρα πρόληψης. Επίσης, παρέχει στα σχολικά συμβούλια την πρόσβαση στην βάση δεδομένων με τους πιστοποιημένους δασκάλους, για να επιβεβαιώσουν ότι είναι κατάλληλοι για τον ρόλο που τους έχει ανατεθεί και ότι δεν τους έχει απαγορευτεί η διδασκαλία. Παράλληλα, ο TRA διατηρεί τα αρχεία όσων εκπαιδευτικών έχουν λάβει επιμόρφωση ή

μέρος σε προγράμματα στα αρχικά στάδια της καριέρας τους και τους πιστοποιεί για αυτά. (Teaching Regulation Agency, 2018)

4.2.1. Σημαντικά Προγράμματα του Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία

Ένα από τα πιο υποδειγματικά προγράμματά του Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία ήταν το «Πρόγραμμα Νεαρής Ηγεσίας» (Early Headship Programme), του οποίου κύρια διάσταση ήταν το πρόγραμμα “New Visions”. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε μέσω είκοσι παρόχων και αφορούσε νέους διευθυντές με έως και τριετή εμπειρία, με σκοπό να βελτιώσει την γνωστική τους επάρκεια μέσα από καινοτόμες μεθόδους συνεργατικών και αλληλεπιδραστικών προσεγγίσεων σε οκτώ συνεδρίες. Το πρόγραμμα δεν ήταν υποχρεωτικό, αλλά παρεχόταν δωρεάν προκειμένου να προσελκύσει περισσότερο κόσμο. (Καλογιάννης, 2014, σσ. 198-199)

Επίσης, παρείχε το «Πρόγραμμα Ηγεσίας για τους Εν Ενεργεία Διευθυντές» (Leadership Programme for Serving Heads- LPSH) και το «Πρόγραμμα Ηγεσίας και Διοίκησης των Διευθυντών» (Headteacher Leadership and Management Programme- HEADLAMP), από τα οποία χρηματοδοτούσαν κιόλας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διευθυντών κατά τα δυο πρώτα έτη της ανάληψης καθηκόντων τους (Southworth, 2004, σ. 341).

Για να μπορέσει το Κολλέγιο να ξεφύγει από τα κλασικά Προγράμματά του που προϋπήρχαν της ίδρυσής του (NPQH, LPSH, HEADLAMP) δημιούργησε και ένα σημαντικό πιλοτικό πρόγραμμα για τους υπεύθυνους μαθημάτων ή τμημάτων σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο ονομάστηκε «Μαθαίνοντας από την Μέση» (Learning from the Middle). Όπως σε όλα τα υπόλοιπα προγράμματά του και σε αυτό το πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε μια μίξη από πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, εξ αποστάσεως διδασκαλία και βιωματική (βασισμένη στη σχολική μονάδα) μάθηση. Επίσης, ανέπτυξε ένα νέο πρόγραμμα για καταξιωμένους διευθυντές, αναθεωρώντας το HEADLAMP και μετονομάζοντάς το σε *Πρόγραμμα Εισαγωγής Διευθυντών* (Headteacher Induction Programme).

Ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματά του ήταν και το «Πρόγραμμα Υποστηρικτικής Ηγεσίας». Μάλιστα, είχε τόσο μεγάλη απήχηση, ώστε το επέκτειναν για να καλύψει τις ανάγκες υποδιευθυντών και ηγετών και άλλων τομέων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα

διαμόρφωσε την πρωτοβουλία για την στρατηγική της υποστηρικτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια, όπου από την σχολική χρονιά 2003-4 συμμετείχαν 1000 διευθυντές από την πρωτοβάθμια και δρώντας πολλαπλασιαστικά υποστήριξαν 4000 σχολικές μονάδες (Southworth, 2004, σ. 342).

Την άνοιξη του 2006 δημιουργείται ένα πρόγραμμα σύντομης διάρκειας και μερικώς χρηματοδοτούμενο το «Πρόγραμμα Μελλοντικών Ηγετών» (Future Leaders Programme). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως στόχο την ανάπτυξη εκπαιδευτικών και μεσαίων ηγετών, αλλά και την υψηλής ποιότητας κατάρτιση ατόμων εκτός εκπαιδευτικού συστήματος που θα επιθυμούσαν μελλοντικά να γίνουν διευθυντές, υποδιευθυντές ή βοηθοί διευθυντών στα σχολεία των πόλεων. Αρχικά, το πρόγραμμα ξεκίνησε πιλοτικά και προσφερόταν μόνο στο Λονδίνο με σκοπό να προσελκύσει, να εκπαιδεύσει, να αναπτύξει και να υποστηρίξει 20 συμμετέχοντες για πάνω από δύο χρόνια. Οι συμμετέχοντες τοποθετούνταν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας στο Λονδίνο, αφού είχε προηγηθεί η επιλογή τους και η εκπαίδευση τους στους χώρους του Κολλεγίου στο Νότινγκαμ. Μετά την τοποθέτησή τους στα σχολεία, οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να συμμετάσχουν σε μια ομάδα έμπειρων ηγετών, στην οποία είχαν ως μέντορα τον διευθυντή του σχολείου και ως προγυμναστή έναν από τους τέσσερις εξωτερικούς συνεργάτες, που ήταν επιτυχημένοι βετεράνοι διευθυντές. Πριν τον δεύτερο χρόνο του προγράμματος, οι συμμετέχοντες θα έκαναν αίτηση διορισμού ως υποδιευθυντές ή βοηθοί διευθυντών και αν προσλαμβάνονταν θα μπορούσαν να συνεχίσουν στο δεύτερο έτος, όπου και θα συνεχιζόταν η υποστήριξή τους ως *Μελλοντικών Ηγετών* (Earley, 2007).

Επίσης, από το 2012, εκτός από την Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Διεύθυνση, το Κολλέγιο παρείχε τις εξής Εθνικές Επαγγελματικές Πιστοποιήσεις (NPQ's):

- ✓ Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Μεσαία Ηγεσία (National Professional Qualification for Middle Leadership), η οποία απευθύνεται στους μεσαίους ηγέτες με την ευθύνη να ηγηθούν μιας ομάδας (Department for Education, 2017).
- ✓ Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Ανώτερη Ηγεσία (National Professional Qualification for Senior Leadership), η οποία απευθύνεται στους ανώτερους ηγέτες με αρμοδιότητες σε πολλά σχολεία (Department for Education, 2017).
- ✓ Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση (National Professional Qualification for Headship), η οποία αφορά τους επίδοξους διευθυντές και θα αναλυθεί σε επόμενη υποενότητα.

Τέλος, υποστήριζε και τα προγράμματα Headstart και Local Leaders of Education. Το πρώτο πρόγραμμα απευθυνόταν στους αποφοίτους της Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική Ηγεσία και τους υποστήριζε για τα πρώτα δύο χρόνια ανάληψης θέσης εργασίας, ως νέοι διευθυντές στο σχολείο τους. Το δεύτερο πρόγραμμα στόχευε στην βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων μέσω της συνεργασίας των σχολείων και της ανταλλαγής εμπειριών και καλών πρακτικών τους (Καλογιάννης, 2014, σσ. 200-203).

Άλλα προγράμματα επιμόρφωσης που υλοποιούσε το Κολλέγιο ήταν τα: Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης για νέα Διοικητικά Στελέχη (The National Training Programme for New Governors), Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης για Υπαλλήλους των Σχολικών Συμβουλίων (The National Training Programme for Clerks to Governing Bodies), Εθνικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης για τους Προέδρους των Σχολικών Συμβουλίων και τους Διευθυντές (The National Development Programme for Chairs of Governing Bodies and Headteachers), Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Ηγεσίας για τους Προέδρους των Σχολικών Συμβουλίων (Leadership Development Programme for Chairs of Governing Bodies) (Μαδεμλής, 2014).

4.2.2. Η Κριτική στο Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία

Παρά τα αξιοσημείωτα επιτεύγματα στην προώθηση της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας του «Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία», η σύσταση ενός ιδρύματος που συγκέντρωνε πολλές αρμοδιότητες και σχεδόν μονοπωλούσε στην παροχή της επαγγελματικής πιστοποίησης προκάλεσε την κριτική της ακαδημαϊκής κοινότητας. Δεδομένης της δομής του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται ως αποκεντρωμένο, η δημιουργία ενός τόσο συγκεντρωτικού μοντέλου για την προώθηση της επαγγελματικοποίησης του διευθυντή ήταν ένα παράδοξο φαινόμενο για την Αγγλία.

Συνεπώς, το Κολλέγιο υπέστη σοβαρή κριτική τόσο για τα προγράμματά του, όσο και για τον τρόπο λειτουργίας του. Ένα πολύ μεγάλο μέρος της αμφισβήτησης αφορούσε την πολιτική του εξάρτηση από την αγγλική Κυβέρνηση (Καλογιάννης, 2014, σ. 197). Κατά την περίοδο δημιουργίας του το Κολλέγιο είχε ως στόχο να διαδραματίσει τρεις ρόλους. Αρχικά, θα έπρεπε να αποτελέσει ένα κυβερνητικό όργανο, το οποίο θα έπρεπε να υλοποιήσει τους στόχους που είχαν τεθεί από την Κυβέρνηση. Επίσης, θα πρέπει να αποτελεί και τον εκπρόσωπο των σχολικών ηγετών προς την Κυβέρνηση και να προωθεί τις επιστημονικές

τους απόψεις. Παράλληλα, όμως, θα έπρεπε να είναι και ένας ανεξάρτητος οργανισμός, ο οποίος θα διαμόρφωνε και θα εφάρμοζε τις δικές του εκπαιδευτικές πολιτικές και προγράμματα.

Την ανεξαρτησία του αυτήν θεωρείται ότι απώλεσε το Κολλέγιο εφόσον συστάθηκε από την Κυβέρνηση, η οποία και διόριζε το Διοικητικό του Συμβούλιο και τον Πρόεδρο. Επίσης, η λειτουργία του εξαρτιόταν από την ετήσια επιστολή που εξέδιδε η Κυβέρνηση, ενώ και το 80% της χρηματοδότησής του τουλάχιστον αποτελούνταν από κρατικούς πόρους.

Είναι προφανές ότι η ακροβασία του Κολλεγίου ανάμεσα στους τρεις ρόλους του δεν ήταν εύκολη υπόθεση, αφού θα έπρεπε να είναι η «φωνή» των σχολικών ηγετών στην Κυβέρνηση, παράρτημα του Υπουργείου Παιδείας και ανεξάρτητος οργανισμός. Σε αυτούς τους τρεις ρόλους δεν κατάφερε να ανταποκριθεί επακριβώς και κατέληξε να είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στην Κυβέρνηση και τους σχολικούς ηγέτες, υπηρετώντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές και προσπαθώντας να τις επηρεάσει. Ωστόσο, η οικονομική του ευμάρεια ήταν μείζον θέμα βιωσιμότητας του Κολλεγίου. Συνεπώς, πρωταρχικός του στόχος ήταν η προώθηση των πολιτικών του Υπουργείου Παιδείας (Bush, 2008, σσ. 85-86). Επίσης, η ανεξαρτησία του Κολλεγίου φάνηκε να διακυβεύεται από τις πιέσεις που δεχόταν και από τον Ofsted, ώστε να αξιοποιήσει την βάση δεδομένων των επιθεωρήσεων του για να εξάγει και τα αποτελέσματα του αντίκτυπου του στην έρευνα και την ανάπτυξη προγραμμάτων (Mulford, 2004, σ. 316).

Ένα άλλο πολύ σημαντικό σημείο κριτικής ήταν η κυριαρχία του στον χώρο της σχολικής ηγεσίας. Όπως προαναφέρθηκε, η σύσταση του Κολλεγίου απάντησε στην ανάγκη δημιουργίας ενός συνεκτικού προγράμματος σχολικής ηγεσίας, όμως η γενναιόδωρη χρηματοδότησή του και η εθνική του προσήλωση οδήγησε στο να καταστεί μονοπωλιακός σχεδόν πάροχος της Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική Διεύθυνση.

Ήδη από το 2009, η Πιστοποίηση ήταν προαπαιτούμενο για την ανάληψη της θέσης του διευθυντή. Κάθε άλλη πιστοποίηση ή μεταπτυχιακό δίπλωμα δεν γίνονταν αποδεκτά. Επομένως, το Κολλέγιο αποτέλεσε τον βασικό ανταγωνιστή των Πανεπιστημίων της χώρας. Αρκετά από αυτά έκλεισαν τα κέντρα σχολικής ηγεσίας τους και αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες στην προσέλκυση υποψηφίων για μεταπτυχιακά ή διδακτορικά προγράμματα. Έτσι, η παροχή μεταπτυχιακών για την σχολική ηγεσία ατρόφησε, καθώς η Πιστοποίηση μονοπώλησε στον τομέα της εξειδίκευσης για την διοίκηση της εκπαίδευσης. Από την άλλη,

οι κυβερνητικοί παράγοντες παρότρυναν το Κολλέγιο να μην έχει ως επίκεντρο την Πιστοποίηση, αλλά να προωθήσει και άλλα προγράμματα ηγεσίας (Bush, 2008, σ. 85).

Το τρίτο σημείο κριτικής που εντοπίζεται στην βιβλιογραφία είναι ότι η απαιτήσεις του Κολλεγίου από τους υποψηφίους δεν ήταν πολύ υψηλές. Αντίθετα με τα πανεπιστημιακά προγράμματα που απαιτούσαν δέσμευση στην έρευνα και στη γνώση, το Κολλέγιο υστερούσε σε αυτόν τον τομέα και δεν φαινόταν να έχει μεγάλες απαιτήσεις από τους συμμετέχοντες. Ακόμα για το πρόγραμμα της Πιστοποίησης, πριν την αναθεώρηση των προγραμμάτων του Κολλεγίου το 2008, αρκούσε ένα σεμινάριο δύο ημερών και η αξιολόγηση, προκειμένου οι υποψήφιοι να γίνουν κάτοχοί της. Επιπρόσθετα, το Κολλέγιο δέχτηκε μεγάλη κριτική για την έμφαση που έδινε στην πράξη, χωρίς να παρέχει το απαιτούμενο ακαδημαϊκό υπόβαθρο. Ενώ, τα Πανεπιστήμια, λοιπόν, στόχευαν στην εκπαίδευση των ηγετών όλων των βαθμίδων μέσω κυρίως της θεωρίας, το Κολλέγιο παραγκωνίζοντας το θεωρητικό κομμάτι βασιζόταν στην πρακτική και εμπειρική άσκηση. Επομένως, κατά μια άποψη το Κολλέγιο προετοίμαζε ηγέτες για την σχολική μονάδα, χωρίς να προσφέρει την γνωστική θωράκιση που απαιτείται για την κάλυψη και άλλων πιο υψηλόβαθμων ηγετικών θέσεων. (Bush, 2008, σσ. 83-84)

Τέλος, το Κολλέγιο σε πολύ μεγάλο μέρος των προγραμμάτων του, ακόμα και στην Πιστοποίηση, αξιοποιούσε έμπειρους και βετεράνους διευθυντές. Κατά μία έννοια, αυτή η πρακτική είναι αποδοτική και χρήσιμη και ακολουθείται για την επιμόρφωση των μελλοντικών διευθυντών και σε άλλες χώρες. Ωστόσο, η τόσο μεγάλη εμπλοκή τους στα Προγράμματα θεωρήθηκε ότι μεταφέρει στους επίδοξους διευθυντές συντηρητικές μεθόδους λειτουργίας και εμποδίζει την ανάπτυξη και προώθηση των φρέσκων και καινοτόμων ιδεών τους, που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν τα μέγιστα και στην ανανέωση των προγραμμάτων και των πιστοποιήσεων (Bush, 2008, p. 84).

4.3. Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση (National Professional Qualification for Headship- NPQH)

Μετά από πρωτοβουλία της Κυβέρνησης των Συντηρητικών, η Υπηρεσία Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών θεσμοθέτησε το 1997 την Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση. Η πιστοποίηση αυτή σχετίζεται με τη νέα διάσταση που δόθηκε στην σχολική ηγεσία, ως απόρροια της μεταρρύθμισης του 1988. Βασικός της στόχος είναι οι

διευθυντές που αναλαμβάνουν καθήκοντα να είναι πιστοποιημένα ικανοί να αναλάβουν την σχολική ηγεσία, να μπορούν να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους και να κάνουν την δουλειά τους ικανοποιητικά.

Στο ίδιο πλαίσιο αναπτύχθηκαν και άλλες πιστοποιήσεις, όπως η *Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Μεσαία Ηγεσία* (National Professional Qualification for Middle Leadership), η οποία απευθύνεται σε ηγέτες με την ευθύνη να ηγηθούν μιας ομάδας (Department for Education, 2017), η *Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Ανώτερη Ηγεσία* (National Professional Qualification for Senior Leadership), η οποία απευθύνεται στους ανώτερους ηγέτες με αρμοδιότητες σε πολλά σχολεία (Department for Education, 2017) και η *Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Ανώτερη Διοικητική Ηγεσία* (National Professional Qualification for Executive Leadership), η οποία απευθύνεται σε πολύ υψηλόβαθμα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης και της διοίκησης γενικότερα (Department for Education, 2017). Βεβαίως η, Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση (National Professional Qualification for Headship), που αφορά τους επίδοξους διευθυντές είναι μέχρι και σήμερα η περισσότερο δημοφιλής.

Η Εθνική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση δίδεται από ένα σύστημα κεντρικά ελεγχόμενο, αλλά περιφερειακά παρεχόμενο. Με την θέσπιση της Πιστοποίησης, η Υπηρεσία Κατάρτισης Εκπαιδευτικών (TTA) προέβη στην σύναψη συμβάσεων παροχής της πιστοποίησης με Περιφερειακά Κέντρα Ανάπτυξης και Κατάρτισης σε δέκα περιοχές της Αγγλίας και μία της Ουαλίας, ενώ η αξιολόγηση παρέχεται από αντίστοιχα Περιφερειακά Κέντρα Αξιολόγησης.

Το Πρόγραμμα ξεκίνησε να παρέχεται πιλοτικά τον Φεβρουάριο του 1997 και άρχισε να λειτουργεί κανονικά μετά από κάποιες τροποποιήσεις τον Οκτώβριο του ίδιου έτους. Μέχρι το 2004, μάλιστα, η συμμετοχή ήταν εθελοντική, ενώ από το 2009 και εντεύθεν η πιστοποίηση ήταν προαπαιτούμενο για την κατοχή της θέσης του διευθυντή (Καλογιάννης, 2014, σσ. 202-203).

Όπως αναφέρει το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας, η Εθνική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση έχει ως στόχο να αναπτύξει τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις συμπεριφορές για να καταστεί ο συμμετέχων, διευθυντής με υψηλά ποσοστά απόδοσης. Η πιστοποίηση, δε, προσφέρεται στους επίδοξους και εν ενεργεία διευθυντές σχολικών μονάδων, όπως επίσης και στους λεγόμενους «εθνικούς ηγέτες» της εκπαίδευσης που έχουν αναλάβει αρμοδιότητες και εκτός σχολικών μονάδων.

Το Υπουργείο Παιδείας έχει πιστοποιήσει παρόχους για να σχεδιάσουν, να παραδίδουν και να αξιολογούν μια ή περισσότερες ενότητες των Εθνικών Πιστοποιήσεων (NPQs). Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η πιστοποίηση που παρέχεται από τον εκάστοτε φορέα είναι υψηλής ποιότητας, προσιτή και εθνικά συνεπής, το πρόγραμμα του παρόχου θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο της Εθνικής Πιστοποίησης και στο πλαίσιο της αξιολόγησης που έχει τεθεί από το Υπουργείο. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που θα πρέπει να διδάσκουν οι πάροχοι για κάθε ενότητα της πιστοποίησης, αλλά και τις δοκιμασίες και τα κριτήρια, για τα οποία αργότερα θα αξιολογήσουν τους συμμετέχοντες. Επίσης, οι πάροχοι θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο πλαίσιο ποιότητας που τίθεται από το Υπουργείο για να διατηρήσουν την αδειοδότηση τους.

Για την Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση, η διάρκεια των σπουδών είναι τουλάχιστον δυο ακαδημαϊκά εξάμηνα έως δεκαοχτώ μήνες, ανάλογα με το πρόγραμμα σπουδών του παρόχου. Κατά την διάρκεια των σπουδών, ο συμμετέχων αποκτά γνώσεις και δεξιότητες σε έξι ενότητες, σχετικές με τα αναγκαία εφόδια που πρέπει να κατέχει ένας διευθυντής. Παράλληλα, έρχεται σε επαφή με πάνω από επτά διαφορετικές ηγετικές συμπεριφορές, που καταδεικνύουν πως πρέπει να λειτουργεί ένας αποτελεσματικός διευθυντής. Επίσης, κάνουν την πρακτική τους αναλαμβάνοντας υπηρεσία για τουλάχιστον εννέα ημέρες σε κάποιο διαφορετικό σχολείο από το δικό τους. Τέλος, ολοκληρώνουν την τελική τους αξιολόγηση, η οποία εκτιμά το ποσοστό ανταπόκρισής τους στις έξι θεματικές ενότητες που διδάχθηκαν.

Οι έξι ενότητες της Εθνικής Πιστοποίησης για την Σχολική Ηγεσία είναι:

- Στρατηγική και βελτίωση επίδοσης
- Διδασκαλία και επάρκεια των αναλυτικών προγραμμάτων
- Η επιρροή της ηγεσίας
- Συνεργασία
- Διαχείριση πόρων και κινδύνων
- Βελτίωση Ικανοτήτων

Οι επτά ηγετικές συμπεριφορές τις οποίες αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες είναι:

- Αφοσίωση
- Συνεργασία
- Προσωπική παρώθηση

- Αντοχή
- Αντιληπτική ικανότητα
- Ακεραιότητα
- Σεβασμός

Οι μέθοδοι διδασκαλίας διαφέρουν ανά πάροχο, αν και οι πιο συνηθισμένες είναι η εκπαίδευση εν ώρα εργασίας, η υποστήριξη μέσω μέντορα ή προγυμναστή, η πρόσβαση σε υψηλών προδιαγραφών πηγές της σύγχρονης έρευνας, η επαγγελματική ανάπτυξη μέσω αξιόπιστων συναδέλφων, που λειτουργούν ως πρότυπα, και το παιχνίδι ρόλων. Η αξιολόγηση των συμμετεχόντων γίνεται με δυο δοκιμασίες. Στην πρώτη θα πρέπει να ηγηθούν ενός προγράμματος σχολικής αλλαγής, δυο τουλάχιστον εξαμήνων, το οποίο θα πρέπει να επιφέρει βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών. Στην δεύτερη θα πρέπει να αναπτύξουν ένα σχέδιο δράσης για να ανταποκριθούν στις ανάγκες σε δεξιότητες και πόρους στο σχολείο στο οποίο θα τοποθετηθούν. Προφανώς, το κόστος της συμμετοχής διαφέρει ανά φορέα. (DepartmentforEducation, 2017)

Παρακάτω θα αναλυθούν πιο στοχευμένα οι έξι θεματικές ενότητες της Εθνικής Πιστοποίησης για την Σχολική Διεύθυνση. Το Υπουργείο Παιδείας δίνει τις γενικές κατευθύνσεις για τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν αποκτήσει οι συμμετέχοντες, κατόπιν τις γνώσεις τις οποίες θα πρέπει να προσλάβουν και τέλος τα κριτήρια βάσει των οποίων θα πρέπει να αξιολογηθούν.

Ξεκινώντας από την πρώτη ενότητα της *Στρατηγικής και της Βελτίωσης*, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να μάθουν πως:

- Να ανταποκρίνονται στις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος: Σκιαγραφώντας και προβλέποντας τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές, νομικές και περιβαλλοντικές αλλαγές.
- Να αναπτύξουν μια σταθερή και αξιόπιστη στρατηγική για θέματα οργάνωσης, σε συνεργασία με το σχολικό συμβούλιο: την δεξιότητα αυτή αποκτούν μέσω της κριτικής σκέψης, των εργαλείων στατιστικής ανάλυσης και των τεχνικών που υποστηρίζουν την λήψη αποφάσεων και την στρατηγική ανάπτυξη. Επιπλέον, η δεξιότητα αυτή επιτυγχάνεται μέσω της συλλογής των καλών πρακτικών και της υιοθέτησης των συστάσεων του Ofsted, όπως επίσης και μέσω της αξίας που παρέχει η σταθερή συνεργασία με ένα προοδευτικό σχολικό συμβούλιο.

- Να ηγούνται ενός επιτυχημένου προγράμματος σχολικής αλλαγής: Αυτό το επιτυγχάνουν ερευνώντας και μαζεύοντας παραδείγματα αποτελεσματικής ηγεσίας της αλλαγής από μια πληθώρα σχολικών και όχι μόνο παραδειγμάτων.

Στο τέλος της ενότητας της Στρατηγικής και της Βελτίωσης, οι συμμετέχοντες αξιολογούνται με βάση το αν μπορούν να αναλύσουν τις επιπτώσεις της αλλαγής στο εξωτερικό περιβάλλον και να εφαρμόσουν ένα δικό τους σχέδιο δράσης. Επίσης, θα πρέπει να εκμεταλλευτούν κατάλληλα την τους κριτική σκέψη και τα στατιστικά στοιχεία που βρήκαν κατά την κατάρτιση του σχεδίου τους, να συνεργαστούν με την σχολική επιτροπή και να αξιοποιήσουν και τις καλές πρακτικές σχεδιάζοντας το δικό τους πλάνο ηγεσίας.

Στην δεύτερη ενότητα της *Διδασκαλίας και της Επάρκειας των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να μάθουν πως:

- Να ηγηθούν και να αναπτύξουν ποιοτική διδασκαλία σε κάποιο σχολείο, η οποία να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και στις οδηγίες της επιθεώρησης του Ofsted: Μαθαίνουν μέσω της έρευνας των παραδειγμάτων εγχώριας και παγκόσμιας άριστης διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων και των Εθνικών Προτύπων Αριστείας για τους διευθυντές (National standards of excellence for headteachers). Διδάσκονται, επίσης, τα οφέλη της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και τις βασικές απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων μέσω της Σχολικής Επιθεώρησης του Ofsted. Παράλληλα, χρησιμοποιούν εργαλεία και τεχνικές βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας από δείγμα πολλών σχολείων.

- Να υποστηρίζουν τους μαθητές όλων των κοινωνικών ομάδων και δυνατοτήτων ακόμα και εκείνων με ιδιαίτερες ανάγκες, με σκοπό να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις που τίθενται: Αυτό το κατορθώνουν ερευνώντας τις στρατηγικές της σχολικής βελτίωσης σε συνδυασμό με τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, της βελτίωσης των μαθητών και με έμφαση στους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες, ενώ λαμβάνουν υπόψη τους και τον Νόμο της Ισότητας του 2010 (Equality Act 2010).

- Να αναθεωρούν και να αξιολογούν συστηματικά την επίδραση των κινήτρων στην δουλειά των εκπαιδευτικών και να έχουν ρεαλιστικές απαιτήσεις από αυτούς: Προκειμένου να αποκτήσουν και αυτήν την δεξιότητα απαιτείται να γνωρίζουν τα εργαλεία για την αξιολόγηση και την διαχείριση των νέων πολιτικών και των κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς.

Στο τέλος της ενότητας, οι υποψήφιοι διευθυντές αξιολογούνται στην ανάλυση των παραδειγμάτων της διδακτικής ηγεσίας και την εφαρμόζουν. Σχεδιάζουν, καθοδηγούν, εφαρμόζουν και αξιολογούν ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής αλλαγής που έχει ως στόχο την βελτίωση της μαθητικής προόδου για όλους τους μαθητές, ακόμα και αυτούς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, αποτιμούν την επίδραση των κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και φροντίζουν να μειώσουν τον φόρτο τους, όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο.

Στην ενότητα της *Επιρροής της Ηγεσίας*, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν πως:

- Να διαμοιράζουν ευθύνες και αρμοδιότητες για να βελτιώσουν τα σχολικά αποτελέσματα: Οι γνώσεις, που απαιτούνται, έχουν να κάνουν με τον πειραματισμό σε διαφορετικά στυλ ηγεσίας και την κατανομή ευθυνών.
- Να είναι ικανοί ηγέτες και να διαχειρίζονται διαφορετικές καταστάσεις
- Να επικοινωνούν και να διαπραγματεύονται αποτελεσματικά για την πρόοδο του σχολείου σε διάφορα θέματα: Η διαπραγματευτική ικανότητα αποκτάται μέσω εργαλείων και τεχνικών ανάλυσης των διαφόρων εναλλακτικών λύσεων, με την εξάσκηση τεχνικών πειθούς και την διαχείριση της επικοινωνίας.

Τα κριτήρια της αξιολόγησης της συγκεκριμένης ενότητας σχετίζονται με την ανάλυση της αποτελεσματικότητας των μοντέλων ηγεσίας και την επιλογή του κάθε είδους που απαιτείται ανά περίπτωση. Παράλληλα, απαιτείται από τους συμμετέχοντες να αναλύουν τις οπτικές κάθε εμπλεκόμενου με την εκπαιδευτική διαδικασία, να επικοινωνούν, να διαπραγματεύονται μαζί τους και να τους πείθουν ακολουθώντας συγκεκριμένη στρατηγική.

Η επόμενη ενότητα της *Συνεργασίας* αφορά τις δεξιότητες:

- Της χρήσης διαφορετικών μοντέλων συνεργασίας για την βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων και την ενίσχυση της αμοιβαίας προσπάθειας: Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να εξοικειωθούν με διαφορετικά μοντέλα συνεργασιών, συμπεριλαμβανομένης και της συνεργασίας με τα σχολικά συμβούλια.
- Της ηγεσίας σε μια αποτελεσματική συνεργατική διαδικασία που θα επιφέρει οφέλη στο σχολείο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα: Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται με την συνεργασία και με άλλα σχολεία και την ευρύτερη κοινότητα.

Η αξιολόγηση των συμμετεχόντων σε αυτήν την ενότητα γίνεται μέσω της ανάλυσης των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του κάθε σχολείου και της αναζήτησης των

κατάλληλων συνεργασιών για την βελτίωσή του. Επίσης, οι επίδοξοι διευθυντές θα πρέπει να εκμεταλλευτούν κάθε ευκαιρία στήριξης και συνεργασίας και με άλλα σχολεία.

Η ενότητα της *Διαχείρισης των Πόρων και των Κινδύνων* εξασφαλίζει ότι οι επίδοξοι διευθυντές θα μπορούν να:

- Διαβεβαιώσουν ότι οι πόροι του σχολείου αξιοποιούνται κατάλληλα προς την κατεύθυνση της σχολικής βελτίωσης: Την συγκεκριμένη δεξιότητα οι διευθυντές την αποκτούν, αφού έχουν μάθει στρατηγικές τεχνικές οικονομικού σχεδιασμού για πλάνο τριών έως πέντε χρόνων και έχοντας συνυπολογίσει τον ρόλο της αρμόδιας σχολικής επιτροπής. Παράλληλα, έρχονται σε επαφή με παραδείγματα σχολείων ή άλλων οργανισμών, οι οποίοι χρησιμοποιούν τεχνικές εύρυθμης λειτουργίας για να επιτύχουν την άριστη διαχείριση των πόρων τους.
- Εφαρμόσουν πολιτικές λογοδοσίας στην διαχείριση των πόρων και των κινδύνων αποτελεσματικά, εναρμονισμένοι με τις γενικές πολιτικές κατευθύνσεις της Κυβέρνησης: Έτσι οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν καταλάβει την σημασία της λογοδοσίας και να έρθουν σε επαφή με παραδείγματα σχολείων που έχουν εφαρμόσει τεχνικές διαχείρισης πόρων και κρίσεων. Παράλληλα, θα πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις αρχές της χρηστής διοίκησης, που τίθενται από την Κυβέρνηση. Τέλος, θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την διοίκηση κινδύνου, την αξιολόγηση του προσωπικού, των κτιρίων και της ασφάλειας προσωπικού και μαθητών.

Στην συγκεκριμένη ενότητα οι συμμετέχοντες αξιολογούνται βάσει των αναλύσεών τους πάνω στην οικονομική διαχείριση, στην αξιοποίηση των πόρων και στην διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού. Με αυτές τις αναλύσεις θα πρέπει να αναπτύξουν ένα σχέδιο δράσης, σύμφωνο με το όραμα του σχολείου, και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής λογοδοσίας και της διαχείρισης κινδύνων.

Στην έκτη και τελευταία ενότητα της *Βελτίωσης των Ικανοτήτων* οι επίδοξοι διευθυντές αποκτούν τις παρακάτω δεξιότητες:

- Αξιολογούν όλο το προσωπικό για την απόδοσή τους, επιβλέπουν για τυχόν αντιθεσμικές συμπεριφορές και ρυθμίζουν τα συστήματα συλλογής παραπόνων: Η συγκεκριμένη δεξιότητα αποκτάται μέσω των γνώσεων του νομικού πλαισίου εργασίας του προσωπικού και της συλλογής παραπόνων. Επίσης, τα αρνητικά αποτελέσματα

αποφεύγονται με την βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και των μισθών των εκπαιδευτικών.

- Δημιουργούν και συντηρούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον προς την ανάδειξη και βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού: Χρησιμοποιώντας τις ευκαιρίες και τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στηρίζοντας τους νέους συναδέλφους τους και προσπαθώντας να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, φροντίζουν για την διαμόρφωση θετικού κλίματος ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών.

- Συνεργάζονται με το σχολικό συμβούλιο και φροντίζουν να ανταποκρίνονται στους στόχους και να καλύπτουν τα κενά με τον σχεδιασμό στρατηγικών κάλυψής τους: Η συγκεκριμένη δεξιότητα απαιτεί την αξιοποίηση των τεχνικών και εργαλείων διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού και των ικανοτήτων τους, όπως οι διδακτικές τεχνικές του εκπαιδευτικού προσωπικού, τα εκπαιδευτικά εφόδια και οι σχολικές υποδομές. Επίσης, θα πρέπει να μελετήσουν τους σχεδιασμούς διαδοχής και τον ρόλο των διοικητικών συμβουλίων σε αυτήν την διαδικασία.

Οι επίδοξοι διευθυντές ολοκληρώνοντας και την τελευταία ενότητα αξιολογούνται με βάση τα συστήματα που σχεδίασαν για την αξιολόγηση, την διοίκηση και την επιβράβευση του προσωπικού. Επιπλέον, αξιολογούνται στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολείο τους και τέλος στην πρόβλεψη και διαχείριση των μελλοντικών προκλήσεων που θα προκύψουν (Department for Education, 2017).

Στο Παράρτημα που ακολουθεί παρατίθενται και οι πίνακες με τα αναλυτικά κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν το πρόγραμμα της Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική Διεύθυνση και αναλυτικά οι φορείς που την παρέχουν.

4.3.1 Η Κριτική στην Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση

Ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της καθιέρωσης της Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική Διεύθυνση (NPQH) διατυπώθηκαν πολλές ενστάσεις τόσο σχετικά με την δομή της, όσο και με τους εμπνευστές της πρωτοβουλίας αυτής.

Αρχικά, θεωρήθηκε ότι ήταν ένα αρκετά απαιτητικό πρόγραμμα που αξιολογούσε τις δεξιότητες των επίδοξων διευθυντών, ωθώντας τους σε ένα ατέρμονο κυνήγι δεξιοτήτων και κατακερματισμού της διεύθυνσης σε πολλούς τεχνικούς όρους χωρίς κανένα περιθώριο αυτενέργειας και προσωπικής πρωτοβουλίας. Επίσης, η δομή των ΝΡQH δεν παρέπεμπε τόσο στην διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, αλλά διαπνεόταν από τις αντιλήψεις για την ηγεσία και την διοίκηση των επιχειρήσεων.

Ένα πολύ σημαντικό σημείο κριτικής, για το οποίο επικρίθηκε και το Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία, ήταν η χαλαρή δομή και σύνδεση των σεμιναρίων και της αξιολόγησης. Η αρχική έλλειψη σαφήνειας στην δομή του προγράμματος και η μετέπειτα προσπάθεια για την δημιουργία ενός αυστηρά δομημένου προγράμματος δημιούργησε αντιδράσεις. Ειδικά από πλευράς πανεπιστημίων, η Πιστοποίηση έλαβε σοβαρή κριτική, καθώς θεωρήθηκε ότι εξαιτίας της έμφασης που δινόταν στην πράξη παραγκωνιζόταν η θεωρία και η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Τα Πανεπιστήμια επέκριναν την απουσία σύνδεσής τους με την Πιστοποίηση και διατύπωναν την άποψη ότι αυτή στερείται επιστημοσύνης. Προφανώς και τα ίδια απειλούνταν από το μονοπώλιο των πιστοποιήσεων, αφού ακόμα και τα μεταπτυχιακά τους προγράμματα δεν απολάμβαναν του κύρους της ΝΡQH.

Επίσης, σε αρχικό στάδιο η Πιστοποίηση δεν είχε προβλέψει την κάλυψη των ηγετικών στελεχών που βρίσκονταν σε διαφορετικά στάδια ηγεσίας. Ενώ, ακόμα και οι συμμετέχοντες επίδοξοι διευθυντές προβληματίζονταν ιδιαίτερος, αναφορικά με το πώς θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε αυτό το πρόγραμμα. Η έκταση των διαδικασιών της αξιολόγησης, σε συνδυασμό με τον φόρτο εργασίας τους αποτελούσε αντικίνητρο και δημιουργούσε προβλήματα ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφού οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να εξασφαλίσουν την άδειά τους για να την παρακολουθήσουν και να αξιολογηθούν.

Εν μέσω επικρίσεων αποφασίστηκε το 2001 η αναθεώρηση της Πιστοποίησης με την αξιοποίηση νέων παρόχων και την έμφαση στη σχολική βελτίωση. Η Πιστοποίηση ήταν πιο εστιασμένη στα σχολεία στα οποία γινόταν και η αξιολόγηση των συμμετεχόντων. Παρόλα αυτά, οι επικρίσεις δεν σταμάτησαν εκεί, καθώς οι έρευνες έδειξαν ότι μόνο το 17% των συμμετεχόντων ένιωθαν έτοιμοι να αναλάβουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους, ενώ φάνηκε να έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης σε αρκετές περιοχές της ηγεσίας. Συνολικά, το 84% του δείγματος δεν ήταν σίγουρο αν η πιστοποίηση ΝΡQH ήταν το

καλύτερο μέσο για την κατάρτιση των μελλοντικών σχολικών ηγετών (Καλογιάννης, 2014, σ. 205).

4.4. Η επιλογή και η επιμόρφωση των σχολικών διευθυντών στην Αγγλία

Η επιλογή και επιμόρφωση των σχολικών διευθυντών στην Αγγλία παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Όπως και το εκπαιδευτικό της σύστημα έτσι και το σύστημα επιλογής των διευθυντών της χαρακτηρίζεται από έναν αποκεντρωμένο τρόπο επιλογής μέσω ενός πολυπληθούς οργάνου στο οποίο συμμετέχουν και εκπρόσωποι της τοπικής κοινότητας.

Οι αλλαγές που επέφερε το δόγμα της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, είναι προφανές, ότι δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη ούτε την διαδικασία επιλογής των σχολικών διευθυντών στην Αγγλία. Η αλλαγή προέκυψε μετά τον Νόμο του 1988 (ERA), ο οποίος και μεταβίβαζε αρμοδιότητες απευθείας στις σχολικές μονάδες παραγκωνίζοντας τις Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης (Local Education Authorities- LEA). Οι αρμοδιότητες αυτές αφορούσαν ολόκληρη την διαδικασία επιλογής, πρόσληψης και παύσης διευθυντών. (Καλογιάννης, 2013, σ. 142)

Επομένως, εξαιτίας των νέων αρμοδιοτήτων και της διαφορετικής αντιμετώπισης ανά σχολική μονάδα, δεν υπήρχε ένας απόλυτα σαφής και ενιαίος τρόπος επιλογής των διευθυντών. Βεβαίως, η γενική ευθύνη της διαδικασίας ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας (Department of Education) σε συνεργασία με τους εκπροσώπους της τοπικής κοινότητας (Local Authorities), οι οποίοι και ελέγχονται από τον αρμόδιο ελεγκτικό οργανισμό του Ofsted (Office for Standards in Education).

Οι υποψήφιοι, δε, για την θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας δεν απαιτείται να είναι μόνο εκπαιδευτικοί, αλλά μπορεί να είναι και γονείς, μέλη του διδακτικού προσωπικού, μέλη διορισμένα από τις LEA, μέλη της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου ή από κάποιο ίδρυμα, χορηγοί του σχολείου και συνδεδεμένα μέλη.

Πιο αναλυτικά, στην Αγγλία τα σχολεία διοικούνται από μια πολυμελή επιτροπή, ανάλογα και με τον τύπο του σχολείου, στην οποία υπάρχει αντιπροσώπευση σε αρκετά μεγάλο ποσοστό από γονείς, εκπαιδευτικούς και μέλη της κοινότητας. Αυτό το διοικητικό όργανο καλείται διοικητικό σώμα/σχολική επιτροπή (governing body) και αποφασίζει εν πρώτοις για την πρόσληψη του διευθυντή. Αμέσως μετά προκηρύσσει την θέση, δημοσιοποιώντας και διαφημίζοντας την σύμφωνα με τις αρχές του μάρκετινγκ. Δηλαδή, η επιτροπή φροντίζει να λάβει την απαραίτητη καθοδήγηση και από εξωτερικούς

εμπειρογνώμονες, προκειμένου να κάνουν ευρέως γνωστή την προκήρυξη, να διασφαλίσουν την νομιμότητα της διαδικασίας, να προσδιορίσουν επακριβώς τα κριτήρια επιλογής και να συμβάλλουν στην διαμόρφωση των τεστ αξιολόγησης και στην τελική επιλογή του καταλληλότερου υποψηφίου (Μαδεμλής, 2014, σσ. 128-132). Συνολικά, η διαδικασία επιλογής υλοποιείται σε επτά φάσεις, την συνεχή προετοιμασία, τον προσδιορισμό των αναγκών του σχολείου, την προσέλκυση των υποψηφίων, την επιλογή, το διορισμό, την εισαγωγή του διευθυντή στο σχολικό περιβάλλον και την αξιολόγηση του (Καλογιάννης, 2013, σ. 143).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την θέση του διευθυντή μέχρι πρόσφατα ήταν η κατοχή του πιστοποιητικού της Εθνικής Επαγγελματικής Κατάρτισης για την Σχολική Διεύθυνση (National Professional Qualification for Headship- NPQH). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης υποψήφιων διευθυντών από έξι έως δεκαοχτώ μήνες, το οποίο καλύπτει νέους υποψηφίους αλλά και εν ενεργεία διευθυντές. Στο τέλος ο υποψήφιος συμμετέχει σε πρακτική άσκηση για εννέα μέρες σε ένα σχολείο όπου εφαρμόζει όσα έμαθε, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη υποενότητα. Η κατοχή του NPQH δεν απαιτεί προαπαιτούμενο κριτήριο από τις 8 Φεβρουαρίου 2012, αν και μέχρι σήμερα αποτελεί ένα πολύ ισχυρό προσόν για την θέση . (Μαδεμλής, 2014, σσ. 132-133)

Η επιλογή των διευθυντών πραγματοποιείται σε χρονικό διάστημα τριών ημερών μέσα από μια ευρεία διαδικασία ασκήσεων και τεστ. Τα κριτήρια που λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη είναι τα προκαθορισμένα κριτήρια σε εθνικό επίπεδο, τα λεγόμενα Εθνικά Πρότυπα για τους Διευθυντές (National Standards for Headteachers). Όπως αναφέρει το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας, τα συγκεκριμένα κριτήρια χρησιμοποιούνται από τους ίδιους τους διευθυντές για να μπορέσουν να σχηματιστούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, από το σχολικό συμβούλιο (governors) για να μπορέσει να αξιολογήσει τον διευθυντή, να στελεχώσει την θέση κατάλληλα και μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν ως βάση για την εκπαίδευση ηγετών και μετατροπή τους σε διευθυντές.

Τα Εθνικά Πρότυπα Αριστείας των Διευθυντών (National Standards of Excellence for Headteachers), όπως αποτυπώθηκαν τελευταία φορά το 2015, χωρίζονται σε τέσσερις τομείς, καλύπτοντας όλον τον πολυσχιδή χαρακτήρα του επαγγέλματος του διευθυντή και δίνοντας έμφαση στην σημασία που έχει για την κοινότητα και την πορεία του σχολείου.

Ο πρώτος τομέας σχετίζεται με τα προσόντα και τις γνώσεις του διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής διατυπώνει και διατηρεί τις αξίες και τους ηθικούς σκοπούς ενός σχολείου παγκόσμιας κλάσης. Επιδεικνύει αισιόδοξη συμπεριφορά και διατηρεί

θετικές σχέσεις με τους μαθητές και το προσωπικό, ομοίως και με τους γονείς, το συμβούλιο διοίκησης και τους εκπροσώπους της κοινότητας. Αποτελεί ο ίδιος υπόδειγμα ακεραιότητας, δημιουργικότητας, ανεκτικότητας και διαφάνειας. Επιδιώκει να πραγματώσει την δια βίου μάθηση, έχοντας σταθερή και στενή επαφή με τις νέες εξελίξεις στο επάγγελμα και το γνωστικό του αντικείμενο. Δρα με πολιτική και οικονομική οξυδέρκεια, έχοντας θέσει σαφείς κανόνες και οδηγίες για το όραμα του σχολείου, μεταφέροντας και προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές στην σχολική τους μονάδα. Τέλος, φροντίζει να κοινοποιήσει το όραμα του σχολείου και ασκεί στρατηγική ηγεσία στηρίζοντας την ανάπτυξη μαθητών και εκπαιδευτικών.

Ο δεύτερος τομέας σχετίζεται με την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο διευθυντής θέτει φιλόδοξους στόχους για τους μαθητές, προσπαθώντας να υπερπηδήσει τα μειονεκτήματα και να εξασφαλίσει την ισότητα των μαθητών. Το μέσο για να το επιτύχει αυτό είναι η δημιουργία ισχυρού αισθήματος ευθύνης στους εκπαιδευτικούς για την επίδραση της δουλειάς τους στα σχολικά αποτελέσματα. Παράλληλα, εξασφαλίζει τις καλύτερες συνθήκες μάθησης, σχεδιάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα και στηρίζοντας τις επιτυχημένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Καλλιεργεί την κουλτούρα της «ανοιχτής τάξης», με την έννοια της συνεργασίας με άλλες τάξεις και σχολεία για την αλληλοτροφοδότησή τους με στοιχεία και καλές πρακτικές. Παράλληλα, δημιουργεί ένα νέο ήθος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρακινώντας τους να αναπτύξουν τα γνωστικά τους εφόδια, υποστηρίζοντας και καθοδηγώντας τους προς την αριστεία. Όλα αυτά, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη να διατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους συμπεριφορά και πρακτική.

Τρίτος τομέας είναι η ανταπόκριση των διευθυντών απέναντι στο σύστημα και τα διαδικαστικά ζητήματα. Οι διευθυντές φροντίζουν να διασφαλίσουν ότι όλες οι σχολικές διαδικασίες ανταποκρίνονται και συμφωνούν με το όραμα του σχολείου και γίνονται με διαφάνεια και ακεραιότητα. Παρέχουν ένα ασφαλές και καλά οργανωμένο σχολικό περιβάλλον για τους μαθητές και αξιολογούν με ακεραιότητα τις αποδόσεις των εκπαιδευτικών, στηρίζοντάς τους εφόσον χρειαστεί. Γενικά, η διοίκησή τους θα πρέπει είναι στιβαρή, αυστηρή και ευέλικτη, ενώ η διαχείριση των οικονομικών του σχολείου θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Τέλος, διαμοιράζουν την διοίκηση, δίνοντας αρμοδιότητες και στο εκπαιδευτικό προσωπικό και λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τη συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων.

Ο τέταρτος και τελευταίος τομέας για τα Εθνικά Πρότυπα για την Αριστεία των Διευθυντών της Αγγλίας έχει να κάνει με την αυτοβελτίωση του σχολείου. Αυτή επιτυγχάνεται μέσω της εξωστρέφειας την σχολικής μονάδας και της συνεργασίας με άλλα σχολεία και φορείς. Ο διευθυντής φροντίζει να αναπτυχθούν αποτελεσματικές σχέσεις με συναδέλφους και επαγγελματίες σε σχετικά αντικείμενα προκειμένου να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές του. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και φροντίζει να παρέχεται εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, υποδεικνύει καινοτόμες προσεγγίσεις για την σχολική βελτίωση, εμπνέει και επηρεάζει τους γύρω του – εντός και εκτός σχολείου – να πιστέψουν στην σημασία της εκπαίδευσης για την διαμόρφωση των νέων ανθρώπων και να προωθήσουν την αξία της μάθησης. (Department for Education, 2015)

Όσον αφορά την γραπτή εξέταση ο υποψήφιος καλείται να ανταπεξέλθει σε τρεις δοκιμασίες. Η πρώτη σχετίζεται με την αντιμετώπιση θεμάτων της καθημερινότητας του διευθυντή και κρίσεις, κυρίως σε θέματα ασφάλειας και υγιεινής. Η δεύτερη ζητά λύση σε ένα συγκεκριμένο σενάριο-υπόθεση και η τρίτη δοκιμασία έχει να κάνει με την διαχείριση στατιστικών στοιχείων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση και με την ανάδειξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του μελλοντικού διευθυντή (Μαδεμλής, 2014, σ. 135).

Σημαντικό σημείο στην θητεία του διευθυντή είναι και η διαδικασία της επιμόρφωσής του. Μετά την επιλογή του καταλληλότερου υποψηφίου και για τα δύο πρώτα χρόνια της θητείας του μπορεί να συμμετέχει σε ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο ονομάζεται «Αρχή της Ηγεσίας»(HeadStart). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει την καθοδήγηση από άλλον έμπειρο διευθυντή για 20-30 ώρες, επικοινωνία με άλλους νέους διευθυντές για ανταλλαγή εμπειριών και online παρακολούθηση σεμιναρίων.

Έπειτα, οι διευθυντές με τουλάχιστον τριετή εμπειρία μπορούσαν να παρακολουθήσουν το «Πρόγραμμα Ηγεσίας για Υπηρετούντες Διευθυντές»(Leadership Programme for Serving Headteachers- LPSH), προκειμένου να επιμορφωθούν σε νέα μοντέλα διεύθυνσης, να αυτοβελτιωθούν ως διευθυντές και να αναλάβουν δράσεις για την βελτίωση της σχολικής μονάδας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε διάρκεια τεσσάρων ημερών με διαφορετικές θεματικές ανά ημέρα και χρονική απόσταση μεταξύ των θεματικών.

Τέλος, κατά την διάρκεια της θητείας του ο διευθυντής επικουρείται από μόνιμο συνεργάτη για την βελτίωση του σχολείου (School Improvement Partner) και αξιολογείται

από το σχολικό συμβούλιο για το κατά πόσο πέτυχε τους στόχους της σχολικής μονάδας.
(Μαδεμλής, 2014, σσ. 136-138).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και οι πολιτικές εξελίξεις δεν γίνεται να αφήσουν ανεπηρέαστο τον χώρο της εκπαίδευσης. Αντίθετα, η εκπαίδευση την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας θεωρείται και η ίδια μοχλός ανάπτυξης της οικονομίας των χωρών, αλλά και σπουδαίος παράγων για την κοινωνική τους ανόρθωση.

Οι κοινωνίες της μετανεωτερικότητας δίνουν έμφαση, επομένως, στην βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων ήδη από τις πρώτες βαθμίδες του σχολείου. Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων καταλήγουν ομόφωνα στην σπουδαιότητα της ηγεσίας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Συνεπώς, ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται κομβικός και η χαρισματική ηγεσία αποτελεί πλέον το ζητούμενο.

Οι πολιτικές της Νέας Δεξιάς, όπως αποτυπώθηκαν στη Νέα Δημόσια Διοίκηση, δεν αρκέστηκαν στην επιμόρφωση των διευθυντών, αλλά οδήγησαν στον μετασχηματισμό του επαγγέλματος του διευθυντή. Ανάλογες κατευθύνσεις προώθησαν και οι Υπερεθνικοί Οργανισμοί (Ε.Ε., Ο.Ο.Σ.Α, ΟΥΝΕΣΚΟ), των οποίων ο δημόσιος λόγος αποκτά άλλη βαρύτητα εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης. Έτσι, ο στόχος ήταν η μετατροπή του διευθυντή σε επαγγελματία, πράγμα που επετεύχθη μέσω της επαγγελματικοποίησης του, δηλαδή της διαδικασίας αυτοεπίγνωσης της ομάδας που ασκεί το συγκεκριμένο επάγγελμα με την τήρηση των όρων του επαγγελματισμού. Απαιτήθηκε, επομένως, από τους διευθυντές να ενισχύσουν πέρα από τις γνώσεις τους, τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, να ανταποκρίνονται σε πρότυπα και να λάβουν την αντίστοιχη πιστοποίηση. Παράλληλα, ακόμα και η διαδικασία πρόσληψης τους στις σχολικές μονάδες γίνεται μέσω κριτηρίων και δοκιμασιών, ενώ ποτέ δεν σταματά η επαγγελματική τους ανάπτυξη σε όποιο στάδιο ηγεσίας και αν βρίσκονται.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Αγγλία, που λόγω των πολιτικών των Συντηρητικών ήταν από τις πρώτες χώρες στην οποία εφαρμόστηκε η Νέα Δημόσια Διοίκηση, ανέπτυξε ένα σπουδαίο δίκτυο επαγγελματικοποίησης του διευθυντή. Η οικονομική κρίση οδήγησε στην ανεύρεση τρόπων βελτίωσης των μαθητικών αποτελεσμάτων με το μικρότερο δυνατό κόστος και στην υιοθέτηση των αρχών του μάνατζμεντ και της αγοράς και στην εκπαίδευση. Ο πυρήνας του δικτύου επαγγελματικοποίησης ήταν η Εθνική Επαγγελματική Πιστοποίηση για την Σχολική Διεύθυνση (NPQH), η οποία από το 1997 έως και σήμερα αποτελεί σημαντικό προσόν για τους διευθυντές.

Η νέα Κυβέρνηση των Εργατικών στα τέλη της δεκαετίας του 1990 με τον ερχομό της συνέχισε επί της ουσίας την ίδια πολιτική με αυτήν των Συντηρητικών. Βασικός πυλώνας για την νέα Κυβέρνηση ήταν η εκπαίδευση και η ιδέα για την δημιουργία ενός Κολλεγίου για την σχολική ηγεσία ανταποκρινόταν στον σχεδιασμό της. Έτσι, ίδρυσε το Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία, το οποίο εξελίχθηκε σε παγκόσμιο κέντρο ηγεσίας έως και την παύση της λειτουργίας του. Το Κολλέγιο δεν περιορίστηκε μόνο στην παροχή της Εθνικής Πιστοποίησης, αλλά ανέπτυξε καινοτόμα και σημαντικά προγράμματα για την υποστήριξη των διευθυντών σε όλα τα στάδια ηγεσίας τους.

Όμως, παρά την σπουδαιότητα του Κολλεγίου οδηγήθηκε σε κλείσιμο, αφού πρώτα απορροφήθηκε από οργανισμούς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Το ζήτημα που τίθεται είναι αν εξέλειψε η ανάγκη για την παροχή υποστήριξης της ηγεσίας ή αν αυτή κατέστη παρωχημένη και αν για αυτόν τον λόγο το Κολλέγιο οδηγήθηκε στο κλείσιμο.

Η παραδοχή ότι η αποτελεσματική ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στην βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων δεν είναι ποτέ ανεπίκαιρη. Επίσης, η παροχή υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών είναι πάντα αναγκαίες. Όμως, για το αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, η ύπαρξη ενός συγκεντρωτικού Κολλεγίου, που λειτουργούσε ως μονοπώλιο στην παροχή της Επαγγελματικής Πιστοποίησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών και άλλων ηγετών, ήταν παράδοξο φαινόμενο. Το Κολλέγιο παρά την σπουδαία συμβολή του δέχτηκε σκληρή κριτική από τους ακαδημαϊκούς φορείς της χώρας, τα Πανεπιστήμια και τις επαγγελματικές ενώσεις. Μετά την κατάργησή του, θα άξιζε να μελετηθεί περαιτέρω ο τρόπος με τον οποίο καλύφθηκε το κενό του, ενώ θα είχε πολύ σπουδαία ερευνητική αξία να μελετηθεί η σημερινή ποιότητα της ηγεσίας στην Αγγλία σε αντιπαραβολή με τα χρόνια λειτουργίας του Κολλεγίου.

Στην χώρα μας, την Ελλάδα, η κατάσταση είναι τελείως διαφορετική. Η επιλογή των διευθυντών δεν αποτελεί απόφαση της σχολικής μονάδας, ούτε πραγματοποιείται έπειτα από την επιτυχία σε διάφορες δοκιμασίες. Επίσης, δεν υπάρχει καμία κρατική πιστοποίηση που να πιστοποιεί την επάρκεια του διευθυντή σε ζητήματα ηγεσίας. Δεν υπάρχει καν μια οργανωμένη δομή που να εκπαιδεύει επίδοξους διευθυντές. Η επιμόρφωση και η διεκδίκηση προσόντων για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή αποτελούν προσωπική πρωτοβουλία του επίδοξου διευθυντή. Η επιλογή του δεν γίνεται με αμιγώς ακαδημαϊκά κριτήρια και μοριοδότηση, αλλά μεσολαβεί και συνέντευξη που κανείς δεν εγγυάται ότι είναι αδιάβλητη.

Τέλος, οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών δεν είναι συχνές, αλλά ούτε και αυστηρά συγκροτημένες σε προγράμματα, όπως για παράδειγμα στο Εθνικό Κολλέγιο για την Σχολική Ηγεσία της Αγγλίας.

Μια τέτοια δομή, αν και αποτελούσε παράδοξο φαινόμενο για το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, ίσως αποτελούσε τη λύση για την επαγγελματικοποίηση του διευθυντή στην Ελλάδα. Δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό, η σύσταση ενός ακαδημαϊκού φορέα για την ανάπτυξη της ηγεσίας, θα οδηγούσε αφενός στην βελτίωση της ποιότητας της διοίκησης της εκπαίδευσης και θα προσέδιδε έναν πιο οραματικό χαρακτήρα στην ηγεσία του σχολείου και αφετέρου θα οδηγούσε στην αύξηση του κύρους του επαγγέλματος του διευθυντή των σχολικών μονάδων και θα δημιουργούσε αυστηρά κριτήρια για την επιλογή της συγκεκριμένης επαγγελματικής κατεύθυνσης. Βέβαια, η πιο σημαντική ανταμοιβή θα ήταν η βελτίωση των σχολικών επιτευγμάτων και η αντανάκλαση της σχολικής ηγεσίας στα μαθητικά και μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, επειδή στην χώρα μας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν τυγχάνει της οφειλόμενης αναγνώρισης ούτε οικονομικής, ούτε κοινωνικής, μια τέτοια πρωτοβουλία θα συμπαρέσυρε στην αύξηση του κύρους ακόμα και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1 : Τα Κριτήρια Αξιολόγησης της Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική Διεύθυνση

Περίληψη

Οι συμμετέχοντες θα πρέπει:

- Να ηγηθούν ενός σχολικού προγράμματος τουλάχιστον 2 τριμήνων με σκοπό την βελτίωση της προόδου των μαθητών και των επιτευγμάτων τους (πρώτη δοκιμασία- 4000 λέξεις)
- Να σχεδιάσουν ένα σχέδιο δράσης για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες σε πόρους και κρίνουν τις ικανότητες του σχολείου τοποθέτησης (δεύτερη δοκιμασία- 2500 λέξεις)

Τομείς Αξιολόγησης

Οι συμμετέχοντες θα αξιολογηθούν με βάση τα παρακάτω κριτήρια

Πρώτη δοκιμασία (στο δικό τους σχολείο)	Δεύτερη δοκιμασία (στο σχολείο τοποθέτησης)
Στρατηγική και βελτίωση	Διαχείριση πόρων και κινδύνων
Διδασκαλία και Αναλυτικά Προγράμματα	Βελτίωση Ικανοτήτων
Η Επιρροή της Ηγεσία	
Συνεργασία	

Πίνακας 1.1: Περιεχόμενο αξιολόγησης στις Δοκιμασίες 1 και 2 της ΝΡQH

Στην πρώτη δοκιμασία οι συμμετέχοντες θα πρέπει:

- Να ηγηθούν ενός προγράμματος εκπαιδευτικής αλλαγής για όλες τις τάξεις, διάρκειας τουλάχιστον δύο τριμήνων για την βελτίωση της προόδου και των επιτευγμάτων των μαθητών.
- Να παρουσιάσουν το σχέδιό τους στο Διοικητικό Συμβούλιο πριν το εφαρμόσουν για να λάβουν την ανατροφοδότησή τους.
- Να υποβάλλουν μια γραπτή αναφορά του πρότζεκτ στον πάροχο που θα τους αξιολογήσει, στην οποία θα είναι εμφανή τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Η αναφορά θα πρέπει να περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος.

- Να υποβάλλουν συνοδευτικά στοιχεία ως απόδειξη ότι τηρήθηκαν τα κριτήρια. Τα συνοδευτικά στοιχεία θα πρέπει να είναι περιεκτικά, να σχετίζονται με το πρότζεκτ του διαγωνιζόμενου και να ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης.
- Να μην ξεπεράσουν τις 4000 λέξεις, εκτός των συνοδευτικών εγγράφων και παραρτημάτων.

Στην δεύτερη δοκιμασία, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να:

- Αναλάβουν τοποθέτηση σε ένα διαφορετικό σχολείο (με διαφορές είτε στην απόδοση, είτε στο προφίλ των μαθητών, είτε σε γεωγραφική τοποθεσία κ.τ.λ.), η οποία θα διαρκέσει τουλάχιστον εννέα εργάσιμες μέρες.
- Μελετήσουν τους πόρους και τα θετικά σημεία του σχολείου τοποθέτησης και να σχεδιάσουν ένα σχέδιο δράσης που να ανταποκρίνεται σε αυτές.
- Παρουσιάσουν το σχέδιό τους στο διοικητικό συμβούλιο του σχολείου τοποθέτησης και να λάβουν την ανατροφοδότησή τους.
- Υποβάλλουν γραπτή αναφορά του πρότζεκτ τους στον φορέα της αξιολόγησής τους, με στόχο να αποδείξουν ότι ακολουθήθηκαν τα ενδεδειγμένα κριτήρια.
- Υποβάλλουν συνοδευτικά στοιχεία, ως απόδειξη ότι ακολουθήθηκαν τα ενδεδειγμένα κριτήρια. Τα συνοδευτικά στοιχεία πρέπει να είναι περιεκτικά, συναφή με το πρότζεκτ του υποψηφίου και να ανταποκρίνονται στα κριτήρια αξιολόγησης.
- Μην ξεπερνούν στην αναφορά τους τις 2500 λέξεις, εκτός των συνοδευτικών στοιχείων και των παραρτημάτων.

Οι πάροχοι θα πρέπει:

- Να αξιολογήσουν τις αναφορές των πρότζεκτ και τα συνοδευτικά στοιχεία, βάσει του υποδείγματος του Υπουργείου Παιδείας.
- Να βρουν το κατάλληλο σχολείο τοποθέτησης για την δεύτερη δοκιμασία, σε συνεργασία με τον υποψήφιο.
- Να συμμορφωθούν με τα κριτήρια αξιολόγησης και την υποστήριξη του διαγωνιζόμενου, όπως αναλύεται στο Πλαίσιο Ποιότητας των Εθνικών Επαγγελματικών Προδιαγραφών (NPQ quality framework).

Κριτήρια Αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση των δυο δοκιμασιών, οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα των Εθνικών Επαγγελματικών Προδιαγραφών για την Σχολική Ηγεσία θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα παρακάτω κριτήρια.

Ενότητα	Κριτήρια Αξιολόγησης της Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική Ηγεσία	Συνοδευτικά Έγγραφα
Πρώτη Δοκιμασία		
Στρατηγική και Ανάπτυξη	1.3.1 Αναλύει την εφαρμογή των αλλαγών στο εξωτερικό και στρατηγικό περιβάλλον και να εφαρμόζει τα ευρήματα στο σχέδιό του	
	1.3.2 Αξιοποιεί την κριτική σκέψη και τα στατιστικά και/ή τα εργαλεία ανάλυσης δεδομένων, τις τεχνικές και τις αντιλήψεις κατά την διαδικασία διαμόρφωσης του σχεδίου	
	1.3.3 Συνεργάζεται με το σχολικό συμβούλιο κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης και εφαρμογής των σχεδίων, με ταυτόχρονη περιγραφή των πλεονεκτημάτων τους	
	1.3.4 Αναλύει τις έρευνες και τα παραδείγματα της ηγεσίας της αλλαγής από μια πληθώρα σχολείων και εξωσχολικών οργανισμών και εφαρμόζει τα ευρήματα στον σχεδιασμό των δικών του ηγετικών σχεδίων	
Διδασκαλία και Επάρκεια των Αναλυτικών Προγράμματος	2.3.1 Αναλύει μια σειρά εγχώριων και διεθνών ερευνών και παραδειγμάτων της διδακτικής ηγεσίας και εφαρμόζει τα ευρήματα στο δικό του σχέδιο	
	2.3.2 Σχεδιάζει, ηγείται, εφαρμόζει και εκτιμά ένα εμπειρικό πρόγραμμα αλλαγής που βελτιώνει την πρόοδο των μαθητών και/ή τα επιτεύγματά τους σε όλες τις τάξεις	Στοιχεία Απόδοσης των Μαθητών
	2.3.3 Αξιολογεί, παρακολουθεί και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και την απόδοση των μαθητών στο σχολείο,	

	συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες	
	2.3.4 Εκτιμά την επίδραση των παρεχόμενων πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς και τις μειώνει ή τις αμβλύνει, όπου αυτό χρειάζεται	
Η επιρροή της Ηγεσίας	3.3.1 Αναλύει την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας, λαμβάνοντας παραδείγματα από σχολικά και εξωσχολικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένου και του διαμοιρασμού ευθυνών και της λογοδοσίας	
	3.3.2 Προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας του, ώστε να ηγείται αποτελεσματικά σε διαφορετικές περιπτώσεις	Σχόλια χορηγών
	3.3.3 Αναλύει συστηματικά τις οπτικές των εμπλεκόμενων και τις αξιοποιεί για να επικοινωνήσει, να διαπραγματευτεί ή να τους πείσει	Παρουσίαση αρχείου και ανατροφοδότησης
	3.3.4 Εκτιμά τις διαφορετικές στρατηγικές των εμπλεκόμενων και εφαρμόζει τα ευρήματα αυτά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της δικής του στρατηγική	Στρατηγικές εμπλεκόμενων
Συνεργασία	4.3.1 Αναλύει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του σχολείου και αναπτύσσει συνεργασίες για να βελτιώσει τις ικανότητες του σχολείου	
	4.3.2 Αναλύει διαφορετικά μοντέλα συνεργασιών και ευκαιριών συνεργασίας και το κατά πόσο είναι αυτές σχετικές με τα δικά του σχέδια	
	4.3.3 Εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες υποστήριξης άλλων σχολείων σε τομείς που το σχολείο του υστερεί μέσω της συνεργασίας μαζί τους	

Δεύτερη Δοκιμασία		
Διαχείριση πόρων και κινδύνων	5.3.1 Αναλύει τις προκλήσεις των πόρων με οικονομικούς όρους, από την άποψη του προσωπικού, του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών πόρων και σχεδιάζει πως θα ανταποκριθεί	
	5.3.2 Σχηματίζει έναν προϋπολογισμό ευθυγραμμισμένο με τους σχεδιασμούς του	Προϋπολογισμός που ανταποκρίνεται στο πρόγραμμα σπουδών
	5.3.3 Αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής λογοδοσίας στην διαχείριση των πόρων και των κινδύνων, συστήνοντας βελτιώσεις όπου χρειάζεται για να υλοποιηθούν τα σχέδιά του επιτυχώς	
Βελτίωση Δυνατοτήτων	6.3.1 Σχεδιάζει συστήματα για να αξιολογήσει, να διοικήσει και να ανταμείψει την απόδοση του προσωπικού επαρκώς	
	6.3.2 Εκτιμά τις έρευνες και τα παραδείγματα υψηλής ποιότητας επαγγελματικής ανάπτυξης εντός και εκτός σχολείου και εφαρμόζει τα ευρήματα στο δικό του πλάνο	
	6.3.3 Αναλύει τις παρούσες και μελλοντικές προκλήσεις και σχεδιάζει τους τρόπους για να ανταποκριθεί	

Πίνακας 1.2: κριτήρια αξιολόγησης της Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική Διεύθυνση (DfE, 2019, σσ. 24-33)

Πίνακας 2: Πάροχοι Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική
Διεύθυνση (NPQH)

1. Σε Εθνικό Επίπεδο

Όνομα Φορέα	Website
Ambition NPQ Alliance (Ambition School Leadership)	www.ambitionschoolleadership.org.uk
The Church of England Foundation for Educational Leadership	www.cefel.org.uk
Outstanding Leaders Partnership	www.outstandingleaders.org
Real Group (Real Training)	realtraining.co.uk , realgroup.co.uk
Star Institute	www.starinstitute.org.uk
Teach First	https://www.teachfirst.org.uk
UCL Institute of Education: Leadership Co Lab	www.leadershipcolab.org.uk

2. Γιorkσάιρ και Χάμπερ

Όνομα Φορέα	Website
Carnegie Teaching Schools' Alliance, Leeds Beckett University	www.leedsbeckett.ac.uk/carnegieleaders/
Inspiring Leaders	www.inspiringleaderstoday.com
Learners First Schools Partnership	www.learnersfirst.net
The Humber Teaching School and Leading Learning Forward Teaching School Alliance	www.humberteachingschool.co.uk , www.leadinglearningforward.org.uk

Όνομα Φορέα	Website
Yorkshire Leadership Community	www.yorksleadership.co.uk

3. Βόρειο-Ανατολικά

Όνομα Φορέα	Website
Leadership for the North East (L4NE), Lead school: St Bede's Lanchester, County Durham, DH7 0RD	www.l4ne.com

North East Teaching Schools Partnership (NETSP)	www.netsp.co.uk
--	--

4. Βόρειο-Δυτικά

Όνομα φορέα	Website
Alliance of Leading Learning	leadinglearning.marchesschool.co.uk
School Improvement Liverpool Limited	www.schoolimprovementliverpool.co.uk

5. Ανατολικά Μιντλάντς

Όνομα Φορέα	Website
George Spencer Academy	www.george-spencer.notts.sch.uk/
Inspiring Leaders	www.inspiringleaderstoday.com
Leadership Live	www.leadershiplive.net
Thomas Estley Community College, Thomas Estley Learning Alliance	TELAonline.co.uk

6. Δυτικά Μιντλάντς

Όνομα Φορέα	Website
Leadership Live	www.leadershiplive.net
University of Wolverhampton	www.wlv.ac.uk
Worcestershire Global Leadership Academy	www.sbhteachingschool.org.uk
Alliance of Leading Learning	leadinglearning.marchesschool.co.uk

7. Ανατολική Αγγλία

Όνομα Φορέα	Website
Harris Federation Teaching School Alliance	www.harristeachingschool.com
Hartismere Leadership Training: Hartismere School	www.hartismere.com
Leadership East	leadershipeast.org
Surrey Teaching Schools Network	www.stsn.co.uk

8. Λονδίνο

Όνομα Φορέα	Website
Surrey Teaching Schools Network	www.stsn.co.uk

9. Νότιο-Ανατολικά

Όνομα Φορέα	Website
Forest Learning Alliance	www.forestlearningalliance.org.uk

Όνομα Φορέα	Website
Harris Federation Teaching School Alliance	www.harristeachingschool.com
Leadership Learning South East	www.llse.org.uk
QTL (Quality Through Leadership)	www.qtl.org.uk
Surrey Teaching Schools Network	www.stsn.co.uk

10. Νότιο-Δυτικά

Όνομα Φορέα	Website
Bristol Primary Teaching School Alliance	www.bptsa.org
CLF Institute, Cabot Learning Federation	www.clfinstitute.net
Leading Schools South West	www.leadingschoolssouthwest.org.uk
Odyssey Teaching School Alliance	www.odysseyts.org
QTL (Quality Through Leadership)	www.qtl.org.uk

(Department for Education, 2019)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αγγέλης, Λ. (2005). *Το Ενιαίο Σχολείο στην Αγγλία. Μύθος και Πραγματικότητα. Ιστορική αναδρομή στην εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας μέσα από τις πηγές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Brock, C., & Alexiadou, N. (2012). Η Εκπαιδευτική Πολιτική στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Δ. Ματθαίου, ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΣΠΟΥΔΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ, ΖΗΤΗΜΑΤΑ, ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ. ΑΘΗΝΑ: Αυτοέκδοση.
- Γιασεμής, Χ. (2016). Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο .
- Δάρρα, Μ., & Σαΐτης, Χ. (2010). Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικές Διαπιστώσεις. *Διοικητική Ενημέρωση*(52), σσ. 83-11.
- Διερωνίτου, Ε. (2016). Τάσεις στην σύγχρονη σχολική ηγεσία: η ηγεσία "μετά" την μετασχηματιστική. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Αθήνα : Διάδραση.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλογιάννης, Δ. (2013). *Η Επιλογή της Σχολικής Ηγεσίας. Διαδικασίες, μέθοδοι και προκλήσεις*. Αθήνα: Γρηγόρης4.
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλογιάννης, Δ. (2015). *Επαγγελματισμός, επαγγελματικοποίηση και επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας: τάσεις, θεσμικές διαστάσεις, χαρακτηριστικά και προοπτικές στη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Καλογιάννης, Δ. (2017). *Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ σε τροχιά επαγγελματικοποίησης. Λόγοι και τρόποι θέσμισης ενός νέου επαγγέλματος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Συλλογικό, *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο επιτυχημένος διευθυντής σχολείου. Θέματα Εκπαιδευτικής Οργάνωσης και Διοίκησης*. Λευκωσία : Κ. Επιφανίου.
- Μαδεμλής, Η. Α. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές- Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τόμος 13*, σσ. 10-32.
- Μούτσιος, Σ. (2001, Ιανουάριος). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση 31/2001*, σ. 12.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- ΟΥΝΕΣΚΟ (2002). *Εκπαίδευση- Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα : Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος- Αποκέντρωση- Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές. *Νέα Παιδεία , Τεύχος 141*, σσ. 25-50.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. . Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Α. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. Α. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία...στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. Α. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φασούλης, Κ. (2001, τεύχος 4 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης [(Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα "Διοίκηση Ολικής Ποιότητας"-Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.)]. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 186-197.
- Φασούλης, Κ. (2016, Ιούλιος). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Ανάκτηση από Intelligent Deep Analysis: <http://www.indeepanalysis.gr/analyseis/meletes/h-epaggelmatikh-anaptyxh-twn-hgetikwn-stelechwn-ths-ekpaideyshs>*

Ξενόγλωσση

- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2010, July). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, pp. 11-23.
- Bush, T. (2006, March 7). The National College for School Leadership: A Successful English Innovation? *The Phi Delta Kappa Vol. 87 No. 7*, pp. 508-511. Ανάκτηση στις 28/12/2020 από: https://www.researchgate.net/publication/273244030_The_National_College_for_School_Leadership_A_Successful_English_Innovation
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development*. London: Sage .
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. London : SAGE.
- Department for Education. (2015, January). *National Standards of Excellence for Headteachers. Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers*. Ανάκτηση από Gov.Uk στις 18/11/2019 : https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf
- Department for Education. (2019, October). *National Professional Qualification (NPQ) Content and Assessment Framework. A guide for NPQ participants*. Ανάκτηση από Gov. Uk 18/11/2019: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/835720/National_Professional_Qualification_NPQ_Content_and_Assessment_Framework.pdf
- Earley, P. (2007). Future leaders: the way forward? . *British Educational Research Association Annual Conference* . Institute of Education, University of London . Ανάκτηση στις 28/12/2019 από: https://www.researchgate.net/publication/249015007_Future_leaders_The_way_for_ward
- Earley, P., & Evans , J. (2004, July). Making a Difference? Leadership Development for Headteachers and Deputies- Ascertaining the Impact of the National College for School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership Vol. 32(3)*, σσ. 325-338. Ανάκτηση στις 28/12/2019 από: https://www.researchgate.net/publication/249751862_Making_a_DifferenceLeadership_Development_for_Headteachers_and_Deputies-Ascertaining_the_Impact_of_the_National_College_for_School_Leadership
- Eurydice. (1995). *In service-training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries*. Brussels: EURYDICE European Unit. Ανάκτηση στις 28/12/2019 από : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fe939704-8672-4a8e-8f87-f9a0cc1900a8/language-en>
- Evans, L. (2007). Developing the European Educational Researcher: towards a profession of "extending" professionalism. *European Conference on Educational Research* . Ghent: University of Ghent. Ανάκτηση στις 28/12/2019 από: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/174160.pdf>

- Gibb, N., & Department for Education. (2017, November 14). *Plans to further boost teacher recruitment and development*. Ανάκτηση από Gov.Uk στις 25/11/2019 : <https://www.gov.uk/government/news/plans-to-further-boost-teacher-recruitment-and-development>
- Grover, K. L. (1994). A Study of First Year Elementary Principals and their Mentors in the New York City Public Schools. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* .Νέα Ορλεάνη. Ανάκτηση στις 28/12/2019 από : <https://eric.ed.gov/?id=ED370191>
- Gunter, H., & Forrester, G. (2009). Institutionalized Governance: The Case of the National College for School Leadership . *International Journal of Public Administration* Vol. 32 No. 5, σσ. 349-369. Ανάκτηση στις 28/12/2019 από : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01900690902812889>
- Leadership in Education. (2011). *Συστάσεις-Προτάσεις. Γενικές Τάσεις και Αναγκαία Μέτρα*. Ανάκτηση από leadershipineducation.eu στις 13/11/2019 : http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Recommendations/EL_Recommendations.pdf
- Mulford, B. (2004, July 1). Organizational Life Cycles and the Development of the National College for School Leadership. *Educational Management Administration and Leadership* 32(3), σσ. 309-324. Ανάκτηση στις 28/12/2019 από : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143204044418>
- National College for Teaching and Leadership. (2015, April 1). *NCTL Business Plan 2015-6*. Ανάκτηση από Gov.Uk στις 27/11/2019 : https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/343268/nctl-business-plan-2014-to-2015.pdf
- National College for Teaching and Leadership. (2016, March 31). *NCTL Annual Report and Accounts*. Ανάκτηση από Gov. Uk στις 25/11/2019 : https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537534/56348_HC_399_web.pdf
- OECD. (2001). *New School Management Approaches. What works in Innovation in Education. Education and Skills*. Paris: OECD.
- Riley, D., & Mulford, B. (2007). England's National College for School Leadership: a model for leadership education? *Journal of Educational Administration* Vol. 45 No. 1, pp. 80-98. Ανάκτηση στις 28/12/2019 από : <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230710722467/full/html>
- Southworth, G. (2004). A Response from the National College for School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* Vol. 32(3), pp. 339-354. Ανάκτηση στις 28/12/2019 από : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.833.3526&rep=rep1&type=pdf>
- Southworth, G., & Du Quesnay, H. (2005). School Leadership and System Leadership. *The Educational Forum* Vol. 69 No. 2, pp. 212-220. Ανάκτηση στις 28/12/2019 από : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683746.pdf>

Thrupp, M. (2005, April 1). The National College for School Leadership: a critique. Ανάκτηση στις 25/11/2019 από : <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/08920206050190020401?journalCode=miea>

UK Government. (2003, September). *Every Child Matters*. Ανάκτηση από Gov.Uk στις 12/12/2019: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Department for Education. (2017, October 20). *National Professional Qualification for Executive Leadership (NPQEL)*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-executive-leadership-npqel>

Department for Education. (2017, Οκτώβριος 20). *National Professional Qualification for Headship (NPQH)*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh>

Department for Education. (2017, October 20). *National Professional Qualification for Middle Leadership (NPQML)*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-middle-leadership-npqml>

Department for Education. (2017, October 20). *National Professional Qualification for Senior Leadership (NPQSL)*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-senior-leadership-npqsl>

Department for Education. (2019, July 12). *List of national professional qualification (NPQ) providers*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/government/publications/national-professional-qualifications-npqs-list-of-providers/list-of-national-professional-qualification-npq-providers>

Department for Education. (2013, April 2). *Press release. Launch of National College for Teaching and Leadership*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/government/news/launch-of-national-college-for-teaching-and-leadership>

Department for Education. (2017, November 14). *Plans to further boost teacher recruitment and development*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/government/news/plans-to-further-boost-teacher-recruitment-and-development>

Department for Education. *Teaching and leadership*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/education/teaching-and-leadership>

Department for Education. *National College for Teaching and Leadership*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020:

- <https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>
- Department for Education. *National Qualification for School Leaders: withdrawal and deferral policy*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/government/publications/national-qualifications-for-school-leaders-withdrawal-and-deferral-policy/national-qualifications-for-school-leaders-withdrawal-and-deferral-policy>
- Department for Education. (2014, April 30). *Changes to NCTL's school business management programmes*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/government/news/changes-to-nctls-school-business-management-programmes>
- Department for Education. (2013, January 16). *Teaching Agency and National College set to merge*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/government/news/teaching-agency-and-national-college-set-to-merge>
- Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Προσπελάστηκε στις 15/11/2019: <https://www.didaktorika.gr/eadd/>
- Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <http://www.leadership-in-education.eu/index.php?id=2>
- Modern Governor. *National College for Teaching and Leadership*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.moderngovernor.com/national-college-for-teaching-and-leadership/>
- National College for School Leadership. Προσπελάστηκε στις 11/1/2020: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130103013211/http://www.education.gov.uk/nationalcollege/index>
- National College for Teaching and Leadership. (2018, March 31). *About us*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership/about#about-us>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. Προσπελάστηκε στις 17/1/2020: <https://www.oecd.org/education/>
- School's Week. (2015, July 22) Freddie Whittaker. *Exclusive: Government to close NCTL's flagship teacher training centre*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://schoolsweek.co.uk/exclusive-government-to-close-nctls-flagship-teacher-training-centre/>
- School's Week. (2017, November 14) Freddie Whittaker. *Goodbye NCTL, hello Teaching Regulation Agency*. Προσπελάστηκε στις 7/1/2020: <https://schoolsweek.co.uk/goodbye-nctl-hello-teaching-regulation-agency/>
- Teaching Regulation Agency. (2018). *About us*. Προσπελάστηκε στις 16/1/2020 : <https://www.gov.uk/government/organisations/teaching-regulation-agency/about>
- UK Legislation. Προσπελάστηκε στις 6/12/2019: <http://www.legislation.gov.uk/>
- UNESCO. Προσπελάστηκε στις 17/1/2020: <https://en.unesco.org/>

